Министерство образования и науки Российской Федерации
Шадринский государственный педагогический институт
Факультет русской и западноевропейской филологии

# Язык. Культура. Образование

Материалы Международной научно-практической конференции,
посвященной 75-летию ШГПИ

Шадринск
2014

УДК 811
ББК 81
Я41

Рецензенты:

| | |
|---|---|
| **Абрамовских Н.В.** | доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогического и специального образования ГОУ ВПО ХМАО–Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут) |
| **Харлова Н.М.** | кандидат филологическх наук, доцент кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «ШГПИ» |

**Язык. Культура. Образование** : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 75-летию ШГПИ / Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : ШГПИ, 2014. – 308 с.

Я41

В сборнике материалов Международной научно-практической конференции представлены исследования ученых России и зарубежья, которые строго подчинены единой научной линии – представлению теоретических и практических аспектов современного образования и языкового образования – изучения и преподавания языков, культур и литературы.

В структуру сборника включены материалы, касающиеся разработки общих проблем современного образования, проблем преподавания языка и культуры; теоретико-педагогического и методико-технологического обеспечения проектирования и реализации образовательного процесса по иностранным языкам; определения статуса новой межкультурной парадигмы образования; современных подходов и инновационных технологий в образовательном процессе, а также вопросы современной лингвистики: лексико-семантической и грамматической систем языка и методов ее исследования; стилистики, интерпретации и лингвистики текста; социолингвистики, когнитивной лингвистики и прагматики; лингвокультурологии. Материалы сборника статей могут использоваться преподавателями, а также студентами и магистрантами при написании выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций.

Материалы размещаются в авторской редакции.

УДК 811
ББК 81

© ШГПИ, 2014

# РАЗДЕЛ I.
# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

## СВЯТО-ВВЕДЕНСКАЯ ОПТИНА ПУСТЫНЬ В ИСТОРИИ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

А.А. Алексеев,
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена краткому изложению сведений о месте Свято-Введенской Оптиной пустыни в развитии русской классической литературы X1X века. Особенно велико ее воздействие на русское славянофильство, а также на Гоголя и Достоевского последних лет их жизни. Но скрытое влияние обители на литературу намного глубже и значительнее, потому что ее посетил не один десяток писателей и деятелей культуры.

**Ключевые слова:** Оптина пустынь, русская классическая литература, духовный реализм, православная культура, русское старчество, славянофильство, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, Н. В. Гоголь

**Summary**. The article reads about Svjato-Vvedenskaja Optina Pustyn` (ortodox` monastery) importance for development of the X1X-th century`s Russian classical literature. That influence was very significant for slavjanofil`s philosophy and Gogol and Dostoevsky`s creation. The monastery was visited by many Russian writers. It exercised latent influence on these authors.

**Key words:** Optina Pustyn`, Russian classical literature, duhovnyj (spiritual) realism, Orthodox culture, Russian's starchestvo, slavjanofil`s philosophy, F. Dostoevsky, L. Tolstoy, N. Gogol'

Свято-Введенская Оптина пустынь занимает совершенно особое, значимое место в истории русской культуры и литературы XIX–начала XX-го веков. Этот мужской монастырь под городом Козельском, который посетили многие представители русской классической культуры и литературы, теперь в научной литературе упоминается довольно часто. Однако многое в этом феномене современному человеку непонятно. И прежде всего – зачем русские классики ездили в этот монастырь?

Сегодня наука накапливает все больше и больше фактов, свидетельствующих, что классическая русская культура развилась на духовно-нравственном фундаменте, заложенном в России Православием. Многие черты менталитета, психологии творчества, эстетики и поэтики российских писателей и художественных деятелей восходят именно к этому источнику, а не к западноевропейским влияниям. Тем более, что корни эти уходят в самые давние времена, ко времени Крещения Руси и принятия нашими предками кирилло-мефодиевского духовного и культурного наследия. Да и поиски ответов на самые

коренные вопросы жизни русскими классиками, как правило, приводили их к сфере религии. Как свидетельствуют воспоминания современников, многие из них на склоне лет проявляли себя как верующие люди. Преподобный Варсонофий Оптинский, сам тесно связанный с классической русской культурой Х1Х века, говорил: «[…] лучшие наши писатели стремились к Богу, хотя теперь [их читатели – А. А.] как-то забыли об этом, и студенчество сейчас ничего не читает, а о Шекспире и Пушкине и понятия не имеют. А эти писатели могли поднять их от будничной, серой, обыденной жизни и привести к Богу» [1]. Сегодня наступила очередь школы познакомиться с этим духовно-культурным феноменом.

Как же сложился духовный феномен Оптиной?

Свято-Введенская Оптина Макариева Пустынь была основана на рубеже Х1У-ХУ столетий в густом сосновом бору на правом берегу живописной реки Жиздры, близ города Козельска. По преданию, основал обитель раскаявшийся атаман шайки разбойников по имени Опта, в монашестве Макарий.

В 1610 – 1617 годах, после нашествия польско-литовских войск, монастырь долго находился в запустении. Службы возобновились лишь в 1629 году. В 1724 году обитель упразднили, но уже через 2 года на средства пожертвователей она была восстановлена. Окончательное возрождение монастыря произошло в конце XV111 века.

В начале Х1Х столетия монастырь становится важнейшим центром возрождения в России духовного феномена монастырского старчества. В старчестве Оптинских отцов раскрылись великие дары христианского духовного делания: дар духовничества и наставления, врачевания душ и исцеления, прозорливости и пророчества.

Кто же из знаменитых и известных русских писателей и литераторов XIX – начала XX веков посетил благословенную Оптину, как ее называли современники? Ф. М. Достоевский, гр. Л. Н. Толстой, В. А. Жуковский, Н. В. Гоголь, И. С. Тургенев, гр. А. К. Толстой, русские славянофилы и сочувствующие им литераторы: братья Киреевские и Аксаковы, А. С. Хомяков, М. П. Погодин, С. П. Шевырев, А. И. Кошелев, гр. А. П. Толстой (друг и благодетель Н. В. Гоголя, позднее – Обер-Прокурор Святейшего Синода), Т. И. Филиппов, Н. Н. Страхов; а также - Т. Н. Грановский, В. С. Соловьев, А. П. Апухтин, Вел. князь Константин Константинович (поэт К. Р.), В. И. Аскоченский, М. М. Пришвин, В. В. Розанов, по некоторым сведениям - А. А. Ахматова. Кроме того, обитель посещали видные православные духовные писатели: святитель Филарет (Дроздов), Митрополит Московский и Коломенский, святитель Игнатий (Брянчанинов), Епископ Ставропольский, писатели и публицисты Евг. Поселянин и С. Нилус (последние имели в ней духовников, как и семья И. В. Киреевского). Из писателей XIX века, получивших мировое признание, в этом списке нет разве что А. С. Пушкина, А. П. Чехова, Ф. И. Тютчева, И. А. Гончарова, Н. С. Лескова, М. Е. Салтыкова (Н. Щедрина). Пришел черед и нашей общеобразовательной школе познакомиться с Оптиной Пустынью.

В 1978 году крупнейший российский филолог и историк В. В. Кожинов

обратил внимание на интересную закономерность: «Посмотрите на карту Европейской России и найдите на ней какую-либо точку в трехстах пятидесяти километрах к югу от Москвы. Ну, скажем, селение Богодухово на реке Неручь (приток Зуши, впадающей в свою очередь, в Оку). Если взять его в качестве центра некоего круга с радиусом 150-200 км, окажется, что эта совсем малая часть нашей страны (всего каких-нибудь 3 процента площади Европейской России!) породила поистине великую плеяду художников слова – Тютчев, Кольцов, А. К. Толстой, Тургенев, Полонский, Фет, Никитин, Лев Толстой, Лесков, Бунин, Есенин…» [2].

В. Н. Криволапов отмечает, что эта же территория, только немного большего диаметра, прославилась также и разместившимися на ней и освящавшими ее «старческими» монастырями, высший образец которого как раз и представляла популярная среди значительной части представителей русской культуры 2-й и 3-й третей XIX столетия Оптина пустынь [3]. Развивая эту идею, заявим, что аскетическое духовное «де́лание» русских монахов и старцев (их праведная жизнь по заповедям, молитвы, борьба с духовным злом как внутри себя, так и извне, духовно-нравственная помощь ближнему и т.п.) создавало то напряженно-чистое духовное поле, в котором как раз и могли осуществиться творческие способности («таланты» в Евангельском смысле этого слова, то есть «дары Божии») лучших представителей русской классической литературы XIX века.

Что же такое русское старчество? В монастырях старчество известно с первых веков их существования. Старчество – это наставничество опытных монахов над недавно пришедшими новоначальными. Старцы передавали им суть монашеской жизни – искусство обо́жения. Как писал еще Дионисий Ареопагит, «<…> спасение не иначе может быть совершено, как через обо́жение спасаемых. Обо́жение же есть уподобление по мере возможности Богу и единение с Ним» [4] (спасение – это преодоление человеком своих страстей, которые, отрывая душу человека от Бога, в конце концов всегда ее губят, закрывая ей вход в Царство Небесное – А. А.). Обо́жение опиралось на особую педагогическую методику: обязательное открытие новоначальным монахом старцу на исповеди своих мыслей и желаний и покаяние в греховных мыслях и делах, а также «отсечение собственной воли» и жизнь исключительно по благословению старца. Все свои помыслы и желания послушник сначала рассказывал старцу и, лишь получив благословение, исполнял их. Если же благословение не давалось, то он должен был от них отказаться, даже если внешне они казались весьма благими. Старец брал всю ответственность за послушника (так теперь звали доверившегося ему человека) на себя и вел его за собой по испытанным путям в сфере духовной жизни. В результате духовное становление послушника происходило очень быстро и «с меньшими потерями».

Начиная со старца Леонида (Льва) оптинские старцы начали применять эту педагогику не только к монахам, но и к посещавшим обитель мирянам. Как говорит в фильме А. Шакурова «Оптина пустынь» монах о. Филарет: «Старец мог сказать волю Божию относительно любого человека. Он разумел малейшее

отклонение от добра и чистоты, сам имел чистое сердце и чувствовал приближение любой нечистоты. Он находился всё время в сердечной Иисусовой молитве, и эта чистота, которую давала ему молитва, высвечивала любую нечистоту [такой вид монашеской жизни называется в Православии исихазм – А. А.]. И он мог сказать человеку самый правильный, самый верный, самый нравственный выход из любого самого сложного положения и ситуации». Из этого следует, кстати, что посещавшие старцев миряне (верующие, живущие обычной светской, «мирской» жизнью – А. А.) обладали послушанием, то есть не нарушали данных им указаний. После беседы со старцем и исповеди у него посетители говели и причащались, проводя в обители хотя бы пару дней. Старцы молились за каждого из них. Как следствие нормализации духовно-нравственной жизни этих людей, происходило успешное разрешение тяжелых житейских обстоятельств, исцеление заболеваний, получение ответов на казавшиеся неразрешимыми сложные вопросы паломников. Перенос русскими монахами педагогики монашеского старчества на мирян и получил название «русского старчества». С. С. Хорунжий, объясняя суть этого явления, указывает, что в его основе лежит бескорыстное, христиански-любовное общение очищенной исихастским подвигом души старца с душами приходящих к нему людей. Общение это принципиально отличается от современных психотехник общения. «Ибо все психотехники, выстраиваемые отдельно и самоцельно суть техники владения, властвования над собой или над другими (а самые амбициозные – и над собою, и над другими), они развертываются в дискурсе власти, с непременным участием начал господства и подавления. А подлинное принятие другого – это бескорыстное общение, когда не посягают на свободу другого, не ищут власти над его душой и умом, не превращают его в предмет, в средство, хотя бы и для благих целей, а лишь хотят дать ему  осуществить себя, сбыться. И такое общение не устанавливается никакой психотехникой, оно устанавливается и держится единственным средством: любовью. Еще в большей степени это верно, когда идет речь о духовном общении. […] и никакой психотехникой, никакими технологиями власти немыслимо и невозможно ввести человека в истинную жизнь во Христе. Это возможно единственным путём, путём расточающей себя Христовой любви. […] Как говорят все свидетельства, именно этим первенством любви и было движимо, одушевляемо служение русских старцев. Известный религиозный писатель Е. Погожев (Поселянин) так выражает главную черту преподобного Амвросия: «Меня поразила в нём непостижимая бездна любви». […] Здесь, в этой преисполненности любовью Христовой, вся тайна русского старчества и вся сила его» [5, С. 30 - 31].

Первым таким старцем в обители стал преподобный Лев Оптинский (Наголкин, 1768 - 1841). Именно его обыкновенно считают основателем линии оптинского старчества. От него духовная эстафета перешла к преподобному Макарию (Иванову, 1788 - 1860) и – далее – к преподобному Амвросию Оптинскому (Гренкову, 1812 - 1891). Окончательно сложилось русское старчество и приобрело свою классическую форму именно при нем. В духовнической практике отца Амвросия раскрылись дары, ниспосланные ему

Богом за высокое смирение [добродетель, противоположную по своим качествам пороку гордыни – А. А.]. Старец стяжал такие дары Святого Духа, как евангельская любовь, прозорливость, дар исцелений, рассудительность. В келью преподобного приходили богатые и бедные, верующие и неверующие. Всех он принимал с одинаковой любовью, и сердечной теплотой. Часто преподобный говорил в форме простых присказок-афоризмов. Например, на вопрос: «Как жить, чтобы спастись?», он отвечал: «Жить – не тужить, никого не осуждать, никому не досаждать, и всем – мое почтение». Другой его афоризм: «Добродетель не груша, сразу не съешь»,- намекал, что приобретение добродетели требует и времени, и усилий, и терпения. Всего за 100 лет в Оптиной пустыни процвело 14 духоносных старцев. Эту духовную педагогику русские деятели культуры испытали на себе, и она оказалась очень эффективной. Многие из них нашли, благодаря Оптиной, разрешение своих сложнейших, не поддававшихся их собственными усилиям, вопросов.

В 1822 году А. С. Пушкин, видя огромную роль монастырей и духовенства в просвещении русского народа, писал, что Екатерина Вторая, «лишив его [духовенство – А. А.] независимого состояния и ограничив монастырские доходы, […] нанесла сильный удар просвещению народному. […] В России влияние духовенства столь же было благотворно, сколько пагубно в землях римско-католических. […] Мы обязаны монахам нашею историею, следственно, и просвещением» [6]. Как всякий гений, великий поэт опирался в своем заключении преимущественно на интуицию. И она его не подвела. Свет просвещения на Руси лился из Православия, монастыри исполняли ту роль, которую в Европе играли университеты,- ведь не случайно в Новом Завете Христос неоднократно называется Светом. Девизом русского просвещения были слова: «Свет Христов просвещает всех». И начиналось это просвещение не с развития интеллекта и эрудиции, как в сегодняшних Европе и США, а с куда больших глубин – с развития и просвещения духовного и нравственного, чем, как мы видим, и занимались оптинские старцы. То, чем сегодня измеряет просвещение евроамериканская цивилизации, для традиционного русского человека слишком мелко и поверхностно. Такое просвещение не отвечает на главные вопросы жизни – о ее вечном, а не сиюминутном смысле, оставляя человека в полной беспомощности пред лицом мирового зла и неминуемо прерывающей всякую биологическую жизнь смерти.

Какое же место занимает Оптина пустынь в истории русских литературы и культуры? Именно в Оптиной пустыни произошло духовно-философское самоопределение одного из основателей русского славянофильства И. В. Киреевского. Без неё И. В. Киреевский не сформулировал бы тех положений славянофильства, которые принадлежат лично ему. «Аскетико-филологическая школа» (С. С. Хорунжий) преподобного Макария развила в нём те черты, которые и отличают его от современных как ему, так и нам, отечественных и зарубежных философов. Под руководством старца Макария И. В. Киреевский подготовил к изданию и издал 16 важнейших для русского старчества духовных книг, и по праву считается одним из зачинателей Оптинского книгоиздательства.

Русское славянофильство, многие представители которого посещали обитель, вообще трудно представимо без учета влияния этого монастыря. Как было убедительно показано в 1990-х годах М. М. Дунаевым, русское славянофильство (в отличие от русофильства) стоит на фундаменте Православия [7]. И хотя в юности будущие славянофилы активно изучали европейскую, в том числе и немецкую философию, но найти незыблемые философские основания для своей позиции им удалось лишь утвердившись на Православии. Именно православная система ценностей, ее аксиология, а не немецкий национальный романтизм, находится в основе славянофильства. Для истории культуры и литературы XIX - XX вв. значение существования славянофильства колоссально (оно дало Достоевского, самого известного в мире российского писателя!), а следовательно, неизмеримо и значение Оптиной пустыни. Именно тут Н. В. Гоголь нашел ответы на свои духовные вопросы, мучившие его в последние годы жизни, уже после создания им своих классических произведений и формулирования основных принципов духовного реализма. Именно здесь нашел утешение потерявший малолетнего сына Ф. М. Достоевский, перенесший впечатления, вынесенные им из посещения обители, в свой итоговый роман «Братья Карамазовы». Достоевский дал даже художественный образ святого старца – старца Зосимы в «Братьях Карамазовых», прототипом которого был знаменитый Амвросий Оптинский. Кроме того, в том же романе писатель сумел изобразить и псевдостарца – отца Ферапонта (в духовной жизни есть свои формы лжи). Прототипом его стал монах Вассиан из жития преп. Леонида Оптинского.

Именно через славянофилов и таких писателей, как Гоголь и Достоевский, приходит в русскую классическую литературу идея «монастыря в миру», или «русского инока». Суть ее в следующем. Эти писатели указывали, что в современную им «преимущественно разлагающуюся» (Ф. М. Достоевский) эпоху праведники, то есть те, кто сумел научиться жить подобно Иисусу Христу (обóжиться), должны находиться не столько в монастырях, сколько в миру, где они будут служить образцом и путеводителем к жизни, достойной человека, среди многочисленных примеров жизни прямо противоположной. Но, как отмечает С. С. Хорунжий, это идея, давно зародившаяся в русских монастырях и пришедшая оттуда. Не удивительно поэтому, что и Лев Толстой в течение своей жизни шесть раз приезжал в Оптину, причем нередко именно в духовно сложные, а то и в переломные ее периоды. Даже в момент своей предсмертной болезни он послал в Оптину телеграмму, что желает встретиться со старцем Иосифом, но приехавший вместо него старец о. Варсонофий уже не был допущен к нему его окружением.

Таким образом, с Оптиной пустынью оказываются духовно связаны писатели, прямо ориентировавшиеся на христианскую систему ценностей в искусстве (как мы их сегодня называем, «духовные реалисты») – поздний Гоголь, Достоевский периода «Братьев Карамазовых», Л.Н. Толстой периода «Войны и мира» и «Анны Карениной», а также христианские романтики гр. А. К. Толстой, Великий князь Константин Константинович (поэт К. Р.), поздний В. А. Жуковский и еще ряд лиц. Это прямое, легко обнаруживаемое влияние обители

на литературу. Но особенно важно воздействие непрямое, которое было намного тоньше: через беседу посетителей со святыми, молитву, причащение, через долговременные по действию советы. Сейчас уже очевидно, что сила русских классиков состояла в том православном наследии, которое они впитали с детства просто по праву своего рождения в России. Будучи представителями русской интеллигенции, они видели свою роль в том, чтобы быть учителями своего Отечества, перелагая обычно при этом на язык нашей культуры то, что находили ценного в культуре западноевропейской. Но далеко не все из того, что предлагала им Европа, заслуживало заимствования, и они вносили свои поправки. Часто эти поправки оказывались выражением традиционной православной точки зрения на тот или иной предмет, бессознательно усвоенной русскими писателями еще в детстве. Однако тут вставал вопрос о критерии истины. Они ощущали, что будучи учителями, они сами нуждаются в учителе и советчике. Многие русские славянофилы и тяготевшие к ним писатели (не исключая, впрочем, и некоторых наиболее трезвых западников) нашли их в лице оптинских старцев.

Русское старчество, развивавшееся в обители, было замечено. В начале XX века в России было уже более 100 монастырей, практиковавших его. И хотя крупнейшие фигуры духовного реализма XX века – И. С. Шмелев и Б. Зайцев – не связаны с Оптиной, зато они описывают другие старческие обители, выполнявшие для них ту же функцию. Они тоже нередко писали свои произведения по благословению старцев. Эта линия нашей литературы («духовный реализм» и русский христианский романтизм), как мы видим, напрямую зависима и от оптинских традиций и от русского старчества как такового.

Однако воистину «Дивен Бог во святых своих»! Жива Оптина и сегодня. В 1990-е годы произошло восстановление обители из руин. И не только материальное, но и духовное. После гибели одного из убитых сатанистом в 1993-м году монахов – иеромонаха Василия (Рослякова) – остался его дневник, содержащий, в частности, религиозно-философские конспекты и заметки, позволяющие по-новому взглянуть на некоторые духовные аспекты искусства [8]. Кроме того, недавно было издано духовное наследие преподобного Варсонофия Оптинского. Его духовно-нравственная характеристика представителей классической литературы XIX века представляет значительный интерес для всех интересующихся ими [1]. А в 2005 году появилась статья о значении изданных в середине XIX века И. В. Киреевским под руководством преподобного Макария Оптинского и при поддержке и помощи ряда известных литераторов, включая Н. В. Гоголя, 16-ти книг из святоотеческого наследия. Мысль статьи следующая. В условиях надвигающегося глобального кризиса человечества необходимо формирование в России аскетически ориентированной национальной элиты, потому что все народы, не способные к самоограничению, окажутся неспособны отстоять свою самобытность. И православная аскетика, к которой относятся упомянутые 16 книг, становится сейчас нашей насущнейшей потребностью, духовной основой сохранения русской цивилизации [9]. Таким образом, духовный и нравственный потенциал Свято-Введенской Оптиной пустыни и сегодня не исчерпан, и ей предстоит дальнейшая жизнь.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Преп. Варсонофий Оптинский. Беседы с духовными чадами // Преп. Варсонофий Оптинский. Духовное наследие. Св.- Троицкая Сергиева Лавра, 2004. С. 268.
2. Кожинов В. В. Страна поэта // Наш современник. М. 1978. № 12. С. 166 - 167.
3. Криволапов В. Н. Оптина пустынь: ее герои и тысячелетние традиции // Прометей: Историко-биографический альманах сер. «Жизнь замечательных людей». Т. 16: Тысячелетие русской книжности / Сост. Е. Бондарева. М.: Молодая гвардия, 1990. С. 128.
4. Дионисий Ареопагит. О церковной иерархии, I, 3 // Писания Св. отцов и учителей Церкви, относящиеся к истолкованию православного богослужения. СПб, 1855. Т. I. С. 13.
5. См. подробнее: Хорунжий С. С. Духовные основы русского старчества // Феномен русского старчества: Примеры из духовной практики старцев. М.: Издат. Совет Русской Православной Церкви, 2006. С. 30 - 31.
6. Юрьева Ю. И. Пушкин и христианство: сборник произведений А. С. Пушкина с параллельными текстами из Священного Писания и комментарием. М.: ИД «Муравей», 1998. С. 71.
7. Дунаев М. М. Православие и русская литература: В 6-ти частях. Ч. 2. – М.: Христианская литература, 1996. С. 324 - 350 (Гл. 7).
8. Павлова Н. Пасха красная. О трех Оптинских новомучениках, убиенных на Пасху 1993 года. М.: Апостол Веры, 2007. С. 300 - 301, 304 - 305, 318, 319.
9. Пичугин В. Великий проект, или Технология выживания России в XXI веке // Наследник. М. 2005. № 4/5.


## DIE WECHSELBEZIEHUNG ZWISCHEN DER DEUTSCHEN BUCHSTABENKURZWÖRTER SOWIE IHRER ABLEITUNGEN UND IHRER RUSSISCHEN ÄQUIVALENTEN UNTER TRANSLATORISCHEM ASPEKT


T. Boltz
Universität Stuttgart, Stuttgart, Deutschland
L.V. Solonina
Schadrinsker staatliches pädagogisches Institut, Schadrinsk, Russland



Der Artikel ist dem Problem der Übersetzung der deutschen Buchstabenkurzwörter und davon abgeleiteten Lexeme aus dem Deutschen ins Russische gewidmet. Als Ausgangspunkt für kontrastive Analyse dienen Presseartikel aus dem gesellschaftlich-politischen Themenbereich. Besonders werden Neologismen dieser Art beachtet.

The article deals with the problem of abbriviations and their derivates translation from German into Russian. The comparative anylisis is based on social and political newspaper articles. The focus is on social and political neologisms translation.



Buchstabenkurzwörter, gesellschaftlich-politische Übersetzung, die deutsche

Sprache, die russische Sprache, Neologismen.

Abbriviation, social and political translation, the German language, the Russian language, neologisms.

Die Übersetzungsprobleme sind immer zahlreich und vielfältig. Bestimmte Worttypen brauchen bestimmte Übersetzungslösungen. Dem Übersetzer steht immer ein weites Feld von Varianten offen. Das wichtigste ist dabei, eine richtige, adäquate Variante zu wählen und sich in der Wahl nicht zu irren. Der Wortschatz ist ein riesengroßes und sehr bewegtes System, in dem ständig neue Einheiten entstehen. Es ist unmöglich, jedes Lexem im Kopf zu halten, es ist aber real, eine passende Übersetzungsstrategie zu wählen.

Die Einführung der Europäischen Gemeinschaft, die Europa-Erweiterung allgemein sowie die weltweite Globalisierung und die sich damit verändernden Beziehungen zwischen den Ländern haben insbesondere dazu geführt, dass nicht nur in der Politik sondern auch in vielen anderen Bereichen des Lebens bedeutende Veränderungen stattgefunden haben.

Somit ist auch die Sprache als Mittel der Verständigung und Kommunikation bei allen sich in Bewegung befindenden Bereichen keine Ausnahme. Wenn man die Wandelbarkeit der Sprache betrachtet, könnte man behaupten, dass gerade sie die weitgehenden Veränderungen ermöglicht. Die neuen Lexeme, die in der Sprache entstehen, sind als Produkt des gesellschaftlichen Wandels anzusehen, andererseits bieten solche neuen Lexeme aber auch die Gelegenheit, das Sprachbewusstsein der Menschen nicht nur zu erweitern, sondern auch weiterhin anzukurbeln.

Aus diesem Grund kann die Tatsache erklärt werden, dass Menschen nicht nur neue Wörter bilden, sondern vermehrt auf unterschiedliche Wortbildungsmöglichkeiten zugreifen. Man beschränkt sich nicht mehr auf die gängigen Wortbildungstypen wie Komposition und Affigeren sondern verwendet bewusst und vehement solche Wortbildungstypen wie Nullaffigierung, Reduktion, Kontamination und andere.

Beim Vergleich der Zustände zweier Sprachen können solche Veränderungen am besten festgestellt werden. Zwei unterschiedliche Länder mit zwei vollkommen unterschiedlichen Sprachsystemen und genau so wenig ähnlichem gesellschaftlichem Leben sind am ehesten dazu geeignet, um die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Wandlungsprozesse in der Lexik aufzuzeigen.

Die gegenwärtige Wortschatzerweiterung sowohl im Russischen als auch im Deutschen vollzieht sich durch das Entstehen der Neologismen. Ein Neologismus ist eine neue lexikalische Einheit, dessen Form und Bedeutung oder nur Bedeutung von der Mehrheit der Sprachbenutzer über eine gewisse Zeit hinweg als neu empfunden werden. Infolge der Sprachentwicklung etabliert sich der Neologismus zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Kommunikationsgemeinschaft, breitet sich aus, wird stilistisch neutralisiert und lexikographisch in den Neologismenwörterbüchern erfasst [3]. Die enorme Menge an Neologismen, die in den ersten sieben - acht Jahren des 21. Jahrhunderts in zwei untersuchten Sprachen

entstanden oder in sie eingedrungen sind, enthält einen gewichtigen Teil aus Kurzwörtern. In beiden Sprachen werden viele Kurzwortbildungen auf der Grundlage der heimischen Elemente geschaffen, z. B. wie im Deutschen die Buchstabenkurzwörter AKW, ADHS, MKS und im Russischen die Wörter: ОМОН (omon / , Spezialeinheit des russischen Innenministeriums‘), бомж (bomzh / ‚ohne ständigen Wohnsitz‘), СПИД (spid / ‚AIDS’), СМИ (smi / ‚Massenmedien‘).

Die aus anderen Sprachen übernommenen Buchstabenkurzwörter sind im Deutschen öfters anzutreffen: *AIDS, AWACS, CEO, EBTA, FAQ, SARS, SMS, WLAN, VOIP,* wobei ihre Verbreitung im Russischen sehr gering ausfällt und die Schreibweise entweder angepasst wird, wie bei *БМВ(BMW)* oder direkt aus der Gebersprache übernommen wird: *CD, DVD, BBC.*

Von den auffällig vielen Buchstabenkurzwörtern werden in beiden Sprachen so genannte Ableitungen gebildet. Unter den Ableitungen werden solche Wortbildungsprodukte verstanden, die auf Grund der neuen Buchstabenkurzwörter entstehen. Die Buchstabenkurzwörter treten dabei als Derivationsbasis auf [1].

Die Zunahme der neuen Buchstabenkurzwörter in den Sprachen und das Entstehen ihrer Ableitungen führen zu der Annahme, dass sich die Kurzwortbildung nicht nur als eine der Tendenzen zur Erweiterung der modernen Lexik erweist, sondern auch ein Wortbildungspotenzial besitzt.

Mit dieser Aussage stand das Vorhaben der vorliegenden Arbeit eng in Verbindung. Im Folgenden wird gezeigt, dass die Kurzwortbildung im Russischen und Deutschen nicht nur produktiv ist, sondern sich weiterentwickelt und somit neue Wortbildungsmöglichkeiten bietet.

In Bezug auf die Wahl der Buchstabenkurzwörter soll angemerkt werden, dass ein neuer Begriff an dieser Stelle eingeführt sein soll. Da kein wohlklingelndes Kompositum für die Bezeichnung der Buchstabenkurzwörter aus den Reihen von Neologismen möglich ist, wird in dem Artikel in diesem Sinne die Wortverbindung „neue Buchstabenkurzwörter“ verwendet.

Nach der Analyse der Wörterbücher wurde für jede Sprache eine Wortliste zusammengestellt. Die Anzahl der deutschen Buchstabenkurzwörter belief sich auf 45, die Wortliste der russischen Buchstabenkurzwörter enthielt 92 Einträge. Die Gebrauchshäufigkeit der betreffenden Wörter wurde durch die Korpusuntersuchung ermittelt.

Die Gründe für die Wahl der Tageszeitungen als Korpus liegen klar auf der Hand. Die Aktualität der Tageszeitungen kann in dieser Hinsicht als eine der wesentlichen Faktoren angesehen werden. Wie auch Kobler-Trill anmerkt, spiegeln die Zeitungen direkt den aktuellen Sprachzustand zu einem bestimmten Zeitpunkt wider.

Wie schon bemerkt wurde, treten beim Vergleich der Stile und der politischen Ausrichtung der Zeitungen erhebliche Unterschiede im Wortschatz auf. Vor diesem Hintergrund wurde versucht, Zeitungen mit möglichst neutraler und unabhängiger Richtungen zu untersuchen. Die Entscheidung beruht auf dem Gedanken, dass der quantitative Gebrauch der Buchstabenkurzwörter in den

unparteiischen Zeitungen möglichst objektiv beurteilt sein kann.

Für die Untersuchung der Buchstabenkurzwörter der deutschen Sprache wurde die „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ (FAZ) vorgezogen. Die „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ ist eine überregionale deutsche Abonnement-Tageszeitung. Laut der Zeitung eigenen Leitlinien der Berichtserstattung berichtet sie „unabhängig, unbeeinflusst und frei von politischen oder wirtschaftlichen Interessen des eigenen Verlagshauses oder Dritter“.

Die Häufigkeit des Auftretens der russischen Buchstabenkurzwörter wurde anhand der Zeitung „Izvestia“ analysiert. Die Zeitung „Izvestia“ ist eine landesweit erscheinende, russische Tageszeitung. Obwohl in der eigenen Beschreibung die Zeitung als „gesellschaftlich-politisch“ charakterisiert wird, gilt sie als eine unabhängige russische Zeitung. Seit Mai 2008 gehört die „Izvestia“ einem russischen Versicherungsunternehmen, das sich ausdrücklich darum bemüht, die Thematik der Artikel nicht zu beeinflussen.

Zum Zwecke der Bestimmung der Gebrauchshäufigkeit der neuen Buchstabenkurzwörter wurden zwei Wortlisten zusammengestellt. Die neuen Buchstabenkurzwörter wurden aus den Neologismenwörterbücher der betreffenden Sprachen entnommen.

Für die russische Sprache ergaben sich somit 92 neue Buchstabenkurzwörter, für die deutsche Sprache wurden 45 Buchstabenkurzwörter selektiert. Somit steht die Anzahl der Buchstabenkurzwörter in Relation 2:1 zueinander, was auch bei den Ergebnissen berücksichtigt sein wird.

Da sich die Untersuchung nicht auf beliebige Buchstabenkurzwörter sondern auf eine begrenzte Zahl konkreter, ausschließlich neuer Buchstabenkurzwörter bezieht, ist es nicht möglich gewesen, die quantitative Analyse mit Hilfe der gängigen Verfahren zu machen. Die Untersuchung anhand der Gesamtwortmenge [2] der bearbeiteten Zeitungsseite wäre gescheitert, weil das Internet als Bezugsquelle der Zeitungen vorgeschlagen wurde und somit keine genauen Zeitungsformate vorlagen.

Unter den Ableitungen werden solche Wortbildungsprodukte verstanden, bei denen ein Buchstabenkurzwort als Derivationsbasis auftritt. Die Wortbildung verläuft dabei nach den produktiven Wortbildungsmodellen der Sprache. Somit tritt die Bildung der Buchstabenkurzwörter nicht nur als zunehmende Wortbildungsart auf, sondern ermöglicht Bildung neuer Lexeme. Im Deutschen sind es überwiegend Komposita, die das Buchstabenkurzwort als Konstituente enthalten.

Die untersuchten deutschen Buchstabenkurzwörter bilden folgende Komposita:

IT: IT-Berater, IT-Ausgaben, IT-Beruf, IT-Dienstleister, IT-Experte, IT-Firma, IT-Fachläute; DSL: DSL-Anbieter, DSL-Anschluss, DSL-Flatrate, DSL-Geschäft, DSL-Kunde, DSL-Markt, DSL-Netz, DSL-Modem, DSL-Zugang; DNA: DNA-Datei, DNA-Material, DNA-Datenbank; UMTS: UMTS-Aktivität, UMTS-Anbieter, UMTS- Dienst, UMTS- Erlös, UMTS-Handy, UMTS-Lizenz.

Die meisten Ableitungen haben die Form eines Bindestrich-Kompositums,

wobei das Buchstabenkurzwort als Konstituente fungiert und großgeschrieben wird. Ausschließlich die Ableitungen mit dem Wort *AIDS* werden zusammengeschrieben. Dabei wird die Konstituente *-Aids-* kleingeschrieben: *Aidsbekämpfung, Aidswaise.* Anhand der angeführten Beispiele kann also belegt werden, dass die Buchstabenkurzwörter als Derivationsbasis für Ableitungen an der Bildung neuer Wörter teilnehmen.

Im Russischen ist die Bildung der Ableitungen von den Buchstabenkurzwörtern sehr verbreitet. Als Gründe für die Entstehung vieler Ableitungen können die Sprachökonomie und die Ausdruckskraft genannt werden. Die neuen Buchstabenkurzwörter weisen in der russischen Sprache sehr hohe Gebrauchshäufigkeit auf, wodurch sie von den Sprachbenutzern akzeptiert, weiter verbreitet und bewusst als Derivationsbasis für weitere Wortbildungsprodukte eingesetzt werden. Die Bildung von Ableitungen vollzieht sich nach den produktiven Wortbildungsmodellen.

Die Ableitungen haben ihren Ursprung in den meisten Fällen in der Umgangssprache, werden aber zunehmend in anderen sprachlichen Stilen verwendet und in die Wörterbücher eingetragen.

Bei der Analyse der Ableitungen von den russischen Buchstabenkurzwörtern sind einige bemerkenswerte Tatsachen festgestellt worden.

Die Orthographie der Ableitungen wurde als erster bedeutender Punkt bei der Analyse festgestellt.

Die Schreibweise der Ableitungen ist sehr variabel. Die Buchstabenkurzwörter als Derivationsbasis werden sowohl groß als auch kleingeschrieben, wobei die Großschreibung seltener anzutreffen ist. Von den untersuchten Ableitungen werden solche großgeschrieben, wie ВИЧ-инфекция, СВЧ-печь, КВН-команда, ЛДПРовец, НТВшник, ОРТшник, СПСовец, CD-плейер, CD-проигрыватель, СНГовия, СНГовский, wobei die Gründe für die Großschreibung unterschiedlich sind.

Die Bildung der Determinativkomposita *ВИЧ-инфекция, СВЧ-печь, КВН-команда* ist neu für die russische Sprache. Mit dem Hervorheben der Buchstabenkurzwörter durch Großschreibung wird die bestimmende Konstituente in den Vordergrund gestellt.

Die Schreibweise der Wörter *CD-плейер, CD-проигрыватель* wurde bereits teilweise aus dem Englischen übernommen. Die erste Konstituente *CD* behielt ihre Form und wurde nicht ins Russische übersetzt, auch wenn das Buchstabenkurzwort im Neologismenwörterbuch als *CD* unter dem Buchstaben „C“(ausgesprochen wie [s]) verzeichnet ist.

In den Wörtern *СНГовия, СНГовский* wird die Derivationsbasis großgeschrieben. Diese Tatsache erklärt sich dadurch, dass *СНГ* den offiziellen Namen der Union bedeutet und seinem Stellenwert entsprechend auch in den Ableitungen hervorgehoben sein muss.

Die Wörter *ЛДПРовец, СПСовец, НТВшник, ОРТшник* bedeuten Parteizugehörigkeit oder Beschäftigungsstatus bei den russischen Medienagenturen. Da die, als Derivationsbasis dienende Buchstabenkurzwörter

Eigennamen sind, werden sie auch in den Ableitungen großgeschrieben. In diesem Zusammenhang sei darauf hinzuweisen, dass die hier erwähnten Ableitungen ebenso oft kleingeschrieben werden. Solche Fälle beweisen, dass sogar die Eigennamen in Form von Buchstabenkurzwörtern in der Sprache so fest verankert sein können, dass bei der Bildung ihrer Ableitungen nicht mehr auf die Großschreibung geachtet wird. Obwohl im Russischen keine Großschreibung für Nomen gibt, werden die Buchstabenkurzwörter immer großgeschrieben. Nachdem die Buchstabenkurzwörter als eigenständige Wörter empfunden werden, wechselt sich die Schreibweise von Groß auf Klein und die Ableitungen werden ebenfalls komplett kleingeschrieben [3].

Im Anschluss an oben Gesagte sei zu betonen, dass die meisten Ableitungen im Russischen kleingeschrieben werden. Solche Schreibweise hat eine plausible Erklärung. Die neuen Buchstabenkurzwörter werden im Russischen intensiv in allen Bereichen verwendet und somit in die Sprache integriert. Die Teilnehmer der Sprechergemeinschaft nehmen sie als „normale Wörter“ wahr und passen die Schreibweise an. Die Großschreibung wird lediglich zur Hervorhebung besonderer Eigenschaften des, durch die Ableitung bezeichneten Denotats verwendet.

Eine andere Besonderheit der russischen Ableitungen besteht in ihrer Schreibweise, die durch Initialen oder lautliche Transkription wiedergegeben wird. Viele Ableitungen weisen beide Schreibweisen auf, die auch in den Tageszeitungen gleichbedeutend verwendet werden. Als Paradebeispiele sind solche Wörter zu nennen wie *ФСБшник/фсбшник/эфэсбэшник*, *ортшник/ортэшник*, *нтвшник/энтэвэшник*, *квнщик/кавээнщик*, *лдпровец/элдэпеэровец*. Im Gegensatz dazu wird die Schreibweise vieler anderer Ableitungen nur durch die lautliche Transkription wiedergegeben. In solcher Form sind diese Wörter auch in den Wörterbüchern zu finden: *аифовец/аифовский (АИФ)*, *беэмвешка (БМВ)*, *вэвэшник (ВВ)*, *бибисишник (ВВС)*, *гэбист/гэбистский (ГБ)*. Als Ursache solcher Umwandlungen der Buchstabenkurzwörter innerhalb der Ableitungen kann das Streben nach wohlklingender Aussprache angenommen werden. Da die Kombinationen von drei und mehreren Konsonanten den orthographischen und phonetischen Regeln russischer Sprache widersprechen, werden die Formen der Ableitungen durch die Sprecher intuitiv harmonisiert. In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass die Anpassung und der Gebrauch wohlklingender Formen sowohl in der Umgangssprache als auch in den Texten der Tageszeitungen auf die fortgeschrittene Integration der Ableitungen in der Sprache hindeutet.

Die produktiven Wortbildungsmodelle als Grundlage für die Bildung der Ableitungen gehören zu den weiteren bemerkenswerten Punkten der Untersuchungsergebnisse.

Als Derivationsbasis treten Buchstabenkurzwörter sowohl aus Initialen als auch aus Lauten der Vollform auf. Die meisten Ableitungen werden durch Suffigierung gebildet.

Die substantivischen Suffixe *-ец-/-овец-* und *-ник-/-шник-*, *-ист-* dienen im Russischen der Bildung von Personenbezeichnungen. Die produktiven Suffixe *-ец-*

*/-овец-/-шник*- können an alle Typen der Buchstabenkurzwörter angefügt werden und bilden solche Ableitungen wie *омоновец (ОМОН), стэмовец (СТЭМ), гибэдэдэшник (ГИБДД.)*

Die Suffixe *-ник-/-шник*- und-*щик*- und *-ист*- werden meistens in Verbindung mit den Buchstabenkurzwörtern aus Initialen der Vollform gebraucht und bilden solche Ableitungen wie *бибисишник (ВВС), вэвешник (ВВ), нтвшник/энтэвэшник (НТВ), фсбшник/фээсбэшник (ФСБ), кавээнщик (КВН), гэбист (ГБ).*

Das produktive, adjektivische Suffix *-ск(ий)-/-овск(ий)*- kann an alle Typen der Buchstabenkurzwörter angefügt werden. Dieses Suffix kann als universell bezeichnet werden, da fast alle adjektivischen Ableitungen mit Hilfe dieses Suffixes gebildet werden: *аифовский, омоновский, СНГовский, стэмовский, СПСовский.* Das Sufifx *-шный*- ist ebenso bei der Bildung der Adjektive produktiv: *фээсбэшный/фсбшный, ортшный, гэбэшный, вэвэшный*.

Die Zugehörigkeit der Ableitungen zu den Wortarten lässt sich anhand der produktiven Wortbildungssuffixe leicht feststellen.

Die meisten Ableitungen sind mit Hilfe der Suffixe *-ец-/-овец-, -ник-/-шник*- und-*щик*- und *-ист*- gebildete Substantive, die als Personenbezeichnungen auftreten. Die zweite große Gruppe bilden Adjektive, die fast von allen Buchstabenkurzwörtern durch das Anfügen vom Suffix *-ск(ий)-/-овск(ий)*- entstehen.

Wie schon in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit der deutschen Buchstabenkurzwörter angemerkt wurde, sind die Gründe für diesen sprunghaften Verlauf der Werte in den gesellschaftlichen Ereignissen zu suchen.

Russland ist ein riesiges Land. Das politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben ist turbulent. Seit den 90-er Jahren des 20. Jahrhunderts haben in Russland einige Veränderungen stattgefunden: Mit der Perestroika wurde ein Wechsel des politischen Systems vollzogen, somit stellte sich die Wirtschaft von der kommunistischen auf die kapitalistischen Gleise um. Russland öffnete sich nach Westen, akzeptierte Gebrauch anderer Sprachen, gelang ins Internet und entwickelte neue Technologien. Über alle diese Ereignisse wurde in den Tageszeitungen berichtet. Der erneuerte Wortschatz mit dem beträchtlichen Anteil an neuen Buchstabenkurzwörtern ist bei dieser Angelegenheit unentbehrlich gewesen. Der Wortgebrauch wechselte sich ebenso schnell, wie die gesellschaftlichen Ereignisse.

Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass die zwei Höchstwerte der Gebrauchshäufigkeit in den Jahren 2003 und 2007 die Höhepunkte des gesellschaftlichen Lebens widerspiegeln. Besonders deutlich wird es im Vergleich mit dem Jahr 2005, für das der tiefste Wert der Gebrauchshäufigkeit ermittelt wurde. Das Vorhandensein der Höchst- bzw. Tiefstwerte bedeutet nicht, dass nur in diesen Jahren wichtige Ereignisse stattgefunden haben oder, wie im Jahr 2005 keine besonderen Vorkommnisse zu verzeichnen sind. Es kann lediglich darauf hindeuten, dass die gesellschaftlichen Ereignisse im enormen Tempo voranschreiten und sich abwechseln [4]. Der

Gebrauch der Buchstabenkurzwörter in den Tageszeitungen dient dabei als Indikator und zeigt durch seine Häufigkeit den Wechsel an.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Prozess der Ableitungsbildung im Russischen sehr produktiv ist. Die Buchstabenkurzwörter werden schnell lexikalisiert. Durch die zunehmende Informationsflut neigen die Sprecher dazu, in der Kommunikation ökonomische Sprachmittel zu verwenden. Als Resultat solcher Bestrebungen werden mit Hilfe der produktiven Wortbildungsmodelle Ableitungen unterschiedlicher Wortartenzugehörigkeit gebildet, die sogar eine eigene Orthographie entwickeln. All das bestätigt die Annahme, dass die Ableitungen von Buchstabenkurzwörtern im Russischen eine neue Entwicklungstendenz des Wortschatzes darstellen.

Es wurden also sowohl Neologismen als auch die neuen Buchstabenkurzwörter und ihre Ableitungen im Russischen und Deutschen untersucht.

Unter dem Aspekt der enormen Veränderungen im gesellschaftlichen Leben beider Länder hat sich die Annahme bestätigt, dass die Neologismen einen wichtigen Beitrag zur Wortschatzerweiterung leisten.

Daran anknüpfend haben sich die intralinguistischen Kriterien herauskristallisiert. Die neuen Strukturtypen und Modelle der Kurzwörter, neue semantische Strukturen haben ermöglicht, dass der Lexikalisierungsprozess verkürzt und beschleunigt wurde. Dadurch wurden die Buchstabenkurzwörter nicht mehr als Kurzform einer längeren lexikalischen Einheit wahrgenommen, was gleichermaßen die Entstehung der Ableitungen begünstigte. Die Rolle der Buchstabenkurzwörter als Derivationsbasis für die Ableitungen bestätigte ebenso ihr enormes Wortbildungspotenzial [3].

Darüber hinaus sei angemerkt, dass die neuen Buchstabenkurzwörter eine ersichtliche kommunikative Erleichterung im Bereich der Wortbildung mit sich bringen. In diesem Zusammenhang muss die Sprachökonomie genannt werden. Die Buchstabenkurzwörter, als kompakte lexikalische Einheiten, sind in den heutigen turbulenten Zeiten in den Sprachen unentbehrlich. Die Teilnehmer der Sprechergemeinschaft sind auf die kurzen und prägnanten Ausdrucksmittel angewiesen. Und an dieser Stelle treten die Buchstabenkurzwörter als Träger der gefragten Kürze und Expressivität auf. So hat sich im Laufe der Untersuchung ergeben, dass die meist gebrauchten deutschen Buchstabenkurzwörter zu den Bereichen „Technik“ und „Wissenschaft“ zuzurechnen sind. Die hohen Werte der Gebrauchshäufigkeit dieser Wörter sind nicht nur auf die Popularität der Gegenstände sondern auch auf die ökonomischen Sprachgebrauch zurückzuführen. Heutzutage ist kaum vorstellbar, dass solche Buchstabenkurzwörter wie *HDTV*, *BSE*, *SMS*, *MP3*, *AIDS* in der Sprache oder in den Medien in ihrer Vollform anzutreffen sein werden.

Im Gegensatz dazu, weisen im Russischen die Buchstabenkurzwörter aus unterschiedlichen Bereichen die hohen Werte der Verwendungsfrequenz auf. Das spricht sowohl für die Ökonomie der sprachlichen Mittel als auch für den Gebrauch der Buchstabenkurzwörter auf allen Ebenen des gesellschaftlichen

Lebens [1].

Zum Schluss sei es anzumerken, dass aus den im Laufe der Untersuchung festgestellten Besonderheiten des Gebrauchs der Buchstabenkurzwörter sich weitere Forschungsvorhaben ableiten lassen.

Einige Buchstabenkurzwörter waren bei dem Auswerten in der Zeitungen nicht präsent; einige russische Buchstabenkurzwörter hatten mehrere Bedeutungen; die Mehrzahl der deutschen Buchstabenkurzwörter wurde aus dem Englischen übernommen, während alle russischen Buchstabenkurzwörter indigen sind. Die Suche nach den Ursachen der genannten Erscheinungen sowie die Entwicklung der Übersetzungsvarianten der Buchstabenkurzwörter und ihrer Ableitungen im weiteren Zeitabschnitt könnten mit Sicherheit aufschlussreich sein und würden interessante Ergebnisse auf dem Gebiet der Übersetzung erbringen.

## LITERATURVERZEICHNIS:


1. Fleischmann, Eberhard 2007, Postsowjetisches Russisch. Eine Studie unter translatorischem Aspekt. Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 146-150.
2. Herberg, Dieter 2001, „Neologismen der Neunzigerjahre“. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.) Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: aktueller lexikalischer Wandel. Berlin; New York: de Gruyter. S. 89-104.
3. Kobler-Trill, Dorothea 1994, Das Kurzwort im Deutschen: eine Untersuchung zu Definition, Typologie und Entwicklung. Tübingen: Niemeyer. S.25-27.
4. Scheller-Boltz, Dennis 2008, Neologismen im Russischen, Polnischen und Deutschen. Saarbrücken. S.84-91.


## О ВОСПРИЯТИИ РОССИЙСКИМИ ИНФОРМАНТАМИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ В КОНТЕКСТЕ (ПО ИТОГАМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)


Л.В. Быкова
ГБОУ ВПО «Сургутский государственный университет ХМАО - Югры»,
г. Сургут, Россия



**Аннотация.** В статье рассматривается проблема восприятия российскими информантами прецедентных феноменов немецкого происхождения, анализируются результаты, полученные при проведении психолингвистического эксперимента.

**Annotation.** The article deals with the problem of perception of the precedent phenomena of *Germa*n origin *in the context* by the *Russia*n informants. The article bases on the findings of the psycholinguistic experiment.



**Ключевые слова.** Прецедентный феномен, Германия, восприятие, психолингвистический эксперимент.

**Key-words.** Precedent phenomenon, Germany, perception, psycholinguistic experiment.

Проблема прецедентности в последние годы вызывает живой интерес лингвистов. Исследования в области прецедентности можно подразделить на работы, посвященные изучению прецедентных единиц как своего рода системы, существующей в индивидуальном, групповом или национальном сознании, и работы, в которых анализируются особенности функционирования прецедентных феноменов в тексте и дискурсе.

Ряд исследований последних лет включает рассмотрение вопроса о таком пока еще не имеющем точного определения критерии прецедентности, как степень известности прецедентного феномена. Изучением роли прецедентных феноменов в понимании текста занимаются И. В. Захаренко, В. В. Красных, Е. А. Нахимова и другие ученые.

Выявить особенности восприятия прецедентных феноменов можно при помощи психолингвистического эксперимента. При проведении исследования нами были использованы некоторые элементы специальной методики экспериментальной работы, подробно разработанной в исследовании Н. С. Бирюковой [1, с. 8-9]. Кроме того, при разработке и проведении нашего эксперимента учитывались теоретические положения и методики, созданные наиболее авторитетными отечественными специалистами по психолингвистике (Л. В. Сахарным, Ю. А. Сорокиным, А. А. Залевской, Р. М. Фрумкиной и др.).

Целью нашего эксперимента было выяснить, оказывает ли сфера профессиональных интересов респондентов влияние на степень и глубину владения прецедентными феноменами немецкого происхождения.

Охарактеризуем основные параметры подготовки и проведения экспериментальной работы по определению реального уровня понимания прецедентных феноменов, связанных с немецкоязычной культурой, различными информантами.

Для проведения эксперимента нами были отобраны две группы испытуемых. Первую группу составили студенты 3-5 курсов направления «Лингвистика» СурГУ. Все студенты данного направления со второго курса изучают немецкий язык, соответственно, продолжительность изучения немецкого языка этой группой респондентов – не менее двух лет.

Вторая группа респондентов – студенты 1 и 2 курсов неязыковых направлений СурГУ («Юриспруденция» и «Экономика»). Все члены этой группы изучают в качестве иностранного английский язык и не учили ранее немецкий язык.

В опросе приняли участие 140 студентов (по 70 человек в каждой группе). Все участники опроса – студенты. Следовательно, выводы, которые сделаны по итогам данного исследования, относятся только к людям, имеющим образование не ниже полного среднего. Возраст респондентов – от 17 до 27 лет. Это позволяет отнести сделанные по итогам данного исследования выводы только к молодежной среде.

При отборе прецедентных феноменов учитывалась рекомендация предъявления информантам материалов разной степени сложности, что

должно позволить большинству информантов узнать хотя бы некоторые феномены из данного списка, но при этом некоторые прецедентные феномены должны представлять сложность для части студентов.

В данном блоке заданий мы поставили задачу выявить особенности восприятия респондентами прецедентных феноменов, связанных с немецкой культурой, в составе текста. Задание включало 15 фрагментов статей из современной российской прессы, все они содержали прецедентные феномены, связанные с немецкой культурой, «пустых» фрагментов не было. В опрос мы постарались включить прецедентные феномены различной степени сложности из разных субсфер-источников:

– философия – Кант, вещь в себе, Маркс, «призрак бродит по Европе…»;

– Вторая мировая война – Геббельс, Нюрнбергский процесс, Освенцим;

– политика – Лютер, Берлинская стена, «веймарская Россия»;

– литература – сюжет о злобном карлике;

– искусство – Моцарт, комиссар Рекс;

– наука – Эйнштейн;

– автомобили – Шумахер.

Задачи эксперимента - выяснить, насколько студенты в состоянии выделить прецедентные феномены в узком контексте, помогает ли наличие контекста в восприятии прецедентных феноменов, а также определить, оказывает ли влияние выделение прецедентного феномена на глубину понимания содержания текста.

Задание было сформулировано следующим образом: «Прочтите данные ниже отрывки, подчеркните в тексте знакомые Вам имена или понятия, связанные с немецкоязычной культурой, и прокомментируйте их использование в данных текстах». В предложенных информантам отрывках газетных статей прецедентные феномены не выделялись, в тексте статьи мы выделили их для удобства читателей.

1. 24 октября в Камерном зале Московского международного дома музыки – сольный концерт Александра Бузлова. 23-летний «**Моцарт виолончели**», завоевавший свой первый Гран-при в Монте-Карло на конкурсе «Моцарт-96», с тех пор стал лауреатом феноменального количества фестивалей.

2. Раньше государство распределяло молодых специалистов от Калининграда до Камчатки, а сегодня у государства остались Моспроект-1 и 2. Они тоже берут сколько-то выпускников, но 90 процентов их потребляют уже не Камчатка и Караганда, не ЦНИИПы и ГИПы, а частные архитектурные студии. Это реальные клиенты и заказчики, и им не нужно, чтобы в 25 лет молодой зодчий был **Кантом**, но нужно, чтобы он был приспособлен для решения конкретных задач.

3. Политические и экономические процессы развиваются в нелинейном режиме, происходит накопление тонких эффектов – и в определенный момент совершается качественный сдвиг в неизвестном заранее

направлении.<…>

Если бы **Маркс** был астрономом, он понимал бы, что бессмысленно прогнозировать длительные процессы, не зная всех тонких эффектов, которые появятся в будущем. В астрономии это детское упрощение, **Маркса** подняли бы на смех.

4. Надо же разобраться, наконец, а не готовить скинов, с одной стороны, боевиков – с другой, ненавидеть других христиан и евреев – ведь XXI век на дворе, высокие технологии, изощренный интеллект! Должен быть таким, по крайней мере. И не надо говорить ему непонятное «иже еси на небеси», нужен **Лютер**, который бы перевел церковный флер на нормативный русский язык, тогда можно слушать, думать, реагировать (мысли агностика о вере и просвещении).

5. Получается теперь, согласно новой политкорректности эпохи борьбы с террором, что **новых Геббельсов** убивать никак нельзя, а их надобно непременно брать живьем, везти в Гаагу и там годами парить в честном соревновательном процессе с дорогостоящими адвокатами в международном трибунале.

6. **Сюжет о злобном карлике, при помощи колдовских чар добившемся высшей власти**, в России, где репутации традиционно возникают из ничего, а потом лопаются с легкостью мыльных пузырей, всегда пользовался особой популярностью. Актуален он, конечно же, и сегодня…

7. Подтаскивать к нашей границе противоракеты для устрашения Ирана или Северной Кореи – все равно что отгораживаться от стран-изгоев **новой Берлинской стеной**. Ведь натовское оружие как было, так и останется от Ирана и Северной Кореи за тридевять земель. Зато оно окажется под боком у России.

8. Он <…> не любит новую драму, эпатаж и псевдосовременность, практически незаметен на тусовках, да и в театральных залах. **Вещь в себе**, которую интересно разгадывать. (О молодом режиссере).

9. – Многие историки находят в судьбе Германии немало схожего с судьбой России. В газетах сейчас часто пишут о «**веймарской России**» и пророчат нам столь же тягостное будущее. Вы тоже видите эту параллель? (Интервью с телеведущим Леонидом Млечиным).

10. Победу феминизма можно представить везде. Но только не в русской литературе. Слишком русская литература не любила женщин и слишком долго она их мучила и над ними издевалась. Список побед литературы над русской женщиной – длинный список. Его достаточно, чтобы феминизм организовал **Нюрнбергский процесс** над русской литературой. (В третьем тысячелетии в России произойдет полная победа феминизма).

11. **Призрак бродит по России – призрак зависти**. Ею дышит обывательский треп – живой, а в еще большей степени – виртуальный. На мощном сырьевом источнике – природной зависти – работает целая отрасль СМИ. Мне кажется, никогда в России не завидовали столь яростно и

вдохновенно, как сегодня.

12. Сегодня вектор движения России определяет кучка людей, засевших за кремлевскими стенами. Допустим на секунду, что там собрались **Эйнштейны** – все равно не работает!

13. Снимая в солнечный день на цветную пленку Fuji, интересуясь декоративными эффектами, не выискивая специально грязной изнанки, можно и **Освенцим** превратить в богом обласканное местечко.

14. Вот мчится по встречной полосе мусоровоз. Вы думаете, он куда-то торопится? Да нет, просто водитель считает, что он – **Шумахер**.

15. Нельзя воспитание физически сильных собак пускать на самотек, думая, что она сама по себе будет такой же умной, как **комиссар Рекс** или все Мухтары отечественного кинематографа.

Рассмотрим результаты опроса, указав количество правильно выделенных прецедентных феноменов, количество правильных объяснений смысла их употребления, количество ошибочно подчеркнутых единиц и количество анкет, где прецедентные феномены были подчеркнуты, но их употребление никак не прокомментировано.

*Таблица 1*

**Объяснение прецедентных феноменов в контексте – студенты направления «Лингвистика» (количество студентов / %)**

| ПФ | ПФ выделены | ПФ объяснены | Неправильные ответы | Отсутствие коммен-тария |
|---|---|---|---|---|
| «Моцарт виолончели» | 68 / 97,1 | 64 / 91,4 | 0 / 0 | 4 / 5,7 |
| Кант | 67/ 95,7 | 59 / 84,3 | 4 / 5,7 | 4 / 5,7 |
| Маркс | 57 / 81,4 | 39 / 55,7 | 10 / 14,3 | 8 / 11,4 |
| Лютер | 68 / 97,1 | 44 / 62,8 | 18 / 25,7 | 4 / 5,7 |
| Геббельсы | 41 / 58,5 | 17 / 24,3 | 5 / 7,1 | 19 / 27,1 |
| Сюжет о злобном карлике | 50 / 71,4 | 32 / 45,7 | 3 / 4,2 | 15 / 21,4 |
| Берлинская стена | 70 / 100 | 58 / 82,8 | 6 / 8,6 | 6 / 8,6 |
| вещь в себе | 31 / 44,3 | 14 / 20 | 9 / 12,8 | 8 / 11,4 |
| «Веймарская Россия» | 55 / 78,5 | 7 / 10 | 14 / 20,0 | 34 / 48,6 |
| Нюрнбергский процесс | 65 / 92,8 | 35 / 50 | 8 / 11,4 | 22 / 31,4 |
| Призрак бродит по России | 12 / 17,1 | 6 / 8,6 | 2 / 2,8 | 4 / 5,7 |
| Эйнштейны | 65 / 92,8 | 60 / 85,7 | 3 / 4,2 | 2 / 2,8 |
| Освенцим | 52 / 74,3 | 39 / 55,7 | 1 / 1,4 | 12 / 17,1 |
| Шумахер | 70 / 100 | 68 / 97,1 | 1 / 1,4 | 1 / 1,4 |
| комиссар Рекс | 69 / 98,6 | 65 / 92,8 | 0 / 0 | 4 / 5,7 |
| **средний результат** | **80,0 %** | **58,6 %** | **8 %** | **14 %** |

Сравним данные результаты с итогами опроса студентов неязыковых факультетов, которым были предъявлены те же фрагменты статей.

*Таблица 2*

**Объяснение прецедентных феноменов – студенты направлений «Юриспруденция» и «Экономика» (количество студентов / %)**

| ПФ | ПФ подчеркнуты | ПФ объяснены | Неправильные ответы | Отсутствие комментария |
|---|---|---|---|---|
| «Моцарт виолончели» | 56 / 80 | 50 / 74,1 | 0 / 0 | 6 / 8,6 |
| Кант | 54 / 77,1 | 38 / 54,2 | 7 / 10 | 9 / 12,8 |
| Маркс | 49 / 70 | 25 / 35,7 | 14 / 20 | 10 / 14,3 |
| Лютер | 46 / 65,7 | 9 / 12,8 | 13 / 18,6 | 24 / 34,3 |
| Геббельсы | 30 / 42,8 | 8 / 11,4 | 6 / 8,6 | 16 / 22,8 |
| Сюжет о злобном карлике | 10 / 14,3 | 3 / 4,2 | 4 / 5,7 | 3 / 4,2 |
| Берлинская стена | 49 / 70 | 28 / 40 | 4 / 5,7 | 17 / 24,3 |
| Вещь в себе | 6 / 8,5 | 5 / 7,1 | 1 / 1,4 | 0 / 0 |
| «Веймарская Россия» | 27 / 38,5 | 3 / 4,2 | 1 / 1,4 | 23 / 32,8 |
| Нюрнбергский процесс | 41 / 58,5 | 13 / 18,6 | 1 / 1,4 | 27 / 38,5 |
| Призрак бродит по России | 5 / 7,1 | 4 / 5,7 | 0 / 0 | 1 / 1,4 |
| Эйнштейны | 59 / 84,3 | 37 / 52,8 | 14 / 20 | 8 / 11,4 |
| Освенцим | 28 / 40 | 24 / 34,3 | 1 / 1,4 | 3 / 4,2 |
| Шумахер | 61 / 87,1 | 55 / 78,5 | 0 / 0 | 6 / 8,6 |
| Комиссар Рекс | 58 / 82,8 | 44 / 62,8 | 4 / 5,7 | 10 / 14,3 |
| **Средний результат** | **55,1 %** | **33,1 %** | **13,3 %** | **31 %** |

Результаты опроса показывают, что студенты направления «Лингвистика» показали лучшие результаты, чем студенты неязыковых направлений. Три прецедентных феномена (Моцарт, Шумахер, комиссар Рекс) смогли объяснить правильно более 90% студентов первой группы, тогда как во второй группе максимальный результат составил 78,5% (Шумахер). Однако 100% правильных ответов не было получено ни по одному феномену, что заставляет согласиться с исследователями, считающими, что прецедентные феномены знакомы значительной части потенциальных читателей прессы, но не большинству, и уж тем более не всем. Данную особенность прецедентных феноменов журналистам следовало

бы учитывать при их употреблении в газетных статьях.

Количество неправильных ответов составило в первой группе 86 (10,2% от общего количества ответов), а во второй группе – 67 (11,2% от общего количества ответов). При этом из 840 правильно выделенных прецедентных феноменов информанты первой группы оставили без комментария 152 (что составляет 18,1%). Соответственно информанты второй группы из 597 подчеркнутых правильно феноменов не попытались объяснить 163 (что составляет 27,3%). Это свидетельствует о том, что студенты направления «Лингвистика», в том случае, если они не знают правильного объяснения, пытаются его угадать, а студенты неязыковых направлений чаще таких попыток не предпринимают.

Исследование степени знакомства россиян с прецедентными феноменами, восходящими к зарубежной культуре, является актуальной и перспективной научной проблемой. Такие созданные в рамках психолингвистики, социолингвистики и когнитивной лингвистики современные методы, как, например, анкетирование, ассоциативный эксперимент помогут уточнить представления о национальной картине мира россиян и месте в ней инокультурных прецедентных феноменов.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Бирюкова, Н. С. Восприятие студентами прецедентных феноменов, используемых в современной политической коммуникации [Текст] : автореф. дис. … канд. филол. наук / Н. С. Бирюкова. – Екатеринбург : [б. и.], 2005а. – 19 с.
2. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику [Текст] / А. А. Залевская. – М. : Изд-во Рос. гос. гуманит. ун-та, 2000. – 382 с.
3. Красных, В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология [Текст] : курс лекций / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
4. Нахимова, Е. А. О критериях выделения прецедентных феноменов в политических текстах [Текст] / Е. А. Нахимова // Лингвистика : бюл. Урал. лингв. о-ва. Вып. 13. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2004а. – С. 166–174.


# НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА


А.В. Гриччина
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
г. Харьков, Украина



**Аннотация**. В статье представлены некоторые проблемы межкультурной коммуникации с точки зрения гендерного подхода. Проанализирована роль гендера в процессе успешной межкультурной коммуникации. Дана характеристика современного этапа развития идей лингвистической гендерологии.

**Ключевые слова**: межкультурная коммуникация, гендер, лингвистическая гендерология.

**Abstract.** Some of the problems of intercultural communication in the context of gender studies are determined in this article. The role of gender in the process of establishing successful intercultural communication is analyzed. The present stage of development of Linguistic Genderology is described.

**Key words**: intercultural communication, gender, Linguistic Genderology.

В настоящее время интеграционные процессы, происходящие в мире, достигли уже такого уровня, когда мы можем с уверенностью утверждать, что в XXI веке преуспевающим человеком будет только тот, кто владеет несколькими иностранными языками и восприимчив к культурным различиям. Межкультурные проблемы для Украины становятся жизненно важными. Политикам и бизнесменам, представителям самых разных профессий приходится все чаще сотрудничать со своими коллегами в других странах. Украинские компании работают с зарубежными компаниями, объединяются с ними, организовывают совместные предприятия по всему миру. Интернационализация экономики, ее глобализация, превращение в единую взаимосвязанную систему – очевидные характеристики конца XX века и начала XXI века. Сплошь и рядом продукт может быть произведен в одной стране по технологии другой с участием специалистов из третьей, а продан во многих других странах мира. В этой связи актуальными становятся проблемы межкультурной коммуникации. Она понимается как общение, осуществляемое в условиях значительных культурных различий его участников, что существенно влияет на успешность самого процесса коммуникации.

Разумеется, для успешной коммуникации недостаточно овладеть только языковым кодом. Необходимо также овладеть социокультурным кодом сообщества, на языке которого осуществляется коммуникация, теми знаниями и представлениями, которые хранятся в его «когнитивной базе» — совокупности знаний и представлений, общих для всех членов данного сообщества.

Поведение людей, принадлежащих к другим культурам, вовсе не является чем-то непредсказуемым, оно поддается изучению и прогнозированию. Изучение иных культур, их особенностей, закономерностей их функционирования и развития обогащает человека, трансформирует его отношение к миру и другим людям, может кардинально изменить его отношение к жизненным ситуациям.

Как любой другой вид общения, межкультурная коммуникация на всех уровнях имеет свои цели, реализация которых обусловливает эффективность (или неэффективность) коммуникации. Здесь важную роль играет понятие «межкультурная компетентность», которое, как правило, связывают с понятием коммуникативной компетенции, определяемой как уровень сформированного межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию

с окружающими. Этот опыт требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе.

Какова же роль гендера в процессе межкультурной коммуникации? Учёными уже давно были сформулированы общие принципы гендерных исследований, важнейший из которых - релятивизация пола, признание его социально и культурно конструируемым феноменом, неодинаково проявляющимся в различных культурных и языковых сообществах на различных этапах их развития [1, С. 136]. Вместе с тем гендер принимает участие в создании картины мира в целом и упорядочивает организацию социальных отношений не только между полами, но и между целыми социальными группами (нациями, классами, культурами).

Таким образом, признание маскулинности и фемининности не только когнитивно, но и культурно обусловленными сущностями привело к перенесению их изучения в область лингвокультурологии и других наук, связанных с исследованием культуры и общества. Признание гендера феноменом культуры, в свою очередь, повлекло за собой приписывание маскулинности и фемининности статуса концептов и сделало правомерным изучение их манифестации в языке и особенностей проявления в коммуникации. Именно повышенное внимание к гендерным аспектам языка и коммуникации, наблюдаемое в последние годы, позволяет сделать вывод, что от общей теории гендера, от преодоления некоторой односторонности подхода гендерные исследования постепенно переходят к более уравновешенному состоянию, которое, прежде всего, характеризуется сосредоточенностью на установлении возможностей гендерного подхода в отдельных научных областях. Учитывая, что в гуманитарных науках в последние десятилетия наметился так называемый лингвистический поворот, а также учитывая высокую значимость языка в процессе конструирования гендера, заключаем, что ведущая роль в гендерных исследованиях отводится науке о языке и ее новой области – лингвистической гендерологии (называемой иногда также гендерной лингвистикой).

Лингвистическая гендерология – относительно новое направление отечественного языкознания; ее формирование датируется обычно началом 90-х годов XX века, что связано с развитием постмодернистской философии и сменой научной парадигмы в гуманитарных науках. Однако развитие этого научного направления протекает бурно, и уже сегодня можно констатировать переход к новой его стадии.

В самом общем плане гендерная лингвистика изучает две группы вопросов: 1) отражение гендера в языке: номинативную систему, лексикон, синтаксис, категорию рода и ряд сходных объектов. Цель такого подхода состоит в описании и объяснении того, как манифестируется в языке наличие людей разного пола, какие оценки приписываются мужчинам и женщинам и в каких семантических областях они наиболее распространены, какие лингвистические механизмы лежат в основе этого процесса.

2) речевое и в целом коммуникативное поведение мужчин и женщин: исследуется, при помощи каких средств и в каких контекстах конструируется гендер, как влияют на этот процесс социальные факторы и коммуникативная среда (например, Интернет). В этой области до настоящего времени конкурируют теория социокультурного детерминизма и теория биодетерминизма.

Благодаря интенсивной научной и научно-организационной деятельности были разработаны методологические основы и накоплен опыт исследования гендера при помощи понятийного аппарата лингвистики. Гендер рассматривается как социокультурный конструкт, как конвенциональный феномен и как дискурсивный фактор переменной интенсивности. Эти установки полностью соответствуют современному взгляду на гендерный концепт: сегодня речь идет не о том, как пол влияет на коммуникативное поведение и использование языка, а о том, какими средствами располагает язык для конструирования гендерной идентичности, в каких коммуникативных ситуациях и типах дискурса и с какой интенсивностью совершается конструирование, какие экстра- и интралингвистические факторы воздействуют на этот процесс. Осознание этого поворота влечет за собой изменение фокуса изучения социокультурной специфики пола и обращение к особенностям языковой системы и всему многообразию форм и условий коммуникации.

Междисциплинарный характер гендерных исследований определяет два возможных направления исследований. Так, гендер изучается как нелингвистический объект, и в этом случае язык является средством получения знаний о конструировании социокультурного пола. Другой подход состоит в том, что гендерный параметр вносится в лингвистическое описание, и это расширяет возможности антропоцентрического исследования языка, позволяя выделить в описании метагендерный (общечеловеческий) и гендерный (манифестирующий пол) уровни. В рамках этих направлений разрабатывается широкий подход к гендерным аспектам языка и коммуникации: гендер рассматривается не только как категория социолингвистики и не столько как таковая. Именно такой взгляд позволяет избежать эссенциализма и преодолеть биодетерминистский подход. В сферу исследований входит гендер как культурный феномен, его отражение в языке и конструирование в коммуникативном взаимодействии индивидов. Все это позволяет привлечь к исследованию широкий круг лингвистических вопросов – семантику, прагматику, лингвокультурологию, когнитивную лингвистику, анализ дискурса ит. д. Этнокультурные особенности гендера, их несовпадение, а также последствия этого несовпадения в межкультурной коммуникации также представляют большой интерес для ученых.

Сегодня в области гендерных исследований создана научная основа для углубленного изучения проблемы «человек в языке». Принятый в лингвистике антропоцентричный подход к языку предполагает усиленное внимание ко всем параметрам человеческой личности, отражающимся в

языке – основном средстве конструирования идентичности. Гендер, понимаемый как культурно обусловленный и социально воспроизводимый феномен, представляет собой один из таких параметров. На современном этапе развития гуманитарного знания недостаточно признания только лишь антропности языка, что делает необходимым создание такой модели описания человека в языке, которая позволила бы описать как общечеловеческий (метагендерный) уровень, так и уровень маскулинности и фемининности (собственно гендерный), а также исследовать их корреляцию. Последнее тем более важно, так как в разных языках и культурах эти уровни соотносятся неодинаково.

Гендерный подход представляет собой дальнейшее развитие антропоориентированного изучения языка и позволяет точнее и четче учитывать человеческий фактор в языке, в результате чего может быть получено приращение знания как собственно лингвистического, так и междисциплинарного.

Гендерный подход позволяет построить для антропоориентированного изучения языка двухъярусную модель, состоящую из метагендерного (общечеловеческого) уровня и гендерного (то есть относящегося к тому или иному полу). Взаимоотношения между названными ярусами довольно сложны и зависят от того, употребляются ли соответствующие языковые единицы в прямом или метафорическом значении, от общего контекста, культуры данного языкового сообщества, от структуры данного языка, его характерологических особенностей и многих других факторов.

На этой стадии началось исследование гендерных аспектов межкультурной коммуникации – тема совершенно новая не только для отечественной, но и для мировой лингвистики. Однако она помогает решать проблемы, неизбежно возникающие в процессе общения между нациями и государствами, и доказывает, что эффект непонимания между ними часто объясняется «не отсутствием общности языковых, а отсутствием общности сознаний когнитивных» [3, С. 8].

Однако стоит заметить, что знания о гендере в современном мире служат не только межкультурному пониманию. Феномены «мужественность» и «женственность» не являются неизменной природной данностью. Будучи динамическими, изменчивыми продуктами развития человеческого общества, они поддаются социальному манипулированию и моделированию. Гендерный дискурс формирует суждения об идеалах мужественности и женственности, отношениях между полами, положении женщины, особенностях сексуального поведения, семейных устоях. Переплетаясь с другими видами дискурса (национальным, военным, политическим, межкультурным и др.), он испытывает их влияние и, в свою очередь, определяет их, а значит, в умелых руках является мощным орудием влияния на общественное мнение и социально-политическую ситуацию в мире.

Приведём один пример. Отношения между Западом и Востоком сексуализированы и гендеризированы: западный человек, как правило, представлен в нашей, постсоветской, культуре как мужчина, в то время как для репрезентации восточности используется метафора женственности. Доказано, что такое противопоставление было частью стратегии британского колониализма и преднамеренно использовалось для «натурализации» и легитимации колониализма. Репрезентации индийской культуры, например, как женственной использовались для объяснения и оправдания того, что Индия находится под британским управлением. Метафора брака между британской мужественностью и индийской женственностью служила также "облагораживанию" образа колониального владычества, и истинные интересы британского империализма в речах политиков обретали необходимую респектабельность [2, С. 170].

Что же необходимо для достижения реального, а не констатируемого, межкультурного понимания? Во-первых, должна быть принята во внимание вариативность представлений о маскулинности и феминности в различных культурах. Культуры – подобно тому, как они различаются в производстве материальных благ, природных условиях, религиозных и политических традициях, языке – различаются и в гендерных характеристиках, интерпретируя содержание гендерных концептов на свой собственный манер. Другими словами, в зависимости от системы ценностей, господствующей в культуре, оценка мужественности и женственности будет различной – соответственно, и гендерная метафоризация носит различный характер.

Понимание этих различий, толерантное отношение к ним, особое позиционирование себя и своей культуры в процессе межкультурного общения – это то, что в значительной степени определяет коммуникативную успешность современного диалога культур, а значит и успешность социально-политических, экономических, культурных и других отношений между народами и государствами. Таким образом, для установления в будущем гармоничных отношений с другими странами существенное значение имеет распространение среди всех слоёв общества межкультурной и гендерной грамотности.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Кийко Д. В. Гендерный аспект перевода в межкультурной коммуникации в деловой среде / Д. В. Кийко // Труды СПбГУКИ. – 2013. – № 5. – С.67-71.
2. Кирилина А. В. Возможности гендерного подхода в антропоориентиорванном изучении языка и коммуникации / А. В. Кирилина // Кавказоведение. – М., 2002. – № 2. – С.134-141.
3. Рябов О. В. Межкультурная интолерантность: гендерный аспект / О. В. Рябов // Культурные практики толерантности в речевой коммуникации : Коллективная моногр. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-

та, 2004. – С. 165-179.
4. Халеева И. И. Вместо предисловия редактора. Интеркультура - третье измерение межкультурного взаимодействия / И. И. Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации : Сб. научн. трудов МГЛУ. – М, 2005. – Вып. 444. – С.5-14.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ МЕТАФОР СО СФЕРОЙ-МАГНИТОМ «МУЗЫКА»

О.С. Камышева
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

**Аннотация:** статья посвящена исследованию музыкальных метафор, репрезентирующих музыкальное искусство, в переводе поэзии XX века с русского языка на английский и с английского языка на русский. В качестве методики исследования используется «Гипотеза когнитивного перевода» Н. Мэнделблита и традиционная теория перевода.

**Abstract:** the article is devoted to the investigation of musical metaphors representing music art in Russian and English poetry of the 20th century in translation from Russian into English and from English into Russian. The methods of Mapping and Blending of Conceptual and Linguistc Structures by N. Mandelblit and the translation theory are used.

**Ключевые слова:** музыкальные метафоры, перевод, поэзия.

**Key words:** musical metaphors, translation, poetry.

Для данного исследования было отобрано и проанализировано 70 метафорических единиц со сферой-магнитом «Музыка» из известных произведений русской поэзии XX века в переводе на английский язык и 70 метафор со сферой-магнитом «Музыка» из английской поэзии XX века в переводе на русский язык.

Полагаем, что в художественной картине мира метафоры со сферой-магнитом «Музыка» позволяют описать и структурировать метафорический процесс создания музыки, включающий звучание музыки, музыкальные инструменты, игру на музыкальных инструментах и музыкантов.

В качестве методики работы использовалась «Гипотеза когнитивного перевода» Н. Мэнделблита, состоящая из двух сценариев:

1) Состояние аналогичного метафорического проецирования (“similar mapping condition” или SMC) применяется, если между языками не происходит концептуального сдвига;
2) Состояние иного метафорического проецирования (“different mapping condition” или DMC) применяется в случае концептуального сдвига между исходным и переводящими языками [7].

Методика когнитивного перевода была применена с традиционной теорией перевода (Гарбовский 2004 [1], Комиссаров 1999 [2]), включающей различные виды трансформаций. Подобные попытки анализа метафор были предприняты в диссертациях А. А. Прокопьевой [4] и А. С. Назина [3]. Полагаем, что совокупность когнитивного и традиционного методов позволить наиболее эффективно проанализировать воссоздание и изменение концептуальной природы метафор со сферой-мишенью «Музыка» в переводе английских поэтических произведений на русский язык.

## Способы перевода метафор со сферой-магнитом «Музыка» на английский язык

В настоящее время русскоязычные и англоязычные лингвисты предпринимают попытки перевода русских поэтических произведений на английский язык. В частности, на английский язык переведены некоторые произведения А. Блока, М. Цветаевой, Н. Гумилева, Б. Пастернака, О. Мандельштама, Н. Заболоцкого, С. Есенина и др. В поэтических произведениях данных авторов метафоры со сферой-мишенью «Музыка» встречаются достаточно часто, что в переводе неизбежно приводит к необходимости воссоздания концептов ментальной сферы «Музыка».

## Перевод метафор со сферой-мишенью «Музыка» с сохранением образа (“Similar mapping condition”)

Большинство метафор со сферой-мишенью «Музыка» относится к числу индивидуально-авторских, поэтому наиболее адекватной переводческой стратегией является дословный перевод. Например, в стихотворении Н. Заболоцкого звуки гитары уподобляются железному грому, что сохраняется в переводе. Ср.:

*И вздрогнул поп, завыл и вдруг / Ударил в струны золотые. / И под железный гром гитары / Подняв последний свой бокал, / Несутся бешенные пары…* (Н. Заболоцкий «Свадьба»).

*And the priest starts up, howls and suddenly / Strikes the golden strings. / And lifting a final glass / To the iron thunder of the guitar / The frenzied partners rush…* (Translated by T. Tulchinsky, A.Wachtel, G.Wilbur).

Однако в стихотворных переводах точное воспроизведение индивидуально-авторских метафор не всегда представляется возможным, что «объясняется спецификой самой стихотворной речи, стремлением переводчика сохранить, по крайней мере, внешние формы ее организации – передать размер стихотворения, его ритмическую структуру, особенности организации рифм» [6, 157]. В таких случаях музыкальные метафоры, сохраняя концептуальную структуру и экспрессивную коннотацию, трансформируются. Адекватный перевод достигается посредством следующих способов переводческих трансформаций: конкретизация, опущение, добавление, лексические замены.

Конкретизация позволяет наиболее детально передать музыкальный образ. Так, в переводе стихотворения И. Анненского сердце скрипки не просто «испытывает» боль, как в оригинале, эта боль является острой. Ср.:

*"Не правда ль, больше никогда / Мы не расстанемся? довольно?.." / И скрипка отвечала да, / Но сердцу скрипки было больно* (И. Анненский «Смычок и струны»).

*'Is that all true, that it's enough, God blessed, / That we shall never ever part again? / And poor Violin replied him always 'yes', / Though its heart was sinking in sharp pain* (Translated by Y. Bonver).

Иногда наблюдается опущение деталей метафоры со сферой-магнитом «Музыка». Например, в стихотворении А. Блока смычки метафорически пели о любви. При переводе часть этой метафоры опускается. Ср.:

*Я сидел у окна в переполненном зале. / Где-то пели смычки о любви* (А. Блок «В ресторане»).

*There I sat by the window, in a crowded chamber. / Fiddlesticks were singing again* (Translated by A. Vagapov).

Прием добавления, как правило, усиливает эстетический эффект метафоры со сферой-магнитом «Музыка». Например, в переводе стихотворения А. Ахматовой музыка сравнивается не просто с первой грозой и цветами, как в оригинале, а с грозой в Мае и цветами, которые растут в садах. Ср.:

*Когда последний друг отвел глаза, / Она была со мной в моей могиле / И пела словно первая гроза / Иль будто все цветы заговорили* (А. Ахматова «Музыка»).

*When the last of friends had looked away / From me in grave, it lay to me in silence, / And sang as sing a thunderstorm in May, / As if all flowers began to talk in gardens* (Translated by Y. Bonver).

Использование лексических замен позволяет переводчику заменить исходные лексические единицы в метафоре на аналогичные в переводящем языке. Переводчик может изменить число. Так, в переводе стихотворения Б. Пастернака аккорды отождествляются не с дневником, как в оригинале, а с дневниками. Ср.:

*Чем в полутьме, аккорды, как дневник, / Меча в камин комплектами, погодно? / О пониманье дивное, кивни, / Кивни, и изумишься! - Ты свободна* (Б. Пастернак «Рояль дрожащий пену с губ оближет …»).

*Than in the dusk, while tossing vibrant chords / Into the fireplace, like journals, tome by tome? / Oh, understanding wonderful, just nod, / And you will know I do not claim to own* (*Translated by L. Pasternak Slater).*

Возможен перевод синонимом. Например, в переводе стихотворения В. Маяковского скрипка не «издергалась», как в оригинале, а «стала возбужденной». Ср.:

*Скрипка издергалась, упрашивая, / и вдруг разревелась / так по-детски, / что барабан не выдержал: / "Хорошо, хорошо, хорошо!"* (В. Маяковский «Скрипка и немножко нервно»).

*The violin got all worked up, imploring / then suddenly burst into sobs, / so child-like / that the drum couldn't stand it: / "All right, all right, all right!"* (Translated by D. Rottenberg).

Таким образом, для передачи метафор со сферой-магнитом «Музыка» из русской поэзии XX века на английский язык широко используется аналогичное метафорическое проецирование, при котором применяются дословный перевод и переводческие трансформации, незначительно изменяющие метафоры со сферой-мишенью «Музыка».

**Перевод метафор со сферой-мишенью «Музыка» с изменением или исчезновением образа *(*“Different mapping condition”)**

К наиболее распространенным способам переводческих трансформаций, которые ведут к изменению или исчезновению метафор со сферой-магнитом «Музыка», относятся дифференция, целостное преобразование и стилистическая нейтрализация.

Использование дифференции чаще всего связано с творческим решением переводчика. Так, в переводе стихотворения М. Цветаевой колокола не «жалуются», как в оригинале, а «раскаиваются». Ср.:

*Снова поют за стенами / Жалобы колоколов…* (М. Цветаева «Зимой»).

*Bells again break the silence, / Wailing with remorse…* (Translated by A. Kneller).

Исходный смысл метафор со сферой-мишенью «Музыка» может быть полностью изменен при переводе. В этом случае переводчик подбирает иной образ, руководствуясь либо творческой фантазией, либо спецификой метафорической системы. Например, в оригинале стихотворения Б. Пастернака игра на рояле предстает как облизывание губ. При переводе данный метафорический образ полностью изменяется: рояль метафорически приходит в бешенство. Ср.:

*Рояль дрожащий пену с губ оближет. / Тебя сорвет, подкосит этот бред. / Ты скажешь : - Милый ! - Нет, - вскричу я, - нет! / При музыке? - Но можно ли быть ближе…* (Б. Пастернак «Рояль дрожащий пену с губ оближет …»).

*The shiv'ring piano, foaming at the mouth, / Will wrench you by its ravings, discompose you. / "My darling," you will murmur. "No!" I'll shout. / "To music?!" Yet can two be ever closer* (*Translated by R. Bobrova*).

В случае, когда дословный перевод невозможен и не удается найти аналогичный вариант в переводящем языке, переводчик опускает метафору. Так, при переводе стихотворения А. Блока нейтрализуется метафора «пела шарманка». Ср.:

*Что быть должно - то быть должно, / Так пела с детских лет / Шарманка в низкое окно…* (А. Блок «Зачатый в ночь, я в ночь рожден…»)

*Whatever happens, let it be"- / The organ played. Somehow / Since childhood it's been known to me* (Translated by A. Vagapov).

Чаще всего такой способ перевода наблюдается относительно стертых метафор. Однако считаем, что подобное игнорирование приводит к обеднению текста, потере фундаментальных свойств метафоры и ее эмотивного потенциала.

Примечательно, что при переводе русских поэтических произведений

на английский язык обнаруживаются случаи, в которых происходят трансформации, противоположные стилистической нейтрализации. Полноценной метафорой может стать неметафорический образ. Так, в переводе стихотворения Б. Пастернака интермеццо метафорически ранит поэта, что отсутствует в оригинале. Ср.:

*Годами когда-нибудь в зале концертной / Мне Брамса сыграют,- тоской изойду. / Я вздрогну, и вспомню союз шестисердый, / Прогулки, купанье и клумбу в саду* (Б. Пастернак «Годами когда-нибудь в зале концертной …).

*Sometime at a concert hall, in recollection, / A Brahms intermezzo will wound me – I'll start, / Remember that summer, the flowerbed garden, / The walks and the bathing, the tryst of six hearts (Translated by L. Pasternak Slater).*

Подводя итоги, проанализируем полученные количественные результаты.

Таблица №1

**Соотношение сценариев при переводе метафор со сферой-магнитом «Музыка» с русского языка на английский**

| Сценарий | Кол-во метафор в переводе с русского языка на английский | В процентах от общего числа метафор |
|---|---|---|
| SMC | 62 | 88,6 |
| DMC | 8 | 11,4 |
| Всего | 70 | 100 |

Таким образом, согласно полученным результатам, большинство исследуемых метафор сохранили свой концептуальный потенциал, тогда как несколько метафор были переведены с изменением или исчезновением образа.

**Перевод метафор со сферой-мишенью «Музыка» с сохранением образа (“Similar mapping condition”)**

При переводе метафор со сферой-магнитом «Музыка» может использоваться дословный перевод. Например, в метафорической картине мира А. Э. Хаусмена колокола созывают мужчин на войну, что полностью сохраняется при переводе. Ср.:

*Oh, come you home of Sunday / When Ludlow streets are still / And Ludlow bells are calling / To farm and lane and mill…* (A. E. Housman “The Recruit”)

*В воскресенье вернешься домой, / Когда улицы Лэдо пусты / И скликают колокола / Фермы, и поля, и кусты* (Перевод Б. Слуцкого).

Перевод может достигаться посредством различных видов переводческих трансформаций: генерализация, опущение, добавление, лексические замены.

Генерализация позволяет обобщить концептуальную информацию. Так, в переводе стихотворения Л. Макниса колокола, напоминая о смерти, ассоциируются не с устами мертвецов, как в оригинале, а с устами смерти. Ср.:

*But listen, up the road, something gulps, the church spire / Opens its eight bells out, skulls' mouths which will not tire / To tell how there is no music or movement which secures / Escape from the weekday time. Which deadens and endures* (L. MacNeice "Sunday Morning").

*Но что там стонет? Церковь отверзла восемь колоколов: / Устами смерти они неустанно тебе говорят без слов / О том, что ни музыка, ни движенье тебе уйти не дают / От будней, которые мало-помалу убивают тебя – и убьют* (Перевод П. Грушко).

Добавление позволяет наиболее детально дополнить музыкальный образ, а опущение, наоборот, – пропустить некоторые детали. Так, в стихотворении Р. Киплинга орган возносит стоны к потолку. В переводе, с одной стороны, дополняется метафора стонов, с другой стороны, опускается информация о потолке. Ср.:

*Let the organ moan her sorrow to the roof – / I have told the naked stars the Grief of Man!* (R. Kipling "The Song of the Banjo").

*Пусть органа трубы стонут в перепевах ностальгии - / Я уже промолвил Слово о Печали и Слезах* (Перевод Н. Хлебникова).

Использование лексических замен позволяет переводчику заменить исходные лексические единицы в метафоре на аналогичные в переводящем языке. Переводчик может изменить вид глагола. Так, в стихотворении Т. С. Элиота колокол метафорически похоронил день. При переводе глагол совершенного вида изменяется на глагол несовершенного вида. Ср.:

*Time and the bell have buried the day, / /the black cloud carries the sun away* (T.S. Eliot "Burnt Norton").

*Время и колокол хоронят день, / На солнце надвигаются туча и тень* (Перевод А. Сергеева).

Возможен перевод синонимом. Например, в стихотворении У. Де Ля Мара звуки лютней метафорически пронизаны горем и наслаждением. В переводе метафора наслаждения заменена на метафору счастья. Ср.:

*Hear her strange lutes on the green banks / Ring loud with the grief and delight / Of the dim-silked, dark-haired Musicians…* (W. De la Mare «Arabia»).

*Странная лютня в зарослях / Горем и счастьем звучит, / В смелых руках музыканта* (Перевод С. Мар).

Таким образом, для передачи метафор со сферой-магнитом «Музыка» из английской поэзии XX века на английский язык широко используется аналогичное метафорическое проецирование, при котором применяются дословный перевод и переводческие трансформации, незначительно изменяющие метафоры со сферой-мишенью «Музыка».

### Перевод метафор со сферой-мишенью «Музыка» с изменением или исчезновением образа *(*"Different mapping condition")

Способы переводческих трансформаций, которые ведут к изменению или исчезновению метафор со сферой-магнитом «Музыка», – дифференция, целостное преобразование и стилистическая нейтрализация – также находят место при переводе метафор со сферой-магнитом «Музыка» на русский язык.

Дифференция, как творческое решение переводчика, встречается достаточно часто. Например, в переводе стихотворения Р. Киплинга diminuendo вальса сравнивается не со смертью, как передает английский поэт, а с молчаньем. Ср.:

*Eyes of blue – the Simla Hills / Silvered with the moonlight hoar; / Pleading of the waltz that thrills, / Dies echoes round Benmore* (R. Kipling «The Lover's Litany»).

*Синие глаза – луна, / Вальса белое молчанье …* (Перевод К. Симонова)

Исходный смысл метафор со сферой-мишенью «Музыка» может быть полностью изменен при переводе. Например, в стихотворения английского поэта звучание скрипки ассоциируется с ухищрениями. При переводе метафора изменяется: звуки скрипок становятся «хлипкими». Ср.:

*Once, in finesse of fiddles found I ecstasy, / In a flash of gold heels on the hard pavement* (T. E. Hulme «The Embankment»).

*Когда-то в хлипких скрипках черпал я экстаз* (Перевод Романовича).

Переводчик может нейтрализовать метафору в процессе перевода. Так, в стихотворении Дж. Джойса опускается целый ряд антропоморфных метафор: *old piano; sedate, gay melody; hands wander*. Ср.:

*The old piano plays, / Sedate and slow and gay; / She bends upon the yellow keys, / Her head inclines this way. / Shy thoughts and grave wide eyes and hands / That wander as they list …* (J. Joyce «The Twilight Turns from Amethyst»).

*Старинный слышится рояль, / Звучит мажорный лад; / Над желтизною клавиш вдаль / Ее глаза скользят. / Небрежны взмахи рук, а взгляд / Распахнут и лучист…* (Перевод Г. Кружкова).

Подводя итоги, проанализируем полученные количественные результаты.

Таблица №2

**Соотношение сценариев при переводе метафор со сферой-магнитом «Музыка» с английского языка на русский**

| Сценарий | Кол-во метафор в переводе с английского языка на русский | В процентах от общего числа метафор |
|---|---|---|
| SMC | 27 | 38,6 |
| DMC | 43 | 61,4 |
| Всего | 70 | 100 |

Таким образом, при переводе английских метафор со сферой-магнитом «Музыка» на русский язык чаще всего наблюдается изменение или нейтрализация концепта «Музыка», что, вероятно, свидетельствует о сложности перевода подобных метафор.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Гарбовский, Н. К. Теория перевода : учебное пособие [Текст] / Н. К. Гарбовский // Моск. гос. ун-т. – Москва, 2004. – 544 с.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода : лингвистические аспекты [Текст] /

В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 251 с.
3. Назин, А. С. Сопоставительное исследование метафор в романе Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит, или туда и обратно» и его переводах на русский язык [Текст] / А. С. Назин : Дис.… канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2007 – 201 с.
4. Прокопьева, А. А. Сопоставительное исследование метафорических моделей в русскоязычных и англоязычных романах В.В. Набокова [Текст] / А. А. Прокопьева : Дис.… канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2007 – 260 с.
5. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика [Текст] / Я. И. Рецкер. – М. : Международные отношения, 1974. – 256 с.
6. Солодуб, Ю. П. Теория и практика художественного перевода : учебное пособие [Текст] / Ю. П. Солодуб. – М. : Академия, 2005. – 304 с.
7. Mandelblit, N. Beyond Lexical Semantics : Mapping and Blending of Conceptual and Linguistic Structures in Translation [Текст] / / N. Mandelblit // Cognitive Science of Natural Language Processing : Proceedings of the 4-th International Conference, Dublin, July, 1995. – Dublin, 1995. – P. 46-59.

## ВОПРОСЫ ПОЛИЛИНГВИЗМА В КАЗАХСТАНЕ

К.К. Кожагулова,
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева
г. Петропавловск, Казахстан

**Аннотация**. В данной статье рассматриваются вопросы полилингвизма в Казахстане. Автор приводит примеры реализации культурного проекта «Триединство языков». Акцентирует внимание на изучение специфики методики и преподавания казахского, русского и английского языков по формированию поликультурной личности, владеющей несколькими языками и способной легко интегрироваться в культуру других народов.

**Ключевые слова:** казахский, русский, англйский языки, полиязычие, многоязычие, филологическое образование, полиязыковая личность.

**Annotation.** This article examines problems of multilingualism in Kazakhstan. The author gives the examples of implementing the cultural project “Trinity of Languages”. There is a focus on the specificity of teaching methodology of the Kazakh, Russian and English languages in the frame of multicultural personality mastering languages and that is able to penetrate into the culture of other nations.

**Key words:** the Kazakh languages, the Russian languages, the English languages, multilingualism, polylingualism, philological education, multicultural personality.

Язык – это ключевое явление культуры, главный механизм национального единения, инструмент возникновения и воспроизводства нации как социальной структуры. Язык – это стержень национального государства. И поэтому вопрос о языке оказывается не только культурным, но и политическим.

Структура современных государств пришла из века XIX. Но сегодня практически не осталось стран, в которых проживала бы лишь одна нация. Поэтому зачастую возникает противоречие между государственной структурой и национальным составом общества. Важнейшим выражением этого противоречия является вопрос о языке.

В нашей стране реально удалось совместить казалось бы несовместимое: энергичные меры по укреплению роли казахского языка и равноправное положение русского языка. Меры по усилению роли казахского языка не носят принудительного характера.

Конституция Казахстана объявляет государственным языком казахский и предусматривается использование русского языка наравне с казахским. Недавно принятые поправки в «Закон о языках в РК» не говорят о наказании за незнание казахского языка, а лишь о поощрении за его знание, а также предусматривают создание структуры учебных центров по изучению казахского. Единственным ограничением, вводимым новым законом, является требование к государственным служащим и работникам сферы обслуживания знать казахский язык настолько, чтобы в рамках своей компетенции объясняться с гражданином, не знающим русского. Требование справедливо до тех пор, пока любые документы (обращения в органы власти, правовые договоры) могут быть написаны как на государственном, так и на русском языке.

Язык – величайшее достижение человечества, важнейшее средство социализации личности, самый эффективный способ интеграции народов и государств.

Интегративные процессы в социально-экономической и политических сферах жизни современного общества определили основную цель учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях – подготовка подрастающего поколения к жизни в демократическом, многонациональном, поликультурном государстве. Поэтому основной задачей современной системы образования является обучение их многоязычию, так как именно от способности владения языками будет зависеть как личная, так и профессиональная карьера граждан нового тысячелетия.

Знание языков полезно не только для отдельных личностей, но и для всего общества. Чем больше языков знают люди, тем больше познают историю, обычаи и традиции, культуру этих народов. Усилиение же международных контактов, повышение интереса к изучению языков привело к активизации межкультурного общения, что делает чрезвычайно актуальной проблематику соотношения языка и культуры, как в национальном, так и на межнациональном уровне.

В послании Президента 2014 года народу Казхстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» отмечается, что наш путь в будущее связан с созданием новых возможностей для раскрытия потенциала казахстанцев. Развитая страна в XXI веке – это активные, образованные и здоровые граждане. ...Выпускники школ должны знать казахский, русский и английский языки.

В условиях кардинальных изменений в жизни нашего общества, радикальных перемен в области образования особую остроту приобретает проблема филологического образования.

Преподаватели Института языка и литературы Северо-Казахстанского государственного университета им. академика М.Козыбаева ведут исследования в рамках направления «Толерантность и полиязычие в межкультурном пространстве», целью которого является исследование особенностей взаимодействия языков в условиях полиязычия в северном регионе; исследование творческого наследия писателей и поэтов Северного Казахстана; изучение специфики методики и преподавания казахского, руссского и иностранных языков.

В Институте функционируют пять студенческих научных сообществ: «Жас ғалым»; «Основные принципы современных лингвистических исследований»; «Лингвистика: достижения и перспективы»; «Актуальные проблемы литературоведения»; «Актуальные проблемы современной журналистики».Систематически проводятся мероприятия, направленные на формирование и воспитание творческой личности, квалифицированного специалиста.

Об изучении языков в Казахстане Президент Н.А. Назарбаев говорил в ходе различных выступлений. Впервые эта идея была озвучена на XII сессии Ассамблеи народа Казахстана, где глава государства отметил, что знание, как минимум, трех языков важно для будущего наших детей. Еще в Послании 2007 года Президент предложил начать поэтапную реализацию культурного проекта «Триединство языков», как отдельное направление внутренней политики. Формула проста и понятна: развиваем государственный язык, поддерживаем русский и изучаем английский. Граждане Казахстана, свободно владеющие несколькими языками, будут конкурентоспособными личностями как внутри страны, так и за рубежом. Президент подчеркнул: «Государственный язык – это такой же символ, как флаг, герб, гимн, с которых начинается Родина. И он призван объединять всех граждан страны».

Казахстан идет дальше: от двуязычия к трехъязычию. И это также вполне естественно. И русский и английский язык являются не только средствами общения, но оптимальными каналами получения мировых знаний. Но в трехъязычии, как и в двуязычии, главное - давать возможности учиться, ни к чему не принуждая, и это основа решения языковой проблемы в Казахстане.

Учебная, воспитательная и научная деятельность коллектива Института языка и литературы направлена на формирование поликультурной личности не только среди студентов института, но и в рамках всего университета.

На сегодняшний день кафедры Института языка и литературы осуществляют обучение 4 языкам: казахскому, русскому, английскому и немецкому. Три выпускающие кафедры готовят специалистов-билингвов, призванных работать в гуманитарной и педагогической сферах и претворять в жизнь языковую политику. Работа двух невыпускающих кафедр (казахского языка и иностранных языков) также направлена на выполнение программы «Триединства языков». Они ведут обучение казахскому, английскому и немецкому языкам студентов неязыковых специальностей для формирования у них коммуникативной компетенции. Их деятельность способствует увеличению процента казахстанского населения, владеющего государственным и английским языками. Изучение немецкого языка также соответствует одной из задач программы, ставящей своей целью гармоничное развитие языков всех этносов, проживающих в Казахстане.

Преподавание казахского языка ведется на основе уровневой, коммуникативно-ориентированной методики обучения. На кафедре казахского языка созданы каталоги из электронных уроков для мультимедийно-лингафонного класса с применением интерактивной доски и мультимедийного комплекса, а также изданы по всем специальностям учебно-методические пособия. Одним из направлений работы кафедры является проведение курсов для сотрудников СКГУ. Для этого разработана и внедрена в учебный процесс трёхуровневая программа изучения казахского языка.

Активно внедряются в учебный процесс интегрированные уроки. Так, зав. кафедрой казахского языка, доцентом Т.Ахметовой совместно с доцентом кафедры сельского хозяйства И.Савенковой проведен интегрированный урок в группе ЛРЛ по теме: «Орман - біздің байлығымыз», а также преподаватели кафедры казахского языка совместно с преподавателями кафедры иностранных языков проводят тематические уроки уроки по теме «Қазақстан - менің Отаным».

В начале учебного года стало традиционным проведение «Недели языков» для студентов, конкурса «Біз қазақша сөйлейміз» среди сотрудников СКГУ. В рамках Недели науки проводятся олимпиады по языкам среди студентов как коренной, так и не коренной национальностей.

Для магистрантов разработан курс «Деловой казахский язык», для студентов специальности «ГМУ» - «Деловая документация». Цель этих курсов: обучение деловой лексике в разных сферах жизни, умение общаться в официальной обстановке, оформление деловых бумаг.

Преподавание русского языка в группах с казахским языком обучение ведется на шести факультетах СКГУ по 14 специальностям. На кафедре русского языка и литературы работает секция «Русский язык в казахских группах». Преподавателями издано учебное пособие «Изучение научного стиля речи в группах с казахским языком обучения», содержащее общие рекомендации.

Для студентов с казахским языком обучения работает клуб «Знатоков русского языка». Занятия в клубе помогают студентам получить дополнительную информацию о русском языке, его развитии, роли в обществе, способствуют повышению их интеллектуального уровня и речевой культуры.

В группах с казахским языком обучение по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» по дисциплине «Работа с газетно-журнальной лексикой» и элективном курсе используют материлы газет «Егеменді Қазақстан», «Солтүстік Қазақстан» для проведения сопоставительного анализа статей на казахском, русском и английском языках, что способствует формированию межкультурной компетенции и пополнению лексического запаса.

Анализ качества успеваемости студентов производится по четырем видам деятельности: аудирование, письмо, чтение, говорение. Разработаны критерии оценки уровня владения языком, дифференцированные приемы для формирования межкультурной компетенции, что в дальнейшем будет способствовать развитию полиязыковой личности.

Полиязычие реализуется и в методической работе кафедр. Так, преподаватели кафедр организуют мастер-классы с участием коллег из Военного Института ВВ МВД РК, педагогического колледжа, учителей школ города и области. Так, преподавателями кафедры иностранных языков совместно с кафедрой казахского языка организуются мастер-классы «Обучение специализированной лексике казахского и иностранных языков студентов неязыковых специальностей». Проводятся круглые столы «Моя будущая профессия» для студентов факультета информационных технологий, «Проблемы окружающей среды» для студентов естественно-географического факультета, конкурс технического перевода на четырех языках для студентов Института языка и литературы.

На государственном, русском, иностранном языках проводятся и воспитательные мероприятия, способствующие овладению языками. К ним можно отнести викторины по страноведению РК, Великобритании, США и Германии, фестиваль «Земля людей – земля языков», вечера поэзии на изучаемых языках, круглые столы по вопросам полилингвизма в Казахстане. Студентами выпущены стенгазеты, посвященные вопросам государственной языковой политики.

Повсюду на постсоветском пространстве приходится искать баланс между двумя необходимыми для страны процессами: развитием государственного языка и сохранением многоязычия. Гарант сохранения баланса – мудрость высшей власти. Принцип добровольности - отказ от принуждения – должен быть сохранен. Тогда наличие многих языков будет вести не к конфликтам, а к развитию страны.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Вопросы преподавания казахского языка в русской аудитории. Алматы, 2010.
2. З.Ш.Ерназарова, Е.Е.Тілешов, Ж.А.Тұрлыбекова, Ұ.К.Каюпова. Қазақ тілі. Үш деңгейлік оқу құралы. Астана, 2012 ж.
3. Н.Назарбаев Стратегия «Қазақстан – 2050»

# ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ НА РЕЧЬ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ

Н.С. Кольева, В.И. Бурба
Северо-Казахстанский государственный
университет им. М. Козыбаева, Петропавловск, Казахстан
СШ № 44 им. Ю. Гагарина, Петропавловск, Казахстан

**Аннотация:** В статье рассматриваются обобщенные характеристики языковой личности двуязычных учащихся. Задача исследования является актуальной так как таких учащихся в Республике Казахстан становится все больше.

**Annotation:** In this paper we consider the generalized characteristics of the linguistic identity of bilingual students. The research problem is relevant because such students in the Republic of Kazakhstan stanvitsya more.

**Ключевые слова**: учащиеся-билингвы, родной язык, языковые трудности.

**Keywords**: students, bilingual, mother tongue, language difficulties.

Языковая ситуация в республике зависит от того, какие языки функционируют на ее территории, какова их роль в общении, какие функции они выполняют. Поэтому представляется необходимым выявить специфику функциональной стороны русского языка, что даст возможность использовать результаты такого изучения в практике обучения языкам.

Овладение русским языком как средством межнационального общения – сложный и многогранный процесс, подверженный влиянию целого ряда взаимосвязанных факторов – социальных, психологических, лингвистических и иных. Следовательно, для того чтобы воздействовать на процесс формирования двуязычия и целенаправленно повышать эффективность обучения русскому языку в национальной (казахской) школе, необходимо изучать функционирование русского языка в условиях различных типов билингвизма, определять многообразные факторы, обусловливающие этот процесс, и роль каждого из них в обучении русскому языку.

Два последних десятилетия характеризуются значительным повышением интереса к анализу и описанию языковых ситуаций, понимаемых в основном как «совокупность языков, подъязыков и функциональных стилей, обслуживающих общение в административно-территориальном объединении и этнической общности» [2]. Республика Казахстан – регион с моноэтническим составом населения, то суть языковой ситуации в этом случае может быть определена как «выполнение функций всех наличных форм существования языка во всех средах и сферах общественной деятельности при определенных социальных условиях жизни народа» [1].

Объектом нашего исследования являются учащиеся-билингвы. Поэтому встает вопрос об изучении языковой среды, которая окружает их в

повседневной жизни, о влиянии этой среды на речевую деятельность учащихся и о процессе формирования и развития у них билингвизма. Исходя из этого, языковую ситуацию необходимо рассматривать, основываясь на изучении актов речи и тех условий, в которых они осуществляются. При этом, как отмечает ряд исследователей [3], необходимо учитывать, что языковая среда обладает обучающим потенциалом и может выполнять различные функции: мотивационную (создавать мотивы естественной речевой деятельности и обучения); коммуникативную (включать учащихся-билингвов в общение на изучаемом языке); акселеративную (ускорять и облегчать процесс усвоения языка и культуры).

Следовательно, прикладной аспект изучения языковой ситуации важен для решения проблем преподавания языка (родного и неродного), поскольку изучение и учет особенностей языковой ситуации помогают избежать множества дополнительных трудностей.

Особенность функционирования русского языка в Казахстане в значительной степени определяется тем, что казахский язык, имеющий богатую традицию и культуру, выполняет все общественные функции и обслуживает почти все сферы общественной жизни. На нем проводится обучение в национальных школах и высших учебных заведениях. Казахский язык является языком театра, печати, радио, кино, телевидения. На нем издается научная и художественная литература, проводятся внутриреспубликанские конференции и совещания. Наряду с казахским языком во всех сферах общественно-политической, культурной и научной жизни республики функционирует и русский язык. Как средство общения он используется в переписке с учреждениями других государств, на нем проводятся межреспубликанские совещания, конференции и т.д. Кроме того, русский язык, наряду с казахским языком, используется в средствах массовой информации, в сфере просвещения.

Реально существующая языковая ситуация (смешанные языковые контакты) во многом определяет речевое поведение учащегося, накладывает свой отпечаток на формирование его как билингва, на уровень его речи, на выбор языка общения, т.е. формирует его как языковую личность. Существующей языковой ситуацией билингвы поставлены в достаточно специфические условия. Так, учащиеся-казахи наряду с родным языком овладевают в коммуникативных целях и русским языком.

Речевой выбор осуществляется в большинстве случаев по воле билингва, мотивируется прежде всего его внутренними потребностями и во многом зависит от уровня владения вторым языком. Учащиеся и выпускники русских школ, в которых учатся дети разных национальностей, активно пользуются русским языком не только при восприятии информации, но и в целях общения. У них в одинаковой степени развиты как продуктивные, так и репродуктивные навыки речевой деятельности. Здесь наблюдается достаточно высокий уровень владения русской речью. К нему приближается и уровень русской речи учащихся казахских школ, в которых русский язык

изучается с I класса и где все предметы преподаются на русском языке. К этому уровню близок и уровень русской речи учащихся школ с углубленным изучением русского языка.

Таким образом, сложившаяся в Казахстане языковая ситуация является следствием не только пестрой картины контактирования народов и языков на территории республики, не только определенного отношения руководящих органов к развитию национально-русского двуязычия. Изучение в казахских школах русского языка нередко воспринимается учениками только как изучение предмета: в их сознании сужаются возможности русского языка как средства общения, они не видят заложенных в этом языке возможностей расширения и обогащения коммуникативной сферы, познавательной деятельности.

Отсутствие мотивов изучения русского языка также является серьезным препятствием к овладению им и использованию его в коммуникативных целях. Владея родным языком, учащийся с его помощью решает проблемы, связанные с процессом общения, удовлетворяет все основные жизненные, социально-культурные и познавательные потребности. В силу этого он не испытывает потребности в овладении вторым языком. Ряд обстоятельств серьезным образом сказывается на интенсивности функционирования русского языка в Казахстане. Это, во-первых, разнохарактерная языковая среда; во-вторых, функционирование и контактирование языков, относящихся к равным языковым семьям и группам; в-третьих, отсутствие мотивов овладения русским языком; наконец, положение русского языка как учебного предмета. Все эти черты языковой ситуации должны браться в расчет при решении проблемы обучения учащихся русскому языку.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Авронин, В.А. Проблемы изучения функциональной стороны русского языка / В.А. Авронин. – Л., 1975. – 120 с.
2. Амонашвили, Ш.А., Психологические особенности и трудности усвоения второго (русского языка) / Ш.А. Амонашвили, В.Г. Ниорадзе // Русский язык в школе. – 1983. – №3.
3. Жеглова, А.А. Активизация и использование компонентов русской языковой среды / А.А. Жеглова // Русский язык в школе. – 1985. – №3.


## ПРОТИВОРЕЧИЯ И ЛАКУНЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ТРАДИЦИОННО-ПОЭТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ


О.И. Коурова
Шадринский государственный педагогический институт,
г.Шадринск, Россия

**Аннотация.** В статье рассматривается традиционно-поэтическая лексика и фразеология, предлагается ее определение, выявляется ее состав, названы ведущие концепты и особенности коннотации. Главное внимание уделяется противоречиям и лакунам в исследовании этой системы.

**Annotation:** The article is devoted to the investigation of traditional poetic vocabulary and phraseology. The author gives the definitions of these terms, considers their structure, the main concepts and the peculiarities of connotation. Special attention is given to contradictions and lacunes in the investigation of this system.

**Ключевые слова:** поэтический язык, традиционно-поэтическая лексика и фразеология, противоречия, лакуны, коннотация.

**Key words**: poetic language, traditional poetic vocabulary and phraseology, contradictions, lacunes, connotation.

Главный признак языка художественной литературы – образность, язык поэзии есть не что иное, как система приемов и образов, выполняющих эстетическую функцию. В то же время поэтический язык, по мнению Ю.С. Степанова, есть «система языковых средств и правил, в каждую эпоху различных, но равно позволяющих создание воображаемого мира в художественной литературе» [20: 609].

Многообразие подходов к понятию поэтического языка можно свести к двум:

1. Поэтический язык есть искусство слова, художественно-образные средства, язык в эстетической функции. В этом аспекте вели исследования В.В. Виноградов, Б.А. Ларин, В.П. Григорьев, А.Д. Григорьева, Н.Н. Иванова, Е.А. Некрасова; Н.Д. Арутюнова, К.С. Горбачевич, Н.А. Истомина, В.М. Мокиенко, Н.В. Павлович, В.Н. Телия и др.

2. Поэтический язык – это набор стандартизованных слов и выражений в поэтическом творчестве определенного художественного направления и исторического периода. Этот подход нашел отражение в трудах Л.Я. Гинзбург, Г.А. Гуковского, Г.О. Винокура, В.Д. Левина. Интерес к поэтизмам как «стилистическим сигналам» (термин Л.Я. Гинзбург) определил направление их исследований в 30-60-х гг. XX в.

Первый аспект исследования изучен глубоко, второй – недостаточно. Но для номинации традиционно-поэтической лексики и фразеологии до 60-х гг. XIX в. сложился неоднозначный, но терминологический аппарат: «устойчивые формулы элегического стиля» (В.В. Виноградов), «элегический словарь» (Г.О. Винокур), «символы эмоций» (Г.А. Гуковский), «художественно-поэтическая лексика и фразеология» (Л.А. Булаховский), «устойчивые средства поэзии» (В.Д. Левин).

Противоречия и лакуны в исследовании традиционно-поэтической лексики и фразеологии (далее – ТПЛФ) как стилистической системы мы видим в следующем:

1. Статус традиционно-поэтической лексики и фразеологии ограничен

одним фактором – наличием в ряде словарей пометы «*трад.-поэт*.». Анализ толковых словарей показывает, что лексикографическая помета «*трад.-поэт*.» впервые появилась во втором издании 4-томного «Словаря русского языка» (1981-1984).

Соответствующая лексика и фразеология под указанным знаком представлена и в последующих словарях, например: в «Большом толковом словаре русского языка» С.А. Кузнецова (2003), «Фразеологическом словаре русского языка» А.Н. Тихонова, А.Г. Ломова, Л.А. Ломовой (2003).

2. Понятие «поэтизм» в лингвистической литературе определяется противоречиво, например: «…поэтизмы, т.е. слова с поэтической окраской: *лазурный, лелеять, грезы, чары, очи, чудный, взор, ветр*» [9: 77]. «Поэтизмы – группа лексики с окраской возвышенности…» [21: 247].

3. В толковых словарях есть пометы «поэтическое» (поэт.), «народно-поэтическое» (нар.-поэт), «высокое» (выс., рит.), «традиционно-поэтическое» (тр.-поэт.), но они дифференцированы недостаточно.

На наш взгляд, общей пометой должна быть – «поэт.», так как она обозначает совокупность таких стилистических систем, как: «нар.-поэт.», «выс. (рит.)» и «трад.-поэт.». Каждая из этих трех лексико-фразеологических систем связана с менталитетом разных эпох и направлений литературы.

4. Набор поэтических словарей, где представлены метафоры, эпитеты, сравнения, символы и другие художественные образы, весьма широк, Активно ведется издание словарей тропов и фигур речи, например, метафор [6], сравнений [12], эпитетов [4], символов [19], а также поэтических образов [6, 13] и др.

Состав же словарей, которые бы включали так называемые поэтические «стилистические сигналы», недостаточен.

Подходы к решению этой проблемы мы видим в деятельности курских лингвистов [1], работающих в аспекте фольклорной лексикографии, в наличии приложения с перечнем славянизмов в монографии В.В. Замковой «Славянизм как стилистическая категория в русском литературном языке XVIII в.» [5]. В этот список мы включаем и «Словарь традиционно-поэтической лексики и фразеологии пушкинской эпохи», изданный автором статьи [10].

5. Традиционно-поэтическая лексика и фразеология имеет противоречивые оценки. С одной стороны, она характеризовалась как «украшения», «цветы поэзии», «язык богов», с другой – как «поэтические штампы», «трафареты», «общие места», «топосы».

6. В ряде современных толковых словарей появилась помета «*трад.-поэт*», что весьма значимо для исследования проблем языка художественной литературы. В то же время определение традиционно-поэтической лексики и фразеологии в справочной лингвистической литературе не представлено.

Мы предлагаем следующее определение:

Традиционно-поэтической лексикой и фразеологий называется

«устойчивый набор слов и выражений с окраской лиричности, регулярно воспроизводимый преимущественно в средних жанрах сентиментальной и романтической литературы конца XVIII – первой трети XIX вв., например: *богиня красоты, возжечься, воспылать, время золотое, во цвете лет, гореть любовью, дневное светило, жар сердца, зефир, младость, питомец муз, осень жизни, сойти на берег Ахерона, странник земной, утро дней»* [9: 5].

При выявлении состава традиционно-поэтической лексики и фразеологии нами были использованы следующие критерии:

1. Рекомендованность определенной лексики и фразеологии в качестве особых средств художественной литературы.

Этой цели в конце XVIII – первой трети XIX вв. служили «Словарь пиитико-исторических примечаний», приложенный к «Правилам пиитическим» [18], словарь «Эмблемы и символы» [23], «Словарь древней и новой поэзии» [16], мифологические словари [1834, 1838 и др.]. Нами учтены рекомендации и других источников.

2. Наличие прямых лексикографических помет, например: «*Аквилон*. Трад.-поэт.». «*Краса*. Трад.-поэт.». «*Ланиты*. Трад-поэт.» [15], и косвенных, например: «*Грации* – `стихотворцам милы`». «*Купидон* – `бог любви, произошел от воображения стихотворцев`. *Пламень* – `необходимо особливо в любовных стихах`» [5].

3. Регулярная воспроизводимость. Методом сплошной выборки из поэзии конца XVIII – первой трети XIX вв. был произведен отбор наиболее частотных слов и фразеологизмов с окраской лиричности, рекомендованных словарями и риториками указанного выше периода в качестве поэтических средств. Соответствующая лексика и фразеология, которая использована не менее чем двумя поэтами, была включена нами в словарь.

4. Высказывания поэтов и деятелей русской культуры XIX в.: К.Н. Батюшкова, А.С. Пушкина, В.К. Кюхельбекера, Н.Ф. Кошанского, А.Ф. Мерзлякова, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, а также лингвистов XX в.: В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Л.Я. Гинзбург, В.Д. Левина о наличии устойчивого словаря «украшений стихотворства» в лирике конца XVI- первой трети XIX вв.

Анализ состава ТПЛФ с точки зрения происхождения показывает, что исследуемая система – это синтез культурно значимых языковых единиц: выделяется исконно русская лексика и фразеология, выступающая в роли художественно-образных средств, и заимствованная, главным образом, из античной литературы и старославянского языка.

Лексика и фразеология исконно русского происхождения выполняет функцию поэтических тропов и фигур речи, например, метафор: *весна* – `юность, пора расцвета`, *вечер* – `старость`, *гореть* – `быть охваченным каким-либо сильным чувством`, *увянуть* – `утратить молодость, красоту`; эпитетов: *безмолвный, волшебный, грустный, дивный, зеркальный, лазурный, томный, унылый;* сравнений: *как горлица, как звезда, как птичка;* символов:

*буря* – `символ горя, печали`, *горлица* – `символ верной жены`, *свирель* – `символ пасторальной поэзии` и др.

Вторая группа ТПЛФ – это заимствования, главный источник – античная мифология: *Амур, Гименей, Геликон, Лета, лира, муза, Парнас, Феб, Фортуна, Эрот* и др. Заимствования из западноевропейской литературы немногочисленны: *Альбион* (кельтск.), *бард* (кельтск.), *пилигрим* (др.- нем.), *померанец* (нем.), *флер* (нем.) и др.

Третью группу составили старославянизмы, сменившие высокую окраску на лирическую, например: *блаженство, брег, вежды, власы, возжечься, лобзать, младость, стезя* и др.

Формирование устойчивого состава традиционно-поэтической лексики и фразеологии начинается с рождения в XVIII в. лирического рода русской литературы. В отличие от эпоса и драмы, в лирических произведениях главное лицо – автор, место действия – его внутренний мир.

Русский классицизм во многом следовал образцам античного искусства. А.Д. Кантемиром, В.К. Тредиаковским, М.В. Ломоносовым, А.П. Сумароковым, Г.Р. Державиным сделано много переводов из Анакреонта, Горация.

В конце XVIII в. из французской литературы была заимствована традиция «легкой поэзии», представителями которой на Западе были Шолье, Парни, Мильвуа и др. В России ее бытование продолжено в жанрах послания, элегии, песни, сонета, стансов, мадригала, отличающихся легкостью, грациозностью, насыщенностью мифологическими образами и анакреонтическими мотивами.

В конце XVIII – первой трети XIX вв. складываются наиболее благоприятные условия для формирования устойчивого состава традиционно-поэтической лексики и фразеологии, так как основными направлениями этой эпохи становятся сентиментализм и романтизм.

Новый эстетический идеал – глубокое внимание к внутреннему миру человека, «жизни сердца» – требует создания особых «формул поэзии чувств». Такой лексикон был найден и получил регулярную воспроизводимость благодаря смене классицизма романтическим направлением и деятельности талантливейших лириков «золотого века русской поэзии»: В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, К.Н. Батюшкова, Е.А. Баратынского, Д.В. Веневитинова, П.А. Вяземского, М.Ю. Лермонтова, А.И. Одоевского, А.И.Полежаева, Ф.И.Тютчева и др., каждый из которых внес существенный вклад в формирование и развитие устойчивого словаря лирической поэзии.

Важной проблемой современной лингвистики является исследование способов хранения культурной информации. В единицах языка она может быть представлена через словари, культурные концепты и культурные коннотации. В.Г. Гак, В.Д. Девкин, З.К. Тарланов, Л.Л. Шестакова и др. указывали на важность издания историко-поэтических словарей как способа сохранения культурных ценностей, в связи с чем в 2001 г. нами был издан «Словарь традиционно-поэтической лексики и фразеологии», включающий

1400 единиц.

Каждая историческая эпоха и художественное направление, отражающее картину мира, характеризуются специфическим набором и иерархией ценностей. ТПЛФ, как показало исследование, представляет языковую картину мира эпохи русского романтизма и соотносится с комплексом общечеловеческих понятий и образов, представленных концептами: жизнь – это *путь*, любовь – это *огонь*, творчество – это *дар*, природа – это *храм,* смерть – это *сон.*

Далее обратимся к особенностям коннотации ТПЛФ. Значительное внимание проблеме «коннотация» уделяли К.О. Эрдман, Л. Блумфильд, отечественные лингвисты Ю.Д. Апресян, Л.Г. Бабенко, Ю.А. Бельчиков, В.И. Говердовский, О.С. Сапожникова, В.Н. Телия, Г.В. Токарев, В.К. Харченко, В.И. Шаховский и другие исследователи. Термином «коннотация» в лингвистике традиционно обозначают стилистическую окраску слов.

Но мы в понятие коннотация включаем не только функционально-стилевую и эмоционально-экспрессивную окраску языковых единиц, но культурную и образную.

Итак, ТПЛФ содержит следующие компоненты коннотации:

- культурный компонент, так как традиционно-поэтическая лексика и фразеология соотносима с мифологемами, стереотипами, архетипами, культурно значимыми концептами и связана, главным образом, с романтизмом как художественным направлением;

- образный компонент, который определился тем, что абсолютное большинство состава ТПЛФ – это единицы, выступающие в переносных значениях, например: *гроза, буря* – `жизненные невзгоды`, *дорога, путь* – `жизнь`, *весна, заря* – `юность`, *осень* – старость, *погаснуть* – `умереть`, *лира, Муза* – `символы поэзии, творческого вдохновения` и др.;

- функционально-стилевой компонент, указывающий на традицию употребления соответствующей лексики и фразеологии в сфере поэзии; язык лирических произведений конца XVIII – первой трети XIX вв. включал устойчивый набор регулярно воспроизводимых лексико-фразеологических единиц, называемых «украшениями», и представлял средства особого стиля, именуемого лингвистами «украшенным», «элегическим» «поэтическим», «художественным»;

- эмоционально-экспрессивный компонент: традиционно-поэтическая лексика и фразеология манифестирует особого рода оценочность, силу проявления чувств и переживаний, например: *агнец* – `о кротком, безропотном человеке`, *ангел мой* – `ласковое обращение к любимой`, *время золотое* – `юность`, *очарование* – `обаяние, чарующая сила кого-либо`, *расцвести душой* – `стать радостным, оживленным` и др.

В основном, ТПЛФ позитивно оценочна и содержит экспрессивные (лирический и элегический) компоненты, связанные с представлениями о «сладостности, нежности, пластичности, музыкальности» [3].

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Бобунова М.А., Хроленко А.Т. Словарь языка русского фольклора : Лексика былинных текстов. Вып.1. – Курск, 2000.

2. Большой толковый словарь современного русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. – Спб., 2002.

3. Винокур Г.О. О языке художественной литературы / сост. Т.Г.Винокур. – М.: Высшая школа, 1991.

4. Горбачевич К.С. Словарь эпитетов русского литературного языка. – СПб.: Норинт, 2000.

5. Замкова В.В. Славянизм как стилистическая категория в русском литературном языке XVIII в. – Л.: Наука, 1975.

6. Иванова Н.Н. Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII-начала XX вв.). – М., 2004.

7. Любовный лексикон. Пер. с фр. – СПб., 1779.

8. Кожевникова Н.А., Петрова З.Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX - XX в.: Вып. 1. – М., 2000.

9. Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи. – М.: Высшая школа, 1982.

10. Коурова О.И. Словарь традиционно-поэтической лексики и фразеологии пушкинской эпохи. – Шадринск, 2001.

11. Коурова О.И. Традиционно-поэтическая лексика и фразеология как лингвокультурная ценность. Монография. – Екатеринбург, 2005.

12. Мифологический словарь, или Краткое толкование о богах и прочих предметах древнего баснословия… – Спб., 1834.

13. Мифология в картинах. – М., 1838.

14. Мокиенко В.М. Словарь сравнений русского языка.– СПб., 2003.

15. Павлович Н. Словарь поэтических образов русской художественной литературы XVIII-XX вв. В 2-х тт. – М., 1998.

16. Остолопов Н.Ф. Словарь древней и новой поэзии, – СПб., 1821.

17. Павлович Н.В. Словарь поэтических образов. На материале русской художественной литературы XVIII-XX вв.: В 2-х тт. – М., 1999.

18. Правила пиитические о стихосложении российском и латинском.., с приобщением пиитико-исторического словаря…Аполлос, архим. (Байбаков). – М.: Синодальная типография, 1817.

19. Словарь русского языка: В 4 т. Изд. 2. – М., 1981-1984.

20. Степанов Ю.С. Язык художественной литературы // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.

21.Стилистический энциклопедический словарь/ Под ред. М.Н.Кожиной. – М: Флинта: Наука, 2003.

22. Фразеологический словарь русского языка / Сост. А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, Л.А. Ломова. – М.: Высшая школа, 2003.

23. Эмблемы и символы. – СПб., 1788.

24. Энциклопедический словарь символов/ Авт. - сост. Н.А. Истомина. – М.: АСТ, Астрель, 2003.

# АНАЛИЗ ТЕКСТОВ ПЕСЕН СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ЭСТРАДЫ

Н.А. Михалик, Ю.Н.Феофанова
МБОУ ДОД «Дом детского творчества», г. Когалым ХМАО-ЮГРА

**Аннотация.** В данной статье раскрываются основные нормы современного русского литературного языка. Проанализированы тексты современных песен с учетом музыкальных вкусов опрошенной аудитории. Особое внимание уделено проблеме воздействия современной эстрадой песни на подростков. Установлено, что песни российской эстрады внедряются в социокультурную ситуацию, характерными чертами которой являются расшатывание норм литературного языка, снижение общей и словесной культуры, изменение эстетического вкуса носителей русского языка.

**Annotation:** This article will cover the basic norms of modern Russian literary language. Analyzed the lyrics of modern songs with regard to musical tastes of the surveyed audience. Special attention is paid to the impact of modern pop songs for teenagers. It is established that Russian pop songs are embedded in the socio-cultural situation, characterized by the loosening of the norms of the literary language, the decrease in General and verbal culture, change the aesthetic taste of the native Russian language.

**Ключевые слова**: Культура, песня, текст, литературные нормы, подросток.

**Key words**: Culture, song, text, literary norms, teen.

Российское общество на современном этапе своего развития особо нуждается в активных творческих личностях, в людях высокого интеллекта и духовной культуры. Воспитание развивающейся личности невозможно без приобщения к общечеловеческим культурным ценностям, без глубокого овладения всем опытом мирового культурного наследия прошлого. В процессах формирования подрастающего поколения значительную роль играет музыкальная культура. Отражая действительность посредством музыкального образа, системы музыкальных выразительных средств, она имеет свою специфику в формировании общечеловеческих ценностей. Эта специфика заключается не только в развитии эстетических и нравственных потребностей личности, но и в подъеме духовной культуры, что под силу музыке именно с высоким нравственным содержанием. Однако в последнее время музыка развлекательного характера начинает превалировать над другими жанрами. Большинство подростков привлекает рок-музыка, хип-хоп, рэп, поп музыка, тексты которых далеки от совершенства и не способствуют формированию здоровых вкусов и нравственных качеств личности.

Современные эстрадные песни выполняет в основном развлекательные функции, а тематика песен не предполагает решения серьезных жизненных проблем. Однако это обстоятельство не снимает с поэтов-песенников

ответственности за содержание и языковое оформление создаваемых произведений и предполагает серьезную работу над текстами. Ведь нарушение литературных норм, которые нередко встречаются в текстах российских песен, отрицательно влияют на речь слушателей, а особенно на речь подростков.

Интерес к современной песне проявляется в ряде научных работ последнего десятилетия. Исследование Е.В. Нагибиной посвящено содержательным и языковым особенностям текстов современной эстрадной песни (2002г.); в работе Е.А. Карапетян описана экспрессивно-семантическая структура русской лирической песни (2001г.); стереотипность шлягера как текста массовой культуры описана в работе Т.А. Григорьевой (2003г.); в работе О.С. Кострюковой описаны основные образы-символы *Любовь, Время, Разлука* (2007г.).

В данной работе мы решили проследить нарушение литературных норм, которые нередко встречаются в текстах российских песен, отрицательно влияют на речь слушателей, а особенно на речь молодого поколения. Актуальность настоящего исследования определяется тем, что язык текстов песен активно используется носителями языка, влияет на речевую культуру подростков, а безграмотные тексты порой становится нормой речевого общения молодого поколения. Нельзя допустить, чтобы для нас образцом стала речь, насыщенная ошибками.

Цель – проанализировать тексты современных российских песен и определить типы нарушений норм литературного языка, встречающиеся в текстах песен, рассмотреть их воздействие на слушателя. Объект нашего исследования – тексты современных песен. Предмет исследования – ошибки в текстах современных песен. Предположим, что тексты песен современной российской эстрады не отражают эстетической природы родного языка, снижают культуру человека, в них встречаются лексические ошибки, часто нарушаются литературные нормы, что негативно воздействует на подсознание и речь подростков.

Первоочередной задачей было изучение теоретического материала, дающего представление о норме литературного языка. По мнению профессора, доктора филологических наук Введенской Л. А. – это единообразное, образцовое, общепризнанное употребление слов, словосочетаний, предложений. Отклонения от норм могут иметь разную природу: они могут свидетельствовать об элементарной неграмотности, недостаточной речевой культуре. Резкое и немотивированное отступление от литературной нормы – неправильное написание слов, погрешности в произношении, образовании слова, противоречащие грамматическим и лексическим законам языка, – квалифицируется как ошибка [1].

Анализ лингвистической литературы по теме показал, что установление литературной нормы – необходимое условие развития системы знаний, соблюдение норм на всех уровнях языка является признаком правильной речи. В ортологии – науке о литературных нормах – выделяют

следующие разновидности норм: орфоэпические, акцентологические, лексические, морфологические, синтаксические и стилистические [5].

В работах Мурашова А.А., Пахмутовой А.Н., Полежаевой А.Н. [2;3;4] нашли созвучные своим наблюдениям мысли, что ошибки в речи подрастающего поколения приходят с подмостков современной эстрады. Слова, даже всецело подчиненные музыке, проникая в подсознание, удерживаются там, в качестве нормы. Вот и звучат в песнях: «джага-джага», «я горю, я вся во вкусе», «ты хочешь тра-ля-ля», «хали гали». Слушатель всё это воспринимает как речевой эталон, тем более что в музыкальном контексте очевидное игнорирование языковых норм не сразу заметишь.

Тексты песен современной российской эстрады воспринимаются слушателями как сопутствующий отдыху элемент и настраивают их на «неинтеллектуальное» восприятие. Современный песенный текст многократно прослушивается его адресатами (на дискотеке, концертах, при просмотре телепрограмм, индивидуальном прослушивании) и через механизм непроизвольного запоминания откладывается в их долговременной памяти. А запоминание песенного текста (вместе с присутствующими в нем нарушениями) способствует внедрению в речевую практику подростков используемых в нём слов, а также формированию их мировоззрения и образа Я.

Следовательно, прослушивание отдельных современных песенных текстов оказывает отрицательное воздействие на молодого слушателя. Эстрадная музыка для нынешнего подростка с наушниками и аудиоколонками дома не только возможность «оторваться», но и своего рода призма, через которую подросток воспринимает мир. Подлинным символом современной эстрадной песни является стихия междометий и звукоподражаний, которые остаются жить в подсознании молодёжи. И мало кто из подростков слушает сейчас Александра Малинина с его романсами, Людмилу Зыкину с русскими народными песнями, Муслима Магомаева, Евгения Мартынова.

Современный слушатель, конечно, вправе выбирать то, что ему близко, однако язык песен, если он считается русским, должен им и быть. Ведь песенные деформации языковых норм откладываются в подсознании, сохраняются в нём, определяя грамматический строй устной и письменной речи подростков.

С целью изучения воздействия современной эстрадной песни на подростков нашего города в декабре 2013 – январе 2014 года было проведено анонимное анкетирование среди 100 подростков, представителей возраста от 14 до 17 лет, то есть школьники 9-11 классов.

Были проанализированы тексты песен современных российских исполнителей с учетом музыкальных вкусов опрошенной аудитории. Определены разновидности нарушений норм литературного языка, встречающиеся в текстах этих песен. Выявлены и классифицированы наиболее типичные ошибки. Приведём несколько примеров.

Нарушение *орфоэпических норм.*

o Где ты будешь завтра, тута или тама? («Хали-гали кришна» группа «Агата Кристи»). В орфоэпическом словаре под ред. Зильберта Б.А. зафиксирована норма [тут], [там].

o Дом плывёт по ветру, а меня нету. («Лето – это маленькая жизнь» О. Митяев). Вас пришпоривать нету нужды. («Эскадрон» О. Газманов). В словаре под ред. Гурьевой Т.Н. зафиксирована норма [нет].

Нарушение *акцентологических норм* (норм ударения).

o Я не понимаю, почему скучаю, если ты не звОнишь мне («Снежинка» группа «Мираж»). Ты звОнишь ей домой, ты хочешь погулять («Студент», группа «Руки вверх»). В «Словаре трудностей» под ред. Гурьевой Т.Н. зафиксирована норма звонИшь.

Нарушение *лексических норм*.

o Стоят девчонки – юбки по колено. («Стоят девчонки» группа «Руки вверх»). Существует фразеологизм: море по колено. А длина юбки – до колен.

o Падаем вверх… («Стриптиз» группа «Губы»). Нарушение лексической нормы: падать вверх нельзя – используется с целью языковой игры.

Нарушение *морфологических норм.*

o Ведь и сердцев, сердцев такт одно на двоих… («Ты для меня свет» Тимати и Н.Кочеткова). Нарушена морфологическая норма. Должно быть: сердец такт.

o Аквамарин не может стать счастливой («Аквамарин», Ж. Фриске). Нарушена норма словоупотребления. Аквамарин (камень) – слово мужского рода.

Нарушение *синтаксических норм.*

o Как-нибудь без тебя, прости, мой друг, отгорит, отпадёт, порвётся круг

До угла и налево, черная королева («Бай-бай» исп. Мария Ржевская).

o Лучше бы тучи, громы, грозы, все сразу разом, чем дрожь ожиданья телефонным гудком («Сердцебиение» исп. Витас).

o Моя киска, пришли свои глазки, между строчек сияли чтоб лаской («Моя киска» исп. Валдай).

Увидели, что в этих песнях нет связи между членами предложения, основную мысль невозможно определить, текст представляет собой практически несвязный набор фраз, положенных на музыку.

Нарушение *стилистических норм.*

o Ты люби и брось понты («Будь или не будь» М. Галкин – А. Пугачева).

o Забила на твои слова («Мой мармеладный» певица К. Лель).

o Одиночество – сволочь, одиночество – сука («Одиночество» певица Слава).

o Ну и фиг с тобой, не в первый раз обломала ты меня («Ну и фиг» группа «Движение»).

В результате анализа 50 текстов песен групп «Руки вверх», «Отпетые мошенники», «Гости из будущего», «Дискотека Авария», «Агата Кристи», «Би-2», «Корни», «Фабрика» «Жуки» и следующих исполнителей: Земфира, Глюкоза, Слава, С. Зверев, Потап и Настя Каменских выявлено 44 примера с нарушениями литературных норм.

Разобрав ошибки, можно сделать вывод, что авторы песен либо сознательно прибегают к нарушению норм, либо с целью привлечения внимания слушателя. Также для получения необходимого ритма песни или для соблюдения точной рифмовки, допускают неоправданные нарушения литературной нормы. Можно отметить, что ошибки большей частью не мотивированы и, вероятно, могут быть объяснены невысокой языковой культурой авторов. Современный песенный текст часто является лингвистически загрязненным, поэтому следует обращать особое внимание на его участие в формировании русской речевой культуры, культурных и ценностных ориентиров подрастающего поколения, как самого активного потребителя такого языкового творчества.

Подросткам также предлагалось ответить на 11 вопросов разработанной нами анкеты. Проведенное анкетирование показало, что песни российской эстрады любят слушать 42% опрошенных. Смысл в песнях российской эстрады понятен только 37% подростков. 59% опрошенных замечали речевые ошибки в текстах песен, и 66% возмущает безграмотность в современных песнях. Только 30% подростков ответили положительно на вопрос «Обсуждают в вашей семье смысл, текст той или иной песни?».

На вопрос «Кто оказал влияние на выбор твоего музыкального вкуса?», увидели, что у подростков чаще всего срабатывает закон влияния «толпы»: слушают то, что слушают и другие. Музыкальный вкус некоторых подростков, далёк от культурного и возвышенного, в чём убедились, анализируя тексты любимых песен респондентов.

Подросткам предлагалось вспомнить нелепые слова, фразы, выражения из российских песен, 30% написали, что «таких нет», «не слышал», «нетУ». А вот фразы, которые без ошибок вспомнили респонденты: «у нас на районе не звонят, а звонят», «а у нас всё пучком» (из репертуара Потапа и Насти Каменских); «я выбираю - жить в кайф!», «я просто делаю свое музло» (из репертуара Макс Корж).

Респондентам предлагалось подчеркнуть фразы, которые им кажутся нелепыми, безграмотными. Чаще выбирали следующие фразы: «попробуй джага-джага», «чумачечая весна», «жизнь без малого, сплошное кидалово», «сникерсы-уикерсы», «а я маленькая бяка, а я маленькая дрянь».

Не увидели ошибки, нелепость оборотов в следующих выражениях: «пульс его теперь в твоих глазах», «вас пришпоривать нету нужды», «онемевшей рукой я впишу тебя в интерьер», «стоят девчонки - юбки по

колено», «мама, моя любовь нелепа, как первый блин».

Вперемешку с этими фразами были даны крылатые, известные выражения: «ведь песня людям так нужна, как птице крылья для полета», «нам песня строить и жить помогает», «песне ты не скажешь до свиданья, песня не прощается с тобой». 12% опрошенных выбрали одну из этих фраз.

Исследование показало, что многими слабостями страдает современная российская эстрадная песня: банальностью образов, ограниченностью рифм, орфографическими и пунктуационными ошибками. Песенный текст, имеет большую популярность среди подростков, является частью их языковой среды, способной оказывать сильнейшее влияние на погружённых в неё слушателей, прививая им определённый языковой вкус, формируя их речевую культуру.

Предположения, что тексты отдельных песен современной российской эстрады не отражают эстетической природы родного языка, снижают культуру человека, подтвердились. В песнях часто встречаются лексические ошибки, нарушаются литературные нормы, что негативно воздействует на подсознание и речь молодёжи. Именно в подростковый период человеческий мозг обладает наибольшей активностью, и все знания, приобретённые в этот период, в том числе и музыкальные, усваиваются лучше всего, поэтому необходимо отслеживать грамотный выбор песен для прослушивания, иначе процент людей с высоким уровнем интеллекта и духовной культурой будет низким в нашей стране.

Тема нашей работы имеет большие перспективы развития не только в лингвистике, но и в литературоведении, культурологии, социологии, психологии и других общественных науках. В будущем планируем рассмотреть не только неудачные, но и образцовые тексты современных песен, которые становятся источником крылатых фраз, помогают человеку не только расслабиться, отдохнуть, но и доставляют эстетическое удовольствие.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Изд.27-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 539 с.
2. Мурашов, А. А. «Муси – пуси» как речевой код современной эстрады/ А. А. Мурашов // Русский язык в школе. - 2005. - № 3. - С. 101-105.
3. Пахмутова, А.Н. доклад на пленуме правления союза композиторов СССР, посвящённом советской песне. Киев, февраль 1975 г. [Электронный ресурс]/Режим доступа: http://www.pakhmutova.ru/songs/rep1975.shtml
4. Полежаева, А.Н. Современный песенный текст и формирование речевой культуры подростков / А.Н.Полежаева // Личность. Культура. Общество. - 2010. - Т. 12.; № 1. - С. 313-317.
5. Филиппова, Л.С., Филиппов, В.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие 2-е. изд. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – С.27-50.

# К ВОПРОСУ СТАНОВЛЕНИЯ ИМАГОЛОГИИ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ

О.Я. Ничко
Тернопольский национальный экономический университет,
г. Тернополь, Украина

**Аннотация:** В статье прослеживаются этапы становления и развития имагологии, ее теоретические и научные основы. Особое внимание обращается на значение понятий "Свой" и "Чужой", на влияние международных литературных связей на изучение образов чужих этнокультур в национальной литературе. Определяются понятия "литературный этнообраз", "автообраз", "гетерообраз".

The article deals with the formation and the development of imagology, its theoretical and scientific background. The particular importance is drawn to the meanings of the terms the “auto-image” and “the other”, the influence of international literary ties in the study of images of other peoples’ ethnic cultures in the national literature. The notions of “literary ethno image”, “auto image”, “hetero image” are observed.

**Ключевые слова:** имагология, образ-имидж, СВОЙ, ЧУЖОЙ, автостереотип, гетеростереотип

**Key words**: imagology, imago, auto-image, the other, auto stereotype, hetero stereotype

Образы одних народов в сознании и литературе других давно присутствуют в мировом культурном наследии, достаточно вспомнить древнегреческую, древнеримскую, древнекитайскую литературу ("Одиссея" Гомера, "История" Геродота, "Энеида" Вергилия, "Германия" Тацита и др.), не говоря уже о позднеантичных космографиях и устном народном творчестве многих народов мира. Возросла активность в создании образов-имиджей[1] во время больших географических открытий. Он породил значительную и разнообразную этнографическую литературу о ЧУЖИХ, экзотических странах и народов, вошедшую в тогдашнее художественное творчество, в частности в эпическую поэзию "Лузиады" португальского поэта, солдата и вояжера Луиса де Камоэнса, в "поэму-эпопею" "Араукана" испанского поэта - гуманиста, добровольного колонизатора Чили – А. Ерсильи т.д. *Imago* создаются писателями, философами, историками, журналистами, публицистами, политологами. Особенно отличились в конструировании национальных образов французские просветители (Вольтер, Дидро), которые создавали образы-имиджи русских царей Петра и Екатерины II и крепостнической Российской империи ") [10, 641] и создатели

[1] В имагологии имидж понимают так: "The mental or discursive representation or reputation of a person, group, ethnicity or nation" [Imagology, M. Beller, J. Leerssen. Part 3 Relevant concepts, related disciplines. Image (Joep Leerssen) p. - 342].

эпохи Возрождения (Поджо Браччолини, Христофор Колумб), связанной с зарождением этнографии, возникновением интереса ко всему непохожему на СВОЕ. Значительная роль здесь принадлежит "литературе факта": книги странствий, воспоминания и дневники, письма и трактаты людей, знакомых с общественным строем и обычаями, ментальностью и культурой неизвестных стран. СВОЯ национально-культурная традиция и индивидуально-психологические бытовые предпочтения путешественника-наблюдателя обогащались новыми культурными ценностями и жизненным опытом; такие экзотические чуда, как восхищение необычными ландшафтами и обычаями, провоцировали сопоставление со СВОИМ, служили мощным импульсом для более глубокого восприятия и понимания собственных достижений и к опровержению устоявшихся понятий и автостереотипов[2]. Весомой фигурой в литературной имагологии является Жермена де Сталь, а особенно ее труд "О Германии" (M-me de Staël. De l'Allemagne, 1949). Исследовательница в силу политических обстоятельств вынуждена была эмигрировать из Франции, узнавала и изучала другие народы Европы собственно через создание их образов-имиджей, в частности: образа Германии, образа Италии, образа России и др.

Возникновение имагологии[3] как научной области связывается с деятельностью французской исторической школы "Анналов", сложившейся в середине XX в. (Л. Февр, М. Блок, В. Дюби, Ф. Бродель, Ж. Ле Гофф и др.), в трудах которых социум и культура, образы жизни людей, их ментальность и сознание возникают неотделимыми составляющими антропоцентрических и исторических структур. Научный опыт XX- XXI веков позволяет подытожить: эта историческая школа уточнила этнопсихологических понятие национального характера взаимосвязанными категориями национального "менталитета" и национальной картины мира [5, 249]. Толчком для активизации имагологической деятельности к более глубокому этнокультурному взаимопознанию и взаимопониманию между народами, стало образование многочисленных новых независимых наций, пробуждение их национального сознания и этнокультурной идентичности [6, 29-30]. Проблема взаимоотношений наций не есть новой в литературоведении, однако сравнительно недавно она отделилась в новую отрасль компаративистики - имагологии (imago - с лат. "образ, изображение", logos - с греч. "слово, учение») [4, 412], и стала предметом подробного изучения имагологов. Сам термин является "техническим неологизмом" [13]. Французский компаративист Мишель Кадо отмечает, что историки, историки литературы и компаративисты берутся за одну и ту же проблему, обращаясь –соответственно – к различным методикам: "каким образом можно лучше

[2] В имагологической науке автостереотипы идентифицируют следующим образом: "Auto-images (self-images) are those which characterize ones 'own, domestic identity [Imagology, M. Beller, J. Leerssen. Part 1 Imagology: History and method (Joep Leerssen). - P. 27].

[3] В мировой компаративистике имагологию определяют так: "A critical study of national chatacterization" [Imagology, M. Beller, J. Leerssen. Part 1 Imagology: History and method. - P. 21].

понять глубокую сущность ощущений одного народа к другому: по описаниям баталий, или при анализе [имагологических] научных трактатов [10, Introduction]. Такие французские исследователи имиджей ИНОГО, как Ж. Асколи (G. Ascoli), П. Ребуль (P. Reboul), Р. Реймон (R. Rémond), С. Дижон (C. Digeon), рассматривали восприятие французом Англии, Соединенных Штатов, Германии [112, Introduction]. Большую историческую роль сыграла книга Альбера Лортолари (Albert Lortholary) "Les" Philosophes "du XVIII siècle et la Russie". Le Mirage russe en France aux XVIII siècle "(" Философы XVIII в. и Россия. Российский мираж во Франции XVIII в. ", 1951) [16], которая была одним из первых значительных имагологических исследований, и успешно продолжила французские традиции. В 30-70 гг. появляются ценные компаративистические разведки французских исследователей об образах других народов: George Ascoli "La Grande - Bretagne devant l'opinion française" 17eme siècle "(Paris, 1930), Rémond René" Les Etats Unis devant l'opinion française 1815-1852 "(Paris, 1962-1963), Michel Cadot" L'image de la Russie dans la vie intellectuelle française "1830-1856 (1967), Jean Marie Carré"Les Ècrivains français et le mirage allemand 1800-1940" (Paris, 1967). Расширили горизонты компаративистики труды Франсуа Жоста (Francois Jost) - швейцарского литературоведа, автора: "Швейцария во французском литературе на протяжении веков" (La Suisse dans les lettres français au cours des ages. - Fryburg, 1956), и двухтомное исследование "Жан Жак Руссо и Швейцария "(Jean-Jacques Rousseau et la Suisse". - Fryburg, 1962) и др. Авторы коллективного труда "Comparative Literature. Matter and Method "(" Компаративная литература. Суть и метод ") ред. А. А. Олдридж, Урбана-Чикаго-Лондон, 1969) подвели итог о достигнутом и теоретически обосновали необходимость включения национальных образов (images), этнических гетеростереотипов[4] в литературных произведениях, к сравнительному литературоведению [12, 140-141]. Французские компаративисты Ж. М. Карре (Jean-Marie Carré), М.-Ф. Гюйар (Marius-François Guyard), которые стояли у истоков имагологии, интересовались изучением литературы как фактора, который знакомит народы друг с другом. Потерпев немало критики и недоброжелательного отношения в течение 1950-1980-х гг., литературная имагология сосредоточилась на этнических образах – литературных репрезентациях других национальных культур, хотя до сих пор борется за признание, достигла значительных успехов, стала неотъемлемой частью сегодняшней литературной антропологии , *cross-cultures studies* и целого ряда гуманитарных дисциплин. Ее методология выводит компаративные исследования в сферу изучения межкультурных взаимоотношений. Международный дискурс происходит с помощью определенного представления об ИНОМ, основанный на наблюдениях, стереотипах, клише. На основе этого развивается межнациональный

[4] В имагологичний науке гетеростереотипы отождествляют так: "Those images which characterize the Other (hetero-images) [Imagology, M. Beller, J. Leerssen. Part 1 Imagology: History and method (Joep Leerssen). - P. 27].

коммуникационный акт, который создает основу для дискуссии, диалога. По мнению современного исследователя В. Орехова, национальные литературы "могут не только защищать и корректировать имидж своего этноса в восприятии других народов, но и создавать рациональные модели взаимовосприятия и сосуществования наций" [8, 10]. Итак, восприятие ДРУГОГО в культурном дискурсе нации отражается в литературном тексте. Литературный текст становится источником имагологических исследований, поскольку формирует определенный культурный код: восприятия как ДРУГОГО, так и СВОЕГО. Известно, что имагологичний текст, под которым понимаем литературный текст (как объект литературоведения), отражающий проблему рецепции ДРУГОГО и СВОЕГО в широком смысле, можем говорить еще со времен древнегреческих мифов, где определенная часть героев или была изгоем ДРУГОГО, или рассматривалась как ДРУГОЙ / ЧУЖОЙ в среде собственно СВОЕГО.

Научные интересы концентрируются на актуальных для современного общества проблемах национальной и культурной идентичности. Особенно интенсивно эта специализация развивается во Франции и Германии, за последнее десятилетие значительно активизировалась в Италии и Нидерландах. Основные школы европейской имагологии возглавили Д.-А. Пажо (Daniel-Henry Pageaux) и Г. Дисеринк (H. Dyserinck), Дж.Леерссен (Joep Leerssen). Их наработки уже стали хрестоматийными в курсах по имагологии. Системные, целенаправленные исследования по имагологии появились после XI Всемирного конгресса компаративистов (AILC), то есть в конце 80-х гг. XX в., прежде всего, в Западной и Центральной Европе. Современная имагология изучает образы и имидже первобытных времен, Средневековья, Нового времени. Из студий проблем имагологии Античности отмечаются труда "Le Miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre (Paris, 1991) и "Memoir d'Ulisse. Récit sur la frontiére en grece ancienne (Paris, 1996) французского исследователя Ф. Артога (F. Hartog); заслуживает особого внимания работа Жана Поля Вернана (J. - P. Vernant) "L 'individu, la mort, l'amour. Soi-même et l'autre en Grèce ancienne "(Paris, 1989).

Изучение образов одних народов в сознании других широко развернулось в 90-е гг. XX в. в Польше. За последние несколько лет в польской компаративистике появилось немало социологических, политологических, антропологических и литературоведческих работ по проблеме рецепции Польши и поляков европейскими народами в разные эпохи, а также по проблемам рецепции самими поляками народов Западной и Восточной Европы: среди них - международный послеконференционный сборник "Swój i obcy" (ред. Е. Новицкий, С. Лодзинский, Е. Новицки, 1990), А.Кемпиньски "Lach и Moskal: z dziejów stereotypów" (1990), "Wokól stereotypów Niemców и Polaków" (ред. В. Вжесинськи, 1991), "Narody i stereotypy" (ред. Т.Валяс, 1995), А. Веретюк "Wizja Ukrainy we współczesnej powieści polskiej и ukraińskiej (1998), С. Бенедиктович" Portrety obcego. Portrety obcego. Od stereotypu do symbolu "(2000), В. Навроцкий" Patrioci i wrogowie: stereotypy

Polaków i Niemców w literaturze polskiej XIX i początków XX wieku (2002), "Stereotypy w literaturze" (под ред. В. Болецкого, 2003), Я. Блушковськи "Stereotypy narodowe w swiadomosci Polaków (2003) и" Stereotypy a tożsamość narodowa "(2006).

Своеобразным итогом европейских имагологичних исследований перелома XX-XXI вв. стала системно упорядоченный труд профессора бергамского университета (Италия) М. Беллера и профессора Амстердамского университета (Нидерланды) Дж. Леерссена "Imagology: a Handbook of the Literary Representation of National Characters" (Amsterdam-New York: Rodopi Publishers, 2007). Это авторитетное сегодня коллективное имагологическое издание по истории, теории и методологии имагологии, экземплификация имагологического анализа содержит одновременно словарь наиболее употребляемых имагологических понятий [14].

В украинской компаративистике имагология еще не сложилась в определенное направление. Хотя подходы к научной имагологии находим в таких историософских памятках XIX в., как "Две русские народности" Н. Костомарова, "Три национальные типы народные" В. Антоновича, "Мировоззрение украинского народа" И. Нечуй-Левицкого. Проблема СВОЕГО и ЧУЖОГО остро ставится в трудах Т. Шевченко, И. Франко, П. Кулиша и других украинских писателей. В своих трудах на богатом этнографическом, фольклорном и литературном материале, они выделяли самобытные национальные черты украинцев и русских. В XX в. "характерологическую" проблематику, как отмечают авторы "Сравнительного литературоведения" М. Ильницкий и В. Будный, исследования связаны с Научным обществом им. Шевченко и Украинской Свободным Университетом (В. Липинский, Д. Чижевский, М.Шлемкевич, И. Мирчук, А. Кульчицкий, И. Лысяк-Рудницкий и др.). Этнопсихологическим аспектом этой проблематики занимались В. Янов в работе "Проблема психологического окцидентализма Украины" (Лондон, 1965) [5, 246, 248], С. Андросов "Характерология украинцев. Национальный Космо-Психо-Логос ", Мюнхен, 1995). В Украине компаративисты уже давно читают издание и переиздание книги болгарского ученого Г. Гачева "Национальные образы мира (Москва, 1988) [1], который предложил идею Космо-Психо-Логоса, как универсального инструмента познания каждой национальной общины. Обогатили имагологические исследования книга Д.Наливайко "Глазами Запада. Рецепция Украины в Западной Европе в XI-XVIII вв. ", Киев, 1998, [7] а также научные исследования Д. Наливайко, Т. Денисовой и А. Веретюк. По мнению Л. Грицик [2,31], имагологические исследования в украинском литературоведении можно найти в трудах М. Максимовича, А. Бодянского и других исследователей середины XIX в., а также в трудах "Две русские народности" (1861) Н. Костомарова и "Мировоззрение украинского народа" (1878) И. Нечуй-Левицкого, основанные на етнопсихологическом отражении особенностей украинских и русских характеров. Безусловно, определенные компоненты имагологичних исследований можно найти также в трудах М.

Драгоманова, В. Липинского, Д. Чижевского, М.Шлемкевич, И. Мирчук, А. Кульчицкого и др. Итак, можем утверждать, что украинская литературная имагология начала развиваться наравне с европейскими исследованиями. Несмотря на наличие этих работ, украинская имагология все еще требует научного утверждения и развертывания.

Особенно возросла актуальность имагологичних исследований в эпоху глобализации общества: в конце XX - начале XXI в. ДРУГОЙ[5] глобализируэтся, унифицируется, нивелируется, теряет свои автохтонные качества. Сказалось это и на литературе настоящего, в которой историческое время и локальное пространство нередко редуцируются, теряют самодостаточность, превращаясь в условные декорации и символы глобально-универсального. Вследствие этого исчезает и уравновешенность эпистем СВОЕГО и ЧУЖОГО, свойственной реалистической литературе предшествующего периода.

Итак, в ходе исследования мы проследили этапы становления и развития имагологии – отрасли компаративного литературоведения, выяснили ее теоретические основы и спектр исследовательских задач, особое внимание обратили на значение понятий "Свой" и "Чужой" в решении проблемы отношений со своими и чужими этнокультурными сообществами, исследовали влияние международных литературных связей на изучение образов других этнокультур в национальной литературе.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Гачев Г. Д. Национальные образы мира / Георгий Дмитриевич Гачев. – М. : Сов. писатель, 1988. – 447 с.
2. Грицик Л. Украинская компаративистика XIX - нач. XX в .: направления, методика иссле-дований. Несколько вступительных соображений // Литературоведческая компаративистика. - Тернополь, 2002.
3. Денисова Т.Н. Наука “Компаративістика” в сучасному потрактуванні / Тамара Наумівна Денисова // Літературна компаративістика. – К. : ПЦ Фоліант, 2005. – Вип. 1. – С. 10 – 26.
4. Ковалев Ю. Литературная энциклопедия: В 2 томах.- К., 2007 - Т. 1.
5. Ильницкий М. Имагология / М. Ильницкий, В. Будный // Сравнительное литературоведение: в 2 ч. - Львов, 2007 - Ч.1: лекционный курс / выдал. центр ЛНУ им. И. Франко. - С. 244- 274.
6. Наливайко Д. С. Литературоведческая имагология: предмет и стратегии / Дмитрий Сергеевич Наливайко // Литературоведческая компаративистика. - К.: ПЦ Фолиант, 2005 - Вып. 1 - С. 27-44.
7. Наливайко Д. С. Глазами Запада: Рецепция Украины в Западной Европе в XI-XVIII вв. / Дмитрий Сергеевич Наливайко. - К.: Основы. 1998 - 580 с.


[5] Ведущие по функциональности категории ДРУГОГО, СВОЕГО, ЧУЖОГО, считаются одними из главных во всей гамме современных исследований и которые по мнению Стивена Тотоси де Зепетника, сейчас нуждаются крупнейшего осмысления [Денисова Т.Н. Наука компаративистика в современном потрактуванни.- С.20 -21]

8. Орехов В. Предисловие // Орехов В. Русская литература и национальный имидж. Има-гологический дискурс в русско-французском литературном диалоге первой половины XIX в. – Симферополь, 2006.
9. Beller M. Perception, image, imagology // Imagology. The cultural construction and literaryrepresentation of national characters. A critical survey. – Amsterdam, 2007.
10. Cadot M. L'image de la Russie dans la vie intellectuelle française. 1839 – 1856 / Michel Cadot. – Paris : Fayard, 1967. – 641 p.
11. *Dyserinck H.* Imagology and the Problem of Ethnic Identity [Електронний ресурс] / H. Dyserinck. – Режим доступу : http://www.interculturalstudies org/ICS1/Dyserinck.shtml.
12. Janaszek - Ivaničková H. O współczesnej komparatystyce literackiej / Halina Janaszek - Ivaničková. – Warszawa : Państwowe wydawnictwo Naukowe, 1980. – 255 s.
13. Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey [edited by Manfred Beller and Joep Leerssen] / Manfred Beller, Joep Leerssen. – Rodopi Publishers (vol. 13 of the Studia Imagologica series: IMAGOLOGY: The cultural construction and literary representation of national characters). – Bergamo (Italy), 2007. – 501 p.
14. Leerssen J. Imagology: History and Method // Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters.
15. A critical survey [edited by Manfred Beller and Joep Leerssen]. Bergamo, (Italy). – Rodopi Publishers , 2007. – P. 17-32.
16. Lortholary A. Les "Philosophes" du XVIII siècle et la Russie". Le Mirage russe en France aux XVIII siècle / Albert Lortholary. – Paris: Boivin, Editions Contemporaines, 1951. – 411 p.; reprint ed. Ferney-Voltaire, 2001. – 411 p.

## ISOMORPHIC AND ALLOMORPHIC FEATURES IN SINTEX OF UKRAINIAN AND ENGLISH LANGUAGES

L.N.Pokornaya
Ukrain. Kherson. State University

**Аннотация.** Предложение, как основная синтаксическая единица языка, в сравниваемых языках имеет много общих типологических характеристик. Это изоморфные черты. Алломорфные черты и явления отражены в существовании целого ряда качественных и количественных различий в парадигматических классах предложений, имеющих одинаковое значение, но различные синтаксические структуры в английском и украинском языках.

**Ключевые слова**: предложение, синтаксическая единица языка, сравниваемые языки изоморфные черты, алломорфные черты.

**Annotation.** The sentence, as the main syntactic unit of the language, contrasted languages has large number of general typological characteristics. These are isomorphic features. Allomorphic features and phenomena on syntactic

level are reflected in the existence of a variety of quantitative and qualitative differences in some paradigmatic classes of sentences or expressions of similar meaning but having different syntactic context in English and Ukrainian languages.

**Key words**: sentence, the main syntactic unit of the language, contrasted languages, isomorphic features, allomorphic features.

The sentence in contrasted languages (English to Ukrainian) has large number of general typological characteristics. Existence of isomorphic features in simple and complex sentences is aimed at the main common generic characteristics of the sentence as a specific unit of language. These aspects are: 1) structural, 2) the semantic and 3) pragmatic. This division into three parts directly sets the ratio of the value of form and functioning of a sentence in the speech [1,310;2,328;3,198].

These three aspects are of universal nature and establish the main basis for the systematic arrangement and systematic comparison of simple and complex sentences in all languages. Excluding this, aspects can equally serve as a reliable distinctive feature between major syntactic units, ie sentences, on the one hand, and groups of words that are used to form sentences, on the other.

The main distinctive features that characterize the sentence as a universal language unit are the following: 1) it is the main unit of the language, 2) it is the main syntactic unit, and 3) it is an integral part of the main broadcasting and the main communication unit [4,242;5,162].

Allomorphic features and phenomena on syntactic level are reflected in the existence of a variety of quantitative and qualitative differences in some paradigmatic classes of sentences or expressions of similar meaning but having different syntactic context in English and Ukrainian languages. Also, there are differences in the structural forms of some of the sentence and some subordinate clauses in English and Ukrainian. Due to the fact that the syntax of the English language has many differences from the syntactic system of Ukrainian language in the process of learning English syntax interfering effects of native Ukrainian language to English is quite possible [4,210].

The aim of the article is to investigate the interfering influence of the Ukrainian language in teaching English syntax.

In Ukrainian we can easily change the word-order in the sentence. It fulfills first of all not grammatical, but emphatic function in the sentence. In English word-order serves the grammar, and that is why it is strict and fixed.

Inversion in the word-order is used as a literary device for emotional expressiveness. For example: *Well do. I remember that day.*

*Must have cost a pretty penny this dress of hers!*

*Happy may you be!*

*Hanging on the wall was a picture.*

*Horrible these women are!*

*Much good it bring to you!*

Inversion can be used in sentences when adverbial modifiers are expressed by such words as: **so, this, thus, then, here, now, there** and these words open the sentence. For example: *So ended this terrible story.*

*Thus began their love.*

*There goes another bus.*

*This I can dispute about!*

*Here comes the Lady.*

*Here is another example.*

Inversion can be used when the adverbial modifier with the negative meaning opens the sentence: **never, in vain, little**. For example:

*Little did she think about his feelings.*

*Again he was late!*

*In vain he tries to persuade her parents.*

*Never have the travelers seen such gigantic trees.*

Inversion can be used with adverbs **hardly, scarcely, no sooner** open the sentence. For example: *No sooner had he disappeared than she appears.*

*Scarcely had he finished his greeting had he finished his greeting when he stopped frightened.*

*Hardly had he entered the room when the children ran up to him.*

Inversion is used when a sentence is introduced by **there** and followed by one of the verbs denoting existence. For example:

*There are so many donkeys in the Zoo.*

*There is much snow this year.*

*There has something wrong.*

*There occurred a sudden revolution in public taste.*

Inversion is used in sentences expressing wish, despair, indignation. For example:

*May you live one million years!*

*Long live Ukraine!*

*Long live the friendship between the nations.*

*Came what may!*

Inversion is used in the expressive answers, both formative and negative. For example:

*I am tired. – So am I.*

*He does his job. – So do I.*

*We can swim. – So can he.*

*They never cry. – Neither do I.*

*He isn't ready. – Neither is she.*

Inversion is used in general, special, alternative and disjunctive questions. For example:

*Did you come home early?*

*When did you come home?*

*Did you come home late or early?*

*You came home early, didn't you?*

Many English sentences, traditionally qualified as "elliptical" are structurally close to Ukrainian definite personal sentences. For example:

– *Much obliged to you. – Дуже вам дякую.*
– *Sleeping in the afternoon. – Ти спав по обіді?*
– *Looks like rain. – Схоже буде дощ.*

Two-member sentences have a larger representation in English than in Ukrainian, constituting a typological divergence of the two languages. Two-member sentences, non-existent in Ukrainian, are as follows:

1. Impersonal sentences which are introduced by the impersonal pronoun **it**. For example: *It is thundering. It drizzles. It snowed. It has rained.*
2. Indefinite personal sentences with the subject expressed by the indefinite personal pronoun **one, they, you**. For example: *One says. They say. You don't say so.*
3. Sentence with the introductory **it** or **there**. For example: *It is time to start. There is nothing to say. There is much to say.*
4. Sentences with the implicit agent and passive predicate verb followed by a preposition. For example: *He was sent for. The bed was not slept in. the house is not lived in.*
5. Sentences with the secondary predication. For example*: I thought him to be a teacher. – Я думав, що він учитель. We saw her cross the street. –Ми бачили як вона переходила вулицю. She made herself seem friendly.*

Inversion is used in exclamatory sentences which are negative in form, but positive in meaning and negative imperative sentences. For example: *Have I not watched them! Don't you do it.*

Inversion is used as a grammatical means of subordination in come complex sentences joined without connectors. For example*: where you sure of it you wouldn't hesitate. Proud as he was, he had to agree to our proposal.*

In recent times, the theory grammar of English language, both domestic and foreign, turned out to have a tendency to reduce the importance of strict order of words in the English sentence and to exaggerate the degree of mobility of its components. Another attraction is the fact that in common generalizing works on English grammar (Smirnitskaya, Ivanov, Bloch and others) there are no sections or paragraphs of word order. There are no distinction between language and speech, sentence and utterance, different mechanisms of their building. But as the practice of learning English shows syntactical knowledge and skills are very important for English learners.

For example: In the sentences The boy knows the man; The teacher told the children a story – any movement is not allowed, as they are destroy the sentence. (The boy the man knows. Knows the man the boy), or create another sentence, which describes another situation (The man knows the boy, The children told the teacher a story). Or as it is in the sentences: Nick hit Mike. Mike has a blue eye. – Mike hit Nick. Nick has a blue eye.

Clear rules of direct word order entre to several important building features of English language system. It is natural that speakers of languages with free,

communicative arrangement of words in a sentence (like Ukrainian and Russian) and speakers of languages with strict, grammatically conditioned word order use in their own speech practice various speech patterns of linear arrangement of words, which turn out to show interfering influence of native languages into English.

Loss of case inflections altered English morphology and syntax very much. The boundary between the parts of speech became movable in word-building. Language, which does not recognize case endings, should follow the standard procedure of the word-order in a sentence to make clear the semantic meaning of the words.

In the narrative sentence subject is put before the predicate, and is followed by the object. For the newcomers who learn the conversation at English, it is better not to violate this rule, so as not to destroy the value of what is said.

Never start a sentence with a pronoun in the oblique cases which corresponds to the objective case in English, as is typical for Ukrainian: "Мені, тебе, у нього, ваші і інші". Similar phrases in English translation can begin only with the nominative case of the pronoun, which follows the appropriate verb. For example:

Мені хотілось би… – I should like…

Йому ніколи… – He has no time.

Нам жарко. – We are hot.

In English grammar strict word-order of the sentence causes an amazing coup familiar to Ukrainian concepts. For example:

We are having a mild *winter* this year. – У нас у цьому році м'яка зима.

It is getting cold enough to wear a *winter* coat. – Стає доволі прохолодно, час носити *зимове* пальто.

Where did you *winter* last year? – Де ви *зимували* у минулому році?

There is a joke that the main difficulty in learning a foreign language is the native one. For speaking English it for Ukrainian is necessary first of all to give up much more free Ukrainian syntax. Ukrainian sentence can be compared with the movement of the bus or the plane on the way of which there are no obstacles, no rails. English sentence is like trams or trains that move on rails. The slightest deviation from the rails in the side makes a crash. The drawing that shows the three train cars which are the best circuit of narrative sentences [S – P – O].

Slightly different is the case with the secondary members or the sentence – adverbial modifiers which bring the English sentence liveliness. Where is the place of circumstance? It turns out that it has more freedom than others. If the event that took place in London yesterday, is more important than that it took place just yesterday, please start with adverbial modifiers of time. If, however, the most interesting is what happened in London, start with London, and the English syntax will not blame you for that. For example:

*In a moment* he [Lord Arthur] had seized Mr. Podges by the legs, and flung him into the Thames…

"Have you dropped anything, sir?" said a voice behind him *suddenly* (O.Wilde).

Він [лорд Артур] *миттєво* схватив містера Поджерса за ноги і жбурнув у Темзу…

−Ви щось загубили, сер? – *раптово* пролунав голос позад нього.

*In the drawing-room* of a small house near Kew Gardens Mrs. Philip Raider was gazing at a piece of pinkish paper in her hand, as if it had been one those spiders of which she had so constitutional a horror (J. Galsworthy).

У *вітальні* невеликого дому по сусідству із Кью Гарденс місіс Філіп Райдер, тримаючи в руці аркуш рожевого паперу, дивилась на нього з таким жахом, буцімто там був павук, а до павуків вона з дитинства відчувала органічну відразу…

*All at once* our ship… seemed to us to have lost the power of motion… Immensity, the inseparable companion of a ship's life, chose that day to breathe upon her as gently as a sleeping child (J. Conrad).

Нам здалось, що наш корабель… *раптом* втратив здатність рухатися… Безкрайня стихія, нерозлучна супутниця корабельного життя, саме *цього дня* дихала так ніжно, як немовля, котре щойно заснуло.

Ukrainian grammar does not evolve in a separate morphological type called indefinite adverbs of time, as they need to be remembered, it is useful to list them. Remember them in order from "always" to "never" so that it will be easier to remember:

always − завжди
constantly − постійно
usually − звичайно
generally – як правило
regularly – регулярно
often, frequently – часто
occasionally – час від часу
sometimes – інколи
seldom, rarely – рідко
hardly – ледве
hardly ever – (майже) не
never – ніколи

It is hardly need to prove that the most common adverbs can not be confused with one another. We will not escape a trouble if instead *usually* we say *seldom*, but instead *often - never*.

So, if there is no author's emotional stress on one of these adverbs in the sentence: they have their own place in it.

1) After forms of the verb to be. For example: *She is usually at home on Sunday. Children are seldom out doors in bad weather. I am always at home at about six o'clock in the evening.*

2) Between the subject and predicate (when the latter is represented by one word). For example: *She often visit her aunt. He never goes to the theatre.*

3) Between modal verb and semantic verb. For example: *He can hardly swim. He must occasionally check the task. I can hardly ever understand what you*

*say.*

4) Between changed and unchanged forms the predicate ( between the first and second components of a complex analytic tense forms). For example: *Children have just had their dinner. We are regularly translating from English to Ukraine. You have never lived unless you have seen Moscow!*

In cases when one of these adverbs seems for the anther to be of paramount importance, he may start a sentence with it, but it is a violation of the word-order: predicate is put ahead of the subject. It is called inversion. This stylistic device is possible and very actively used in literature and press. For example:

*Always* will humanity remember the World Congress of Peace held in Moscow, October 25-31, 1973, a congress totally unprecedented in the entire struggle of the peoples of the world for peace. – *Завжди* буде пам'ятати людство Всесвітній конгрес миролюбних сил, котрий відбувався у Москві з 25 по 31 жовтня 1973 року, конгрес небачений за всю історію боротьбі народів за мир.

A student whose native language is Ukrainian, can be easily to put in a loss, if offering him to translate into English the following sentences with the pronoun phrases like:

*Мені* холодно. – I am cold.

*Тобі* цікаво. – It is interesting to you.

*Йому* не слід запізнюватись. – He should not be late.

*Їй* дуже шкода (Вона дуже шкодує).

*Нам* пощастило. – We are lucky.

*Їм* хотілось би мати цей портрет. – They would like to have this portray.

We distinguish the following types of Ukrainian sentences and should translate them correctly. For example:

*Було холодно. – It was cold.*

*Було важко дихати. – It was difficult to breathe.*

*Було внесено декілька / багато виправлень. – A few / several / a (great) number / a lot of amendments were made. (**Неправильно**: Was made a few amendments.)*

To translate properly not only the given examples but also be able to explain why there is no coincidence with Ukrainian language, we need to go back again to the history of English. In Old English nouns declined and the cases had different grammatical endings. That time the order the basic parts of the sentence was free, as it is now in our language. The contemporary poem of "Biovulf" manuscript dating the tenth century, which is kept in the British Museum, could say:

*Дракон почув мову людини.*

*Дракон мову людини почув.*

*Мову людини почув дракон.*

And it was not a mistake in Old English. There were a lot of a grammatical endings as all the nominal parts of grammatical endings as all the nominal parts of speech were declined and the verb conjugated. Flections marked the relations of the parts of the sentence as it is now in Russian and Ukrainian.

But during XI – XIII century Scandinavian influence accelerated the process

of the neutralization and loss of endings, which began in English. Reducing endings closely associated with the process of weakening and leveling of unstressed vowels, this process is combined with numerous formations by analogy, that the endings merged with one type of declination, or other... That helped to reduce the system of declinations and conjunction.

In addition in French, which was due to the charity Normans who ruled for three centuries in Britain, declinations of a noun were replaced by combinations with prepositions. As a result, in modern English literary language only the distinction between Common and Possessive case of nouns is preserved. In the system of persona pronouns Nominative and Objective cases were served.

Members of the sentence immediately lost their freedom, and found themselves, like chains with a certain location in a sentence. The fixed word order S–P–O became a standard. In the actual state the active person should precede the verb. Imagine how you will amuse Englishmen if you begin the sentence with passive person, ie if you follow the word order, typical to Ukrainian language. For example:

Тигреня до жердини прив'язав мисливець. – The young tiger to a pole chained the hunter.

Три листи приніс поштар. – Three letters brought the postman.

Ароматичну ванну прийняла моя племінниця. – An aromatic bath took my niece. The same typical mistake can be made in the translation of combinations "у мене", "у тебе", "у нас". For example:

У *мене* немає квітів. – *I* have no flowers.

У *тебе* так багато друзів. – *You* have so many friends.

У *нас* багато спільного. – *We* have much in common.

У *цього хлопчини* довга борідка, і він виглядає старше своїх років. – *This lad* has a long bear and he looks older than he is.

У *мого дядьки* гарний слуховий апарат, із його допомогою він добре чує. – *My uncle* has got a good hearing device and he can hear quite well thanks to it.

To cope with this difficulty we use passive voice in English. It is used 3 times more frequently then in Russian and Ukrainian. From the one hand, there is a great need of it on the half of the actual division of the sentence, from the other hand, there are more possibilities as the number of transitive verbs is much larger because of objective verbs, which many verb-phrase turned to be: to look after child, to take care of children, to make up, to come across, to come out with somebody, to go behind something, to go between somebody.

Thus in the Modern English the formation of the passive voice is very intimately connected with that of transitive / intransitive verbs. In English the number of verbs that can be used in passive is larger than in other Indo-European languages as many phrasal verbs have acquired the meaning of transitivity and thus can take the direct object and be converted into Passive constructions. It is one of the reasons for the frequent use of the passive in English. That is why there is not always correspondence between English and Ukrainian.

The Ukrainian reflexive verbs “лякатися”, ображатися, відбуватися, здійснюватися, дивуватися” are rendered in English by passive constractions:

to be (get) frightened,
to be (get) offended,
to be (get) convinced,
to be (get) embarrassed,
to be (get) surprised,
to be (get) disappointed,
to be (get) realized.

For example: *Her hopes were realized. – Її мрії здійснилися.*
*She got offended. – Вона образилась.*
*How much time left? – Скільки часу залишилось?*

Thus, the knowledge of typological peculiarities of English and Ukrainian languages, are necessary for development of strong skills of the proper arrangement of word in the sentence for those who study English and avoiding typical mistakes under the influence of the native Ukrainian language.

**Literature:**


1. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка [Текст]: учебник. Для студентов филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. педвузов / М.Я. Блох. - М.: Высш. школа, 1983. - 383 с.
2. Ильиш Б.А. Строй современного английского язика [Текст]: учебник по курсу теоретической грамматики для студентов педагогических институтов (на англ. языке) / Б.А. Ильиш. - Ленинград: Просвещение, 1971. - 367 с.
3. Корунець І.В. Порівняльна типологія англійської та української мов [Текст] / І.В.Корунець. - К.: Либідь, 1995. - 238 с
4. Плоткин В.Я. Строй английского языка [Текст] / В.Я. Плоткин. - М.: Высшая школа, 1989. - 239 с.
5. Смирницкий А.И. Синтаксис английского язика [Текст] / А.И.Смирницкий. - М.: Литературы на иностранных язиках, 1957. - 284 с.


## ВЕРБАЛИЗАЦИЯ НОВЫХ РЕАЛИЙ ФИНАНСОВОГО РЫНКА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ


Л. В. Сандий
Тернопольский национальный экономический университет,
г. Тернополь, Украина



**Аннотация**. В статье проанализированы инновационные средства английского языка, обозначающие новые реалии финансового рынка. Выявлена корреляция неолексем, неофраз и неосемантизмов с соответствующей социокультурной информацией, которую они аккумулируют. Установлены основные репрезентативные группы языковых

единиц, отражающих ключевые аспекты взаимодействия на финансовом рынке.

**Ключевые слова**: неолексема, неофраза, неосемантизм, социолингвистические параметры.

**Annotation:** The article analyzes English words and expressions which reflect new realia of financial market. There has been defined the correlation between neolexemes, phraseological neologisms, neosemantisms and the corresponding socio-cultural information they accumulate. The main representative groups of linguistic units that reflect key aspects of the interaction in the financial market have been determined.

**Key words**: neolexeme, neophrase, neosemantisms, sociolinguistic parameters.

Ход эволюции словарного состава английского языка экономической сферы определяют противоречивые тенденции. С одной стороны, наблюдается осложнение логических связей между понятиями и компликация средств профессиональной коммуникации, а с другой – демократизация и сочетание разностилевых элементов языка, взаимопроникновение терминологической, общеупотребительной и разговорной лексики, а также расширение границ использования языковой игры и экспрессивно-эмоциональных конструкций. Бесспорно, функционально-стилевая гетерогенность присуща всей совокупности англоязычных инноваций, соотнесённых с экономической сферой. Однако к особо «открытым» в плане привлечения профессионально-жаргонных слов и оборотов следует отнести массив лексико-фразеологических неономинаций, связанных с куплей-продажей финансовых ресурсов.

Толерантность языковой нормы (термин Л. П. Крысина [2, 179]) к новообразованиям-профессионализмам в очерченном сегменте экономического лексикона объясняется несколькими факторами. Во-первых, в узкопрофессиональных областях, как правило, наблюдается большая концентрация профессионализмов. Во-вторых, рынок финансовых ресурсов, особенно фондовый, очень подвижен и чрезвычайно чувствителен к изменениям.

Именно поэтому для обозначения новых понятий, быстро появляющихся в упомянутой сфере и еще не получивших терминологическое описание, часто используются названия, созданные в результате стихийного словотворчества брокеров, дилеров, инвесторов и других лиц, профессионально занятых куплей-продажей ценных бумаг. По причине отсутствия нейтральных названий для адекватной характеристики новых реалий профессионализмы и профессиональные жаргонизмы начинают функционировать не как разговорные дублеты соответствующих терминов, а как единственный вариант для номинации актуальных явлений и понятий.

Убедительным доказательством того, что языковая норма становится более «снисходительной» к коннотативно окрашенной специализированной

лексике, является активное использование новообразований с низкой степенью «терминологичности» в «качественной прессе» и в академических кругах.

***Цель*** статьи – систематизация неолексем, неофраз и неосемантизмов английского языка, вербализирующих новые реалии финансового рынка. Реализация поставленной цели предполагает решение следующих ***задач*:** выявить корреляцию англоязычных инноваций с релевантной социокультурной информацией; установить основные репрезентативные группы языковых единиц, отражающих ключевые аспекты взаимодействия на финансовом рынке. ***Объектом*** научного исследования являются процессы неономинации в словарном составе английского языка финансовой сферы, а ***предметом*** – социолингвистические параметры вербального воплощения новых реалий финансового рынка.

***Материал*** для исследования подобран из традиционных (печатных) лексикографических изданий [1; 4; 5], электронных репозитариев [6; 7; 8], а также из современных британских и американских медиа-источников.

По нашим наблюдениям, одной из основных сфер пополнения профессионального вокабулярия является биржевая деятельность и денежно-кредитные операции. Учитывая высокие риски и другие специфические черты фондового и кредитного рынков (постоянные изменения курса акций и валют, непредсказуемость, свобода действий в управлении капиталом и т. д.) практически вся релевантная лексика и фразеология проявляет способность к экспрессивности и развёртыванию образов и ассоциаций.

Прежде всего, это касается языковых инноваций, которые концентрируются вокруг базового понятия «акция, доля акционера в капитале предприятия» (*stock, share*) и демонстрируют преимущество репрезентативной функции над коммуникативной, например: *drill-bit stock* «дешёвая акция стоимостью менее одного доллара», *religion stock* «акция, цена на которую стабильно растёт», *show-me stock* «акция, стоимость которой падает из-за неутешительных результатов деятельности компании, а рост цены возможен только при стойком улучшении ситуации», *friends-and-family shares* «акции, которые, прежде чем попасть на рынок, предлагаются друзьям и родственникам».

Некоторые неономинации, а именно *green chip* «акция компании, которая заботится о сохранении окружающей среды», *new chip* «акция перспективной высокотехнологичной компании», *red chip* «акция китайской компании, зарегистрированной на Гонконгской фондовой бирже», образовались по аналогии к известному биржевому термину *blue chip* «акция надежной компании со стабильными показателями получаемых доходов („голубая фишка”)».

Обратим внимание, что, в отличие от фразеологической единицы *blue chip*, при формировании значения которой задействован когнитивный механизм ассоциации с голубыми (самыми ценными) фишками для азартных игр в покер или рулетку, источником образности в новых аналогичных

наименованиях становится использование цветообозначений в несколько ином символическом значении (*green* «экологически сознательный», *red* «символ коммунистического Китая») или привлечения атрибутива с прозрачной семантикой (*new* «высокотехнологичный»).

Феноменальные темпы роста экономического потенциала Китая и одновременно крайне осторожная политика китайского правительства в отношении вывоза капитала из страны привели к появлению целого ряда новообразований, обозначающих акции китайских компаний (*A share, B share, H share, N share, L share, G share, P chip, S chip*). Инициальные аббревиатуры в составе вышерассмотренных неофраз преимущественно касаются места, где упомянутые акции могут продаваться, например, *H – Hong Kong, L – London, N – New York, S – Singapore*. Впрочем, в некоторых наименованиях буквенные сокращения обозначают не место продажи, а форму собственности компаний (*P – private*) или класс акций (*A share* «акции, которые продаются в юанях», *B share* «акции, которые продаются в иностранной валюте»).

Важным способом формирования ещё одной группы номинативных единиц, соотнесённых с понятием «акция», является привлечение терминов других дисциплин с полным или частичным их переосмыслением. Например, содержание неофраз *air-pocket stock* «акция, курс которой резко падает после информационного сообщения негативного характера», *torpedo stock* «акция, цена на которую существенно снизилась и в перспективе будет продолжать падать» раскрывается через понимание соответствующих терминов: авиационного – *air-pocket* «воздушная яма», военного – *torpedo* «самодвижущийся и самоуправляемый подводный взрывной снаряд». Этимология неолексемы *tenbagger* «акция, стоимость которой выросла в десять раз» отсылает к спортивной терминологии (в бейсболе *twobagger* – дубль, дающий игроку право на две базы).

В последнее время в финансовых изданиях можно встретить всё больше новых фразеологических единиц, которые являются неофициальными названиями фондовых индексов и образованы с привлечением имён собственных. Корректная интерпретация культурно нагруженных отонимных названий требует определённой ориентации в ценностной картине мира и прагматической компетенции коммуникантов.

Например, в составе неофраз *Big Mac Index, Tall Latte Stock Index* используются прагматонимы *Big Mac, Tall Latte*, которые указывают, что критерием определения реальных обменных курсов национальных валют являются известные продукты компаний *McDonald's* и *Starbucks*. Ряд наименований образован на базе антропонимов – имён популярных актрис, певиц и других известных личностей, а именно: *Angelina Jolie Stock Index, Beyoncé Stock Index, Eva Longoria Stock Index, Heidi Klum Stock Index, Kate Middleton Stock Index, Lindsay Lohan Stock Index, Nicole Kidman Stock Index, Paris Hilton Stock Index, Victoria Beckham Stock Index*. Активное клиширование новых отантропонимных единиц по модели ***антропоним +***

***Stock Index*** связано с тем, что приверженность селебритиз к определенным брендам существенно влияет на объемы продаж компаний-производителей, а следовательно, и на индексы их акций.

Аналогичную структуру имеют и метафорические конструкции *Harry Potter Stock Index, James Bond Stock Index*, используемые для номинации биржевых индексов фирм, коммерческий успех которых связан с именами известных литературных персонажей. Однако приведённые неофразы имеют несколько иную семантическую природу, поскольку антропонимы *Harry Potter, James Bond* идентифицируют не реальных лиц, а литературных персонажей.

Антропонимы активно привлекаются и к созданию языковых инноваций, соотнесённых с конфигурацией фондовых цен, например: *Cramer bounce* «неожиданное повышение цен на акции, после того, как они были рекомендованы ведущим телешоу *"Mad Money"* Джимом Крамером („отскок Крамера")», *Icahn Lift* «рост стоимости акций, происходящий после того, как инвестор Карл Икан, известный своей способностью приносить дивиденды акционерам компаний, начинает покупать акции той или иной компании», *J. Lo* (*Jennifer Lopez*) «график движения цен на акции в виде буквы *U* (термин намекает на пышные формы американской певицы и актрисы Дженнифер Лопес)».

Бесспорно, фразеологические единицы с антропонимным компонентом способны решать разнообразные прагматические задачи на интеллектуальном и эмоциональном уровнях. Однако дальнейшая узуализация таких неофраз выглядит маловероятной, ведь интеграция новых вербальных единиц в систему языка зависит от актуальности обозначаемых ими явлений, а, как известно, человеческая популярность – субстанция быстротечная.

Новейшие явления фондового рынка вербализуют и те фразеологизмы, которые, хотя и образованы не от имён собственных, однако, требуют от участников коммуникации способности оперировать национально-культурными стереотипами. Например, в названиях облигаций (*Baklava bond, Dim sum bond, Huaso bond, Kauri bond, Kangaroo bond, Kimchi bond, Maple bond, Panda bond, Uridashi bond*), выпущенных эмитентами в иностранных валютах, основу метонимической транспозиции составляют ассоциации, связанные с этнокультурной символикой соответствующих стран, а именно: национальные блюда (*baklava* – Турция, *kimchi* – Южная Корея, *dim sum* – Гонконг), флора (*kauri* – Новая Зеландия, *maple* – Канада), фауна (*panda* – Китай, *kangaroo* – Австралия), род занятий (*huaso* – Чили).

Правда, не во всех тематически родственных наименованиях облигаций символами стран служат имена нарицательные. В некоторых неофразах используются проприальные единицы – *Arirang bond* (*Arirang* – народная песня Южной Кореи), *Formosa bond* (*Formosa* – альтернативное название острова Тайвань), *Matilda bond* (*Waltzing Matilda* – неофициальный гимн Австралии).

Творческую фантазию участников финансового сообщества демонстрируют и другие образные номинативы. В частности, одним из важных средств выражения субъективной оценки остается зоометафора. Кроме известных благодаря памфлетам шотландца Дж. Арбетнота главных персонажей фондовой биржи – быков (*bulls*) и медведей (*bears*) [3, 63], в настоящее время появляются неосемантизмы-зоонимы, а именно: *stag* «инвестор, покупающий эмитированные ценные бумаги с целью их последующей продажи с премией, которая превышает цену эмиссии», *pig* «инвестор, осуществляющий рискованные и опрометчивые операции, желая поскорее получить максимальную прибыль», *chicken* «слишком осторожный инвестор, для которого страх потерять преобладает над желанием получить прибыль».

Таким образом, подобно лексемам *bear* и *bull*, которые утратили свою образность и перешли в разряд терминов, принятых всем экономическим сообществом, характер биржевой деятельности и ее участников продолжает сравниваться с биологическими и поведенческими особенностями животных, как, например, в неофразах *bear tack* «действия дилеров, направленные на снижение цен», *dead cat bounce* «обманчивое временное восстановление цен на акции», *a dog with fleas* «слабая акция или актив».

Кроме зоометафор, используются и другие ассоциативные импликации. В частности, в некоторых метафорических конструкциях, являющихся названиями субъектов биржевых торгов, интенсифицированное оценочное значение актуализируется через привлечение лексем с довольно прозрачной семантикой (*angel, barefoot, rocket, midget, stuck*), а именно: *barefoot pilgrim* «инвестор, теряющий всё из-за неудачных операций на фондовом рынке», *fallen angel* «компания, цены на акции которой резко упали после стремительного подъема», *moon rocket* «компания, акции которой стремительно выросли в момент первого публичного размещения», *single-digit midget* «компания, стоимость акций которой не превышает десять долларов», *stuckholder* «лицо или компания, владеющая акциями, которые не может продать».

С постоянным колебанием цен на фондовой бирже связана новая лексика и фразеология, в которых образное восприятие действительности передается путем использования различных лексико-стилистических средств, а именно:

а) семантическое противопоставление – *melt-up* (cf. *meltdown*) «перегрев фондового рынка», *window undressing* (cf. *window dressing*) «изъятия из паевого инвестиционного фонда акций с низкими показателями непосредственно перед датой отчета о работе»;

б) частичная редупликация – *flash crash* «обвал цен на фондовой бирже», *pump and dump* (cf. *poop and scoop*) «практика искусственного завышения цены на акции»;

в) заимствования из терминосистем других отраслей (военной, технической и др.) – *capitulation bottom* «неблагоприятная ситуация на

фондовом рынке, когда цены снижаются под давлением негативных факторов», *underwater options* «опционы на акции, страйк-цена которых выше текущей цены на фондовом рынке».

Наиболее рискованные инвестиционные стратегии нашли вербальное воплощение в языковых единицах, образованных путем стереотипизации идиом, афоризмов, цитат. Такие новообразования демонстрируют эффект экспрессивной неожиданности и меткости по отношению к референтной ситуации, например: *to kitchen-sink* «сообщить все плохие финансовые новости о компании» (аллюзия на известное выражение *Everything but the kitchen sink* „полный набор; всё, кроме птичьего молока"), *to paint the tape* «повышать цену путем использования неэтичных методов (например, одноразовую покупку акций разбить на несколько, чтобы создать иллюзию ажиотажа)», *to put skin in the game* «продемонстрировать интерес к компании путём осуществления крупных инвестиций и других финансовых обязательств».

Незаурядные суггестивные потенции аккумулируют новообразования, соотнесенные с обманчивым желанием участников фондового и кредитного рынков получить максимум выгоды. К примеру: *ninja loan* «ссуда, для получения которой не требуются справки  и другое обеспечение», *Rio hedge* «ситуация, когда инвестор из-за своих финансовых проблем срочно продает облигации для компенсации расходов или для побега в далекие тропические страны», *stoozing* «перевод средств с кредитной карты на банковский депозит с целью получения процентов», *sucker rally* «ситуация, когда акции покупают с учётом причин, которые впоследствии оказываются ложными».

Примечательно, что упомянутые явления описываются не только благодаря переосмыслению имён нарицательных (*ninja, sucker, rally*), но и путем обращения к проприатививам, в которых закодирована имплицитная информация (*Rio-de-Janeiro* – город-мечта; *Stooze* – вымышленное имя участника британского онлайн-форума, который давал советы по вопросам получения займов с помощью кредитных карт).

Поскольку инвестиционные операции охватывают все более широкий круг лиц, появилось немало неономинаций, для которых базовой единицей является лексема *invest*: *angel investor* «лицо, инвестирующее средства в новую компанию», *investomer (investor + customer)* «инвестор, одновременно являющийся клиентом», *herd investment* «инвестиция, проведённая не на основании рационального анализа, а под влиянием действий других лиц / институций», *investorism* «перемещения средств в направлении от покупки товаров и услуг (*consumerism*) к инвестициям в фонды, акции и другие ценные бумаги», *investment pornography* «статьи, в которых рассказывается об успешных инвестиционных проектах», *vice investing* «инвестиционная стратегия, нацеленная на компании, деятельность которых в общественном сознании ассоциируется с человеческими недостатками (производство оружия, алкоголя, табака; азартные игры и т.п.)».

Целый ряд новых фразеологических единиц коррелирует с

непредсказуемыми ситуациями и последствиями инвестиционной деятельности, например: *D10K problem, headline risk, house money effect, latte factor, poverty effect, ticker shock, trade rage, wealth effect*. В составе этих неофраз преобладают лексемы с отрицательной эмотивной семантикой (*problem, risk, shock, rage*), однако, привлекаются и вполне нейтральные слова (*effect, factor*).

Как уже отмечалось выше, риск является неотъемлемым атрибутом финансово-кредитной сферы. И именно потому, что атмосфера на рынке ценных бумаг всё больше напоминает казино (*casino culture*), участники перераспределения финансовых ресурсов склонны скрывать истинные мотивы своих действий. Соответственно, коммуникация между ними имеет внутренний, глубинный или даже тайный смысл и тяготеет к использованию экспрессивно-эмоциональной лексики, которая заряжена образными и аксиологическими смыслами и, с одной стороны, материализует неофициальность и непринужденность профессиональной речи, а с другой – становится своеобразным фетишем инвесторов, паролем, по которому они допускают других людей в свой круг. Всё вышесказанное дает основания утверждать, что, кроме номинативной и коммуникативной функций, неологизмы финансовой сферы выполняют ещё и суггестивную, эзотерическую (конспиративную), эвфемистическую функции.

Итак, проведённый анализ современного этапа эволюции словарного состава английского языка, соотнесённого с реалиями финансового рынка, позволяет сделать следующие выводы. Причинами количественных и качественных изменений являются собственно языковые факторы (демократизация коммуникации в финансовой сфере, толерантность языковой нормы в плане привлечения профессионализмов, расширение границ использования языковой игры и экспрессивно-эмоциональных конструкций) и социолингвистические причины (активизация биржевой и инвестиционной деятельности, возросшие риски на финансовом рынке и т. д.)

Перспективу дальнейших научных поисков видим в исследовании собственно языковых и социолингвистических параметров лексико-фразеологических неономинаций, которые манифестируют значимость определенных культурно-ценностных ориентиров в англофонной бизнес-среде.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Зацний Ю. А. Інновації у словниковому складі англійської мови початку XX століття: англо-український словник / Ю. А. Зацний, А. В. Янков. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 360 с.
2. Крысин Л. П. Толерантность языковой нормы / Л. П. Крысин // Язык и мы. Мы и язык: сборник статей памяти Б. С. Шварцкопфа / отв. ред. Р. И. Розина. – М.: Издат. центр Рос. гос. гуманит. ун-т, 2006. – С. 175-184.

3. Condren C. Satire, lies, and politics: the case of Dr Arbuthnot / Conal Condren. – N. Y.: St. Martin's Press, 1997 – 216 p.
4. McFedries P. Word Spy: The Word Lover's Guide to Modern Culture / Paul McFedries. – N. Y.: Broadway Books, 2004. – 432 p.
5. Oxford Business English Dictionary / Ed. by D. Parkinson, J. Noble. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 616 p.
6. http://www.investopedia.com/terms/
7. http://neologisms.rice.edu/
8. http://www.wordspy.com/

## LINGUISTIC PECULIARITIES OF AN ADVERTISEMENT

N.Sobetska
Ternopil National Economic University

The article deals with the terms of appearance, the language used in advertisements, their structure, their meaning, the reactions they cause, and aesthetically as an art form. The author appeals to the growing importance of cultural factors, cultural diversity and steps of communication in international markets.

**Key words:** advertisement, advertising companies, consumer, communication, translation.

Advertisements are a common and accepted part of daily life, in printed magazines and newspapers, as well as in vision on television and cinema screens, and increasingly on the internet, as well as on radio. The main reason behind commercial advertising is to increase familiarity and goodwill with the name and image of the company, rather than the actual product itself [6, 1]. A specific example of this is sportswear company, the new Nike advert preceding the World Cup in France features the Brazilian football team kicking a ball around an airport, and Eric Cantona in a plane watching them. There is no one particular product being promoted in this instance, but rather Nike is linking itself to an image of quality and excellence, as well as fun and sport [Television, campaign beginning April 2008]. It has joined, in the minds of the audience and on screen, the best football team in the world to Nike, conveying the impression that Nike is the best sportswear in the world, and the reason for Brazil's success.

Adverts can be studied in terms of appearance, the language used in them, their structure, their meaning, the reactions they cause, and aesthetically as an art form. By studying them in these terms we are able to investigate, and dissect the advertisements in order to discover how they work, and what makes us buy those products. By answering questions like why do slogans appeal to us, and why do different adverts all use a similar structure, we are able to discover much about what appeals to us as consumers, and investigate how advertising companies manipulate this to their benefit. It would be interesting to discover if all adverts mean the same things to the same people, if they are truly universal, or if this is just an impression that they want us to

believe, and can everyone react to adverts in the same way, or are we as individuals far more independent than advertisers would have us believe?

Advertisements have their own particular language. Their aim is to communicate information about the company and the image they want to create, to the audience, or rather the buying public. Words are most often used in advertisements to reaffirm the impression that companies want the audience to feel. Words are frequently used to tie the pictures/images created in advertisements to the product they are trying to sell. An example of this being the Boddington's beer campaign, in print as well as on the screen, where the pint of beer is represented as something creamy, the television advertisement with the man running after the ice cream van in the desert, to get his pint, and being asked if he wants ' a flake in that love?' [Television, winter 2007/spring 2008]. The beer is represented as being smooth and creamy, and the slogan, 'Boddington's, the cream of Manchester ' confirms this. Language is used in advertisements to implant ideas/images into the mind, it is these images that are later remembered, whilst the words themselves are often forgotten [1, 86]. The language of images is the predominant language of advertisers, as the structure of advertisements confirms. Still we can define several kinds of advertisements, among them are:

- **commercial advertising** - media can include wall paintings, billboards, street furniture components, printed flyers and rack cards, radio, cinema and television ads, web banners, mobile telephone screens, shopping carts, web popups, skywriting, bus stop benches, human directional, magazines, newspapers, town criers, sides of buses or airplanes ("logojets"), taxicab doors, roof mounts and passenger screens, musical stage shows, subway platforms and trains, elastic bands on disposable diapers, stickers on apples in supermarkets, the opening section of streaming audio and video, posters, and the backs of event tickets and supermarket receipts. Any place an "identified" sponsor pays to deliver their message through a medium is advertising.

- **covert advertising** is when a product or brand is embedded in entertainment and media. For example, in a film, the main character can use an item or other of a definite brand, as in the movie *Minority Report*, where Tom Cruise's character John Anderton owns a phone with the *Nokia* logo clearly written in the top corner, or his watch engraved with the *Bulgari* logo. Another example of advertising in film is in *I Robot*, where main character played by Will Smith mentions his *Converse* shoes several times, calling them "classics," because the film is set far in the future. *I Robot* and *Spaceballs* also showcase futuristic cars with the *Audi* and *Mercedes-Benz* logos clearly displayed on the front of the vehicles, respectively. Cadillac chose to advertise in the movie The Matrix Reloaded, which as a result contained many scenes in which Cadillac cars were used. Similarly, product placement for Omega Watches, Vaio, BMW and Aston-Martin cars are featured in recent James Bond films, most notably, *Casino Royale*.

- **t**he **TV commercial** is generally considered the most effective mass-market advertising format, as is reflected by the high prices TV networks charge for commercial airtime during popular TV events. The annual Super Bowl football game in the United States is known as the most prominent advertising event on television. The

average cost of a single thirty-second TV spot during this game has reached $2.7 million as of 2007.

There are some newer media and advertising approaches nowadays. Increasingly, other media are overtaking television because of a shift towards consumer's usage of the internet as well as devices such as TiVo.

Advertising on the World Wide Web is a recent phenomenon. Prices of Web-based advertising space are dependent on the "relevance" of the surrounding web content and the traffic that the website receives.

E-mail advertising is another recent phenomenon. Unsolicited bulk E-mail advertising is known as "spam".

Some companies have proposed to place messages or corporate logos on the side of booster rockets and the International Space Station. Controversy exists on the effectiveness of subliminal advertising, also called mind control, and the pervasiveness of mass messages, admitted as propaganda.

Unpaid advertising, also called word of mouth advertising, can provide good exposure at minimal cost.

SMS (Short Message Service) text messages have taken Europe by storm and are breaking into the USA. The addition of a text-back number is gaining prevalence as a www address of yesterday. Used as part of your companies 'how to contact us' these can be very effective. These can be a (rented) keyword on a short-code or your own system on a standard number (like Mojio Messenger). The benefit of SMS text messages is people can respond where they are, right now, stuck in traffic, sitting on the metro. The use of SMS text messages can also be a great way to get a viral (word-of-mouth) campaign off the ground to build your own database of prospects.

In an effort to improve messaging, and gain audience attention, advertisers create branding moments that will resonate with target markets, and motivate audiences to purchase the advertised product or service, advertisers copy test their advertisements before releasing them to the public [4].

The impact of advertising has been a matter of considerable debate and many different claims have been made in different contexts. During debates about the banning of cigarette advertising, a common claim from cigarette manufacturers was that cigarette advertising does not encourage people to smoke who would not otherwise. The (eventually successful) opponents of advertising, on the other hand, claim that advertising does in fact increase consumption.

Language is one of the major barriers to effective communication through advertising. The problem involves different languages of different countries, different languages or dialects within one country, and the subtler problems of linguistic nuance and vernacular.

The Bacardi company wanted to sell the drink “pavane” in Germany, but “pavane” is perilously close to “Pavian” which means “babbon”. A company Marketing tomato paste in the middle east found that in Arabic the phrase tomato paste translates as tomato glue. Tropicana brand orange juice was advertised as jugo de china in Puerto Rico, but transported to Miami’s Cuban community, it failed.

The other aspect, language translation, encounters innumerable barriers that impede effective, idiomatic translation and thereby hamper communication. This is especially apparent in advertising materials. Abstraction, terse writing, and world economy, the most effective tool of the advertisers, pose problem for the translators. Communication is impeded by the great diversity of cultural heritage and education which exists within countries and which causes varying interpretations of even single sentences and simple concept. Some companies have tried to solve the translation problem by hiring foreign translators. This often is not satisfactory because both the language and the translator change. Everyday words have different meanings in different cultures.

Low literacy in many countries seriously impedes communications and calls for greater creativity and use of verbal media. Multiple languages within a country or advertising area pose a problem of cultural diversity for the advertiser.

Communication is more difficult because cultural factors largely determine the way various phenomena are perceived. If the perceptual framework is different, perception of the message itself differs.

Knowledge of cultural diversity must encompass the total advertising project. This, especially the symbolism associated with cultural traits, is essential when creating advertising. Local country managers will be able to share important information, such as when to use cautions in advertising creativity. Use of colors and man-women relationships can often be stumbling blocks. For example, white in Asia is associated with death. In Japan, intimate scenes between men and women are considered to be in bad taste; they are outlawed in Saudi Arabia.

Target audiences differ from country to country in terms of how they perceive or interpret symbols or stimuli, respond to humor or emotional appeals, as well as in levels of literacy and languages spoken. How the advertising function is organized also varies.

Advertising can, therefore, be viewed as a communication process that takes place in multiple cultures that differ in terms of values, communication styles, and consumption patterns. Advertising is also a business activity involving advertisers and the advertising agencies that create ads and buy media in different countries. The sum total of these activities constitutes a worldwide industry that is growing in importance. It is also a major force that both reflects social values, and propagates certain values worldwide.

The process of communication in international markets involves a number of steps. First, the advertiser determines the appropriate message for the target audience. Next, the message is encoded so that it will be clearly understood in different cultural contexts. The message is then sent through media channels to the audience who then decodes and reacts to the message. At each stage in the process, cultural barriers may hamper effective transmission of the message and result in miscommunication.

As we have mentioned above, advertising communication always involves a perception process and four of the elements: the source, a message, a communication channel, and a receiver. In addition, the receiver will sometimes become a source of information by talking to friends or associates. This type of communication is termed

word-of-mouth communication, and it involves social interactions between two or more people and the important ideas of group influence and the diffusion of information.

According to many sources, the past experience and state of mind of the person subjected to advertising may determine the impact that advertising has. Children under the age of four may be unable to distinguish advertising from other television programs, while the ability to determine the truthfulness of the message may not be developed until the age of 8.

The feasibility of ad standardization depends on variables related to the economic, technological, legal, social, and cultural environment. Within a homogeneous environment advertising standardization is recommendable. If, on the contrary, environmental variables across markets are heterogeneous, customized advertising should be favored. Reviews of cross-national advertising studies, either regional or global generally conclude in favour of adaptation. Standardized advertising is hindered if the use of certain media or execution elements is restricted, for instance in countries such as Malaysia which prohibits the use of foreign models in advertising. In a similar way, a heterogeneous economic environment across countries makes advertising standardization more difficult. Advertising execution has to take into account the education, literacy, and income levels of target groups. The competitive environments as well as the actual life cycle stage of a product are further factors in favor of adaptation. The cultural environment is seen as the highest barrier against standardized advertising. Differing needs, traditions, consumption habits, religion etc. make the use of an identical advertising approach across markets difficult.

On average, the cross-national advertising literature leans towards adaptation rather than standardization of advertising worldwide.

Still there are negative effects of advertising. An extensively documented effect is the control and vetoing of free information by the advertisers. Any negative information on a company or its products or operations often results in pressures from the company to withdraw such information lines, threatening to cut their ads. This behaviour makes the editors of the media self-censor content that might upset their ad payers. The bigger the companies are, the bigger their relation becomes, maximising control over a single piece of information.

Advertisers may try to minimize information about or from consumer groups, consumer-controlled purchasing initiatives (as joint purchase systems), or consumer-controlled quality information systems.

Another indirect effect of advertising is to modify the nature of the communication media where it is shown. Media that get most of their revenues from publicity try to make their medium a good place for communicating ads before anything else. The clearest example is television, where broadcasters try to make the public stay for a long time in a mental state that encourages spectators not to switch the channel during advertisements. Programs that are low in mental stimulus, require light concentration and are varied best for long sitting times. These also make for much easier emotional transition to ads, which are occasionally more entertaining than the regular shows. A simple way to understand objectives in television programming is to

compare the content of programs paid for and chosen by the viewer with those on channels that get their income mainly from advertisements.

In several books, articles and videos, communication professor Sut Jhally has argued that pervasive commercial advertising, by constantly reinforcing a bogus association between consumption and happiness and by focusing on individual immediate needs, leads to a squandering of resources and stands in the way of a discussion of fundamental societal and long-term needs.

Advertising has gone through five major stages of development: domestic, export, international, multi-national, and global. For global advertisers, there are four, potentially competing, business objectives that must be balanced when developing worldwide advertising: building a brand while speaking with one voice, developing economies of scale in the creative process, maximising local effectiveness of ads, and increasing the company's speed of implementation. Born from the evolutionary stages of global marketing are the three primary and fundamentally different approaches to the development of global advertising executions: exporting executions, producing local executions, and importing ideas that travel [2, pp. 13-18].

Advertising research is key to determining the success of an ad in any country or region. The ability to identify which elements and/or moments of an ad that contributes to its success is how economies of scale are maximised. Once one knows what works in an ad, that idea or ideas can be imported by any other market. Market research measures, such as Flow of Attention, Flow of Emotion and branding moments provide insight into what is working in an ad in any country or region because the measures are based on the visual, not verbal, elements of the ad [3].

Thus we see advertising has multiple layers to it. A lot more than what actually meets the consumer's eye goes into creating a successful advertisement or an advertisement campaign. In today's era of consumerism the need for advertisements to break the clutter and stand out becomes absolutely imperative. Advertising has multiple media at its disposal with each having its respective strengths and limitations. For instance radio still has a reach to rural India like no other medium can. Also it overcomes the barrier of illiteracy in a developing country like India. On the other hand mailers pop ups are an excellent way to remain visible to the urban techno- savvy Internet using consumers. Depending on the target audience the medium best suited should be exploited to the hilt.

Digital media advertising (internet, mobile and digital signage) is expected to emerge as the medium of choice for advertisers. Of the available media, it was the fastest growing segment in 2008. Its better return on investment and the comparative ease with which its efficacy can be measured will ensure that the trend continues, say analysts. Rising interest in social networking in 2008 has made brands think seriously about online advertising.

In terms of marketing it is a very potent tool to create awareness and lure the consumer to buy the product. But one must not underestimate the discerning capacity of the buyers. Advertisements must achieve the difficult task of creating the world of possibility at the same time living up to what they promise to the consumer. Else, it may backfire. The common traps in marketing are promising something and then not

delivering it. Therefore, along with your marketing strategy, it's also important to service other not so obvious touch - points so as to provide a consistent 360-degree brand experience to your consumers.

Advertising is a creative and cultural challenge. Before conveying any message one must have a fair idea about the sensitivities that are specific to every culture. For instance, different cultures have different flavours of humour. An Indian advertisement cannot humour the elders as it would offend the cultural beliefs that the country represents.

An advertisement campaign is a big challenge. The critical part of making an advertising campaign is determining a campaign theme, as it sets the tone for the individual advertisements and other forms of marketing communications that will be used. The campaign theme is the central message that will be communicated in the promotional activities. The campaign themes are usually developed with the intention of being used for a substantial period but many of them are short lived due to factors such as being ineffective or market conditions and/or competition in the marketplace and marketing mix. The Vodafone campaign is yet another classic example of the same.

Getting celebrities who have attained iconic status is a popular way to endorse a brand. But what makes it break the clutter is the fact how one creatively leverages the presence of a celebrity. This is exactly where Amir Khan with his Coca Cola campaign achieved wonders. His each character catered to different cultural ethnicities that India comprises of. Celebrities are seen to covertly endorse brands as well. For example, one observes product placement for Omega Watches, Ford, VAIO, BMW and Aston Martin cars are featured in recent James Bond films, most notably Casino Royale.

Advertisement is therefore, has elements of both an art as well as science. The art comes in the creativity and visualization. While the other bit is taken care of in terms of consumer behaviour comprehension in marketing.

A final word of caution by David Ogilvy a Scottish born British military intelligence officer and later top advertising executive "Never write an advertisement which you wouldn't want your family to read. You wouldn't tell lies to your own wife. Don't tell them to mine."[5]

**Literature:**


1. Dyer, G. Advertising as Communication. London: Routledge, 1982; reprinted 2003. ISBN: 0-415-02781-0.
2. Global Marketing Management—3rd Edition by Masaaki Kotabe and Kristiaan Helsen, 2004. – pp. 5-18.
3. Looking for North West Council Jobs? / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://young.nowpeople.co.uk/.
4. Nordic Journal of Youth Research. //February 2010, Volume 18, №. 1// [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://you.sagepub.com/.
5. Businessman quotes. / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.brainyquote.com/quotes/authors/d/david_ogilvy.html
6. Vestergaard, T & K Schroder. The Language of Advertising. - Oxford: Blackwell, 1985. – p. 1-155.

# ДЖЕЙН ОСТИН И ЖОРЖ САНД В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ШАРЛОТТЫ БРОНТЕ: РЕАЛИСТИЧЕСКОЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ИДЕАЛА И РОМАНТИЧЕСКОГО ЧУВСТВА

Е.А. Соколова
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

**Аннотация**. В статье рассматривается влияние просветительских и романтических идей на зрелое творчество английской писательницы 19 века Шарлотты Бронте, являющейся одной из крупнейших представителей критического реализма в европейской литературе. Основой ее эстетических взглядов стал противоречивый сплав просветительских, романтических и реалистических идей, в том числе - прозы Джейн Остин и Жорж Санд соответственно.

**Ключевые слова**: героиня, эстетика романтизма, английский реализм.

**Annotation:** The article considers the influence of the enlightenment and romantic ideas for Charlotte Bronte's novels. Her works are of an great English writer of the 19th century. She is one of the largest representatives of critical realism in European literature. The basis of its aesthetic views became controversial alloy enlightenment, romantic and realistic ideas, including the prose of Jane Austen and George Sand.

**Keywords:** character, the romantic tradition, English literature realism

*«Когда внимание мисс Бронте было привлечено яркостью характера какого-нибудь из ее знакомых, она анализировала его и тщательно изучала до самых основ, а потом делала его ядром, из которого впоследствии рождался характер героя»*
*Элизабет Гаскелл*

Художественно-эстетические открытия романтиков продолжали воздействовать на английскую литературу в течение всего XIX века. Ведь именно романтики, болезненно воспринявшие эпоху ломки общественных устоев и остро ощущавшие связанные с ней социальные страдания, улавливая и предчувствуя противоречия буржуазной цивилизации, в полной мере раскрытые реалистами. Пытаясь выработать новые формы изображения, романтики проявили интерес не столько к широким общим картинам истории и среды, сколько к внутреннему миру индивидуальной личности, противопоставленной враждебной действительности. Интерес к конфликту человека и общества углубляется тем, что мыслители века Просвещения уделяли внимание его рациональной стороне, а романтиков привлекала стихия иррационального. Отсюда их борьба с рациональной философской, а как следствие этого – отрицание нормативности и

регламентированности искусства. Эти идейно-художественные завоевания романтизма вобрали в себя писатели-реалисты. Живое взаимодействие двух литературных направлений отражает характер литературного развития в Англии середины XIX века.

А.А. Аникст так пишет об этом времени: «Это период не столько открытый, сколько исканий, показавших, что при всем богатстве наследия классической эстетики XVIII-XIX веков перед наукой о прекрасном – много нерешенных проблем» [3, с. 486]. Период исканий и сложного взаимодействия искусств определяет специфику художественных взглядов и вкусов Бронте.

В своих философско-эстетических воззрениях писательница мало оригинальна. Ее эстетика представляет собой обобщение мыслей и идей, выдвинутых поэтами, писателями, критиками, с которыми она чувствует себя вправе согласиться. Не создавая новых идей, она тщательно обдумывала наследие великих художников, анализировала состояние современной ей литературы и господствующие в ней трактовки искусства.

Писательница углубляется в сферу чувств, изучает их возникновение, развитие, проявление и оттенки. Это было ново для английского романа того времени, так как любовное чувство было принято изображать либо как безмятежную привязанность мужа к жене, либо как здоровую чувственность. Бронте же открывает целый мир чувства и страсти, новый для современной ей прозы, она видит в любви слияние духовного и физического начал, пытаясь на страницах своих произведений по-новому, более глубоко и мотивированно представить любовь мужчины и женщины.

Бронте не только «открывает» чувства, но стремится к их правдивому отображению. Достичь правдивости в изображении чувства ей помогает воображение и интуиция. Сетуя на узость собственного кругозора, Бронте говорит, что ей интуитивно приходится добираться до скрытой сути вещей и явлений. Всестороннее знание жизни и людей восхищает ее в других, но сама она руководствуется интуицией и воображением. Последнему Бронте отводит важную роль в творческом акте – с помощью воображения писатель обобщает и домысливает факты реальности.

Проблема поэтического воображения, бурно обсуждается еще со времен Кольриджа, который противопоставлял творческое воображение рассудку, не могла не интересовать Шарлотту Бронте, воспитанную на книгах лейкистов. Бронте не превозносит воображение над разумом, а уравнивает их участие в творческом процессе. Говоря о мастерстве писателя, она заявляет, что оно состоит из двух элементов – из жизненного опыта и воображения. Художник, основываясь на жизненном опыте, находит в жизни, по ее мнению, важные и интересные факты. Затем, основываясь на реальных фактах, творит, призывая в помощники воображение. За отсутствие поэтического воображения она критикует писателя А. Гарриса: «Он ничего не создает, он только копирует» [1, с. 358]. Как Кольридж учит «в малом видеть мир», так Бронте с помощью воображения стремится схватить суть,

смысл явления, понять человеческую душу и психологию.

Стремясь к гармоническому сочетанию в художественном произведении вымысла и фактов, Бронте одинаково отказывалась и от увлечения романтическим субъективизмом, и от точного копирования действительности, как у Джейн Остин, стремившейся к точному и правдивому отражению жизни в своих произведениях.

Бронте считает остиновскую манеру повествования поверхностной, она не может смириться с отсутствием в ее романах сферы чувств, столь близкой Бронте. Она пишет об Остин и ее книгах: «Что-либо, похожее на страстность или восторженность, на патетику, горечь, чувствительность, остается за пределами ее книг: пылкие изъявления чувств автор встретит градом язвительных насмешек, холодным презрением, как «outré» или сумасбродство. Она выполняет свою задачу – изображать внешние стороны жизни благовоспитанных английских семейств – довольно своеобразно. Это – китайская скрупулезность выписанных деталей, изящная миниатюра в спокойных тонах. Она не нарушит покой читателя неистовством, не взволнует его глубиной чувства. Страсти ей неведомы: она избегает даже говорить о неровных отношениях, которые иной раз складываются между сестрами. Она рассматривает лишь то, что лежит на поверхности, что доступно любому взгляду, о чем могут говорить все, но чувства, бьющие через край, хотя и скрытые от постороннего взгляда, чувства, от которых кипит кровь, которые составляют невидимую сущность жизни и зачастую приводят к гибели, - остаются вне поля зрения мисс Остин» [цит. по: 2, с. 117].

Критическое отношение Шарлотты Бронте к Джейн Остин порождено, пожалуй, тем, что автор «Джейн Эйр» тяготела к романтизму, к романтическим приемам в изображении чувств, а автор «Гордости и Предубеждения» критиковала их, не допускала проявлений романтического метода в своем творчестве, хотя и была современницей Кольриджа и Вордсворта.

Думается, Шарлотта Бронте была все же пристрастна, критикуя художественный мир романов Остин. По этому поводу английский ученый Уолтер Аллен заметил, что было бы неправильным полагать, будто Остин игнорирует сильные чувства в своем творчестве. Скорее, она убеждена в том, что чувства подвластны рассудку, поэтому ее привлекает мыслящие герои и интеллектуальная сторона их жизни [2, с. 117].

Автор «Джейн Эйр» все же признавала авторитет знаменитой писательницы и училась у нее искусству психологической характеристики, училась постигать скрытые причины людских поступков. Очевидно, писательниц объединяет внимание к обыденной жизни обыкновенных людей, к простоте и реальности. Искусство Джейн Остин мало отвечало вкусам начала века, поре расцвета романтизма, однако ее мастерство восхищало писателей-реалистов и стало школой для критического реализма и натурализма в английской литературе середины XIX века.

Шарлотту Бронте привлекало в романах Остин отсутствие приукрашенности, «правда жизни». Герои ее романов – «обыкновенные мужчины и женщины, с которыми мы постоянно встречаемся и разговариваем в жизни, с тем обычным смешением хорошего и плохого, великодушного и мелочного» [цит. по: 4, с. 346].

Бронте, как и Остин, изображает современную жизнь английской провинции. Они обе пишут только о том, что хорошо знают по собственным наблюдениям и опыту, они восхищаются искренностью [в том числе искренностью чувства], осуждают притворство и меркантильность. Главное внимание они уделяют внутреннему миру человека.

Однако при некотором внешнем сходстве художественного мира и писательских задач обеих романисток их разъединяет отношение к романтическому наследию. Остин подчеркивает свое неприятное романтического преувеличения. Бронте, напротив, склонна к романтической гиперболизации. Любимые герои Остин дороги ей благодаря своей чувствительности, искренности и глубине чувств. Бронте, также высоко ценя чувства любимых героев, углубляет их и усиливает до неистовых. Остиновская ирония в изображении меркантильности светского общества у Бронте граничит с гротеском, пародией на общество, мысли и чувства которого подчинены лишь материальным соображениям. Еще одно существенное различие романов Остин и Бронте кроется в следующем: у Остин всегда разум «охраняет» чувства героя, тогда как у Бронте разум является противоборцем чувства. Разум и чувства на протяжении любой книги Бронте противостоят друг другу, лишь в финале они приходят в равновесие благодаря компромиссу или удачному стечению обстоятельств.

Уважая творчество Остин, Бронте критикует ее реализм и не соглашается с Льюисом в его восторженной оценке. Она видит заслугу своей предшественницы в том, что та мастерски точно передает свои наблюдения, но совершено отказывает ей в умении обобщать, ибо это невозможно без полета фантазии, без поэтического воображения. В глазах Бронте это очень большой недостаток. Предпочитая романтические пейзажи, английский парк, она сравнивает книги Остин с парком французским: «Тщательные дагерротипные портреты обыденных лиц, заботливо распланированный сад с подстриженными газонами, изящными цветами. Но ни широкой, живой картины. Ни открытого вида, ни свежего воздуха… Я бы не смогла ужиться с ее элегантными леди и джентльменами в их изысканных, но тесных жилищах» [1, с. 336-337].

Бронте говорила, что если бы ей пришлось выбирать между Жорж Санд и Джейн Остин, она предпочла бы первую, так как Санд – писатель романтического направления, «захватывает воображение» читателя, тогда как Остин – автор психологически-нравоучительных романов, «лишь проницательна и наблюдательна» [1, с. 224].

Нет ничего удивительного в том, что Льюис и Бронте расходятся во мнениях о романах Остин, так много значимых для развития английского

романа XIX века. Льюис и Бронте – представители разных стадий критического реализма. Один преодолел влияние романтизма, стоял на подступах к натурализму. Другая в своем творчестве опиралась на наследие романтиков.

Не зная многих прямых суждений Остин, Бронте верно ощущала проявившееся в ее романах ироническое отношение к романтизму. В противовес Остин проникается романтической идеей, об ограниченности разума, о превосходящей силы разума правдивости чувства. Однако, изучая страсти человеческой души, Бронте не ограничивается изображением эмоционального состояния героя и старается мотивировать чувства, владеющие персонажами.

Первоочередное внимание автора «Джейн Эйр» уделяется духовной сфере человеческого бытия, мыслям и чувствам героев; авторскую симпатию неизменно вызывают люди с наиболее интенсивной внутренней жизнью, и основной интерес писательницы сосредотачивается на внутреннем мире героини «Джейн Эйр». Но в середине XIX века искусство реалистического, психологического анализа еще не было развито, и Бронте, раскрывая душевную жизнь героев, обращается к романтической традиции.

В частности, творчество Жорж Санд оказало определенное воздействие на творческий метод Бронте. Прежде всего это касается раскрытия душевной жизни героини, ее духовной красоты, внутренней силы, скрывающейся за невзрачным обликом. Острое чувство справедливости, бунтарство, яростная борьба за независимость, свободу духа и равенство сближают героинь французской и английской писательниц. Их объединяет особое внимание к жизни души, к сфере чувств, в которой лучше всего проявляется сущность героини.

Внутреннее противоречие эстетической позиции Бронте заключалось в следующем: сравнивая Жорж Санд с другими французскими писателями, английская романистка критически отзывается о Санд, обвиняя ее в фанатичном, фантастическом, непрактичном энтузиазме, ложном понимании жизни, заблуждениях чувства.

Вместе с тем в романах французской писательницы Бронте усматривает ту поэзию, которой она так восторгалась и к которой стремилась, которая «возвышает мужеподобную Жорж Санд» [1, с. 338]. Она восхищается ее знанием жизни, человеческого сердца и души. Называя Жорж Санд своим учителем, Бронте разделяет некоторые ее эстетические взгляды, в частности, ее мысли о том, что писатель должен предварительно «посмотреть на то, что описываешь, хотя бы пришлось сказать всего три слова о какой-нибудь местности, чтобы ошибиться по возможности меньше» [цит. по: 5, с. 17]. Писательская задача Жорж Санд – «достичь правдоподобия в искусстве, не отказываясь от вымысла» [5, с. 17] – тоже близка Бронте.

Повышенный интерес в жизни героини находит, вероятно, поддержку в идее, высказанной Жорж Санд: прекрасное всегда таится во внутреннем мире человека, в его сознании. Одна из писательских задач Бронте напоминает

цель Жорж Санд-романистки: искать и освещать скрытые богатства, заложенные в душе человека.

Французская писательница полагает, что обладать духовным богатством может только угнетенный, зависимый, отверженный, иными словами, человек, поставленный в невыносимые условия существования, вступивший в конфликт с обществом. Бронте, стоя на позициях реализма, переосмысливает эту идею: душевный красотой обладает не столько угнетенный, сколько неудовлетворенный жизнью как своей, частной, так и общественной. Именно неудовлетворенность жизнью позволяет приобщиться к красоте человеку любого сословия и положения. Душа, растревоженная несправедливостью, наиболее способна почувствовать красоту.

**ЛИТЕРАТУРА:**


1. Gaskell E. The life of Charlotte Brontë. – London, 1857 [Электронный ресурс]. URL: http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/~matsuoka/EG-Charlotte-1.html [дата обращения 25.11.2014].
2. Аллен У. Английский роман. – London, 1958. – 376 p. [Электронный ресурс]. URL: http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=4007149 [дата обращения 25.11.2014].
3. Аникст А.А. Шарлота Бронте // Иностранные языки в школе. – 1955. № 4. – С. 23-25.
4. Реизов Б.Г. Творчество Вальтера Скотта. – М.: Художественная литература, 1965. – 500с.
5. Трапезникова Н.С. Романтизм Жорж Санд. – Казань: КГУ, 1976. – 184с.


## ЯЗЫК СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО ВИЗУАЛИЗАЦИИ МОЛОДЁЖНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ


А.А. Стерхов
НОУ гимназия во имя Святителя
Николая Чудотворца, г. Сургут, Россия



**Аннотация**. Статья посвящена изучению лингвистических и социокультурных особенностей языка социальных сетей. Исследованию подвергнуты возрастные группы школьников с 5 по 11 классы. Даётся классификация средств виртуального общения и выявляется их специфика.

**Annotation:** The article is devoted to the study of linguistic and socio-cultural features of the language of social networks. Study subject age group of pupils 5 to 11 classes. Classification of means of virtual communication and their specificity.



**Ключевые слова**: Язык социальных сетей, интернет-общение, язык символов.

**Key words:** the Language of social networks, Internet communication, a language of symbols.

Ни для кого не секрет, что одной из характерных черт современного информационного общества стало перемещение коммуникативной сферы жизни подростков в виртуальный мир. Заменой «живому» общению стало общение с помощью ресурсов, предоставляемых Интернетом. Попробуем разобраться, какие преимущества предоставляет подобный вид общения, раз он становится предпочтительнее для подрастающего поколения, выявить его лингвистические и социокультурные особенности, для чего автором статьи было проведено исследование в различных возрастных группах школьной среды. Локализация исследования ограничилась рамками УрФО, где респондентами выступали подростки от 11 до 17 лет (период с 5 по 11 класс), общей численностью 377 человек из городов Салехард и Ноябрьск Ямало-Ненецкого АО (Баширова Л., Малиновская Е., Неупокоева В., Обухова А. и др.), Сургут Ханты-Мансийского АО (Андриенко Д., Варлакова Я., Ревун В., Рысьев А. и др.), Екатеринбург, Каменск-Уральский и Пышма Свердловской обл., Тюмень и Тобольск Тюменской обл., Курган, Шадринск и Шумиха Курганской области, Челябинск и Златоуст Челябинской обл. Помимо перечисленных, к исследованию были привлечены респонденты из среды мигрантов, а именно дети жителей Юго-Востока Украины, бежавших в г.Сургут и обучающихся в православной гимназии имени Святителя Николая Чудотворца. Изучение их виртуальной речевой среды подтвердило отсутствие принципиальных различий в интернет-общении подростков на территории СНГ.

Парадокс заключается в том, что письменная речь, традиционно служившая образцом строгих правил, в интернет-пространстве радикально трансформируется, приобретая по определению не свойственные ей черты. В процессе виртуального общения создаётся ощущение свободного пространства, не связанного хрестоматийными нормами, разрушается каноничность письменной речи в восприятии её носителя. Письменная речь, таким образом, не просто приближается к устной речи, но и органично подменяет её, вытесняя устную речь как ненадобный элемент коммуникации среди сверстников. Это происходит потому, что данная форма письменной речи даже более свободна, чем устная, поскольку, во-первых, легко корректируется средствами персонального компьютера (исправление написанного до его отправки адресату), что позволяет избежать вошедшего в пословицы принципа устной речи, выражаемого народной формулировкой «Слово не воробей, вылетит – не поймаешь». Слова в Интернете «поймать» как раз можно, визуально оценив некорректность того или иного высказывания, прежде чем донести его до адресата. Во-вторых, общение ведётся не лицом к лицу, а опосредованно, через компьютер, что позволяет преодолевать эмоциональные барьеры личностного общения: застенчивость, смущение, неловкость и т. д.

Кроме того, такая письменная речь позволяет себе ещё большую экономию языковых средств, нежели устная. Например, «ОК» вместо «окей» (со значением «хорошо», «согласен», «сделаю»); «СПС» вместо «спасибо»,

«Др» вместо «День рождения» (причём в последнем случае именно с сохранением орфографии, используемой подростками в переписках, заглавная и строчная буквы без точек между ними).

В целом можно сделать вывод о негативном влиянии данной тенденции на русский язык, поскольку речь подростков выбирает регрессивный путь развития, приводит к деградации словарного запаса, разрушению красоты и семантической объёмности русского слова. Стремление к сокращению слов привлекает в лексикон подростков англицизмы, которые фонетически и графически короче русских синонимов, что делает их предпочтительными для подростка при выборе соответствующих языковых средств. Например, неуместное с точки зрения правил русского языка употребление слова «плиз» вместо «пожалуйста», вышеупомянутого «ОК» вместо синтаксически целостной фразы «Хорошо, я сделаю, как ты предлагаешь».

С другой стороны, в отдельных случаях намеренные искажения слов приводят к обогащению их эмоциональной окраски. Например, «спасибки» вместо «спасибо», где суффикс -к- придаёт слову значение мягкости, умильности, доброй благодарности, скрывает под собой улыбку говорящего, испытавшего чувство искренней приятности, а несвойственное для данной части речи искусственно присоединённое окончание множественного числа «и» привносит субъективное ощущение того, что слово благодарности произнесено не единожды, а намеренно повторяется несколько раз, чтобы подчеркнуть, насколько один собеседник благодарен другому.

Аналогичные примеры: в слове «друзяшки», употребляемом обычно в качестве комментария к коллективной фотографии вместо «друзья», суффикс –яшк- привносит окраску приятельской, доверительной фамильярности, демонстрирует наличие духовной близости между людьми, принадлежность к одной компании с общими интересами и взглядами на жизнь. Ответ «нормик» на вопрос «как дела?», искаженная форма наречия «нормально», передаёт состояние лёгкости, непринуждённости, уверенности говорящего в том, что его текущие дела идут хорошо и никаких причин для беспокойства не может быть. Кроме того, суффикс –ик имеет здесь добавочное значение рутинности, то есть у говорящего сейчас «всё как обычно». Слово «солнц» без окончания –е становится звательной формой ласкового эпитета по отношению к близкому человеку, употребляется при непосредственном обращении к человеку: «Привет, солнц!». Слово «кароч» вместо «короче» употребляется, когда говорящий требует быстрее ответить на его вопрос, отсутствие конечного –е придаёт слову оттенок нетерпения и сердитости, недвусмысленно намекает собеседнику, что пауза затянулась, либо напротив, его рассуждения слишком пространны, и необходимо сократить их до чёткой и ясной формулировки, выраженной в одном-двух словах.

Для создания слов оскорбительной окраски используется, например, приём контаминации. Так, автору исследования встретилось регулярно употребляемое сверстниками по отношению к своему однокласснику слово «очконатор», образованное слиянием корня и части корня слов «очки» и

«терминатор», что стало обозначать с насмешливым оттенком слабость и худобу человека в очках (принцип присвоение прозвища от противного, как, к примеру, в уголовной среде человек крепкого телосложения и высокого роста имеет все шансы получить прозвище «Малыш»).

Далее следует классифицировать средства общения, которыми пользуется подросток в социальной сети для передачи своих мыслей и чувств. Здесь можно выделить несколько групп:

1. Язык речи, некоторые особенности коего уже раскрыты выше.
2. Язык символов (смайлов), которые делятся на готовые (уже заложенные в программе социальной сети, их нужно только вставить кликаньем мышки в нужное место) и создаваемые переписчиками самостоятельно с помощью доступных символов клавиатуры по аналогии с мимикой человеческого лица. При этом необходимо отметить, что если вторая группа смайлов хотя бы немного способствует развитию личности, поскольку пробуждает фантазию, развивает умение строить ассоциации, то первая группа приводит к ещё большему обеднению эмотивного плана личности, поскольку предлагает замену собственных уникальных эмоций в их неповторимой гамме синтетическими подобиями оных, изготовленными по шаблону.
3. Язык фотографий и рисунков, как личных, так и взятых из Интернет-ресурсов, выражающих, по мнению говорящего, его состояние на данный момент речи.

Остановимся подробнее на втором пункте плана. Трактовать семантику готовых смайлов нет научной необходимости, так как их шаблонное значение заложено в самом их изображении и очевидно каждому пользователю социальной сети. И напротив, огромный интерес представляет многообразие семиотических комбинаций, которые изобретают говорящие для более точной передачи своего настроения, состояния души, глубины чувств, отношения к собеседнику и т.д.

Следует обратить внимание на тот факт, что при восприятии целостной конструкции, сложенной из ряда клавишных знаков, всегда условно оговаривается их перевод в вертикальную плоскость при прочтении (то есть так, как если бы мы максимально наклонили голову налево), слева направо, на 90 градусов по часовой стрелке. Внешний вид законченных символов позволяет признать в их построении неоспоримую логику, поскольку они явно демонстрируют сходство с особенностями мимики говорящего, либо семантически отсылают к нужным ощущениям (радости, грусти, умиления, нежности, злости и т.п.).

^^ - обозначает нечто милое, по аналогии с кошачьими ушками либо излому прищуренных от удовольствия глаз героинь аниме.

Т-Т – плач, можно соотнести горизонтальные перекладины букв с сомкнутыми веками, а вертикальные – с потоками слёз.

~ ~ - разочарование, плавный изгиб придаёт ощущение лёгкой печали.

Целый ряд эмоций передаётся с помощью знаков препинания: двоеточия, запятых, круглых скобок). Иногда сюда добавляются английские буквы клавиатуры:

А) :) – улыбка :D – смех;

Б) : ( или : C – огорчение;

В) ;) подмигивание;

Г) 0_0 – удивление;

Д) *_* - восторг;

Е) -_- - недовольство;

Ж) >_< - также недовольство, но уже во время спора.

Интересно значение в виртуальном общении подростков символа * (располагается на клавише с цифрой 8). Усиление его смысловой насыщенности напрямую зависит от количества поставленных звёздочек. Так, * - поцелуй в щёчку, ** - поцелуй в губы, *** - поцелуй «взасос» (по определению школьников, что предполагает близость отношений глубже стандартной дружбы одноклассников), **** (4 звёздочки и более) – предложение интимной связи, при этом количество добавочных знаков зависит от интенсивности желания. В последнем случае следует отметить появление не ранее марта-апреля 2014 года нового сочетания символов, обозначающего половой акт, который представляет собой последовательное расположение математических знаков «минус» и «равно» ( - =), причём данное семиотическое явление локализуется в городах уральского Севера, в Ямало-Ненецком и Ханты-Мансийском автономных округах.

Помимо вышеперечисленного, существует и более сложная с точки зрения построения символика, трёх- и даже четырёхкомпонентная, сконструированная с помощью знаков, используемых гораздо реже в силу больших временных затрат на создание. Например, : - [ - смущение, : - E – злость (буква E имитирует оскал зубов), :-[ ] – высокая степень удивления, где квадратные скобки с пробелом имитируют отвисшую челюсть и т.д. Выявлен даже факт передачи комбинацией клавишных символов национальности человека: ~(:{ - украинец.

Несмотря на своеобразие письменной речи социальных сетей и наличие специфических языковых средств, порождённых данной средой, следует сделать вывод, что повсеместное распространение виртуального общения способствует роботизации носителей языка, замене красоты и богатства индивидуальной речи на универсальный для всех набор клише. Развивается универсализация и самого мышления, что негативно сказывается на творческих способностях подрастающего поколения, мешает самовыражению отдельной личности. Конформизм языковых средств, узость рамок выражения богатейшего спектра человеческих чувств приводит к опрощению современного русского языка, его примитивизации, создаёт иллюзию ненужности разговорных метафор, эпитетов, сравнений, метких народных выражений и поговорок. Но наиболее опасным последствием прогрессивного развития виртуальной коммуникации является потеря

подрастающим поколением потребности в самом устном, «живом» общении. То есть мы наблюдаем не просто утрату навыков, неумение общаться вербально, но и *нежелание* делать это, твёрдую убеждённость в отсутствии данной необходимости. В учебной практике это выражается в неумении построить связный устный ответ на уроке по параграфу или творческому заданию и, как следствие, тяжелейшие трудности в написании сочинений на ту или иную тему. Исчезает умение самостоятельно мыслить, так как вместо мыслительного процесса достаточно выбрать или составить необходимый символ, закодировать своё сообщение условными сигналами. Таким образом, письменная речь социальных сетей, с одной стороны, полезнейший источник быстрой передачи информации, мгновенного обмена впечатлениями, мнениями, вопросами на расстоянии, которое невозможно преодолеть для «живого» общения в настоящий момент, но с другой стороны, источник угрозы для современного русского литературного языка, подрывающий фундаментальные основы его фонетики, графики, лексики, фразеологии и синтаксиса, и преодолевать деструктивное воздействие виртуальной языковой культуры непрерывно предстоит как педагогам дошкольных и школьных общеобразовательных учреждений, так и преподавателям и учёным высшей школы нашей страны.

## МНОГОГОЛОСИЕ ПОВЕСТИ А. И. СОЛЖЕНИЦЫНА «РАКОВЫЙ КОРПУС»

Н.Н. Ступницкая
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет,
г. Харьков, Украина

**Аннотация.** В статье анализируется повесть А.И. Солженицына «Раковый корпус». Мы отмечаем автобиографичность и полифоничность произведения. Специфика писательского построения повести состоит в отказе от главного героя и в неотделимости идейно-тематического анализа от исследования персонажей.

**Ключевые слова:** повесть, полифоничность, специфика, главный герой.

**Summary.** The story “Canser Ward” is analyzed in this article. We note that this story is autobiographic and polyphonic. The absent of the main hero and inseparability of idea and thematic analysis from the heroes research are the specific of the structure of the story.

**Key words:** story, polyphony, specific, main hero.

А.И. Солженицын принадлежит к тому типу творческой личности, которая стремится реализовать возможности прямого воздействия на общество писательским словом. Творчество Солженицына служило предметом анализа Ж. Нива, А.В. Урманова. Понимание психологии характеров и особенностей жизни советского общества характерно для

исследования М. Шнеерсон [5]. Критик приходит к выводу об общей трагичности судьбы всех граждан Советского Союза. «В романе нет ни одного по-настоящему счастливого человека. Граждане сталинской державы, от мала до велика, живут на краю бездны» [5, 209]. Так, например, В. Бондаренко полагает, что «сила прозы Александра Солженицына – во внутреннем изображении жизни народа.… Проза Александра Солженицына нужна сегодня прежде всего нам самим. Чтобы не потерять веру в самих себя. Веру в человека. Веру в свой народ» [1, 175].

Тема страдания человека, лейтмотивно проходящая через все произведения писателя, неотделима от изображения трагедии страны и народа. Оставаясь в любви к своей Родине, земле, людям, Солженицын в то же время поднимается до трагических, страшных моментов истории нашей страны. Творчество Солженицына и есть тот мост, который связывает нас с культурной традицией 19 века, пропущенной через опыт Архипелага.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы выявить специфику солженицынского построения произведения, его полифоничность.

Раковый корпус выстроен, в первую голову, на опыте собственной болезни: биопсия, сделанная в лагере, две госпитализации в Ташкенте, куда приезжает «умирающий» ссыльный из Кок-Терека. Поездка в Ташкент весною 1964-го, чтобы освежить в памяти места, чтение медицинского учебника, упорное желание понять свой недуг, отказ подчиниться «врачебной власти», превращающей пациента в безвольный и бездушный предмет, обращение к знахарям и к «иссык-кульскому корню» – здесь опять-таки все «правда», только два разных пребывания в ташкентской больнице сведены воедино. Раковый корпус в клиниках Ташкентского мединститута действительно носит номер 13! Возвращение к жизни Олега Костоглотова, мелодия Четвертой симфонии Чайковского в конце главы 11, улыбка доктора Веры Гангарт, челка медсестры Зои, горе немки экономки, тревожное и в чем-то симпатичное хамство шофера и бывшего лагерного охранника Поддуева, спесь и смятение аппаратчика Русанова, скромная жизнь, довлеющий себе рай Кадминых в Уш-Тереке, флирт с Зоей, немая любовь с Вегой – все взято из обжигающих еще воспоминаний о первых шагах ссыльного, которому, едва «освободившись», едва получив право ходить по этой земле без конвоя, пришлось столкнуться с опухолью и с новым вариантом все того же главного вопроса: какую цену стоит платить за жизнь? Этот Олег Костоглотов, скандалист, упрямец, студент географического факультета Ленинградского университета в 1938 году, призванный в армию девятнадцати лет от роду, ставший землемером в своей уштерекской ссылке,– конечно же, снова сам Солженицын. Или, скорее, это новый этап его пути, его обучения жизни: научиться, как отказываются командовать (Нержин в Республике труда), научиться, как отказываются от призраков и привилегий знания (Нержин в Круге первом), и, наконец, как отказываются от любви, от сияния пола (Олег Костоглотов).

Солженицын – человек прямой линии. (Это совсем не значит, что он не знал в своей жизни зигзагов: марксист стал христианином и диссидент любуется теократией; он колебался меж литературой, математикой и театром; он начал свою личную жизнь сначала, после того, как ему перевалило за пятьдесят; он по преимуществу «тактик» литературной войны.) В 29 главе «Ракового корпуса» Солженицын вспоминает Китовраса, русский вариант мифологического кентавра: «Жил Китоврас в пустыне дальней, а ходить мог только по прямой. Царь Соломон вызвал Китовраса к себе и обманом взял его на цепь, и повели его камни тесать. Но шёл Китоврас только по своей прямой, и когда его по Иерусалиму вели, то перед ним дома ломали – очищая путь. И попался по дороге домик вдовы. Пустилась вдова плакать, умолять Китовраса не ломать ее домика убогого – и что ж, умолила. Стал Китоврас изгибаться, тискаться, тискаться – и ребро себе сломал. А дом – целый оставил. И промолвил тогда: “мягкое слово кость ломит, а жесткое гнев вздвизает”» [3, 280].

Солженицын восхищается Китоврасом: уметь идти по прямой, всегда по прямой, никогда не отступать перед злом, жестокостью, злобой. Но уметь уступать смирённым, «мягкому слову»... Есть что-то от Китовраса и в нем самом. Чтобы суметь взять верх над правительством своей страны, над враждой и коварством литературных приставов, чтобы из восьмилетней каторги вынести непреложное решение «заставить мертвых заговорить»,– для этого нужно было упорство Китовраса.

С нашей точки зрения, этот принцип нашел свое воплощение в повести «Раковый корпус», в которой сталкиваются и расходятся два главных антагониста. Один, прообразом которого отчасти служит сам автор, – Олег Филимонович Костоглотов, бывший фронтовой сержант, а ныне административно-ссыльный, приехавший в онкодиспансер умирать и почти «случайно» спасенный. Он навсегда ранен увиденным на войне и в лагере, так что, даже прочтя в зоопарке на клетке барсука: «Барсук живет в глубоких и сложных норах», тотчас соображает: «Вот это по-нашему! Молодец, барсук, а что остается? И морда у него матрасно-полосатая, чистый каторжник»[3, 340].

Другой – Павел Николаевич Русанов, весь свой век прослуживший «по анкетному хозяйству» да по «кадрам» и кое на кого столь успешно «сигнализировавший», что они отправились на один с Костоглотовым Архипелаг. Фамилия у него подчеркнуто русская, и вся семья вышла из народа, а потом доросла вот до такого мировоззрения: «Русановы любили народ – свой великий народ, и служили этому народу, и готовы были жизнь отдать за народ. Но с годами они все больше терпеть не могли – населения. Этого строптивого, вечно уклоняющегося, упирающегося да еще чего-то требующего себе населения» [3, 137].

Все их споры и борьба за выживание перед лицом личной, а не коллективной смерти происходят в самую краеугольную пору, когда только начинается слом сталинской машины, т.е., так сказать, во время

«протоперестройки», для одного означающей проблеск света, а для другого – крушение кропотливо созданного мира.

Между двумя этими героями-антагонистами помещается еще «промежуточный» третий – проповедник «нравственного социализма».

Солженицын до конца верен своему принципу отсутствия главного героя. Он дает возможность «высказаться» всем персонажам, в произведении находят свое выражение даже кардинально противоположные идеи. Писатель предлагает самому читателю проанализировать и сделать выводы, приняв во внимание реальную картину современного общества и выявив тщательно скрываемые глубинные течения так называемого монолитного советского общества. Перед нами раскрываются основные слои современного писателю социума: адепты системы, полностью адаптировавшиеся к требованиям времени и жертвы, так называемы «явные» – те, кто оказался в лагерях, подобно Костоглотову и «скрытые» – те, кто всю жизнь ломал себя, вынужденные выживать в сложившихся обстоятельствах. Последний тип представлен в повести в образе Шулубина, который сам себя жестко обличает, используя пушкинские строки:

«В наш гнусный век…

На всех стихиях человек –

Тиран, предатель или узник» [3, 293].

Таким образом писателю не только в сжатой форме удается выразить основную мысль персонажа и вписать свое произведение в контекст мировой литературы, но и вывести проблему сосуществования личности и социума на онтологический уровень. «И если помню я, что в тюрьме не сидел, и твердо знаю, что тираном не был, значит … – усмехнулся и закашлялся Шулубин, – значит…» [3, 293-294]. Многоточие, поставленное Солженицыным в конце фразы, будто призывает нас самостоятельно закончить фразу и таким образом создает так называемый открытый диалог, одним из участников которого становится читатель. Безусловно, догадаться не сложно, к какому разряду причисляет себя Шулубин, но принцип Китовраса, описанный нами выше, не позволяет шельмовать и осуждать таких людей, как Шулубин. Китоврас, который ходит только прямо, взятый в плен, тем не менее, чуток к доброму слову и мольбам. Подобным же образом призывает вести себя и писатель. Да, честность, непримиримость в борьбе с ложью и несправедливостью, несгибаемость в достижении своей цели, но и чуткость к людям, осознание силы слова.

Солженицын не осуждает огульно людей, не выдержавших испытаний сталинской эпохи и ради собственного выживания и благополучия своих близких смирившихся с существовавшей реальностью. Подобную точку зрения выражает Олег Костоглотов в разговоре с Шулубиным: «Нет, Алексей Филипыч, это слишком с плеча осуждено. Это слишком жестоко. <…>. Погорячился и Пушкин. Ломает в бурю деревья, а трава гнется, – так что – трава предала деревья? У каждого своя жизнь. Вы сами сказали: пережить – народный закон» [3, 294]. Солженицын призывает не рубить с плеча, а

попытаться понять специфику эпохи, поставившей в ситуацию выживания практически все слои населения. «Но ведь вот что: калило и пекло таких, как вы, кто понимал. Кто понял рано. А тем, кто верил, – было легко. У них и руки в крови – так не в крови, они ж не понимали» [3, 293]. Реплика Костоглотова выявляет еще одну прослойку советского социума, так называемых идейных, которые действительно верили в коммунистическую идеологию. И Олег, как и сам писатель, относился сначала к этой категории людей и только потом совершил переход в другую. Однако хлесткие и короткие вопросы Шулубина: «А кто это – верил? А сколько это – верили? Сколько это – не понимали?» [3, 293] показывают оторванность от реальной жизни и малочисленность людей этой категории.

Беседа Костоглотова и Шулубина, по нашему мнению, позволяет глубже осмыслить фигуру Русанова и поставить вопрос об истинной сути коммунистической идеологии и выявить основы советского общества, базирующегося на людях, которые не видели ничего зазорного в том, чтобы написать донос на соседей или на неугодных им людей. «Да тогда и не считалось вовсе, что идейной непримиримости надо стыдиться! В то прекрасное честно время, в тридцать седьмом-тридцать восьмом году, заметно очищалась общественная атмосфера, так легко стало дышаться! Все лгуны, клеветники, слишком смелые любители самокритики или слишком заумные интеллигентики – исчезли, заткнулись, притаились, а люди принципиальные, устойчивые, преданные, друзья Русанова и сам он, ходили с достойно поднятой головой» [3, 133].

Полифонично не столько слово, сколько целостное восприятие. Каждый из персонажей глядит на всех остальных и цедит сквозь зубы свой внутренний монолог, обращенный к ним. Лучший пример этому – палата Ракового корпуса, девять больных, которые разглядывают друг друга, награждают – про себя – друг друга кличками, плетут сложную сеть взаимоотношений, в которой соседствуют бывший зэк и бывший охранник, мальчик Дема и старик Мурсалимов, робкий немец Федерау и надменный, полный презрения аппаратчик Русанов.

В социальном микрокосме больничной палаты звучат все языки советского общества: приглушенный жаргон, сталинские штампы и сигнальные слова Русанова, вольный, но потерявший корни язык Поддуева, языковая скудость Ахмаджана, казаха и невольного тюремщика, наивная идеологическая речь Вадима (усвоенная в школе), технический язык медицины (прячущей свой диагноз). И у всех одна цель – лгать. И, прежде всего, целью этой задается язык Русанова, привыкшего улавливать людей в анкетные сети, маскировать донос, именуя его «сигнализацией»; язык Русанова представляет замкнутый и лживый мир бюрократии, прячущийся под педантизмом штампов и ложной скромности, и кровь его жертв остается для него безымянной. В глазах Русанова грубость Олега – покушение на советский уклад, настоящее преступление.

Солженицынские герои раскрываются в диалогах и спорах, тональность, но не полнота которых зависит от позиции писателя. Показательны в этом отношения словесные перепалки между Русановым и Костоглотовым. С нашей точки зрения, те разговоры, которые ведут между собой Русанов и Костглотов, нельзя назвать диалогом, это борьба костной идеологии и зарождающегося нового времени: «И вот теперь какое-то новое, мутное, нездоровое время, что этих своих лучших гражданских поступков надо стыдиться? Или даже за себя бояться?» [3, 133].

Олег Костоглотов затыкает рот Русанову, соглашаясь на переливание крови потому, что кровь была взята 5 марта (день смерти Сталина): «Пятое марта – это нам очень подходит! – оживился Олег. – Это нам полезно» [3, 226].

Замечательно выразительна финальная сцена: перед отъездом назад в ссылку Костоглотов заходит по просьбе тяжелобольного соседа-мальчишки в зоопарк, в коем пережитые страдания заставляют его видеть прообраз окружающего замордованного общества. Вокруг, правда, уже слышатся первые признаки «потепления», но и в них он прозревает новую, еще большую опасность: «Самое запутанное в заключении зверей было то, что, приняв их сторону и, допустим, силы бы имея, Олег не мог бы приступить взламывать клетки и освобождать их. Потому что потеряна была ими вместе с родиной и идея разумной свободы. И от внезапного их освобождения могло стать только страшней» [3, 341].

Это одна из главных, проходных тем писателя, которая найдет наиболее полное воплощение в «Красном колесе».

Представленный в данной статье материал, несмотря на вынужденную неполноту, позволяет сделать вывод, что специфика повести А.И. Солженицына «Раковый корпус» состоит в неотделимости анализа персонажей произведения от его идейно-тематического исследования. Отказ писателя от главного героя, предоставление «свободы слова» каждому герою, делает полифоничным само восприятие, учит читателя воспринимать различные точки зрения, анализировать их и вырабатывать собственное мнение, что особенно актуально в наше время, изобилующее разноречивой информацией.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Бондаренко В. Стержневая словесность: О прозе А. Солженицына / В. Бондаренко // Наш современник. – 1989. – №12. – С. 165-178.
2. Нива Ж. Солженицын / Ж. Нива ; [пер. с фр. Симона Маркиша в сотрудничестве с автором]. – М. : Худож. лит., 1992. – 189, [2] с.
3. Солженицын А. И. Не стоит село без праведника: Повести и рассказы / А. И. Солженицын. – М. : Изд-во «Кн. палата», 1990. – 574 с. – (Текст).
4. Урманов А. В. Творчество Александра Солженицына : Учебное пособие для студентов и преподавателей филологов / А. В. Урманов. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 380 с.
5. Шнеерсон М. Александр Солженицын: очерки творчества / М. Шнеерсон. – Frankfurt am Main: Посев, 1984. – 297 с.

# ОБРЯДОВЫЙ ФОЛЬКЛОР ЗАУРАЛЬЯ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ю.А. Шуплецова,
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

**Аннотация:** Данная статья посвящена лингвокультурологическому аспекту изучения русского фольклора. Рассматривается фразеологическая картина мира в песнях похоронного обряда на примере фольклора Зауралья.

**Ключевые слова:** обрядовый фольклор, песенный фольклор, фразеологическая картина мира, лингвокультурология.

**Abstract:** This article is devoted to the study of cultural linguistics aspect of Russian folklore. We consider phraseological picture of the world in songs funeral rites for example Zauralye folklore.

**Keywords:** ceremonial folklore, folk songs, phraseological picture of the world, cultural linguistics.

В современной науке о языке одним из продуктивных аспектов изучения стал лингвокультурологический, исследующий отражение мировоззрения народа посредством языковой картины мира. Языковая картина мира – «это выработанное многовековым опытом народа и осуществляемое средствами языковых номинаций изображение всего существующего как целостного и многочастного мира, в своем строении и в осмысляемых языком связях своих частей представляющего, во-первых, все то, что его окружает: пространство и время, живую и неживую природу, область созданных человеком мифов и социум» [4; 15]. Фрагментом языковой картины мира являются фразеологические единицы, которые «отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы» [2; 82].

Богатейшим материалом для лингвокультурологического исследования является фольклор как неотъемлемая часть общества, отражающая образно-поэтическое мировоззрение народа, традиции, верования и обычаи и позволяющая наиболее полно выявить проявляющиеся особенности менталитета народа путем объяснения мифических представлений. «Фольклорные тексты для лингвокультурологии весьма привлекательны, поскольку коллективно-анонимны, традиционно устойчивы, представляют собой образцы национальной культуры» и «в отличие от художественных и публицистических, где представлена индивидуально-авторская модель культуры, являют собой стабильный источник, отражающий общенародный обиходный язык. Ментальность же является совокупностью устойчивых символов культуры, понятий, мифов данного народа» [3; 24].

В данной статье рассмотрены особенности отражения средствами фразеологии языковой картины мира в песнях обрядового фольклора Зауралья средствами фразеологии на примере часто встречающихся песен похоронного обряда.

Обрядовая поэзия – «словесно-музыкальные, драматические, игровые, хореографические жанры, которые входили в состав традиционных народных обрядов» [1; 71]. Составной частью обрядовой поэзии являются обрядовые песни, исполняющиеся во время совершения какого-либо обряда. Отраженные в песнях действия, производимые во время обряда, обладали сакральностью, в их основе лежали такие черты мышления человека как антропоморфизм (представление о том, что все явления природы обладают человеческими качествами) и магизм (вера в способность повлиять на события посредством определенных слов и действий) – древнейшие языческие религиозные представления. Они, в силу своей образности и постепенного забвения первоначального смысла, послужили базой для образования фразеологических единиц. С появлением христианства в произведения устного народного творчества проникают новые религиозные воззрения, которые привели к появлению фразеологизмов христианской направленности: *дай бог* и др.

В основе рассматриваемого в данной статье похоронного обряда также лежит религиозное мировосприятие, при котором смерть осмыслялась как инициация, переход в инобытие, в котором умерший продолжает жизнь в ином статусе. Поэтому «с одной стороны, покойного необходимо было умилостивить, облегчить ему *путь в мир иной*; с другой – требовалось обезопасить живых от возможных вредных действий покойного. На эти две цели была направлена самая разнообразная магия: обмывание умершего, одевание в новую одежду и обувь, вынос ногами вперед, осыпание зерном лавки, на которой лежал покойник, мытье избы после выноса тела, бросание в могилу денег..., раздавание на похоронах милостыни, поминки» [1; 87]. Эти черты нашли отражение во фразеологии песен похоронного обряда – плачах – обязательном атрибуте обряда, способствующем выражению обуреваемых родных умершего эмоций, помогающем созданию особой атмосферы похорон, а также являющемся данью традиции.

В Зауралье отмечены похоронные плачи по матери, отцу, мужу, сыну и брату, построенные по традиционной схеме: обращение к умершему, определение его роли в своей жизни и результатов его утраты.

В большом количестве в плачах употребляются фразеологизмы, одним из компонентов которых является прилагательное: *родимая мамонька, родимый батюшка, добрый молодец, кровь горячая, чужая сторона, слезы горячие, очи ясные, уста сахарные, велико горе* и др. В силу своей традиционности, тщательного отбора они используются в похоронном обряде, формируя настрой плача, усиливая его трагизм, поскольку именно компонент-прилагательное в данном случае несет основную смысловую нагрузку, добавляющую плачу в контексте прощания, проводов в последний

путь близкого человека оттенок горькой безысходности из-за невозможности изменения происходящего.

Ты, **родимая матушка**!
Ты куда-куда нарядилася?
Не в любимую путь-дороженьку,
А во матушку во сыру землю…
Не будет у меня государыни
**Родимой** моей **матушки.**
Вы глядите, **очи ясные,**
Глядите, не мутитеся,
**Слезы горячие**, не катитеся.

Особое значение в похоронном плаче играет образ земли, выраженный фразеологизмом *матушка-сыра земля* – место, где найдет последний приют тело человека. И если в традиционном восприятии народа *мать сыра земля* ассоциируется с плодородием и обладает положительной коннотацией, то в похоронном обряде она тесно связана с ощущением утраты, горя, становясь местом, из которого «нет ни выхода, нет ни выезда». Близкой по смыслу и отношению к этому фразеологизму является единица *гробова доска***,** обозначающая также место последнего приюта – гроб, являющийся символом нового дома, в результате чего часто синонимом «гроба» в разговорной речи в Курганской области становится существительное «домовина».

Подымитесь, ветры буйные,
Покажитеся, тучи грозные,
Тучи грозные грома гремучего.
Ты раздайся-ко, **мать-сыра земля,**
Подымись-ка, **гробова доска.**

Компонент «земля» и его вариант «гроб, гробовая доска» встречается также и во фразеологизмах семантической группы «умереть, быть похороненным», в похоронном плаче Курганской области эта группа представлена единицами *лежать во сырой земле, закрыт дощечкою гробовой.* Такие фразеологические единицы возникают в результате обряда захоронения, погружения умершего человека в землю в заколоченном гробу.

Ваш тятенька **закрыт дощечкою,**
Не простою он – **гробовою**…
А уж как в теперешнюю пору-времечко
Не придет ваш родимый батюшко,
Не обогреет вас словом ласковым,
Не научит он вас уму-разуму.
У вас нету сейчас родимого батюшка,
У вас нету сейчас защитника.
Он **лежит** у вас **во сырой земле.**

Сам процесс смерти обозначается фразеологическими единицами, также восходящими к определенным поверьям: *закрылись глазки, подкосить*

*ножки.* В представленных примерах фразеологизм *закрылись глазки,* выступающий в значении 'умереть', берет свои истоки в обычае закрывать умершему глаза, хоронить его только с закрытыми глазами, чтобы он не смог забрать с собой никого из близких родственников.

Ты, родимая наша мамонька,
Да на что ты осердилася,
Стала гордая да спесивая?
**Закрылись** твои **глазки** веселы,
Да сомкнулися губки сладкие.

Фразеологизм *подкосить ноженьки* (чьи-то) – образное переосмысление, восприятие происходящих изменений положения человека, когда положение стоя (вертикальное) символизирует живого человека и, напротив, положение лежа (горизонтальное) выступает символом мертвого человека, изменение положения связано с изменением положения ног как символа устойчивости. Компонент «подкосить» восходит к изображению смерти в образе женщины с косой, собирающей людские жизни, как колосья, подкашивающей их.

И закрылись его глазки веселые,
И застыли его уста сахарные,
И **подкосил** проклят враг его **ноженьки.**

Я отвечу же, горька-бедная,
Да своим-то милым детонькам:
Поразила его болезнь лютая,
**Подкосила** его **ноженьки** смертонька.

Похоронные причитания отражали не только констатацию факта смерти и внутренних переживаний оплакивающих, но и горестные размышления оставшихся родственников о своем дальнейшем будущем, которое рисовалось исключительно мрачным, что отражает основной настрой плача и похоронного обряда в целом. Ярким примером характеристики будущего является фразеологизм *горя наприматься,* выступающий в значении 'страдать, испытывать трудности, лишения'.

Как поднять ее без батюшка
Как поднять-то без родимого?
Уж всему-то наплачешься,
Много **горя напримаешься.**

Таким образом, песенный обрядовый и необрядовый фольклор, в котором отражены мифические и религиозно-магические представления народа, бытующие сегодня в виде устойчивых формул, представляет собой богатую основу для лингвокультурологических исследований. Во фразеологии обрядовой поэзии – древнейшего словесно-музыкального искусства – средствами фразеологии отражены языческие и православные религиозные представления, результат таких черт человеческого мышления, как антропоморфизм и магизм. Фразеологические единицы в похоронных

плачах, характеризующие процесс смерти, в качестве обязательного компонента включают существительные «земля» и «гроб», являясь следствием похоронных ритуалов над умершим, связанных с захоронением тела в землю.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Зуева, Т. В. Русский фольклор : учеб. [Текст] / Т.В. Зуева, Б.П. Кирдан. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 400 с.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология : уч. пособие [Текст] / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
3. Хроленко А. Т. Лингвокультуроведение [Текст] /А.Т. Хроленко. – Курск : Крона, 2000. – 167 с.
4. Шведова Н. Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над «Русским синтаксическим словарем» [Текст] / Н.Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – 1999. – №1. – С. 3-16.


## СОДЕРЖАНИЕ КОНЦЕПТА «ВОЙНА» В ДИСКУРСЕ ЖИТЕЛЕЙ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА


Ю.А. Ястремская
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия



**Аннотация.** В статье рассматривается содержание ассоциативно-образного компонента концепта «война», выявленного в результате ассоциативного эксперимента у современных жителей провинциального города. Проводится сопоставление выявленных в результате эксперимента ассоциаций с ассоциативными рядами, выступающими репрезентантами этого компонента в материалах провинциальной городской газеты.



**Ключевые слова**: ассоциативный эксперимент, концепт «война», ассоциативные ряды концепта.



**Annotation:** The article considers the content of the associative-imaginative component of the concept of "war", revealed as a result of the association experiment in modern population a provincial town. A comparison of associations identified in the experiment with the associative series as representant of this component in the publications of the provincial city newspaper.



**Keywords:** associative experiment, the concept of «war», the concept of associative series


Концепт «война», репрезентируемый на страницах провинциальной прессы, идеологически и хронологически делится на три практически автономные части, связанные с определенной военной риторикой: Гражданская война, Великая Отечественная война, холодная война. Несмотря на то, что некоторые ассоциации внутри отдельных частей совпадают (война – фронт, враг, армия, боевые действия, победа,

последствия войны), семантически они значительно отличаются. В этом и заключается историческая и идеологическая сложность концепта «война».

Для выяснения содержания концепта «война», а также выяснения того, какие из ассоциаций нашли свое отражение в дискурсе современных жителей провинциального города был проведен свободный ассоциативный эксперимент.

В эксперименте приняли участие 120 человек, из них 28 мужчин и 92 женщины. В возрасте от 14 до 18 – 28 человек, от 18 до 21 – 33 человека, от 21 до 25 – 36 человек, от 25 до 30 – 17 человек, от 30 до 40 – 7 человек.

В эксперименте принимали участие 18 учащихся школ города (учащиеся лицея – 3 человека, гимназии – 6 человек, кадетской школы – 1 человек, других общеобразовательных школ – 8 человек). Большую группу информантов составляют студенты: ссузов – 7 человек и вузов – 35 человек (обучающиеся по гуманитарным специальностям – 25 человек, по техническим специальностям – 14 человек, по экономическим специальностям – 3 человека). Самую большую группу составляют люди, имеющие высшее образование, – 48 человек. Также в эксперименте принимали участие люди, не имеющие высшего образования, – 7 человек, и получающие послевузовское образование (аспирантура) – 5 человек.

По роду деятельности участники эксперимента делятся на следующие группы: образование (учитель, воспитатель, преподаватель) – 22 человека; торговля (менеджер магазина, торговый представитель) – 12 человек; журналистика, реклама, PR – 9 человек; услуги информационного формата (фотограф, видеограф) – 7 человек; домохозяйка – 6 человек; IT-технологии – 2 человека; безработный – 2 человека. Среди них также выделяется отдельная группа людей, имеющих собственный бизнес (частные предприниматели) – 12 человек.

Испытуемым предлагалось записать до 5 реакций (слов, словосочетаний, описаний) на слово-стимул «война». Учитывались как повторяющиеся реакции, так и единичные. Всего было получено 510 реакций респондентов, которые делятся на следующие группы ассоциаций:

1. Война как событие (противостояние война-мир (7)[6], конфликт (5), ссора (2), политика (2), никому не нужна (2), бедствие, подвиг народа, разногласие, фашизм, деньги, война – плохо).

2. Виды военных кампаний (холодная (2), священная (2), кровопролитная/ кровавая, информационная, гражданская, политическая).

3. Преследуемый результат (чьи-то интересы, война за независимость, смена режима, рабство).

4. Действие. Ассоциации, указывающие фактическое действие (взрывы (8), убийство (5), разрушение (2), бомбежка, стрельбы, выстрелы, геноцид, атака, мобилизация); предполагающие действие (жестокость (6), насилие (5), глупость (3), агрессия (2), гонка, самозащита, самопожертвование, безжалостность, тактика, предательство/«подстава»);

[6] Количество полученных ответов, соответствующих данному слову

отражающие суть войны (поражение-победа (6), борьба (2), противостояние, против, превосходство).

5. Место. Ассоциации, раскрывающие место военных действий (окоп (3), блокада Ленинграда (2), поле боя, плен, Курская дуга, Сталинград).

6. Субъекты военных действий. Ассоциации этой группы делятся на обобщенные (враг (2), войско, народ), послевоенные (ветеран (5)), положительные (солдаты (3), командир, воин, партизаны, герой), отрицательные (фрицы, немцы, фашисты), образные (плачущие дети (2), мама и дети (2), сироты, женщины, потерянное поколение).

7. Атмосфера. Ассоциации, связанные с эмоциональным фоном. 36 человек на слово-стимул «война» назвали ассоциацию «смерть». Остальные реакции этой группы делятся на:

- внешнее проявление (голод (10), разруха (4), грязь (4), дым (4), тьма (2), серость (2), нищета, развалины, мрак);
- положительные эмоции (надежда, сплочение, сила, мужество, храбрость, отвага);
- отрицательные эмоции (боль (27), страх (16), горечь/горе (12), ужас (10), страдание (4), обреченность, неизвестность, разочарование, тревога, смятение, беспокойство, беда, ненависть, надрыв, усталость, негатив);
- атмосфера в общем (хаос (4), бессмыслица (3), зло, кровопролитие, хладнокровие, несправедливость).

8. Метафорическое представление концепта:

- орудие войны (оружие (19), танк (11), автомат (2), пушки (2), снаряды (2), бомба, граната, пехота, каска, шлем);
- повторяющиеся символы (кровь (34), слезы (18), раненные (3), огонь (3), крик (3), плач (2), медали (2));
- жертвы (потери (11), гибель (2), упадок, труп, урон, утрата, жертвы);
- цвет (черный (2), красный, пепельный, черное небо);
- информация (новости, хроника, письмо, радость полученному письму);
- неповторяющиеся символы (ядерный гриб, свечи, седина, доктор, тушенка, разгромленный город, военная форма, страшный звук (гул самолета), Родина, красный флаг);
- визуализация (Л. Толстой «Война и мир» (7), 1941–1945 (2), 9 мая – день Победы, Мамаев курган (памятник «Родина-мать»), Победный салют, парад);
- кинопродукция («Война богов» (2), «Троя», «Война миров»);
- персонификация (Гитлер, Сталин, прабабушка, прадедушка, дед);
- военные кампании (Великая Отечественная война (8), Чечня (3), Ирак (2)).

Свободный ассоциативный эксперимент показал, что содержание ассоциативно-образного компонента концепта «война», репрезентированного городской прессой в XX веке, актуально и для современных жителей провинциального города. Также стоит отметить, что самую большую группу ассоциаций-реакций на слово-стимул «война» составляет группа «атмосфера» – 205 реакций, причем из них около половины – отрицательные

эмоции. Многие военные кампании стали обобщенными символами войны в целом (Великая Отечественная война, Чеченская военная кампания, Иракская военная кампания). Кроме того, многие места наиболее ожесточенных боев также стали символами войны в целом (Курская дуга, Сталинград, Ленинград). Стоит отметить также, что свободный эксперимент выявляет особую значимость в сознании современных горожан именно Великой Отечественной войны и ее символов, знаков, поскольку эта война превратилась в общественно-политическом дискурсе в идеологически окрашенный и даже пропагандистский элемент. Но важно, что и холодная война оставила свой след и возникает в сознании опрошенных рядом своих ключевых репрезентант.

## РАЗДЕЛ II.
## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ, ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

# ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

М.Ю. Брискина
Нижнетагильскаягосударственная социально-педагогическая академия,
г. Нижний Тагил, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения иностранному языку в условиях межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация определяется как ведущий принцип современного языкового образования. Автор рассматривает цели и содержание обучения иностранному языку на современном этапе развития иноязычного коммуникативного образования.

**Annotation.**The article is devoted to the problem of studing foreign language in the conditions of intercultural communications. Intercultural communication is the main principle of modern language education. The author studies the purposes and the content of studing foreign language at the modern level of development of language communicative education.

**Ключевые слова.** Межкультурная коммуникация, принцип современного языкового образования, цель изучения иностранного языка, содержание изучения иностранного языка.

**Key-words.** Intercultural communication, principle of modern language education, a purpose of studing foreign language, a content of studing foreign language.

Существенное изменение социокультурного бытия человечества во второй половине XX века, особенно в 90-е годы привело к осознанию в мировом педагогическом сообществе необходимости создать условия в образовательных системах для билингвального и поликультурного развития личности в контексте диалога культур и цивилизаций.

Современное преподавание языка невозможно без привития учащимся иноязычной культуры. Большинство методистов ставят во главу угла коммуникативную направленность процесса обучения, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей учащихся.

В современной лингвистике под коммуникативной компетенцией понимается владение лингвистической компетенцией, то есть определенной суммой сведений языкового материала, умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, а так же способность организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и

коммуникативной целесообразности высказывания.

Коммуникативный подход как процесс коммуникации в обучении открывает широкие перспективы. Он требует рассмотрения языка не только с точки зрения языковых структур, но также с учетом выполняемых коммуникативных функций. Это в свою очередь требует от коммуникантов знаний норм и традиций общения народа - носителя изучаемого языка, то есть все то, что подразумевается под коммуникативным поведением как частью национальной культуры.

Под межкультурным общением на иностранном языке (ИЯ)[7] понимается функционально-обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам. Речевые партнёры в условиях межкультурного взаимодействия соответственно могут отличаться друг от друга в отношении ценностно-ориентационного мировидения, образа и стиля жизни, моделей речевого и неречевого общения.

Если речь идёт об иноязычном межкультурном общении, то имеется в виду, что в качестве инструмента выступает язык, неродной для всех или некоторой части участников этого межкультурного взаимодействия.

Современная трактовка цели обучения ИЯ, предполагающая развитие способности учащихся быть участниками или субъектами межкультурной коммуникации, вступать в диалог культур, существенным образом повлияло на содержание обучения, как в предметном, так и в процессуальном планах.

В свете современных требований к целям обучения ИЯ меняется статус и роль страноведческой информации, представленной таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам учащихся и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников в стране изучаемого языка.

Если в предшествующие годы процесс обучения иностранным языкам с утвердившейся в нём коммуникативной направленностью в большей степени был сориентирован на обучающихся как на участников коммуникации, то в настоящее время он становится сориентированным на обучающихся как на членов, представителей определенного социума, носителей определённой национальной культуры в широком смысле этого слова.

Цель обучения иностранным языкам – развитие у учащихся способности к межкультурному взаимодействию и к использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия - самым естественным образом влияет на содержание обучения и на выбор технологии его усвоения учащимися.

Содержание обучения неродным языкам и, прежде всего, его

[7] Иностранный язык – в дальнейшем изложении ИЯ.

предметный аспект (т.е. культурные феномены, о которых учащиеся читают, пишут, о которых они узнают от учителя, из учебника и др.) не есть реклама чужого образа жизни, а основа для развития у учащихся способности «смотреть на мир глазами носителя изучаемого языка». С этой точки зрения ни один зарубежный учебник, даже тот, который представляет современную методическую концепцию, не может удовлетворить потребности российской школы, поскольку в русле межкультурной парадигмы неверно ограничивать учебный процесс лишь лингвокультурными параметрами страны изучаемого языка. Существенное место в учебном процессе должна занять родная лингвоэтнокультура учащегося. Иными словами, этот процесс должен быть направлен на формирование у учащегося понимания лингвоэтнокультурной специфики носителя изучаемого языка при сохранении «индивидуального национального природного стиля» общения (Н.В. Барышников), которое и призвано отличать его речевое и неречевое поведение в межкультурной коммуникации с зарубежными сверстниками.

В основе предметного содержания учебной дисциплины ИЯ лежат общечеловеческие, базовые ценности, которые сохраняются в сознании и деятельности, передаваясь из поколения в поколение.

Базовые ценности развиваются, корректируются временем, подлежат переосмыслению в соответствии с изменениями, имеющими место в социальной, экономической и культурной сферах, приобретая несколько иные, адекватные задачам, стоящим перед обществом, трактовки. Именно благодаря базовым, общечеловеческим ценностям обеспечивается социокультурное единство, ибо их следует рассматривать как единство национального и интернационального.

В современных условиях при обучении ИЯ важно не только достижение качественных результатов в овладении иноязычным общением, но и поиск реального выхода на иную культуру и его носителей. Как известно, культура понимается сегодня как обобщенное цивилизационное пространство, т.е. как продукт человеческой мысли и деятельности. Это и опыт, и нормы, определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношения людей к новому и иному, идеям, мировоззренческим системам и социальным формам. Следовательно, в содержании обучения иностранным языкам с ярко выраженной межкультурной доминантой должен отражаться, наряду с фактологическим и лингвострановедческим аспектами, также и ценностный аспект. При этом, наряду с описанием социокультурного портрета страны и носителя изучаемого языка, должно быть предусмотрено обсуждение (особенно на старшем этапе) проблем, актуальных для современного мультилингвального и поликультурного мира. К этим проблемам можно отнести, в частности, проблемы расизма, дискриминации, в том числе и по национальному принципу, этноцентризма, национального экстремизма, защиты прав национальных меньшинств, а также экологические и демографические проблемы, конфликты (в том числе национальные, военные) и возможные пути их ненасильственного

разрешения и др.

Если учесть, что любой опыт приобретается человеком только в деятельности, то способность к межкультурной коммуникации может стать результатом лишь интенсивной познавательной деятельности учащегося, его активной интеллектуальной креативности, использования стратегий самостоятельных исследований и открытий. В современных условиях возрастает значимость содержательных аспектов обучения по отношению к языковым, что предполагает: а) учёт реальных интересов и потребностей учащихся конкретного возраста, б) развитие его эмоционально-оценочного отношения к усваиваемому содержанию обучения, а также самостоятельности и активности как в учебном, так и во внеучебном межкультурном взаимодействии; в) повышение мотивации учащегося к овладению чужой лингвокультурой за счет создания естественных мотивов общения с помощью нового языкового кода.

Процесс приобретения учащимся личного опыта общения с чужой лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. В данном случае имеется в виду расширение границ учебного процесса и увеличения объема реального (автономного, творческого, деятельностного) использования изучаемого языка как средства межкультурного общения. Речь идет не только и не столько об увеличении количества учебных часов, отводимых на изучение языка в школе. Важен поиск выхода за пределы школы: организация межкультурного обмена или проектной работы, совместные международные проекты, туризм, переписка и др. При этом следует использовать все возможности, которые предоставляют для межкультурного взаимодействия учебная группа, класс, школа, регион, Россия, ее ближнее и дальнее зарубежье.

Положение о необходимости изучения ИЯ в неразрывной связи с культурой народа - носителя данного языка уже давно воспринимается в методике обучения ИЯ как аксиома. Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, расширяет их коммуникативные возможности, содействует развитию положительной мотивации к изучению ИЯ, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач.

В Государственном стандарте по ИЯ отмечается, что формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано с социокультурными и страноведческими знаниями, иными словами, как бы с "вторичной социализацией". Без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. Социокультурный компонент действительно служит стимулом повышения мотивации к изучению ИЯ и средством обучения иноязычной культуре.

Реализация этого компонента предполагает знания о реалиях и традициях страны изучаемого языка, включение учащихся в диалог культур,

знакомство с достижением национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры.

Социокультурный компонент ИЯ имеет огромный потенциал в плане включения учащихся в диалог культур, знакомства с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры.

Страноведческое насыщение иностранного языка важно начинать с начального этапа его изучения. Это обуславливает новый подход к отбору всего содержания обучения, при котором каждый компонент нужно будет обогатить информацией о культуре страны изучаемого языка (знание, речевой материал, ситуации, темы, навыки и умения), чтобы все работало на межкультурную коммуникацию и обеспечивало бы связь с национальной культурой страны изучаемого языка.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Просвещение, 2000.
2. Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд будущее. Тезисы докладов к конференции.- М.: АПК и ПРО, 2001.

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

М.В. Булыгина
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

В рамках компетентностного подхода рассматривается компонентный состав компетенций и субкомпетенций, необходимых будущему учителю иностранного языка в современных образовательных условиях. В статье дается также их краткая характеристика.

In the framework of the competence approach the author tells about the structure of competences and subcompetences, which are necessary to a future teacher of foreign languag in the modern educational conditions. The article gives their brief description.

***Ключевые слова:*** компетентностный образовательный подход, компетенция, субкомпетенция.

***Keywords:*** competence educational approach, competence, subcompetence.

Современная образовательная ситуация характеризуется требованием серьезного повышения качества образования, достижения европейских образовательных стандартов в системе массовой школы и двухуровневой системе подготовки в высшей школе (бакалавриат/магистратура), внедрением стандартизации (ФГОС ВПО, ФГОС нового поколения в средних образовательных учреждениях, Программы развития современного начального образования и т.д.), а также освоение новой модели управления качеством образовательного процесса.

Следует отметить, что во всех вышеперечисленных направлениях модернизации отечественного образования обучение иностранным языкам, понимаемое сегодня как соизучение языков и культур в условиях поликультурного мира, занимает важное место. В связи с чем особую актуальность получают вопросы рассмотрения подготовки будущего учителя иностранных языков, способного и готового реализовывать требуемые нововведения. Это, в свою очередь, привело к смене ведущего подхода к подготовке специалистов в области иноязычного образования. Таковым выступает сегодня компетентностный подход, основывающийся на выделении базовых компетенций в интегративном единстве целеполагания, содержания, оценивания результативности деятельности, а также организационного и технологического обеспечения учебного процесса [3], [6], [12]. Значимым положением указанного подхода выступает тот факт, что его результативность рассматривается не только и не столько в рамках системы образования, сколько за ее пределами, в последующей практически ориентированной деятельности обучаемого.

Базовыми компонентами современного компетентностного подхода к подготовке учителя иностранных языков рассматриваются сегодня следующие компетентности, компетенции и субкомпетенции.

Общая компетенция выступает в качестве необходимой составляющей для стимулирования интеллектуального и эмоционального развития личности, овладения ею определенными когнитивными приемами для реализации познавательной и коммуникативной деятельности; развитие индивидуальных психологических особенностей, «Я-концепции», способностей к социальному взаимодействию; формирование общеучебных и компенсационных умений, умения постоянного самосовершенствования.

Профессиональная компетентность включает, с одной стороны, компоненты, ставшие традиционными для учителя иностранных языков, с другой стороны, ориентируется на изменения сегодняшней социально-экономической и образовательно-культурной ситуации.

В составе первой группы рассматриваются составляющие профессиональной компетентности педагога, выраженные в единстве его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризующие его профессионализм. Традиционно здесь рассматриваются 4 группы практических педагогических умений,

выделенные в свое время известным педагогом В.А. Сластениным [10].

Современная образовательная ситуация вносит изменения как в процесс формулирования конкретные педагогические задачи в соответствии с определенным коллективом учащихся (например, при инклюзивном обучении, разработке индивидуальных стратегий развития обучаемого или при реализации автономного изучения иностранного языка обучаемым), так и в проектирование собственной деятельности учителя и широко представленный сегодня выбор форм, методов и средств организации учебно-воспитательного процесса.

В связи с быстрым развитием современных технологий обучения новое прочтение приобретает также умение создавать необходимые условия обучения (например, с учетом психических особенностей отдельной личности, приемов релаксации, рефлексии и т.д.). Пересмотру подверглись и традиционные умения оценивать результаты педагогической деятельности и определения нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач. Результативность обучения рассматривается сегодня не в узких рамках учебного процесса, а признаются значимыми за пределами системы образования – т.е. "пролонгировано" для дальнейшего применения и основы получения новых знаний. Особенно важно такое направление для иностранных языков, что объясняется влиянием общемировых тенденций обучения языкам на протяжении всей жизни и связанная с этим разработка и реализация модели целеполагания, ориентированная на становление у учащегося основ вторичной (би/поликультурной) языковой личности [2].

Существуют также авторские подходы в обозначении компонентного состава профессиональной компетентности педагога, основанные как на ставшим традиционным понимании должностных обязанностей, так и с учетом современных требований, в частности, расширяется понятие профессионально-педагогической компетенции ориентированное на подготовку выпускников творческих профессий [9].

Вторая группа представляет профессиональную компетентность учителя, как специалиста в области иностранного языка и иностранной культуры. Современные требования к подготовке учителя иностранного языка определяют достижение профессиональной компетентности через приобретение компетенций нескольких направлений:

– *иноязычной коммуникативной компетенции* в единстве ее компонентов (лингвистического, социокультурного и прагматического), что выражается сегодня в формировании и развитии таких иноязычных субкомпетенций как: социо-лингвистическая, прагматическая, учебная, стратегическая, компенсаторная, дискурсивная и другие;

– *межкультурной компетенции* (которую некоторые авторы относят иногда к субкомпетенциям иноязычной коммуникативной компетенции – например, Языкова Н.В., Макеева С.Н. [12]). Как ее компонент часто рассматривается необходимость кросс-культурной субкомпетенции, позволяющей учителю иностранного языка сравнивать различные культуры в их "пересечении" и

сопоставлении.

Компетенции учителя иностранного языка, связанные с изучением иной культуры (культур) на основе изучения языка (языков), умением проводить кампаративный анализ, формировать у обучаемых позитивное отношение к иной культуре, развивать толерантость, показывать многополярность современного мира, учить бережному отношению к родной культуре (культурам) выступают сегодня значимыми в условиях общего направления отечественного образования на соизучение языков и культур, введением массового раннего школьного обучения языкам и перехода на полиязыковое обучение в рамках общеобразовательной школы [4].

Как ни парадоксально это покажется на первый взгляд, но межкультурная компетенция учителя иностранного языка по сути своей выступает основой для формирования национального самосознания, для развития способности видеть собственную национальную перспективу, что непосредственно соотносится с целями обучения именно в педагогическом вузе, поскольку приобретает в настоящее время огромное воспитательное значение [5].

Еще одним компонентом межкультурной компетенции может рассматриваться *субкомпетенция по формированию художественно-культурной среды* в процессе обучения иностранному языку, заявленная последними образовательными концепциями [1]. Благодаря широким познаниям в области литературы и искусства, учитель должен быть способен аттрактивно преподнести ребенку явления иной культуры, сделать их важной частью мира ребенка, научить понимать и воспринимать явления искусства в различные их проявлениях.

Актуальным в сегодняшней социально-политической ситуации является также готовность и способность педагога формировать художественно-культурную среду обучаемого *в рамках своего родного региона*. Это значит обозначить не абстрактную причастность обучаемого к свой стране и нации, а конкретизировать на уровне малой родины обучаемого. В нормативных документах по иностранному языку предполагается реализация *регионального компонента* в обучении, который введен в массовую школу с 2005 г. Это требует от учителя знаний истории развития, сегодняшних достижений и культурных проявлений того региона, где он работает. При этом, современный учитель должен быть способен не только изучить материал регионального уровня, но и суметь презентовать его детям на иностранном языке.

Следующей базовой компетенцией будущего учителя иностранного языка является *методическая компетенция.* Рассматриваемая в качестве основного элемента профессиональной компетентности любого учителя, для учителя иностранных языков она выступает особенно значимой. Методическая компетенция связана с выбором методов обучения, средств, форм и методов педагогического воздействия, способов формирования

знаний, навыков, умений и отношений у учащихся, имеет практический характер [11], [12].

Методическая компетенция определяет специфичность деятельности по обучению иностранным языкам, она вошла в Профессиограмму учителя иностранного языка [8], и в наиболее обобщенном виде была представлена Г.В. Роговой, которая констатировала, что «...учитель должен обладать сильной волей, большим трудолюбием и очень любить свою профессию, он должен знать иностранный язык, владеть им практически, уметь обучать ему, находя методы и приемы, адекватные условиям. Это возможно в том случае, если учитель способен оперировать методическими понятиями в обобщенном виде. Такая способность приобретается в результате всестороннего рассмотрения основных методических проблем, связанных с обучением иностранному языку и его изучением учащимися, анализа факторов, определяющих выбор метода и приемов обучения и, наконец, решения методических задач» [7, 6].

Последние научные исследования не только значительно расширили само понятие методической компетенции учителя иностранного языка, определив его как интегративное свойство личности учителя иностранного языка, но и позволили структурировать на основе выделения отдельных субкомпетенций [12]. Это позволяет формировать и совершенствовать базовую для учителя иностранного языка компетенцию поэтапно, разноаспектно, с различными целевыми установками.

Итак, в структуре методической компетенции различают: мотивационно-ценностный (мотивы, отношения, ценности), когнитивный (знания) и операционно-деятельностный (умения) компоненты, в связи с чем выделяют следующие субкомпетенции: *гностическую* (способность и готовность анализировать компоненты учебной ситуации, деятельность учащихся и свою деятельность, средства обучения, единицы языка и культуры в процессе решения функциональных методических задач); *проектировочную* (способность и готовность на основе анализа конкретизировать цели обучения в плане урока, цикле уроков, выстроить учебные действия учащихся по ходу решения методической задачи); *конструктивно-технологическую* (способность и готовность конструировать упражнения, опоры, средства наглядности, адаптировать учебный материал для решения методических задач); *информационно-технологическую* (способность и готовность использовать информационные технологии для решения методической задачи, в том числе путем создания собственного программного продукта); *коммуникативно-организаторскую* (способность и готовность в процессе общения на уроке организовать деятельность учащихся и свою деятельность по решению методических задач, отраженную в намеченном плане деятельности); *коммуникативно-обучающую* (способность и готовность осуществлять формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся в процессе спланированного и организованного иноязычного общения с ними на уроке посредством

решения методических задач, выступающих на уроке как коммуникативные задачи); *коррекционно-гностическую* и *рефлексивно-гностическую субкомпетенции*, позволяющие проанализировать и отрефлексировать учебную ситуацию и определить стратегию совершенствования [12].

Нахождение учителя иностранных языков в современном обществе с его возросшей информатизацией, технологизацией и компьютеризацией делает необходимым не только владение им компьютерными технологиями с целью получения информации и общего развития личности, но и с целью использования современных ИКТ-технологий в процессе обучения иностранным языкам. Таким образом, правомерно говорить и о *информационно-коммуникативной компетентности* (ИКТ-компетентность).

Необходимость формирования указанной компетенции у учителя иностранных языков давно назрела, так как Интернет-ресурсы могут стать неисчерпаемым источником повышения качества владения иностранными языками, создадут новые возможности как для общения, так и для обучения (дистанционное обучение). При этом учитель должен уметь сам создавать продукт с помощью современных ИКТ-технологий.

Последнее время в отечественной образовательной ситуации наблюдается ориентация на дистанционное обучение в условиях, когда увеличивается число учащихся, готовых заниматься по автономным программам обучения и с необходимостью индивидуального обучения. Последнее востребовано для детей с отклонениями в физическом и умственном развитии. Намечается использование такого вида обучения для малокомплектных групп или отдаленных учебных заведений со сложностями в кадровом обеспечении. Дополнительные проблемы с кадровым обеспечением могут обозначиться при массовом введение второго иностранного языка в общеобразовательных школах.

Наличие информационно-коммуникативной компетентности дает возможность самому учителю совершенствовать все обозначенные выше компетенции, беспрепятственно общаться с профессиональным сообществом в любой точке мира, обмениваться опытом и беспрерывно повышать свою квалификацию.

И, наконец, учитель рассматривается сегодня еще и как исследователь, профессионал, который способен создать собственный научный продукт (чаще всего выраженный научной или практико-ориентированной статьей, методическим или учебным пособием, авторской программой) на основе имеющегося у него опыта и анализа существующей литературы, способный и готовый популяризировать собственные достижения и творчески использовать достижения своих коллег. Точно название обозначенной компетенции еще находится в стадии становления, поэтому мы используем один из возможных вариантов – *научно-гностическая компетентность* учителя.

Таким образом, практическая реализация компетентностного подхода через обозначенные компетенции и субкомпетенции позволит выстроить

оптимальную систему профессионального образования учителей иностранных языков и достичь качественно нового уровня в соответствии с современными общемировыми, государственными и личностными потребностями.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Бим, И.Л., Биболетова, М.З., Щепилова, А.В., Копылова, В.В. Иностранный язык в системе школьного филологического образования [Текст] : Концепция / И.Л. Бим и др. // Иностранные языки в школе. – №1. – 2009. – С.4–8.
2. Гальскова, Н.Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения [Текст] / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2012. – №9. – С.2-9.
3. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст] : Учебное пособие для студ. лингв. ун.-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 336 с.
4. Гальскова, Н.Д., Тарева, Е.Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность [Текст] / Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарева // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С.3-11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – www/ioso/iip/ru.
5. Колесникова, М.С. Региональный компонент и межкультурная компетенция в подготовке и повышении квалификации учителей немецкого языка [Текст] [Электронный ресурс] – Режим доступа. URL: http://xreferat.ru/78/83-1-regional-nyiy-komponent-i-mezhkul-turnaya-kompetenciya-v-podgotovke-i-povyshenii-kvalifikacii-uchiteleiy-nemeckogo-yazyka.html
6. Маньшин, М.Е. Компетентность педагога как результат профессиональной подготовки [Текст] / М.Е. Маньшин, Н.В. Демина // Высшее образование сегодня. – 2009. – №5. – С. 34-36.
7. Методическая подготовка студентов на факультетах иностранных языков педагогических вузов: [Текст] Учебное пособие / Ред. Г.В. Рогова. – М. : МШИ им. В.И. Ленина, 1972. – 178 с.
8. Профессиограмма учителя иностранного языка: [Текст] Рекомендации / отв. ред. С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, Е.С. Рабунский. – Л.: ЛГПИ, 1985. – 25 с.
9. Савостьянов, А.И. Профессиональная компетентность педагога : [Текст] Учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности (ОПД.Ф.02 – педагогика) / А. И. Савостьянов, И. П. Андриади, М. П. Семаков. – М. : Экон-Информ, 2009. – 506 с.
10. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И. и др. Педагогика: [Текст] Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений М. : Школа-Пресс, 1997. –512 с. [Электронный

ресурс] Библиотека Гумер –Педагогика // [Электронный ресурс] – Режим доступа. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog
11. Сороковых, Г. В. Методический портфель студента-практиканта как способ формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков [Текст] / Г.В. Сороковых, И.В. Шумова // Иностранные языки в школе. – 2007. – №1. – С. 54-58.
12. Языкова Н.В., Макеева С.Н. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка [Текст] / Н.В. Языкова, С.Н. Макеева // Иностранный язык в школе. – 2012. – №7. – С.2-9.

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

И.В.Валуева
Херсонский государственный университет,
г. Херсон, Украина

**Аннотация**. В статье рассматриваются основные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе. Статья раскрывает современный подход к обучению чтению студентов. Рассматривается когнитивно-коммуникативная модель обучения чтению.

**Ключевые слова**: чтение, профессионально-ориентированное чтение, иностранный язык, читатель, обучение, слова, преподавание, студент.

**Annotation:**The article reflects the main aspects of teaching of professional-oriented reading in the non-linguistic institute. The article shows the modern approach to the teaching of reading of students. The cognitive-communicative model of teaching of reading is represented.

**Key words:** reading, professional-oriented, foreign language, reader, teaching, words, lecturing, student.

Чтение, которое традиционно понимается как процесс извлечения информации (в данном случае информация понимается нами как форма функционирования знания в виде текста, отчужденного от автора, творца этого текста) из печатных или рукописных знаков, остается самым важным видом речевой деятельности человека, и поэтому не удивительно, что в методике преподавания иностранных языков чтению уделяется особенное внимание. В то же время не следует недооценивать те изменения в роли и характере чтения, что становятся очевидными на рубеже тысячелетий. С другой стороны, во второй половине XX столетия появились и широко распространились технические средства, которые обеспечивают процесс передачи аудио- и видеоинформации с надежностью, что не уступает традиционному печатанию. Возникают изменения в характере чтения и его целях, возникают его новые виды и способы.

Цель данной работы – дать принципиальное обоснование когнитивно-

коммуникативному подходу в ходе обучения профессионально-ориентированного чтения в неязыковом вузе.

Актуальность выбранной темы определяется тремя обстоятельствами: 1) интенсификацией информационного обмена, в том числе на английском языке через Интернет; 2) развитием лингводидактики как науки и появлением в ней новых подходов, которые смещают акценты с целью обучения иностранному языку в общеобразовательных, развивающих, воспитательных учреждениях на наиболее прагматические и социально-значимые для современного мобильного общества; 3) личной заинтересованностью будущих специалистов в овладении иностранным языком как способом обучения, что обеспечивает беспрерывность образования и самообразования для достижения жизненного успеха членов современного общества.

Необходимо отметить, что наблюдается отсутствие обобщающих исследований, касающихся методики обучения иноязычному чтению на когнитивно-коммуникативной основе, хотя особенная роль чтения как вида речевой деятельности в овладении иностранным языком общепризнанна. Укажем на такие преимущества чтения как стойкость и длительность сохранения приобретенных навыков и умений в отличие от продуктивных видов речевой деятельности, свобода выбора текстов для читателя благодаря Интернету, независимость тех, кого обучают, от носителей языка.

Сотни лет существовали разговорники для путешественников. Но только в первой половине XX столетия в США появились первые языковые курсы немецкого языка для ученых. Тем самым было положено начало профессионально-ориентированному обучению иностранному языку. Исследователи установили, что во время обучения профессионально-ориентированному языку студенты изучают иностранный язык не в полном объеме, а лишь в той мере, что обеспечивает им исполнение профессиональных обязанностей. Например, будущий штурман изучает английский язык для общения с лоцманом, ученые – для написания статей, докладов, участия в семинарах, инженеры – для чтения инструкций, статей и монографий по интересующему их вопросу.

Установлено также, что отличия профессиональных языков в лексическом плане определяются, прежде всего, терминологией. Повседневные слова не подходят для обозначения новых явлений или процессов, таким образом заимствуются новые слова из латыни и греческого языка, создаются сложные слова, сокращения и формулы, переосмысливаются и расширяются/суживаются значения нейтральных слов.

Например: Dynamo – динамо
Quantum – квант
Cybernetics – кибернетика
Nucleus – ядро

Роль терминологии в современных языках определяется ее

возможностью способствовать появлению неологизмов (до 90% всех неологизмов). Обозначение языковых номинаций новыми словами осуществляется в течение длительного пути: от слова-термина с приписываемым ему значением до его постепенной десемантизации (ослабления основного лексического значения), в связи с развитием конкретной отрасли науки или техники и перехода слова в сферу общенаучной, а возможно, и общеупотребительной лексики.

Современный язык очень обогатился и продолжает обогащаться благодаря профессиональной лексике. Иноязычное профессионально-ориентированное чтение – составляющая часть в общей системе деятельности специалиста на производстве или в науке. В широком содержании, это чтение на иностранном языке в интересах профессии. Такое чтение обусловлено стремлением личности к получению новой профессиональной информации, к самообразованию и обучению, познавательными потребностями. Общепризнано, что профессионально-ориентированное чтение – всегда молчаливый диалог читателя с автором, что объясняется особенностями этого процесса (читатель, как правило, подходит к тексту с определенной целевой установкой, с определенным уровнем ожидания).

Первоочередным условием овладения иноязычным чтением есть присутствие у студентов мотивации. Студентам достаточно часто приходится преодолевать трудности в выполнении тех или иных заданий, что само по себе непосредственного интереса не вызывает, но их решение является обязательным условием для успешного выполнения деятельности, которая интересует их в целом. Только присутствие стойкого интереса, что «не теряется» и в случае решения «неинтересных» заданий, обеспечивает решение последних. Все это имеет непосредственное отношение и к иноязычному чтению.

Профессионально-ориентированное чтение – это сложная речевая деятельность, обусловленная профессиональными информационными возможностями и необходимостью, что представляет собой специфическую форму активного вербального письменного общения – диалога, основными целями которого являются оперативная ориентация и поиск, прием, присвоение и последующее целевое применение накопленного человечеством опыта в профессиональных сферах знаний [5].

Цель профессионально-ориентированного чтения - обработка информации с установкой на ее дальнейшее использование в интересах читателя. Процесс профессионально-ориентированного чтения носит творческий характер – это всегда активный диалог читателя с автором, как в плане текста, что воспроизводится читателем, на базе тезауруса, так и в плане оценки полученной информации в соответствии с ожиданиями и прогнозом читателя [5].

Различают три современных направления в обучении профессиональным языкам и такому виду речевой деятельности как чтение:

1) подход, в котором центром обучения есть тот, кого обучают;
2) подход, основанный на жанровых особенностях языка;
3) подход, ориентированный на использование компьютеров.

Понятие коммуникативная компетенция центральное в коммуникативном подходе обучению иностранным языкам. Известные ученые в сферах лингвистики, социолингвистики и прикладной лингвистики считают своей целью обучение иностранному языку тех, кого обучают коммуникативной компетенции. История возникновения этого термина связана с именем Н.Хомского, который понимал коммуникативную компетенцию как знание языка, который изучается, а точнее знание правил порождения структур.

В западной методике общепринято определение коммуникативной компетенции, предложенное Д.Хаймзом. По его мнению, это - умение правильно использовать язык в разных ситуациях общения [5].

Общеизвестно, что язык – средство общения людей. Говорящий имеет намерение что-либо узнать, затем и включается в процесс общения. Человек, у которого сформирована коммуникативная компетенция, получает знания, умения, способность общаться на иностранном языке.

Под коммуникативной компетенцией в наше время понимают способность к иноязычному общению, адекватному каким-либо коммуникативным ситуациям. Соглашаясь с данным определением, как одним из определений коммуникативной компетенции, мы думаем, что данная категория должна вмещать в себя и понятие языковой личности.

Под языковой личностью понимается личность, выраженная в языке, что отображается через языковую картину мира и определяет процессы восприятия и понимания.

Несомненно, что кроме лингвистического компонента, одного из базовых для понимания аутентичных профессионально-ориентированных текстов, важным является предметный компонент или предметная компетенция. Он (она) представляет собой общую культуру специалиста и включает часть концептуальной системы личности, знания студента по данному направлению науки. Это основная часть фоновых знаний студента, которые формируются в процессе изучения предмета и его специальности.

Предметная компетенция формируется не только на аудиторных занятиях по иностранному языку, но и на других предметах профессиональной специальности. Предметная компетенция представляет собой содержательный, денотативный план высказывания, знания человека про этот мир.

Так, когнитивно-коммуникативная модель обучения чтению включает аутентичные тексты по специальностям неязыкового вуза, интерактивные методические приемы обучения студентов, направленные на использование всех видов контекстов и овладение студентами когнитивными стратегиями чтения.

Стратегия – определенный подход к разрешению задачи, которая

выражается в ряде конкретных действий личности в заданной последовательности, приводящая к желаемому результату. Очевидно, что формирование такого оптимального инструмента восприятия текстовой информации обеспечило бы студенту автономность в решении учебных задач.

Компетентный студент скорее сможет перейти от иноязычного чтения как цели обучения в неязыковом вузе к чтению как средству обучения, которое очень актуально в современных условиях.

Ключевым фактором для формирования у студента хорошей, то есть оптимальной читательской стратегии, является использование контекста. Так, известные зарубежные ученые определяют компетентного читателя как человека, который умеет антиципировать, предусматривать то, что читается, строить предположение, опираясь на семантическую, синтаксическую и звуко-буквенную системы, которые они называют «системами подсказок».

Типы подсказок связываются в процессе чтения читателем в микроконтексты – минимальное окружение текстовой единицы. Не менее важным является и макроконтекст – коммуникативное окружение текстовой единицы, что позволяет определить ее функцию в тексте в целом. Это соединение происходит с опорой на предыдущий читательский опыт, то, что называется фоновыми знаниями, схемами или «информативной основой».

Подсказки в образе отдельных фрагментов, слов, буквосочетаний, конструкций фразы, знакомого образа помогают читателю быстро определять место новой текстовой единицы, ее функцию. Соответственно с представлениями современной когнитивной психологии информация в памяти человека пребывает в двух формах: декларативном знании и процедурном знании. Таким образом, информативная основа читателя в широком содержании складывается из декларативного и процедурного знания.

Узнавание выражения как знакомого фрагмента может быть очень четким или неуверенным, приблизительным, особенно если в нашем личном опыте оно раньше не фигурировало. Репертуар коммуникативных фрагментов и их свойства постоянно меняются в ходе приобретения нашего опыта.

В случае полного отсутствия фоновых знаний у читателя, контекстуализация как отдельных текстовых единиц, так и самого текста происходит с трудом или совсем не происходит.

Таким образом, успех обучения иноязычному чтению может быть достигнут путем претворения в жизнь основных принципов когнитивно-коммуникативного подхода: интерактивного взаимодействия студента-читателя с аутентичным текстом, преодоления информационного разрыва между информативными основами читателя и автором текста, личного привлечения читателя в контекст, применения аутентичных материалов в обучающем чтении, активного овладения студентами базовой терминологией на каждом обучающем занятии, использования читателями текстовой

информации в дальнейшей профессиональной деятельности. Все это будет способствовать превращению иноязычного чтения из обучающего чтения как цели обучения в зрелое чтение, чтение как способ обучения, как способ общения с миром уже в стенах неязыкового вуза.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Барабанова Г.В. Иностранный язык глазами выпускников технических вузов. – Вестник Харьковского национального университета им. В.Н.Каразина, 2001.- №536. –С. 221-226.
2. Барабанова Г.В Контекстуальность при обучении профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе. – Научный вестник Измаилского государственного педагогического института. – Измаил,2000. – С.17-20
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 224с.
5. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988. – 232с.


# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ


О.В. Васильева
Херсонский государственный университет,
г. Херсон, Украина



**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных умений младших школьников, рассматриваются понятия «коммуникация», «общение», «коммуникативная компетентность», «коммуникативные умения». Анализируются основные группы коммуникативных умений, выделяются этапы их формирования.



**Ключевые слова**: коммуникация, общение, коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, младший школьник.



**Annotation.** The article deals with the issue of younger pupils' communicative skills formation, the terms "communication", "personal interaction", "communicative competency", "communication skills" are examined. The main groups of communicative skills are analyzed, the stages of their formation are distinguished.



**Keywords:** communication, personal interaction, communicative competency, communicative skills, younger students.

Ориентация современной педагогики на гуманизацию воспитательно-образовательного процесса выдвигает в число актуальных проблем создание оптимальных условий развития личности каждого ребенка, его самоопределения. Особенно остро эта проблема представлена в отношении младших школьников. Ситуация современного школьного обучения требует от ребенка активного решения новых сложных коммуникативных задач: организации общения учеников друг с другом и с учителем по поводу изучаемого материала. Поэтому очень важно развивать коммуникативные умения у ребенка.

Потребность в общении – одна из самых главных в жизни человека. Вступая в отношения с окружающим нас миром, мы сообщаем информацию о себе, взамен получаем интересующие нас сведения, анализируем их и планируем свою деятельность в социуме на основе этого анализа. Одним из важнейших умений современной личности являются коммуникативные умения. Владение ими на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности. Важно начать формирование коммуникативных умений именно в младшем школьном возрасте для поэтапного развития в дальнейшем. Активизация коммуникативной деятельности младших школьников предполагает процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному общению. Общение – неотъемлемая часть любого урока, поэтому формирование коммуникативных умений учащихся ведет к повышению качества учебно-воспитательного процесса.

Формирование коммуникативных умений младших школьников - чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения.

Принципиальный подход к решению проблемы развития коммуникативных умений, формирования коммуникативной компетентности представлен в трудах Л. С. Выготского, который рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития и воспитания детей. Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных умений детей является одной из приоритетных задач школы, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения [1].

Младший школьный возраст связан с вхождением в школьное обучение как наиболее систематизированную форму общения, с включенностью в учебную деятельность как ведущую деятельность данного периода, что предопределяет переход от наглядно-образного конкретного ситуативного к абстрактному мышлению, к умению выделять существенные связи, строить рассуждения, делать умозаключения, выводы. К концу младшего

школьного возраста с развитием логической и коммуникативной функций речи, с выработкой произвольности и рефлексии формируется умение логично и связно строить высказывание. Описательно-повествовательный тип речи сменяется рассуждением, переходом к доказательности. Анализ особенностей становления рецептивных видов речевой деятельности показывает возрастающую роль механизма осмысления при чтении, тенденцию учащихся опираться на основные идеи текста при слушании, умение осмыслить все содержание текста, организовать его структурно и логически [2].

Коммуникативные умения детей младшего школьного возраста рассмотрены в работах О.А. Веселковой, А.Е. Дмитриева, Л.Р. Мунировой, А.А. Панферовой, В.П. Понутриевой. При изучении природы коммуникативных умений необходимо иметь представление о таких основных понятиях, как «коммуникация», «коммуникативная компетентность», «общение», которые взаимосвязаны между собой.

Некоторые авторы отождествляют понятия «общение» и «коммуникация», понимая под ними «процесс передачи и приема информации, осознанную и неосознанную связь». Однако большинство ученых, исследующих межличностные отношения, различают понятия «общение» и «коммуникация».

Кузнецова Л.В. определяет понятие «*коммуникация*» как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера [3]. Следовательно, это предполагает сообщение партнерами друг другу какого-то определенного объема новой информации и достаточной мотивации, что является необходимым условием осуществления коммуникативного акта.

С.Л. Рубинштейн рассматривает коммуникацию как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

А.А. Бодалев понимает под коммуникацией информационную связь субъекта с тем или иным объектом - человеком, животным, машиной. Она выражается в том, что субъект передает некую информацию, которую получатель должен принять, понять, хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать. В общении информация циркулирует между партнерами, поскольку оба они равно активны, и информация увеличивается, обогащается; при этом в процессе и в результате общения происходит превращение состояния одного партнера в состояние другого [4, с.28].

Главной задачей в подготовке выпускника начальной школы является формирование его *коммуникативной компетентности* – способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних

ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

С позиции деятельностного подхода *общение* – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порожденный потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Под *коммуникативными умениями* понимается способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми на основе внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного общения. Сформировать коммуникативные умения - значит научить школьника ставить вопросы и четко формулировать на них ответы, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку, аргументировать свое мнение в группе, а также способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения.

На основе изучения психолого-педагогической литературы можно выделить три группы умений.

I группа умений — коммуникационные или речевые: умение ясно и четко излагать мысли; умение убеждать; умение аргументировать; умение строить доказательство; умение выносить суждения; умение анализировать высказывание.

II группа умений — умения восприятия: умения слушать и слышать (правильно интерпретировать информацию, в том числе и невербальную (мимику, позы и жесты), понимать подтексты и др.), умение понять чувства и настроение другого человека, умение анализировать.

III группа умений — умения взаимодействия в процессе общения: умение проводить беседу, переговоры, обсуждение, умение вежливо излагать мысли, умение задавать вопросы, умение увлечь за собой, умение сформулировать требование, умение общаться в конфликтных ситуациях, умение управлять своим поведением.

Н.М. Полуэктова выделяет этапы формирования у учащихся коммуникативных умений: мотивационный - раскрытие младшим школьникам значимости коммуникативного умения в достижении успеха в общении; ознакомительный - ознакомление учащихся с содержанием коммуникативного умения, накопление знаний о нем; овладение умением - создание в условиях учебного диалога ситуации содержательно-предметного взаимодействия учащихся и учителя с целью овладения коммуникативным умением; совершенствование умения - самостоятельное использование младшими школьниками коммуникативных умений в процессе общения, выполнения творческого дела.

Учитель, который поставил перед собой задачу развития коммуникативных умений учащихся, должен хорошо представлять себе, какие основные формы учебной коммуникации могут развиваться на уроках в начальной школе ( они представлены в таблице 1).

Таблица 1.

Основные формы учебной коммуникации

| Монологические формы речевой коммуникации | Диалогические формы речевой коммуникации |
|---|---|
| Выступать с готовой заранее речью | Учебная беседа учителя и ученика |
| Выступать с неподготовленной речью | Учебная беседа в парах |
| Рассказывать | Учебная беседа в группах |
| Пересказывать | Дискуссия |
| Спрашивать и задавать вопросы | Дебаты |
| Сообщать | Переговоры |
| Докладывать | Ответы на вопросы |
| Отвечать на вопросы | Ролевая игра |
| Аргументировать | Театрализация |
| Ассоциировать | Блиц-турнир |
| Критиковать | Учебный ринг |
| Доказывать и опровергать | Открытый микрофон |
| Защищать и доказывать своё мнение | Защита проекта |

Развитие речевой компетенции учащихся предполагает понимание учителем целей обучения речевому общению. Речевая компетентность формируется через обучение содержанию предмета, развитие прикладных исследовательских умений, развитие социально-коммуникативных умений, личностно-ориентированный аспект учебной коммуникации [5].

Для того чтобы учащиеся могли научиться применять коммуникативные умения в рамках школьного урока, их нужно этому учить, а способствовать этому может поэтапная работа над формированием коммуникативных умений (таблица 2):

Таблица 2.

Этапы формирования коммуникативных умений младших школьников

| Этапы | Умения, отрабатываемые под руководством учителя |
|---|---|
| 1 этап | Быть готовым участвовать в урочном общении |
| | отвечать на вопросы, давая при этом исчерпывающий ответ |
| | задавать вопросы, следя за содержанием работы над проблемой или темой |
| | комментировать вопросы и ответы |
| | делать сообщения |
| | рассказывать логично и последовательно |

| | |
|---|---|
| 2 этап | простота и чёткость речевого высказывания |
| | отработка умения сделать своё высказывание понятным каждому человеку |
| | умение высказывать свою мысль образно, ярко и кратко |
| | умение использовать примеры, подтверждающие высказывание |
| | умение использовать риторические вопросы |
| | умение вступать в контакт с партнёром и собеседником |
| | умение регулировать громкость и скорость речевого высказывания |
| 3 этап | умение вести беседу в паре, в группе |
| | умение поддерживать беседу |
| | умение вести конструктивный диалог |
| | умение построить дискуссию и вести её |
| | умение участвовать в конференциях, играх и турнирах |

Совершенно очевидно, что реализация коммуникативных умений прямо связана с тем, насколько свободно младший школьник владеет речью. Свобода владения речью зависит от обширности словарного запаса, образности и правильности речи, точного восприятия устного слова и точной передачи идей партнёров своими словами, умения выделять из услышанного существо дела, конкретной постановки вопросов, краткости и точности формулировок, логичности построения и изложения высказывания.

Таким образом, формирование коммуникативных умений младших школьников - чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации, развития личности в целом.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Выготский Л.С. Собр. соч. / Л.С. Выготский. - М., 1984. - Т. 4.
2. Епишина Л.В. педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности // «Начальная школа» №11, 2008.
3. Кузнецова Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника: Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1993.
4. Шипицына Л.М. Основы коммуникации / Л.М. Шипицына, О.В. Защиринская, А.П. Воронова и др. - СПб., 1995.
5. Шустова Л.А. Методы и способы подготовки младших школьников к общению / Л.А. Шустова // Вопросы психологии. - 1990. - № 2.

# СИСТЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

С.П. Вахрамеева,
С.Л. Суворова
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

В статье рассматриваются вопросы определения статуса медиаобразовательной компетентности студентов в профессионально-педагогической подготовке, а также особенностей ее формирования у студенов педагогического вуза.

Описание и научное обоснование процесса формирования медиаобразовательной компетентности предлагается с опорой на совокупность теоретико-методологических подходов, одним из которых выступает системно-информационный подход.

The article deals with the questions about the definition of the status of the media competence of students in vocational educational training, as well as peculiarities of its formation in the pedagogical University.

Description and scientific rationale of the process of formation of media competence is proposed based on the combination of theoretical and methodological approaches, one of which is system-information approach.

**Ключевые слова.** Медиаобразование, медиаобразовательная компетентность, формирование медиаобразовательной компетентности студентов педагогического вуза, системно-информационный подход.

**Keywords.** Media education, media competence, formation of media education competence of students of pedagogical universities, system-information approach.

Современные информационные процессы в мире порождают специфические особенности взаимодействия в медийной сфере, задают вектор новых направлений теоретических исследований, ведут к переосмыслению традиционных исследовательских методов и методологических подходов. В данном контексте все более обоснованной становится потребность в теоретическом обобщении знаний, накопленных в практике подготовки специалистов к анализу медийной информации, в раскрытии механизмов взаимодействия в сфере медиа и факторов, способствующих адекватному пониманию и интерпретации медиакультуры.

Общая стратегия профессиональной подготовки в *педагогическом вузе* на современном этапе определяется с учетом нескольких обстоятельств: специфики видов культуры и компетентности, формируемой у студентов

(информационной, правовой, коммуникативной, технологической и т.д.); ориентации на современные достижения культурологии образования (понимание образования как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде); акцентирования в качестве приоритетной самостоятельной деятельности студентов по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Поэтому в профессиональной педагогической подготовке в настоящее время имеет место обучение восприятию, интерпретации, анализу и оценке медиатекстов, а также использованию медиа в педагогической деятельности, что предполагает наличие необходимых теоретических знаний, профессионально-личностных качеств и практических умений, совокупность которых можно определить термином «компетентность».

В центре нашего исследования находится феномен медиаобразовательной компетентности студентов педвуза, которая рассматривается нами как вид профессиональной компетентности, включающей знания о структуре, языке и теории медиа, умения восприятия, интерпретации, создания медиатекста и адаптации его для учащихся, опыт использования медиатехнологий и индивидуально-профессиональные качества, необходимые для реализации профессиональной педагогической деятельности.

Исходя из того, что **формирование** в педагогике – процесс развития явлений, процессов, систем под определенным педагогическим влиянием, мы понимаем под **формированием медиаобразовательной компетентности студентов педвуза** целенаправленное систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в содержании медиаобразовательной компетентности и достижение единства ее компонентов в целенаправленном специально организованном образовательном процессе педвуза.

Изучение теоретических источников и практического опыта отечественного медиаобразования показало, что в настоящее время в российской науке менее всего разработана ветвь, посвященная медиаобразованию будущих педагогов, хотя были успешно проведены исследования, рассматривающие проблемы аудиовизуального и интегрированного медиаобразования. Однако ни одно из этих исследований не претендовало на разработку целостной системы формирования медиаобразовательной компетентности студентов педвуза. Поэтому мы поставили задачу разработки **специальной системы**, обеспечивающей в процессе профессионального образования формирование у студентов медиаобразовательной компетентности.

Система формирования медиаобразовательной компетентности студентов должна представить описание и научное обоснование данного процесса. Поэтому под **системой формирования медиаобразовательной компетентности студентов педвуза** мы понимаем упорядоченное

множество взаимосвязанных компонентов, образующих целостное единство, подчинённое целям медиаобразования студентов.

Основным механизмом в разработке системы формирования медиаобразовательной компетентности студентов педвуза является выбор *теоретико-методологических подходов.*

Учитывая иерархию уровней теоретико-методологических оснований исследования, нами в качестве теоретико-методологической основы для разработки системы формирования медиаобразовательной компетентности студентов педвуза были выбраны **системно-информационный** (общенаучная основа), **деятельностно-компетентностный** (теоретико-методологическая стратегия) и **интерактивный** (практико-ориентированная тактика) **подходы.**

В качестве методологии общенаучного уровня нами был выбран системно-информационный подход, который характеризуется положениями, определяющими постановку проблемы, генеральных и локальных целей, установление противоречий и позиций, описывающих логику научного поиска. Он обеспечивает комплексное изучение проблемы и позволяет рассматривать процесс формирования медиаобразовательной компетентности как педагогическую систему и систематизированную деятельность субъектов медиаобразования в вузе.

**Системный подход** направлен на изучение педагогического объекта с точки зрения внутренних и внешних системных свойств и связей, обусловливающих их устойчивость, внутреннюю организацию и функционирование как определенного целого, характеризующегося многомерностью и иерархичностью. Семантическим ядром данного подхода является **«система»**, которое в зависимости от научной сферы трактуется по-разному, в частности: как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство [3, 584]; как совокупность (комплекс) элементов, вступающих во взаимодействие [1]; как множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство [2, 1226].

Инвариантными признаками, характерными для систем, являются следующие (Л. фон Берталанфи, И.В. Блауберг, Дж. ван Гиг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.): 1) совокупность элементов ограничена от окружающей среды; 2) между ними существует взаимная связь; 3) они взаимодействуют между собой; 4) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого; 5) свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов; 6) свойства совокупности в целом не выводятся из свойств составляющих ее элементов; 7) функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; 8) существуют системообразующие факторы, объединяющие элементы и обеспечивающие вышеперечисленные свойства.

Экстраполяция основных положений системного подхода на предмет

нашего исследования позволила реализовать многоаспектный системный анализ как самого феномена медиаобразовательной компетентности студентов, так и процесса ее формирования на двух уровнях: на макроуровне – как компонента целостной профессиональной подготовки в вузе, и на микроуровне – как педагогического процесса, характеризующегося всеми свойствами системы. Применительно к проблеме формирования медиаобразовательной компетентности студентов основные положения системного подхода могут представлены следующим образом:

1) медиаобразовательная компетентность студентов педвуза рассматривается как системное интегративное качество;
2) процесс формирования медиаобразовательной компетентности является подсистемой профессиональной подготовки в условиях высшего образования, что позволяет осуществлять его реализацию с учетом общедидактических принципов профессиональной педагогики;
3) формирование медиаобразовательной компетентности как педагогическая система включает структурные и функциональные компоненты и характеризуется: субстанциональностью элементов, составляющих данную педагогическую систему; структурностью, характеризующей наличие взаимосвязей и отношений между элементами системы; функциональностью, детерминирующей функционирование педагогической системы как неделимого целого;
4) эффективность процесса формирования медиаобразовательной компетентности зависит от организации системных воздействий по подготовке студентов к осуществлению профессиональной медиаобразовательной деятельности и создания специальных педагогических условий.

Системный подход, являясь общенаучной основой нашего исследования, обеспечивает фиксацию характерных особенностей процесса формирования медиаобразовательной компетентности на основе определенных принципов, среди которых приоритет отдается следующим: представление о *целостности* процесса; конкретизация представления о целостности процесса как системы через понятие *связи* и *типологии связей*; представление об упорядоченности процесса на основе понятий *структуры и организации*; реализация целевого анализа, приводящего к постановке *цели* и оцениванию *целесообразного характера* протекания процесса.

Изучение педагогического процесса формирования медиаобразовательной компетентности студентов педвуза с позиций системного подхода, а также разработка соответствующей системы предполагают: выявление компонентов данного процесса, установление системообразующих факторов и связей между компонентами, презентацию структуры процесса как системы.

Выявление **компонентов** формирования медиаобразовательной компетентности студентов предполагает рассмотрение понятия элемента как минимального компонента системы либо максимального предела ее

расчленения. С учетом конвенциональности понятия «элемент» мы определили элементарную единицу формирования медиаобразовательной компетентности – медиаобразовательную педагогическую задачу, а в качестве компонентов выступают структурные блоки, которые выделены с помощью описания их «функциональных обязанностей» в системе.

**Системообразующие факторы** (внешние и внутренние) определяются как явления, процессы, связи, которые приводят к образованию системы.

Как установлено в современных исследованиях (А.П. Аверьянов, В.А. Сластенин, Е.В. Яковлев и др.), к *внешним* системообразующим факторам относится **цель** педагогической системы. С позиций нашего исследования в качестве цели как внешнего системообразующего фактора выступает достижение студентами определенного уровня способности и готовности осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в соответствии с современными требованиями. Цель реализуется посредством **управления**, которое рассматривается как внутренний системообразующий фактор; цель опосредованно воздействует на систему через управление, в нашем случае управление коммуникативной деятельностью студентов в условиях ситуации с медиаобразовательным контекстом. Кроме того, основными системообразующими факторами являются внутренние системные характеристики, в частности *структурные* связи (между структурными компонентами медиаобразовательной компетентности, между этапами ее формирования) и *функциональные* связи (между функциями, которые выполняют структурные блоки системы).

**Структура** процесса формирования медиаобразовательной компетентности представляет собой специальным образом организованную совокупность компонентов (этапов процесса) и связей между ними, обеспечивающих реализацию общей цели – достижение студентами определенного уровня сформированности медиаобразовательной компетентности.

Таким образом, системный подход позволяет исследовать процесс формирования медиаобразовательной компетентности студентов педвуза с определенной долей абстракции по причине его универсализованных системологических функций, однако не предоставляет возможности исследования информационно-деятельностных аспектов проблемы, которые могут быть установлены с помощью дополнения его **информационным подходом.**

Терминологическим ядром информационного подхода является понятие ***информации***, которое имеет буквальное значение: сведения, данные, знания и, представляя собой общенаучное понятие, имеющее философское и методологическое значение, обозначает не только сведения, передаваемые людьми в ходе их общения, но и одно из основных свойств объективного мира, которое связано с наличием в нем особого рода процессов, называемых информационными. Следует, на наш взгляд, разграничивать понятия «информация» и «знание». Информация трактуется

как знание, передаваемое другим, при этом знание шире, чем информация, поскольку содержит информативные (передаваемые другим) и неинформативные компоненты (непередаваемые другим компоненты знания, например, художественно-эмоциональные).

В настоящее время информационный подход в образовании рассматривается в русле нового исследовательского направления – ***информационной педагогики***, трактуемой как теория получения, преобразования, передачи и усвоения информации в образовательном процессе. Ядро информационной педагогики включает: концепцию информационного подхода к учебно-воспитательному процессу; положения о структуре и функциях информации в учебно-воспитательном процессе, об элементарных информационных процессах получения, передачи, усвоения учебной информации; фундаментальные положения (принципы, закономерности, тенденции); педагогические методы исследования.

С позиций информационной педагогики **информационный подход** трактуется как принципиальная ориентация исследования на рассмотрение педагогического процесса как сложного процесса обмена информацией между разными педагогическими системами.

В русле нашего исследования данный подход, играющий роль интегратора действий студента вуза (как будущего специалиста) в ситуации использования информации (информатизации педагогической деятельности) или целенаправленный специально организованный процесс, имеющий целью систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в знаниях о структуре, языке и теории медиа и закономерностях массовой коммуникации; умениях и навыках восприятия, интерпретации, создания медиатекста и адаптации его для учащихся, является системообразующим, ведущим в деле становления информационной культуры педагога как целостности. Информационный подход к изучению педагогических явлений, как видим, является, с одной стороны, общенаучным, широким по сфере применения. С другой стороны, он является специальным, специфическим и определяется лишь одной общенаучной категорией – информацией, в которой отражена лишь одна (хотя и важная) сторона учебно-воспитательного процесса. В информационной педагогике концепция информационного подхода не абсолютизируется в ущерб другим средствам познания, но допускает широкое использование его возможностей. Изучение информационных процессов не отменяет, например, собственно педагогического исследования, не противоречит ему, а, наоборот, дополняет его.

С другой стороны, разработка проблемы связи информации с учебной познавательной деятельностью студента приобретает не только теоретическое, но и практическое значение. Эта проблема позволяет выявить особенности и свойства учебной информации как объекта учебной познавательной деятельности, а также специфику информационного аспекта обучения (и воспитания).

На современном этапе развития информационной педагогики можно выделить также общие закономерности процессов передачи, преобразования и использования учебной информации в различных педагогических явлениях. Эти закономерности, как и принципы, образуют ядро информационной педагогики.

Учебная информация используется в процессе обучения тем эффективнее, чем больше она скоординирована с познавательной деятельностью обучающегося, его потребностями, целями, с психологией усвоения информации. Функции такой координации в информационных ситуациях выполняет преподаватель. Успешное решение педагогических задач невозможно без учета психологических закономерностей и фактов, которые обусловливают ход и результативность образовательного процесса.

Системно-информационный подход является новым научным направлением. В нем используются основные идеи теории информации применительно к развитию сложных самоорганизующихся систем на этапах их жизненного цикла.

С позиции методологии системно-информационного подхода все процессы в природе информационно взаимосвязаны. Проведенный системно-информационный анализ позволил выявить закономерные связи свойств систем и ее информационных показателей.

1. Система обладает конечным количеством информации (потенциалом), которое объективно отражает количество элементарных отражений при ее развитии. Любое развитие выражается через систему информационных отношений элементов системы между собой и внешней средой.

Система является более эффективной, чем меньшим количеством информации, которой он владеет, обеспечивается ее целевое назначение.

2. Затраты внутренних и внешних ресурсов на создание систем когерентны с количеством информации в системе информационных отношений объектов, участвующих в процессе.

3. Показатели качества системы когерентны значениям потерь или излишка количества информации в системе информационных отношений ее элементов и среды.

4. Показатели эффективности систем когерентны значениям качества и ценности информации в системе информационных отношений ее элементов и среды.

Таким образом, **системно-информационный подход** представляет собой принцип организации учебного процесса как динамической системы, таких информационных взаимодействий с объектами и субъектами, в результате которых учебная информация оказывает не только непосредственное воздействие на сознание, но и, будучи преобразованной в личный смысл, на уровне подсознания повышает эффективность ее восприятия и последующего преобразования.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Берталанфи, Л. Общая теория систем (критический обзор исследований по общей теории систем) [Текст] / Л. Берталанфи. – М., 1969. – С. 3-117.
2. Советский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
3. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.

# МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ЗАНЯТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.А. Верховская,
методист МБОУ ДОД «ДДТ», г. Когалым

**Аннотация**. Данная статья посвящена вопросу обучения немецкому языку дошкольников, в ней приведены приемы и способы организации начального этапа занятия; описывает современные подходы к обучению иностранному языку дошкольников.

**Ключевые слова**: дошкольник, немецкий язык, занятие

**Annotation:**This article is devoted to the question of the Germany teaching, deals with the ways the organization of the initial stage of the lesson, and describes the modern methods to the foreign language teaching of the preschoolers.

**Key words:** preschooler, Germany, lesson

Организация учебного занятия или вхождение в занятие могут быть разными в зависимости от возрастных особенностей обучаемых, от темы занятия, от настроения ребенка, времени года, условий проведения занятия и даже от помещения, где проходят занятия. Традиционные формы приветствия «Guten Tag!», «Guten Morgen» и др. с дошколятами не приемлемы. Они не мотивируют детей на активную образовательную деятельность.

И здесь возникает вопрос: как мотивировать детей на учебную деятельность в возрасте 5-6 лет уже на первом этапе занятия и создать ситуацию успеха за небольшой промежуток времени. Так как в этом возрасте, по мнению Е.А. Аркина, ребенок способен концентрироваться на определенном виде деятельности, овладевает достаточным лексическим запасом и запасом фраз для совершения коммуникативного акта.

Согласно словарю В.С. Безрукова, «ситуация успеха - это такая совокупность обстоятельств и действий учителя и ученика, действуя согласно которым, ученик достигает успеха в решении учебных задач [1]. А.С. Белкин считает, что создание ситуации успеха – это специально организованная деятельность взрослого, когда ребенок от процесса или

результата своей деятельности чувствует радость, успех. Академик А.С. Белкин выделяет четыре вида радости, которую могут испытывать дети: неожиданная, ожидаемая, семейная и общая радость. Нельзя остановиться только на одном виде радости, так как только в совокупности этих радостей педагогу можно добиться успеха в обучении и воспитании детей.

Создать ситуацию успеха на первых минутах занятия возможно через оригинальную форму приветствия, так как она помогает снять страх и вовлечь ребенка в обучающий процесс. Если речь идет о родном языке, то проблем практически не возникает, все понимают, что от них требуется, язык знаком и понятен. Но если занятие на иностранном языке, в нашем случае - немецком, то необходимо предусмотреть «непонимание» чужого незнакомого языка. Для этого необходимо познакомиться с методами преподавания иностранного языка в раннем возрасте.

Учитывая выявленные тенденции в области раннего обучения иностранному языку, опираясь на многочисленные психолого-педагогические, дидактические и методологические исследования, ученые отдают предпочтение методике раннего обучения иностранному языку, разработанной в рамках личностно-ориентированного подхода культурно-исторической парадигмы образования. Методика обучения иностранному языку детей дошкольного возраста включает лингвистические основы обучения («чему учить?»); дидактические основы («как учить?»); психолого-педагогические основы обучения («для чего, зачем учить?»).

Преподаватели школ-тандемов в Чехии говорят о том, что использование языковой анимации языка соседнего государства через игру и музыку способствует снижению языкового барьера и настрою детей на увлекательное путешествие в мир немецкого языка. Они в своей работе говорят об использовании метода языковой анимации, который ориентирован специально на детей в возрасте трех-шести лет. Игровые методы с музыкой и движениями сообщают первые знания о другом языке, мотивируют детей на дальнейшее изучение и пробуждают любопытство к другой стране. Такой метод способен развивать компоненты лингвистических способностей и способствовать интенсивной работе на занятии и снимать языковые барьеры. Цели языковой анимации можно разделить на три группы: мотивация и преодоление трудностей общения, тренировка языка и систематизация [3].

Гохлернер М.М. и Ейгер Г.В. выделяют следующие ее компоненты: ярко выраженную вербальную память; быстроту и легкость образования функционально-лингвистических обобщений; имитационные речевые способности на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях. На занятиях с дошкольниками это все происходит без особых усилий, так как, играя, они познают мир и изучают иностранный язык в привычной для себя ситуации.

Нельзя оставить без внимания и следующие требования в изучении иностранного языка в дошкольном возрасте: мультисенсорный подход, игру

как основу сообщения слов, обучение без давления, обучение в небольших группах, основу на дошкольную педагогику.

Методическая сторона процесса обучения дошкольников иностранному языку – это опора на TRP (метод полной физической реакции) и нарративный подход к обучению. Метод полной физической реакции (разработан американским психологом Дж. Ашером) построен по принципу освоения родного языка, то есть представляет собой изучение иностранного языка через использование физических движений, как реакций на устные стимулы, команды, инструкции. Как правило, этот метод используется на начальной степени обучения и базируется на утверждении, что отсутствие стрессовых ситуаций значительно повышает мотивацию учебы. Основными принципами этого метода являются: 1) понимание иностранного языка должно предшествовать говорению; 2) понимание следует развивать путем выполнения приказов. По нашему мнению, не нужно принуждать говорить; благодаря приказам и физическим действиям при их выполнении спонтанно развивается готовность к говорению. Среди ученых-методистов нет единства относительно целесообразности применения TRP как методу обучения иностранным языкам. Некоторые утверждают, что TRP может интегрироваться как составная часть в натуральный метод, но ни в коем случае не выступать как самостоятельный метод [4]. Кроме того, этот метод учитывает возрастные и психологические особенности дошкольников. Среди известных зарубежных ученых, которые первыми обратили внимание на способность детей изучать язык через выполнение физических действий, были Ф. Гуэн, Г. Палмер, Дж. Ашер.

Что касается нарративного подхода, то, по мнению Капиновой А.С. [2], такой подход в обучении иностранным языкам – форма устного повествования на иностранном языке, которая структурирует опыт человека, его знания. По отношению к детям 5-6 лет нарративный подход предполагает обращение к опыту ребенка через его повседневную деятельность, изучение привычных для него тем: «Игрушки», «Времена года», «Транспортные средства» и др.

С учетом вышеперечисленных методов обучения и подхода, возрастных особенностей дошкольников 5-6 лет мы подобрали те приемы и методы организации начального этапа занятия, которые полностью соответствуют современным тенденциям в преподавании иностранных языков и создают ситуацию успеха на занятии.

1. **Введение игрушки (куклы) в образовательный процесс.** Игрушка олицетворяются у детей с конкретным персонажем или зверьком, который им ранее знаком. Обязательное условия они должны говорить только на немецком языке и привлекать к себе внимание детей. Так, например, зайчонок Ханс в курсе «Deutsch mit Hans Hase im Kindergarten und in der Grundschule». При помощи куклы можно использовать TRP метод на занятии и вводить новый словарный запас. Кукла может быть и партнером в диалоге. Она фигурирует как носитель немецкого языка, который не владеет

родным языком учащихся. Когда кукла нравится ребятам и соответствует их представлениями, она легко идентифицируется детьми. Игра с куклой, которая воплощает определенные человеческие черты, позволяет целенаправленно и гибко мотивировать речь учащихся на уроке. Сказочные персонажи являются прекрасными помощниками при организации ролевых игр в начале урока и на других этапах.

Кроме того, кукла на занятии может выступать в разных ролях: кукла от имени учителя общается с другими учениками; кукла, управляемая учеником, может вести диалог с другими учащимися; на примере куклы может педагог разыгрывать диалоги перед учащимися и др.[6].

2. **Включение в образовательный процесс музыкальных произведений**. Музыка способна организовать детей и внести фрагмент неожиданности, ее считают одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции. Музыка позволяет зарядить положительной энергией, настроить на работу, создать проблемную ситуацию. Музыка выбирается в зависимости от темы занятия; времени года и настроения детей.

- «Здравствуйте, ребята! Меня зовут … и я из … Со мной сегодня пришла моя подруга, которая живет в Германии (роль подруги выполняет кукла). Давайте ее поприветствуем!» «Hallo,Kinder! Hallo! Ich heiße …» [5]
- Педагог нацеливает учащихся на занятие, организует учебное пространство. Звучит музыка к спектаклю "Заяц, лиса и др..." композитора Макеева А. аранжировка Гуреева О. Guten Tag, Kinder! Hört ihr etwas? Hört zu!

  Из-за дерева выглядывает заяц – Hallo, Kinder! Ich bin Hase. Mein Name ist Hank.

  3. **Использование песенного материала**. Простые песенки и детские рифмы применяются на занятиях по иностранному языку достаточно часто. Через песни дети могут выражать свои эмоции, чувства, запоминать новые лексические единицы, настраиваться на разные виды деятельности. Кроме того песни требуют концентрации, способны объединить несколько видов деятельности в одну. Особого внимания заслуживают Bewegungslieder – песни, под которые согласно тексту дети выполняют соответствующие движения.

Примеры:

- Guten Tag! Hallo! Wie geht es? Guten Tag! Hallo! Wie geht es? Danke! Prima! Gut! Tschuss! Auf Wiedersehen!
- «Ein Guten Morgen» Lied für Kreise mit Kindern.
- "Alle Hände winken Guten Tag" - Kinderlieder zum Mitmachen & Mitsingen (Ulf der Spielmann)
- «Wir wollen uns begrüßen» (Stephen Janetzko Shortcut)
- «Hallo, guten Morgen“ Kinderlieder von Kati Breuer & Stephen Janetzko Hey
- «Guten Morgen, ich bin wach» von Detlev Jöcker

4. **Применение предметов, нетипичных для занятия.** Предмет, например, сундук или ящик таят в себе тайну.

- - Wunderschön, Kinder! Наш гномик принес с собой сундучок, а что в нем? Кто хочет его открыть и посмотреть, что в нем?
- Игра "Волшебные ворота". Дети проходят через обруч (волшебные ворота), чтобы попасть в страну изучаемого языка, здороваются с ними и называют пароль (например, Hallo. Ich bin Mascha) и садятся на свои места. (Мельниковой Н.Р., г. Удомля)

5. **Ритуалы приветствия** в форме стихов:

Guten Tag! Guten Tag! Sagen alle Kinder.
Große Kinder, kleine Kinder.
Dicke Kinder, dünne Kinder.

Ich will euch begrüssen,
Ich mache das so: Hallo! Hallo!
Schön, dass ihr heute hier seid
Und nicht anderswo: Hallo! Hallo!
Hallo! Hallo! Hallo! Hallo! Hallo! Hallo!

Guten Morgen, ruft die Sonne.(Arme hoch heben).
Guten Morgen, ruft der Wind.
(die Hände nach links und nach rechts schütteln).
Guten Morgen, ruft der Vogel.(mit den Armen den Vogel zeigen).
Guten Morgen, ruft das Kind.(in die Hände klatschen).

Таким образом, использование предложенных выше приемов и способов организации начала занятия не только мотивирует ребенка, но и создает ситуацию успеха, которая является базой для усвоения новых знаний. Предложенный материал обладает практической ценностью и может использоваться педагогами и учителями при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Безруков, В.С. Основы духовной культуры [электронный ресурс] URL: didacts.ru › Безрукова В.С. – 2000.
2. Капинова, Е.С. Биографический нарратив в системе обучения иностранному языку студентов-нефилологов [электронный ресурс]http://cyberleninka.ru/article/n/biograficheskiy-narrativ-v-sisteme-obucheniya-inostrannomu-yaziku-studentov-nefilologov
3. Межкультурное взаимодействие [Электронный ресурс] http://drb.ru/UserFiles/Kap9.pdf
4. Что такое метод полного физического реагирования? [электронный ресурс] http://valentinasemenova.ru/chto-takoe-metod-polnogo-fizicheskogo-reagirovaniya.html)

5. Basler, C. „Hallo und Guten Tag“//Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Projektimpulse – eine bunte Mischung von Ideen für den Unterricht, Heft 19, April, 2010, S. 8-11.
6. Graffmann, H Die Puppe spielt mit Handpuppen im Deutschunterricht http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/die_puppe_spielt_mit_fsd.pdf

## ФОРМИРОВАНИЕ ПУНКТУАЦИОННЫХ НАВЫКОВ (на материале предложения с однородными членами)

М.Г. Габдулина
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск, Казахстан

**Аннотация**. В статье рассматривается система заданий и упражнений, обеспечивающая формирование пунктуационных навыков у учащихся казахской школы. Особое внимание уделяется упражнениям, направленным на осознание учащимися стилистической роли знаков препинания.

**Annotation:** The article is devoted to the problems of the system of tasks and exercises, which provide the formation of punctuational habits of the pupils of Kazakh schools.

The main attention is devoted to the exercises which directed to the consciousness of stylistic role of punctuation marks by pupils. The exercises are given according to the principles of teaching Russian punctuation at Kazakh schools.

**Ключевые слова**: пунктуация, навыки, стилистические упражнения, опора на родной язык.

**Key words**: punctuation, habits, stylistic exercises, the basis on the mother language.

Обновленная программа по русскому языку для V-XI классов предусматривает ступенчатое изучение некоторых пунктуационных тем [1, 23], причем каждый из этапов должен рассматриваться как более высокая ступень в формировании пуктуационных навыков. Однако наши многолетние наблюдения показывают, что при изучении пунктуации, в частности, при изучении предложений с однородными членами, нет единой системы: на каждом этапе тема эта преподносится как новая, не учитываются пунктуационные знания, навыки владения родным языком.

В начальных классах на базе знаний по родному языку формируется умение «слышать», «видеть», «читать» знаки препинания в предложениях с однородными членами, интонировать такие предложения.

На следующем этапе, в VI классе, дограмматические умения переносятся на грамматрическую основу. Пунктуационное правило звучит так: «Между однородными членами ставится запятая».

Процесс выделения однородных членов облегчается, если они

определяются по совокупности признаков. Следует учесть, что шестиклассники уже изучили эту тему в курсе родного языка.

В начале урока рассматривается упр.1 из учебника [2, 15]. После выразительного чтения с соблюдением перечислительной интонации ученики отвечают на вопросы:

Кто улетает на юг?

Что они делают перед отлетом?

Какие слова отвечают на один и тот же вопрос?

К каким словам задаем вопрос от одного и того же слова *улетает?*

Читается правило о постановке запятой между однородными членами. Затем выясняем, как одним словом можно назвать журавлей, гусей, ласточек *(птицы)*.

Следующее задание: найти однородные члены предложения и обобщающее слово, выразительно прочитать предложения, выделить знаки препинания:

*В корзине лежали фрукты: яблоки, груши, абрикосы. Самолеты летают в разные города: в Алма-Ату, в Москву, в Архангельск.*

В процессе синтаксического разбора предложений ученики осознают, что обобщающее слово отвечает на тот же вопрос, что и однородные члены, вопрос к нему и к однородным членам задается от одного и того же слова. Коллективно формулируется вывод о пунктуации в предложениях с таким порядком слов.

Следующей ступенью в изучении предложений с однородными членами и пунктуации в них является VIII класс. Основное внимание уделяется знакам препинания при однородных сказуемых, однако не следует забывать и об однородных подлежащих и второстепенных членах предложения.

На этом этапе формирования пунктуационных навыков ученики знакомятся со стилистическими особенностями однородных членов. Известно, что предложения с однородными членами широко используются в разных стилях речи. Для усиления выразительности, чтобы придать высказыванию эмоционально-экспрессивный характер, в речи используется бессоюзное перечисление, расположение однородных членов в порядке градации, повторы союзов для выделения каждого однородного члена, упорядоченное перечисление – употребление однородных членов попарно.

Согласно программе, пунктуационные навыки формируются прежде всего на основе однородных сказуемых.

На экране мультимедийного комплекса стихотворение М.Исаковского «Ветер»:

Осторожно ветер
Из калитки *вышел*,
*Постучал* в окошко,
*Пробежал* по крыше,
*Поиграл* немножко

Ветками черемух,
*Пожурил* за что-то
Воробьев знакомых
И, *расправив* бодро
Молодые крылья,
*Полетел* куда-то
Вперегонку с пылью.

Сначала текст выразительно читает учитель. Выясняется значение слов *пожурил* и *вперегонку* (подбираются однокоренные – *наперегонки, перегнать, обогнать* и др.). Подчеркиваем, что все стихотворение – это одно предложение.

Проводится беседа:

Почему каждая строчка стихотворения состоит из двух слов? (Чтобы показать движение ветра).

Какие слова являются наиболее важными? (Выделяются логически ударные слова и подчеркиваются).

Слова какой части речи мы выделили, подчеркнули? (Глаголы. Они передают движение ветра, его игру).

Что сделал ветер? *(Вышел, постучал, пробежал, поиграл, пожурил, полетел)*.

Какими членами предложения являются эти слова?

На какой вопрос все они отвечают? Как называются такие члены предложения?

Как соединены в этом предложении однородные сказуемые? (Без союза, последнее сказуемое – с помощью союза *и*).

С какой целью использовал поэт бессоюзное соединение однородных сказуемых? (Для создания динамичной картины – рождения ветра, движения ветра, игры ветра. Чтобы картина была полной, завершенной, последний однородный член присоединяется союзом *и*).

Проводится пунктуационный анализ, в ходе которого выясняется соотношение ритма и мелодики со знаками препинания. Здесь перечислительная интонация обозначается запятой.

С помощью учителя составляется речевая партитура: обозначаются повышение голоса в конце каждой строки и понижение в последней, логические паузы. Ученики наглядно видят, что для предложений с однородными членами характерна особая интонация: на каждый однородный член падает логическое ударение, между группами слов, объединенных вокруг этих членов предложения, делается пауза.

Для формирования пунктуационного навыка по тому же плану проводятся упражнения с текстами, в которых есть однородные сказуемые и дополнения.

ОСИНКА

Зябнет осинка, /
Дрожит на ветру,/
Стынет на солнышке, /
Мерзнет в жару.//

*И. Токмакова.*

ОВОЩИ

Хозяйка однажды с базара пришла, /
Хозяйка с базара домой принесла /
Картошку, /
Капусту, /
Морковку, /
Горох, /
Петрушку и свеклу. /
Ох! //

*Ю. Тувим.*

Пунктуационный анализ и установление функции однородных членов и союзов проводились на усложненных примерах. Учащиеся находили однородные члены и слово, к которому они относятся, выделяли их, используя условные обозначения, определяли вид связи, объяснили постановку знаков препинания, составляли речевую партитуру. Вот один пример – строки из стихотворения М.Исаковского:

Я желаю вам счастья
В этот день всенародный,
И успеха в работе,
И весны хлебородной,
И хороших покосов,
И ясной погоды,
И здоровья, и силы
На долгие годы.

Ученики находят однородные члены предложения, определяют, что это дополнения, которые соединяются при помощи повторяющегося союза *и.* Он используется, чтобы подчеркнуть значимость каждого однородного члена.

Формируя пунктуационные навыки, нельзя забывать о возможностях развития речи. Можно практиковать такого рода задания: дополнить предложения однородными членами; соединить их попарно по смыслу с помощью союза *и;* усилить смысловое значение однородных членов, вставив союз *и;* составить предложения с заданными однородными членами; составить предложения с заданными однородными членами на заданную тему или по картине.

Знакомство с обобщающими словами позволяет продолжить работу над формированием пунктуационных навыков. Пунктуационные ошибки

объясняются неумением обнаруживать обобщающее слово, непониманием функции тире и двоеточия. Поэтому особое внимание необходимо уделить логическим связям, родовым и видовым соотношениям однородных членов и обобщающих слов.

В начале урока по этой теме целесообразно выполнить упражнение для закрепления понятия «обобщающее слово». Ученикам известно (из предыдущего обучения и из курса родного языка), что для обозначения нескольких предметов можно подобрать одно общее название. Например, розу, тюльпан, астру можно назвать одним словом – *цветы*.

Учащиеся подбирают однородные члены к обобщающим словам *(мебель, игрушки)* и обобщающие слова к ряду однородных членов *(сосна, осина, береза)*. Предлагается сгруппировать записанные на доске однородные члены, относящиеся к данным обобщающим словам: *столярные инструменты, ткани, фрукты, спортивные снаряды (пила, батист, бревно, ножовка, шелк, сверло, отвертка, яблоко, молоток, апельсин, гранат, велюр, груша, шерсть, нейлон, кольца, брусья, мандарин, турник, конь, лимон)*.

После такой устной подготовки учащиеся переходят к изучению пунктуации в предложениях с обобщающими словами.

Предложениям с обобщающими словами перед группой однородных членов свойственна особая предупредительная интонация, которая ориентирует слушателя на то, что дальше будет поясняться, конкретизироваться:

*Сегодня градостроитель имеет дело с различными материалами: // деревом, / камнем, / бетоном, / стеклом, / пластиком. //*

В первой части предложения голос поднимается, достигая наивысшей точки на обобщающем словосочетании, после чего делается пауза, и однородные члены произносятся с заметным понижением голоса.

Другая интонация в предложениях с обобщающим словом, стоящим после однородных членов:

*На скамейках, / на табуретках, / на стульях, / на ступеньках лестницы // - всюду сидели ребята.*

На каждый однородный член падает смысловое (логическое) ударение, они отделяются друг от друга паузой. Между однородными членами и обобщающим словом тоже пауза, но нет резкого понижения голоса, как в первом предложении, а обобщающее слово произносится с некоторым повышением голоса. Есть и смысловая разница: большее смысловое ударение падает на члены предложения, находящиеся в первой части.

Упражнения на употребление обобщающих слов при однородных членах сопровождаются синтаксическим и пунктуационным разбором, предусматривают выразительное чтение предложений.

**1. Ответить на вопросы одним словом, обозначающим общее понятие.**

Что такое фиалка, незабудка, лилия?

Что такое тире, запятая, точка, двоеточие?

Что такое аккордеон, баян, пианино, гитара?

**2. Подобрать к выделенным обобщающим словам по несколько слов с более узким значением.**

Ученики играют в различные *спортивные игры*...

В нашей школе организованы факультативные занятия *по разным предметам...*

Идет подписка на *молодежные газеты и журналы...*

**3. Дописать предложения, расставляя знаки препинания. Подчеркнуть обобщающие слова и однородные члены.**

В нашем городе много учебных заведений...

... это мои любимые писатели.

**4. Составить предложения по данной схеме.**

**5. Прочитать текст. Почему при перечислении городов в одном случае стоит двоеточие, а в другом его нет?**

Наш век недаром называют веком химии. В химической промышленности наибольшая автоматизация производства. Это очень перспективная отрасль народного хозяйства и в смысле выбора профессии. Квалифицированных рабочих для химических предприятий готовят профтехнические и технические училища в разных городах: Волгограде, Перми, Казани, Киеве. Училища нефтехимической промышленности есть в Уфе, Красноярске, Перми, Саратове, Екатеринбурге, Баку и других городах.

**6. Найти смысловые ошибки в предложениях.**

В зоопарке много снегирей, попугаев, синиц, птиц, скворцов. В общежитие привезли диваны, кровати, секретеры, мебель, кресла. Мы собирали бруснику, чернику, ягоду, малину и ежевику.

Кроме того, можно предложить составить небольшие тексты на темы «Мое село», «Портрет моего друга», «В лагере», включая в них предложения с однородными членами.

Такое поэтапное усвоение пунктуационных правил способствует формированию прочных пунктуационных навыков, а также общему языковому развитию учащихся.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Государственная программа развития среднего образования в Республике Казахстан. – Алматы, 20012. – 223 с.
2. Шманова Н.Н., Шаймерденова Н. Ш. Русский язык. 8 класс.- Алматы, 2013.-317 с.

# ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Ж.В. Демьянова,
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** В статье описывается система профильно-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых ВУЗах. Рассматриваются сущность и особенности профильно-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах на разных этапах становления дисциплины.

**Annotation.** The article describes the system of profile-oriented foreign language education in non-linguistic higher educational institutions. The essence and peculiarity of profile-oriented foreign language education in non-linguistic higher educational institutions are exposed.

**Ключевые слова.** Иностранный язык, неязыковые факультеты, профильное обучение, профессиональная компетентность

**Keywords.** Foreign language, non-linguistic faculties, profile-oriented education, professional competence

Владение одним или несколькими иностранными языками стало необходимым условием успешной адаптации личности к условиям существования в современном обществе, стремящемся к интеграции и глобализации.

Язык является средством коммуникативной деятельности чрезвычайно важных областей человеческих взаимоотношений. В связи с этим большое значение приобретает знание иностранного языка специалистами любой области.

Английский язык, как иностранный, изучается, с одной стороны, в качестве общеобразовательной дисциплины (GE: General English) во всех типах учебных заведений, а с другой – для специальных целей (ESP: English for Specific Purposes) в заведениях профессионального образования, а также на курсах для рабочих и служащих, которым он необходим для осуществления профессиональной деятельности [9].

Английский язык для специальных целей, или профильно-ориентированное обучение английскому языку, – это одновременно научное направление, возникшее в конце 1960-х годов, и тип образовательной услуги, отвечающей потребностям обучаемых. Аббревиатура ESP (English for Specific Purposes) к настоящему времени уверенно вошла в лексикон не только теоретиков, но и практиков в области профильно-ориентированного обучения английскому языку и даже студентов.

Под профильно-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения [1].

В этом видится его основное отличие от обучения языку для общеобразовательных целей (т.е. школьного обучения, подготовки к вступительному экзамену в высшее учебное заведение) и социализации (разговорного общения, выживания за границей и т.д.).

Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения студентов в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями.

Основное назначение иностранного языка как дисциплины в курсе профессионального обучения в вузе состоит в формировании профессиональной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять профессиональное иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Профильно-ориентированное обучение в ВУЗе основано на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы.

Особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка на неязыковых факультетах вузов, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности.

Чтобы научить студентов иностранному языку в объеме, необходимом им в их будущей профессиональной деятельности, следует отказаться от традиционного подхода, переосмыслить его цели и содержание.

Уже в 50-е годы XX века появились элементы профильного обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Изучение данного предмета ограничивалось изучением «специализированного макроязыка». В центре внимания находились вопросы подбора и выявления лингвистических

особенностей текстов и создания специализированных учебных и учебно-методических пособий (И.Г. Веникова, З.М. Цветкова, Л.И. Чаурская, Л.Ю. Кулиш и др.). Большинство исследователей приходит к выводу о том, что для развития навыков чтения литературы по специальности и навыков устной речи необходимы облегченные специализированные тексты. Новизна содержания специализированных текстов, по их мнению, повышает интерес к изучению иностранному языку и расширяет кругозор студентов по их будущей специальности.

В этот период дисциплина «иностранный язык» не является значимой для большинства студентов. Но в конце 60-х годов XX века она становится средством повышения уровня знаний в рамках своей специальности и формирования профессиональной направленности студента. Рассматривая иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, Е.В. Рощина отмечает, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком.

Она считала иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе, которое располагает большим потенциалом формирующих воздействий [5]. По мнению автора, для реализации этого потенциала необходимо соблюдение следующих условий: 1) четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности; 2)социальная и профессиональная направленность этой деятельности; 3)удовлетворенность обучаемых при решении частных задач; 4)формирование у обучаемых умения творчески подходить к решению частных задач; 5)благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

Огромный вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка внес М.В. Ляховицкий [2]. Он обосновал принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении иностранному языку в неязыковых вузах. Автор подчеркивал, что изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей узкой специальности. Учет специфики профилирующих специальностей, по мнению автора, должен проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами; изучение специальных тем для развития устной речи; изучение словаря-минимума по соответствующей специальности; создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся.

Большого внимания заслуживает изучение в тот период условий организации процесса профильного обучения иностранному языку в неязыковых вузах. В частности, вопросами координации обучения иностранному языку с обучением профилирующим дисциплинам занималась Г.В. Парикова [4]. Разработанная ею система координации исключала

возможность прохождения студентами материала на иностранном языке до того, как они прослушают курс лекций по профилирующим дисциплинам. Предложенная автором система обучения предполагала строгую координацию рабочих планов по иностранному языку с рабочими планами кафедр профилирующих дисциплин.

В 70-х годах XX века в целях получения более прочных профессиональных знаний предлагалось использовать на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах страноведческий комментарий (В.А. Скрозникова, Р.М. Боданкина и др.) [7]. Авторы рассматривали страноведческий материал как одну из форм реализации межпредметных связей. Они отмечали, что краткие комментарии страноведческого или лингвострановедческого характера четко обнаруживают связь практики обучения иностранному языку с содержанием программ других дисциплин и оказывают положительное воздействие на приобретение студентами неязыковых вузов более глубоких профессиональных знаний. По мнению авторов, назрела необходимость в создании профессионально-ориентированных пособий, которые содержали бы страноведческий материал.

Объективное развитие педагогической науки неизбежно приводит к поиску новых, более эффективных методических направлений. В обучении речевой деятельности появились тенденции, которые все более признавались плодотворными и перспективными. Одной из них являлась тенденция к усилению коммуникативной направленности учебного процесса. Разработкой коммуникативного направления в той или иной мере занимались многие научные коллективы и исследователи. К ним следует отнести Институт русского языка им. А.С. Пушкина (А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, А.Н. Щукин, М.Н. Вятютнев, Э.Ю. Сосенко и др.), представителей метода активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), педагогов и психологов, И.Л. Бим, П.Б. Гурвича, И.А. Зимнюю, Е.И. Пассова, Г.В. Рогову, В.Л. Скалкина, Э.П. Шубина и др. Целью коммуникативного метода в данном случае выступает обучение говорению.

В 80-е годы XX столетия рассматривается вопрос о повышении роли дисциплины «иностранный язык» в формировании у специалистов качеств, определенных квалификационными характеристиками специалистов. Исследователи Т.Ю. Полякова, Е.В. Синявская и др. отмечают, что успешное развитие творческой личности и необходимых для профессии качеств невозможно без учета интересов и потребностей студентов [6]. А это, в свою очередь, должно быть отражено в учебных материалах и построении учебного процесса. Учебники и учебные пособия по иностранному языку того периода имели ряд недостатков: они были крайне идеологизированы, содержали мало страноведческого материала и аутентичных текстов. Их содержание не было направлено на развитие у студентов навыков общения в сфере профессиональной деятельности.

Изменение политико-экономической ситуации в стране в 90-е годы XX века, сближение России с мировым сообществом изменили и отношение к ИЯ как учебной дисциплине. Основной целью его изучения на неязыковых факультетах вуза становится обучение ИЯ как реальному средству общения между специалистами разных стран. Развитие всех языковых навыков (чтение, говорение, письмо и аудирование) приобретает профессионально-ориентированный характер. В этот период внедряются новые модели языкового образования.

Адекватность процесса обучения реальному процессу коммуникации становится одним из методических требований к процессу профессионально-ориентированого обучения ИЯ в последующие годы. Коммуникативный подход позволяет создать модель диалогического общения, комплексно сформировать его механизм, учитывая коммуникативные потребности и содержательную сторону высказываний. Функционально-понятийный подход в обучении общению на иностранном языке предполагает систематизацию и активизацию коммуникативных намерений обучающихся, вариативное употребление лексико-грамматических средств в типичных ситуациях общения на основе информативно-познавательной, профессиональной и коммуникативной мотивации.

По мнению С.Ф. Шатилова, функционально-понятийный подход к организации языкового материала позволяет использовать языковой материал для решения более творческих коммуникативных задач с минимальным количеством переводных операций и с меньшим количеством речевых ошибок [8]. Это имеет большое значение при профессионально-ориентированном обучении ИЯ на неязыковых факультетах, так как будущий специалист должен научиться узнавать и классифицировать явления культуры, науки и других сфер деятельности в такой же степени, в какой он узнает языковые факты.

Внедрение в преподавание ИЯ функционально-понятийного подхода сближает его с тем направлением, которое получило название «иностранный (английский) язык для конкретных целей» (Language (English) for SpecificPurposes LSP (ESP)).

В конце 90-х годов XX столетия в отечественную теорию преподавания иностранных языков прочно входит понятие «межкультурная компетенция» как показатель сформированности способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. Осваивая новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. Используя лингвокультурный опыт, национально-культурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только иной языковой код (развитие речевого опыта), но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения. Требования межкультурного общения поставили преподавателей перед необходимостью научить студентов на разном уровне владения

умениям:

– употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения;

– объяснить и усвоить на определенном уровне чужой образ жизни, поведения;

– расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка.

Перспективным направлением профильного обучения иностранному языку является интенсивное обучение. Сторонники этого направления (Л.Ш. Гегечкори, И.Ю. Шехтер, В.В. Петрусинский, Г.А. Китайгородская) предложили реалистический и последовательный подход к овладению иноязычной речью как к социально-психологической проблеме, с одной стороны, и как к управляемой речевой деятельности, с другой [3].

Одним из основных требований современной программы по иностранному языку для неязыковых вузов является реализация именно коммуникативного метода обучения. При этом анализ исследований, показывает, что современная концепция обучения иностранному языку в вузе заключается в создании полноценного базового стандарта и является коммуникативной по цели и технологии обучения, познавательно-развивающей, личностно-мотивированной и дифференцированной по содержанию и методам обучения.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И.М. Берман. – М.: Просвещение, 2007
2. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1.
3. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
4. Парикова Г.В. Исследование возможностей повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Г.В. Парикова. – Л: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 44 с.
5. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: Межвуз. сб. / Е.В. Рощина – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – с.3-6.
6. Синявская Е.В., Полякова Т.Ю. Место дисциплины «Иностранный язык» в квалификационных характеристиках специалиста // Иностранные языки в высшей школе: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 19 / Е.В. Синявская, Т.Ю. Полякова. – М.: Высш. шк., 1987. – с.6-11.

7. Скрозникова В.А., Боданкина Р.Н. Страноведческий комментарий как одна из форм реализации межпредметных связей // иностранные языки в высшей школе. – 1978. – Вып. 13. – с.113-116.
8. Шатилов С.Ф., Агафонова Л.И. Некоторые проблемы создания петербургского учебника иностранного (немецкого) языка на основе усовершенствованного варианта учебной программы: Сб. материалов научно-практической конференции / С.Ф. Шатилов, Л.И. Агафонова. – СПб., 1994. – с.31-35.
9. English for Specific Purposes / Ed. By R. Mackay, A. Mountford, London: Longman, 1978.

## К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.В. Дубаков
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** В статье анализируются возможные пути организации процесса развития информационно-коммуникационной компетентности учителей иностранного языка. Автор уточняет понятие «информационно-коммуникационная компетентность учителя иностранного языка», делает акцент на структурной характеристике феномена, обозначает пути развития данного вида компетентности в условиях вуза.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность учителей иностранного языка, развитие информационно-коммуникационной компетентности учителей иностранного языка.

**Annotation.** The article deals with the analysis of possible ways of organization of foreign language teachers' competence in the field of information and communications technologies development. The author specifies the definition "foreign language teachers' competence in the field of information and communications technologies", accentuates the structural characteristic of the phenomenon, defines the ways of foreign language teachers' competence in the field of information and communications technologies development in higher education establishments.

**Keywords:** information and communications technologies, foreign language teachers' competence in the field of information and communications technologies, foreign language teachers' competence in the field of information and communications technologies development.

Необходимость анализа организации процесса развития информационно-коммуникационной компетентности учителей иностранного языка обусловлена современными социальными и образовательными тенденциями. Без преувеличения массовая компьютеризация, характерная, в том числе, и для образовательного процесса, является одной из причин, по которой информационно-коммуникационные технологии становятся незаменимым помощником учителей иностранного языка. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам способно обеспечить эффективность данного процесса: информационно-коммуникационные технологии повышают интерес к изучению иностранного языка; участвуют в передаче учебной тематической информации; выполняют контрольно-оценочную функцию; позволяют организовать условия для самостоятельной отработки материала, создать личностно-ориентированное дидактическое пространство и т.д. Это лишь несколько возможностей информационно-коммуникационных технологий как действенного средства обучения иностранным языкам, так как постоянно появляются их новые функции и совершенствуются старые [1, с. 3],[3]. Очевидно, что для оптимальной интеграции информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранному языку, учитель должен обладать информационно-коммуникационной компетентностью («компетентностью в области использования информационно-коммуникационных технологий» [6]). Необходимость обладания учителем информационно-коммуникационной компетентностью отражена в документах ЮНЕСКО, четко обозначена в различных отечественных нормативно-правовых документах. Многочисленные федеральные целевые проекты, направленные на компьютеризацию школ и создание информационной образовательной среды, указывают на насущную необходимость овладения современными учителями информационно-коммуникационной компетентностью. Тем не менее, несмотря на все изложенные выше положения, уровень информационно-коммуникационной компетентности у многих учителей иностранного языка не является достаточным, а некоторые из них иногда просто не готовы к использованию информационно-коммуникационных средств на уроках иностранного языка и во внеклассной работе. Полагаем, что одним из выходов в данной ситуации является создание особой образовательной среды, в рамках которой осуществляется целенаправленное формирование и развитие информационно-коммуникационной компетентности учителей иностранных языков. В данной работе акцентируем внимание на рассмотрении обозначенной проблемы и возможных путях развития информационно-коммуникационной компетентности учителей иностранного языка.

Прежде всего, остановимся на уточнении содержания и структуры феномена информационно-коммуникационной компетентности учителя иностранного языка. Опираясь на исследования, посвященные проблеме [6] и

др., мы пришли к выводу, что информационно-коммуникационная компетентность является составляющей *конкурентоспособности* учителя иностранных языков, под которой, в самом общем контексте, понимаются его способности и умения наиболее эффективного выполнения профессионально-педагогической деятельности, что будет радикально отличать его на рынке труда в выгодную сторону. Сегодня необходимость формирования конкурентоспособности будущего учителя иностранных языков обусловлена всё более возрастающим числом желающих изучать иностранные языки с самыми разнообразными целями, рынок языковых образовательных услуг постоянно растет. Вместе с тем, далеко не каждый учитель иностранного языка может добиться результативности процесса обучения, что во многом определяется и его конкурентоспособностью. Определение содержания и структуры конкурентоспособности учителя иностранного языка является достаточно комплексной задачей. Очевидно, что структуру конкурентоспособности учителя иностранного языка составляют профессиональные и личностные компетентности, степень владения ими. К данным компетентностям следует отнести и информационно-коммуникационную компетентность.

Современный учитель является конкурентоспособным, если он, в условиях глобальной компьютеризации, в том числе, обладает знаниями в области информационно-коммуникационных технологий и умеет применять их на практике. Информационно-коммуникационные технологии выполняют роль средств обучения иностранным языкам и совмещают в себе характеристики аудиовизуальных и технических средств обучения. Информационно-коммуникационная компетентность учителя в самом общем виде трактуется как «не только совокупность знаний, умений, формируемых в процессе обучения информатике и современным информационно-коммуникационным технологиям, но и личностно-деятельностную характеристику педагога, в высшей степени подготовленного к мотивированному использованию всей совокупности и разнообразия компьютерных средств и технологий в своей профессиональной деятельности» [5, с. 29 – 30]. Данное определение носит обобщенный характер и не учитывает специфику процесса обучения иностранному языку, а также в большей мере подходит для учителей нового поколения, в связи с тем, что такую учебную дисциплину как «Информатика» в общеобразовательном цикле начали преподавать несколько лет назад, и многие учителя более старшего возраста осваивали компьютерную грамотность самостоятельно, на специальных компьютерных курсах или курсах повышения квалификации, а также в рамках различных целевых программ.

В теории и методике обучения иностранным языкам информационно-коммуникационная компетентность учителя не является раскрытой в полной мере. Наиболее емким и детальным является исследование П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева, которые позиционируют информационно-

коммуникационную компетентность учителя иностранного языка как «способность использовать учебные Интернет-ресурсы, социальные сервисы Веб 2.0 и другие информационно-коммуникационные технологии с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка» [6, с. 18].

Обозначая структурные компоненты информационно-коммуникационной компетентности учителя иностранного языка, отметим, что к наиболее распространенным разновидностям информационно-коммуникационных технологий, применяемым в процессе обучения иностранному языку в общеобразовательной школе являются мультимедийные дидактические продукты (мультимедийные дидактические презентации и программы), а также Интернет-ресурсы. Данные составляющие информационно-коммуникационных технологий помогают определить инвариативные компоненты информационно-коммуникационной компетентности учителя иностранного языка, т.е. те специфические структурные составляющие, которые характерны именно для информационно-коммуникационной компетентности учителя иностранного языка. В самом общем плане в структуру информационно-коммуникационной компетентности учителя иностранного языка входят следующие компоненты:

*Знания* о /об:

1) сущности, содержании и структуре информационно-коммуникационных технологий;

2) обобщенных возможностях и особенностях информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку, их рациональном использовании;

3) санитарно-гигиенических нормах применения информационно-коммуникационных технологий на различных этапах обучения иностранному языку;

4) конкретных видах дидактических информационно-коммуникационных продуктов, особенностях и возможностях каждого вида на уроке и во внеклассной работе;

5) информационно-ориентированных, справочных, обучающих Интернет-ресурсах и их интеграции в процесс обучения иностранному языку;

6) особенностях создания собственных Интернет-продуктов (веб-квесты, персональные страницы и др.) и их использовании в процессе обучения иностранному языку;

7) основных программах и Интернет-сервисах по изготовлению информационно-коммуникационных продуктов;

8) мультимедийных дидактических программах и особенностях их применения в обучении иностранному языку.

*Умения*:

1) рационально применять информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения иностранному языку, принимая во внимание

санитарно-гигиенические нормы и возрастные особенности обучающихся;

2) самостоятельно создавать информационно-коммуникационные продукты различной степени сложности и рационально применять их на уроке иностранного языка и во внеклассной работе;

3) пользоваться различными программами для изготовления дидактических информационно-коммуникационных продуктов;

4) пользоваться Интернет-сервисами для on-line изготовления дидактических информационно-коммуникационных продуктов с целью их дальнейшего применения на уроке и во внеклассной работе;

5) создавать собственные Интернет-продукты и рационально применять их в процессе обучения иностранному языку;

6) эффективно использовать мультимедийные дидактические программы на различных этапах обучения иностранному языку [3].

Данная структура информационно-коммуникационной компетентности учителя иностранного языка представлена лишь в самом обобщенном виде. Она может быть детализирована в различных вариациях. Вместе с тем, к когнитивному и деятельностному компонентам информационно-коммуникационной компетентности целесообразно добавить рефлексивный компонент, который определяет умения учителя объективно оценивать, корректировать и прогнозировать применение информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку.

Выше было отмечено, что развитие информационно-коммуникационной компетентности учителя иностранного языка будет эффективным в контексте целенаправленно организованной образовательной среды. Данная среда будет являться инновационной. Именно вузы обладают всеми потенциальными возможностями для создания инновационных образовательных продуктов. В качестве инновационной среды вуза может выступать научная лаборатория, функционирующая на кафедре, научный инновационно-образовательный центр и т.д. Основными целевыми ориентирами подобных подразделений должны стать разработка инновационных технологий обучения иностранным языкам, их апробация и дальнейшие внедрение в практику. Данные лаборатории могут осуществлять непосредственное сотрудничество со школами и средними специальными образовательными заведениями. В ходе взаимодействия лаборатория кафедры иностранных языков (английского языка, немецкого языка, методики преподавания иностранных языков) может работать и над процессом развития информационно-коммуникационной компетентности учителя иностранных языков. Здесь осуществляется создание научно-практического педагогического пространства, в рамках которого осуществляется целенаправленное изучение и применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку, вовлечение учителей школ в научно-исследовательскую деятельность.

В рамках лаборатории подобного направления может выполняться следующая работа:

1) Разработка и проведение серии научно-практических семинаров, тематика которых может быть самой разнообразной («Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранному языку», «Учебные интернет-ресурсы в системе языковой подготовки обучающихся общеобразовательной школы. Анализ отечественных порталов для учителей английского языка и для изучающих английский язык», «Аутентичные интернет-ресурсы BBC и Британского Совета для преподавания и изучения английского языка», «Возможности интерактивной доски в процессе обучения иностранному языку» и др.). Основной функцией семинаров является информационно-обобщающая. В рамках семинаров целесообразно организовывать круглые столы, дискуссии, где учителя могут поделиться опытом применения информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку.

2) Проведение мастер-классов и творческих мастерских. В качестве примеров можно указать на следующие направления: «Технология веб-квест в процессе обучения иностранному языку»; «Приемы и способы использования интерактивной доски на уроках иностранного языка» и др.

3) Организация и проведение конкурсов информационно-коммуникационных проектов занятий по иностранному языку.

4) Разработка мультимедийных заданий на основе действующих УМК по иностранному языку для различных этапов обучения по нескольким темам. Организация мастер-классов по обучению учителей созданию подобных мультимедийных дидактических продуктов.

5) Формирование сборников научных статей и методических разработок по обобщению опыта использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам.

Выше указано лишь несколько направлений, которые могут быть разработаны и реализованы в рамках лаборатории. В связи с тем, что область использования информационно-коммуникационных продуктов в обучении иностранным языкам постоянно расширяется и совершенствуется, работа может осуществляться в самых различных направлениях.

Резюмируя всё сказанное выше, отметим, что подобная форма организации процесса развития информационно-коммуникационной компетентности учителей иностранного языка является результативной, что в дальнейшем позволяет им технологически обогащать процесс обучения, обеспечивая его эффективность.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Дубаков, А.В. Технология веб-квест в процессе практической языковой подготовки будущих переводчиков / А.В. Дубаков // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам : сб. науч. ст. / отв. ред. А.В. Дубаков ; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : ШГПИ, 2012. – С. 3-7.
2. Дубаков, А.В. Формирование коммуникативной компетентности

студентов педвуза посредством ситуативных задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дубаков Артем Викторович. – Магнитогорск, 2009. – 23 с.
3. Дубаков, А.В. Развитие информационно-коммуникационной компетентности учителя иностранных языков как компонента его конкурентоспособности в условиях инновационной образовательной среды вуза / А.В. Дубаков // Гуманизация образования в России: сборник материалов региональной научной заочной конференции (Магнитогорск, февраль 2014 г.). – Магнитогорск: МаГУ, 2014. – С.37 – 42.
4. Кожухов, К.Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя (на материалы дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кожухов Константин Юрьевич. – Курск, 2008. – 24 с.
5. Лапчик, М.П. ИКТ-компетентность бакалавров образования / М.П. Лапчик // Информатика и образование. – 2012. – № 2. – С.29 – 34.
6. Сысоев, П.В. Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 16 – 21.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА

Ю.М. Едиханова
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия
Т.А. Колосовская
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** В статье рассматривается профессиональный стандарт педагогических работников разных образовательных учреждений, возможность введения регионального компонента профстандарта, его сильные и слабые стороны.

**Annotation.** The article states some issues that have aroused as the professional standard of a teacher is going to be introduced. It analyzes its weak and strong points and moves some proposals to improve the standard.

**Ключевые слова**: профессиональный стандарт педагога, региональный компонент профессионального стандарта, преимущества и недостатки профессионального стандарта.

**Keywords:** the professional standard of a teacher, strong points of the professional standard of a teacher, weak points of the professional standard of a teacher.

Преобразования, происходящие в образовательной системе нашей страны, затрагивают не только не посредственных участников образовательного процесса – учеников, но и тех, кто осуществляет обучение – учителей. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов направлено на четкое понимание того, какими знаниями умениями и навыками, какими ключевыми компетентностями должен обладать выпускник того или иного образовательного учреждения: от дошкольного образовательного учреждения, средней общеобразовательной школы и среднего профессионального образования до высшего учебного заведения.

Однако назрела необходимость задуматься о том, что если мы предъявляем требования к стандартизации образовательных программ, то не следует ли поставить вопрос о личности педагога. В педагогической и психологической литературе этому вопросу посвящена огромная часть научных исследований. Личность педагога рассматривается с точки зрения его личностных и профессиональных качеств.

В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества. Труд педагога должен быть избавлен от мелочной регламентации, освобожден от тотального контроля.

Существующие громоздкие квалификационные характеристики и должностные инструкции, сковывающие инициативу учителя, обременяющие его формальными требованиями (например, предписывающими составлять образовательные программы) и дополнительными функциональными обязанностями, отвлекающими от непосредственной работы с детьми, не отвечают духу времени.

Профессиональный стандарт педагога, который должен прийти на смену морально устаревшим документам, до сих пор регламентировавшим его деятельность, призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию.

Соответственно уровням образования, определяющим специфику педагогической деятельности, выделяются следующие специальности: педагог дошкольного образования (воспитатель), педагог начальной, основной и старшей школы. В перспективе предполагается расширить сферу применения профессионального стандарта педагога, введя специальности: педагог дополнительного образования и педагог системы профессионального образования. Учитывая необходимость работы в образовательных организациях с детьми, имеющими проблемы в развитии и ограниченные

возможности, планируется рассмотреть введение дополнительных специальностей: педагог-психолог, специальный педагог (дефектолог), осуществляющий свою деятельность в дошкольном учреждении общего типа и массовой школе, тьютор, оказывающий индивидуальную поддержку и сопровождение ребенка-инвалида и т.п. Таким образом, профессиональный стандарт педагога является открытым документом, который может быть дополнен и расширен.

Введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации.

Расширяя границы свободы педагога, профессиональный стандарт одновременно повышает его ответственность за результаты своего труда, предъявляя требования к его квалификации, предлагая критерии ее оценки,

Различаются не только уровни квалификации педагогов, но и те условия, в которых они осуществляют свою профессиональную деятельность. Поэтому в рамках профессионального стандарта педагога предусматривается введение *региональной* и школьной компоненты, учитывающей как *региональные* особенности (преобладание сельских школ, моноэтнический или полиэтнический состав учащихся и т.п.), так и специфику реализуемых в школе образовательных программ.

Целесообразность введения профессионального стандарта педработников заключается в том, что он является:

- инструментом реализации стратегии образования в меняющемся мире;
- инструментом повышения качества образования;
- объективным измерителем квалификации педагога;
- средством отбора педагогических кадров в учреждения образования;
- основой для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем.

В предлагаемом профессиональном стандарте заявлены также и новые компетенции, которые не были отражены ранее ни в одном другом регламентирующем деятельность педагогических работников документе. Заявленные компетенции затрагивают такие сферы деятельности, как: работа с одаренными учащимися; работа в условиях реализации программ инклюзивного образования; преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным; работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии; работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении.

Профессиональный стандарт педагога является рамочным документом, в котором определяются основные требования к его квалификации. Общенациональная рамка стандарта может быть дополнена *региональными* требованиями, учитывающими социокультурные, демографические и прочие особенности данной территории. Профессиональный стандарт педагога может быть также дополнен внутренним стандартом образовательного

учреждения (по аналогии со стандартом предприятия), в соответствии со спецификой реализуемых в данном учреждении образовательных программ (школа для одаренных, инклюзивная школа и т.п.).

Профессиональный стандарт педагога отражает структуру его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка. В соответствии со стратегией современного образования в меняющемся мире, он существенно наполняется психолого-педагогическими компетенциями, призванными помочь учителю в решении новых стоящих перед ним проблем.

Впервые стандарт выдвигает требование к личностным качествам учителя, неотделимого от его профессиональных компетенций – готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей.

Возможность разработки регионального компонента профессионального стандарта работников образования предусмотрена в рамках государственного профессионального стандарта и должна учитывать региональные особенности и возможности системы образования.

Региональный компонент стандарта профессиональной деятельности должен представлять собой совокупность системных требований к компетентности учителя, определяющих в своей целостности его готовность к реализации ФГОС в образовательных учреждениях начального, основного, среднего (полного) общего образования, успешность выполнения профессиональной деятельности в соответствии с особенностями региональной системы образования.

Какими же особенностями обладает Курганская область как субъект Российской Федерации?

Курганская область как субъект Российской федерации обладает рядом специфических особенностей в силу своего географического и социально-экономического положения. Наиболее существенными особенностями для образовательной политики, на наш взгляд, являются следующие:

В демографической сфере – это тенденция к сокращению населения в связи с падением рождаемости и ростом смертности населения; тенденция к общему постарению населения; ухудшение состояния здоровья по всем половозрастным группам населения; концентрация половины населения в городах; наличие компактно проживающих национальных групп населения; большая разбросанность малочисленных сельских населенных пунктов; низкая миграция населения.

В хозяйственной сфере – это аграрная ориентация; отсутствие достаточной сырьевой базы; отсутствие промышленной сферы высоких технологий; слабое развитие внутриобластных коммуникаций; незначительное развитие сферы обслуживания; благоприятное географическое положение, способствующее развитию торговых связей.

В образовательной сфере – это наличие значительного числа родителей детей дошкольного возраста, не имеющих возможности пользоваться

дошкольными образовательными услугами; недостаточное материально-техническое обеспечение образовательных учреждений; низкая эффективность работы образовательных учреждений по сохранению и укреплению здоровья обучающихся; несформированность механизмов стимулирования продуктивной педагогической и управленческой деятельности; недостаточное кадровое обеспечение образовательных учреждений; несформированность механизмов государственно-частного партнерства в организации подготовки квалифицированных кадров, повышении инвестиционной привлекательности учебных заведений профессионального образования; низкие темпы институциональных реформ и внедрения новых организационно-экономических механизмов; недостаточная активность органов государственно-общественного управления в решении проблем образования.

Разработка регионального компонента профессионального стандарта должна строиться на следующих принципах:

- учета особенностей социально-экономического развития региона, характеризующегося быстрыми изменениями;
- ориентации на перспективы развития отрасли образования в регионе в ближайшем и отдаленном будущем;
- ценности личности каждого обучающегося, его развития как ведущего ориентира педагогической деятельности;
- системно-деятельностного моделирования личностных качеств и профессионально-педагогической деятельности учителя;
- учета изменений в педагогической деятельности учителя в соответствии с требованиями федерального образовательного стандарта общего образования;
- ориентации на системное обеспечение качества процесса, условий и результата педагогической деятельности;
- учета тенденций в области стандартизации высшего профессионального педагогического образования, ориентированных на требования к компетенциям выпускника высшей школы;
- системно-деятельностного анализа опыта работы лучших учителей;
- обеспечения развития учительского корпуса региона в условиях изменяющихся запросов личности и семьи, ожиданий общества и требований государства в сфере образования.

Региональный компонент профессионального стандарта должен быть сформирован в соответствии со стратегическими целями региональной системы образования на основе функционального анализа деятельности учителя в части требований к ее результатам, соответствующим ФГОС общего образования.

Введение профессионального стандарта педагога предоставляет регионам РФ и образовательным организациям дополнительные степени свободы, вместе с тем накладывая на них серьезную ответственность.

Региональные органы управления образованием совместно с

профессиональным сообществом могут разработать дополнения к нему. В свою очередь, образовательные организации имеют возможность сформулировать свои внутренние стандарты, на основе которых нужно будет разработать и принять локальные нормативные акты, закрепляющие требования к квалификации педагогов, соответствующие задачам данной образовательной организации и специфике ее деятельности.

В процессе работы над темой «Разработка регионального компонента профессионального стандарта педагогических работников» были проведены «круглые столы» по обсуждения проблемных вопросов («Инвестиционный форум малых городов России», июнь 2013 г.; «Педагогический форум», ноябрь 2013 г.; «Инвестиционный форум малых городов России» июнь 2014 г.).

Участие в обсуждениях принимали педагогические работники различных образовательных учреждений со всей Курганской области (Макушинский район, г. Курган, г. Катайск, р.п. Мишкино, г. Куртамыш, с. Ясная Поляна, г. Шадринск).

Участники «круглых столов» были представители образовательных учреждений разного уровня и разных типов: дошкольные образовательные учреждения, образовательные учреждения дополнительного образования, районные отделы образования, МБУ «Курганский городской инновационно-методический центр», ГБПОУ «Курганский педагогический колледж», ГБПОУ «Мишкинский профессионально-педагогический колледж», «Дом детства и юношества «РИТМ», ГАУ ДПО ИРОСТ, Шадринский государственный педагогический институт.

По результатам обсуждения были выделены сильные и слабые стороны профстандарта, а также, какие возможности он предлагает и какие угрозы педагоги в нем видят.

Сильными сторонами профессионального стандарта педагогических работников нам представляются следующие: во-первых, в стандарте заложены единые критерии к профессиональной компетентности педагога, осуществлена стандартизация деятельности педагога, требования к личности и профессионализму педагога носят унифицированных характер.

Во-вторых, профессиональны стандарт как нормативный документ имеет четкую структуру, что не в малой степени способствует его более четкому пониманию и принятию педагогическим сообществом.

В-третьих, в профстандарте предусматривается прозрачная оценка эффективности труда педагога, за счет подробного выделения знаний, умений, навыков и ключевых компетентностей, которыми должен обладать педагог того или иного образовательного учреждения. Создана некая «идеальная» модель педагога.

Слабыми сторонами профессионального стандарта, по мнению участников обсуждения, можно назвать следующие: не учитываются индивидуальные особенности и специфика труда педагога, есть опасность, что педагогическое творчество будет никому не нужно; не понятно, как

будет происходить процедура аттестации и сертификации педагогических работников; отсутствует информация о связи требований профессионального стандарта и материального стимулирования педагогов.

Самое главное, что сами педагогические работники сомневаются в возможности реализации предложенного профессионального стандарта на практике.

Однако участники обсуждения видят также возможности, которые предлагает профессиональный стандарт. С его введением можно надеяться на рост профессионализма педагогических работников и качества образования в целом. Педагог сможет видеть эффективность своего труда и проводить его самооценку, что, в конечном итоге, может способствовать повышению мотивации к применению разнообразных форм и методов в учебной и воспитательной деятельности.

Так как педагоги сомневаются в целом в реализуемости профстандарта на практике, то они видят в нем и те моменты, которые пока являются для них угрозами, например: отсутствие условий для внедрения профстандарта (материально-технической базы, методической и организационной составляющей и др.); возможная формализация деятельности педагога и отсутствие оценивания творческой составляющей; отсутствие у большинства педагогических работников специальных психологических знаний, умений и навыков и, как следствие всего этого, кадровый дефицит в образовательных учреждениях разного уровня.

Эффективная реализация профессионального стандарта педагога потребует совокупных творческих усилий учителей, администраторов, родительской общественности, экспертного сообщества, что требует дополнительных усилий от педагогического сообщества.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Профессиональный стандарт педагога [Эл. ресурс] / Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/новости/3072/ свободный. – Загл. с экрана
2. Худин, А.Н. Региональный стандарт профессиональной деятельности учителя [Текст] / А.Н. Худин, Г.Н. Подчалимова. – Курск : КИНПО (ПКиПП)СОО, 2012. – 35 с.

## ПРОЦЕССНАЯ МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Е.И. Елизова
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

В данной статье освещается проблема моделирования в современном профессиональном иноязычном образовании, рассматриваются вопросы

построения процессной модели реализации лингвокоммуникативной подготовки студентов вуза, представлены этапы исследуемого процесса.

In this article the problem of modeling in modern professional foreign language education is covered, questions of construction of a process model implementation lingualcommunicative training of University students are considered, the stages of the process are stated.

**Ключевые слова**: моделирование, модель, процессная модель, лингвокоммуникативная подготовка, лингвокоммуникативная культура;

**Keywords:** modeling, model, process model, linguakommunikative training, linguakommunikative culture.

Реформирование системы высшего профессионального образования обусловливает поиск новых способов организации образовательного процесса, использование разнообразных моделей его реализации.

В системе высшего профессионального иноязычного образования мы выделяем в качестве объекта моделирования лингвокоммуникативную подготовку, осуществление которой требует построения процессной модели. Лингвокоммуникативная подготовка (ЛКП) студентов вуза рассматривается нами как целенаправленный, систематически осуществляемый, управляемый процесс, направленный на формирование лингвокоммуникативной культуры в составе профессионально значимых компетентностей личности специалиста в области иностранных языков и культур [1, С.5].

Возможности моделирования ЛКП студентов вуза основаны на отражении основных характеристик профессиональной иноязычной подготовки. ЛКП студентов вуза как объект моделирования характеризуется следующими признаками:

- качественным характером знаний о ЛКП студентов вуза при описании, структуризации объекта моделирования;
- высоким уровнем неопределенности исходной информации. При этом различают внутреннюю и внешнюю неопределенность. Внутренняя неопределенность представляет собой совокупность тех факторов, которые не контролируются исследователем, но он может оказывать на них влияние (например, факторы риска и др.). Внешняя неопределенность определяется факторами взаимодействия с внешней средой, находящимися под слабым контролем исследователя (например, демографическая, политическая ситуация и т.п.);
- сложностью динамического преобразования субъектов образовательного процесса.

В этой связи необходимо рассмотреть сущность моделирования как одного из основных методов познания. Установлено, что моделирование является формой отражения действительности и заключается в выяснении или воспроизведении тех или иных свойств реальных объектов, предметов и явлений с помощью других объектов, процессов, явлений, либо с помощью абстрактного описания в виде рисунка, таблицы и т.п.

С общенаучной точки зрения моделирование рассматривается как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения, который называется при этом моделью [14; 15; 16 и др.].

В логике и методологии науки модель понимается как «аналог определенного фрагмента природной и социальной реальности, которая служит для хранения и расширения знаний об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им» [12].

В педагогической науке под моделированием понимают отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью [11, 17, 20 и др.].

По мнению некоторых ученых (Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.) модель должна удовлетворять следующим условиям:

1) быть системой;
2) находиться в некотором отношении сходства с оригиналом;
3) в определенных параметрах отличаться от оригинала;
4) в процессе исследования замещать оригинал в определенных отношениях;
5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования [18; 19].

На основе системно-деятельностного, процессно-лингвокультурологического и инновационно-технологического подходов с учетом принципов целостности, научности, личностно ориентированной и коммуникативной направленности, обеспечения международно-стандартного уровня обученности, принципа сознательности и активности субъектов педагогического процесса нами построена процессная модель реализации ЛКП студентов вуза, которая позволяет адекватно отразить специфику профессиональной подготовки студентов-лингвистов, ее структуру, динамику развития, устойчивость, целостность и др.

В общем виде процессом называют ход развития какого-нибудь явления, последовательную смену состояний в развитии чего-либо [8; 9 и др.]. Отличительной чертой процесса в современной науке называют закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер. Педагогический процесс наряду с указанными признаками обладает еще свойством непрерывности, хотя его исследование всегда связано с искусственным прерыванием.

В современной экономике процессная модель отвечает на вопросы: что (работа), кто (исполнитель) и как (чем в работе руководствуется, регламент); какие входы преобразуются в выходы (потребляемые ресурсы; материальные, информационные, финансовые); какие средства реализации при этом используются (инфраструктура) [13, С. 128].

Педагогическая наука трактует процесс обучения как педагогически обоснованную, последовательную, непрерывную смену актов обучения, в

ходе которой решаются задачи развития и воспитания личности [2; 3; 4; 7 и др.].

Педагогический процесс можно интерпретировать как совокупность двух «наборов»: вход – сумма объектов, при наличии которых начинаются изменения в их развитии, и выход – сумма объектов, которые получились, когда изменения закончились. Процесс ЛКП студентов вуза является многокомпонентной системой общепедагогических, психологических, дидактических условий, изменяющихся во времени и зависящих от комплекса факторов, порождаемых закономерностями развития современного общества.

Процессная модель ЛКП студентов вуза понимается нами как система взаимодействующих элементов, определяющих номенклатуру целей профессионального иноязычного образования. Нами выделяются четыре основных этапа реализации ЛКП студентов вуза: базовая лингвистическая подготовка, интерактивная подготовка, межкультурная подготовка, основная профессиональная подготовка. Каждый из этих этапов включает образовательный и результативный блоки, где указывается на использование конкретных методов и технологий обучения и определяется итог конкретного этапа.

В рамках процессной модели ЛКП студентов вуза, предметом которой выступает образовательный процесс, характеризуется последовательным переходом исследуемого явления из одного состояния в другое и позволяет описать процессуальные свойства (рис.1).

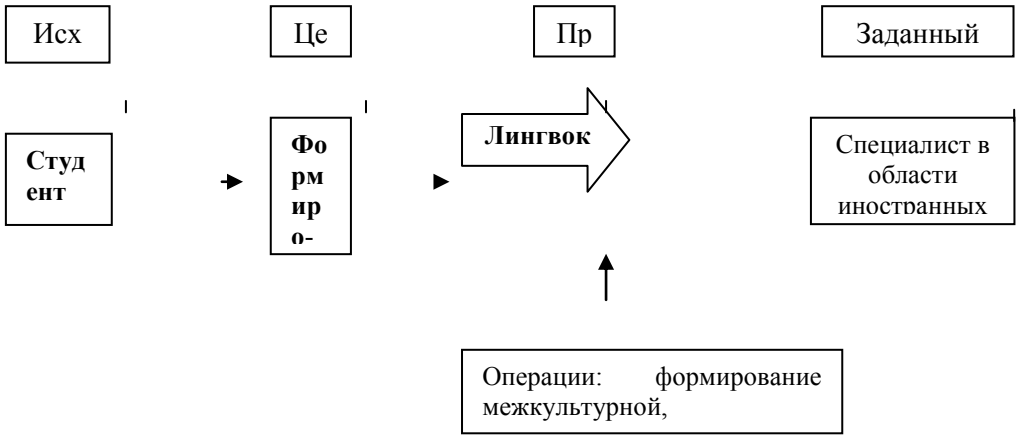



Рис. 1. Блок-схема процесса лингвокоммуникативной подготовки студентов вуза

Единицей процесса ЛКП студентов вуза в фокусе нашего исследования является **коммуникативно-образовательная ситуация,** обеспечивающая, с одной стороны, наличие процессуальных изменений, а с другой – позволяющая характеризовать направление этих изменений. Коммуникативно-образовательная ситуация рассматривается как «педагогическая ситуация, соотнесенная с целью коммуникативной

деятельности и условиями ее осуществления» [11, С. 139].

Педагогическая ситуация представляет собой составную часть педагогического процесса, педагогическую реалию, через которую педагог управляет педагогическим процессом и педагогической системой.

Педагогические ситуации концентрируют в себе все достоинства и недостатки педагогического процесса и педагогической системы в целом и играют значительную роль в формировании опыта педагогической деятельности. Сущность любой педагогической ситуации заключается в наличии в ней противоречия, его развития и разрешения. Поэтому любая ситуация по сути проблемная. Педагогическая ситуация всегда конкретна, может предварительно проектироваться или возникать стихийно в процессе проведения занятия, экзамена, экскурсии.

В контексте нашего исследования коммуникативно-образовательная ситуация понимается как спонтанно возникшая или целенаправленно организуемая ситуация учебного напряжения, требующая поиска решения.

В педагогической науке выделяют пять наиболее значимых переменных в структуре коммуникативно-образовательной ситуации:

1) смыслы и цели включения участников в коммуникативно-образовательную ситуацию;

2) объективное содержание учебного предмета, структурированное и операционализованное в целях его усвоения. Характер структурирования этого содержания определяет программу осваиваемых студентами деятельностей, действий, операций и формирующиеся у них виды познавательной деятельности;

3) процедуры, организующие процесс усвоения содержания учебных предметов, а также усвоение обобщенных способов учебной деятельности и переход от одного уровня и этапа усвоения к другому;

4) система учебных взаимодействий преподавателя и студентов и взаимодействий между студентами (включающая определенные цели, способы, средства, процедуры взаимодействия) как форма социальной регуляции ситуации развития личности в процессе обучения;

5) динамика взаимосвязи указанных переменных на протяжении всего процесса усвоения. Синхронные и диахронные процедуры приведения в соответствие форм учебных взаимодействий с уровнями и фазами процесса усвоения предметного содержания знаний и собственно учебных действий (чтение учебной и научной литературы; порождение семантически целостных текстов; совместное решение продуктивных и творческих задач; способы анализа, понимания, объяснения изучаемых явлений; способы ведения дискуссий и аргументации и многие другие) [5, С. 65].

Суть образовательной ситуации в процессе ЛКП студентов вуза заключается в обучении иностранному языку на основе опознания и причинного осмысления ошибок. В преподавании иностранного языка чаще всего встречаются малоформализуемые или вовсе неформализуемые ситуации, большую роль также играет учет социально-культурного

контекста выполняемой познавательной и практической деятельности, что связано с использованием импровизации, догадки.

Одной из форм образовательной ситуации в ЛКП студентов вуза являются ситуации диалогического общения, которые О.В. Паратунова [10, С. 78] классифицирует следующим образом:

1) «эмоциональный диалог», отражающий эмоциональные контакты, мотивационные установки, стимулирование интереса к встрече;

2) «информационный диалог», обеспечивающий передачу ценностно-смыслового содержания, понимание, исследование способов мышления собеседника;

3) «культуротворческий диалог», связанный с совместной деятельностью, созданием коллективного продукта культуры.

Каждой из данных ситуаций соответствуют определенный предметный материал и виды учебной деятельности. Предметный материал – это текст, под которым мы понимаем сообщение, содержащее субъективные смыслы и отношения между автором и адресатом.

В ситуации «эмоционального диалога» с текстом, предстающим как предметный материал, проявляются вербальные и невербальные формы поведения и общения, отражающие эмоциональные реакции участников образовательного процесса. Деятельность предстает как диалог, как анализ таких эмоций, как рефлексия поведения и позиции «эмоционального собеседника». Коммуникативные умения, формируемые в подобных ситуациях, – это умения «читать» эмоции собеседника; установить с ним эмоциональный контакт; проявить интерес к собеседнику; преобразовать негативные эмоции в позитивные; выбрать тональность, темп и интонацию речи, располагающую к себе собеседника.

Ситуация «информационного диалога» является ситуацией коммуникативного обмена предметной информацией. В качестве текста выступает сообщение, которое содержит информацию (знание о чем-либо) и отражает отношение личности к передаваемой информации. Деятельность как диалог с таким текстом включает в себя восприятие предъявляемой информации, анализ отношения к ней, выявление ее авторства и адресности. Коммуникативные умения, которые формируются в данном типе ситуации, - включают в себя: выбор информации с учетом готовности ее восприятия конкретными собеседниками; выбор формы и стиля выступления; оформление сообщения; «живая» передача информации на основе ее визуализации; рефлексия позиции «понимающего собеседника».

Основу «культуротворческого диалога» как ситуации диалогического педагогического общения составляет общение, связанное с созданием совместного продукта культуры. Предметным материалом здесь является текст, позволяющий определять характер отношений участников совместной деятельности, особенности их соавторства.

Коммуникативно-образовательная ситуация требует своего разрешения через учебно-познавательную лингвокоммуникативную деятельность.

Получаемый в результате образовательный продукт непредсказуем, педагог проблематизирует ситуацию, задает технологию деятельности, сопровождает образовательное движение студентов, но не определяет заранее конкретные образовательные результаты, которые должны быть получены.

Цикл создания и решения коммуникативно-образовательной ситуации включает в себя основные технологические элементы профессиональной иноязычной подготовки: мотивацию деятельности, ее проблематизацию, личное решение проблемы культурно-историческими аналогами, рефлексию результатов.

Началом создания образовательной ситуации становится искусственно или естественно созданная образовательная коммуникативная напряженность. Способы ее создания следующие: плановое создание напряженности норм образовательной деятельности, косвенно возникшее непредвиденное противоречие или проблема; нарушение привычных норм образовательной деятельности, несоответствие полученных результатов ожидаемым и др.

Основой коммуникативно-образовательной ситуации могут быть: общий объект исследования; отыскание его смысла; разнородные образовательные продукты речемыслительной деятельности студентов; необходимость отыскания новых способов и видов коммуникативной деятельности.

Участие преподавателя в образовательной ситуации определяется спецификой сопровождающего обучения, к которому прибавляются методы создания коммуникативно-образовательной напряжённости, «запускающие» интенсивную деятельность студентов по выходу из неё. Результаты этой деятельности оцениваются по тем направлениям, которые своевременно задает преподаватель.

Образовательная ситуация допускает открытое, неокончательное решение главной проблемы, что побуждает студентов к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне. Наиболее сильной в этом отношении является та коммуникативно-образовательная ситуация, в которую включен в роли участника сам преподаватель, то есть возникшая проблема является для него не учебной, а реальной, которую ему приходится решать наравне со студентами.

Активизацию познавательной потребности в лингвокоммуникативной деятельности может вызвать также проблемная ситуация, определяемая как ситуация, порождающая познавательную потребность вследствие невозможности достичь цели посредством уже имеющихся знаний и выработанных способов действия [6, С. 32-33].

Проблемность в ЛКП студентов вуза выступает главным признаком, обеспечивающим повышение качества усвоения иностранного языка, улучшение понимание и запоминание учебного материала.

На основании утверждения М. И. Махмутова мы выделяем несколько типов проблемных ситуаций:

1) студенты не знают способа решения задачи (задания), не могут ответить на проблемный вопрос - нет знаний. Это ситуации, построенные на незнании или недостаточности знаний у студентов для объяснения нового факта;

2) студенты поставлены в новые условия решения задачи (задания, вопроса), а располагают лишь старыми знаниями, т.е. ситуации, в которых ранее полученные знания применяются в новых условиях;

3) у студентов возникают противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа;

4) у студентов возникают противоречия между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием знаний для его теоретического обоснования [6, С. 94].

Таким образом, процессная модель ЛКП студентов вуза позволяет рассмотреть характеристику цели и результата ЛКП, специфику деятельности субъектов образовательного процесса, показатели эффективности и особенности результата исследуемого процесса.

Разработанная нами модель ЛКП студентов вуза представляет самостоятельный интерес и обеспечивает понимание педагогического процесса в связи с наличием субъектов образовательной деятельности, позволяет модельно представить актуальные задачи современного высшего образования. Однако в силу сложности и многоаспектности педагогического феномена ЛКП студентов вуза наиболее продуктивным выступает комплексное моделирование, при котором изучение данного образовательного процесса осуществляется с различных точек зрения для характеристики разнообразных свойств педагогического явления.

## ЛИТЕРАТУРА:


1. Елизова, Е.И. Лингвокоммуникативная подготовка студентов вуза: теоретический и содержательный аспекты: монография / Е.И. Елизова ; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : ШГПИ, 2013. – 193 с.
2. Захарьева, Н. Л. Моделирование в школе: исследовательские проекты по математике [Текст] // Математика. Компьютер. Образование. – М. : Высшая школа, 2000. – Вып.7. Ч.1. – С.105–112.
3. Костицын, В.Н. Моделирование на уроках геометрии: Теория и методические рекомендации [Текст]. – М. : Владос, 2000. – 158 с.
4. Лихолетов, В.В. Моделирование мыследеятельности и типология задачных систем [Текст] // Школьные технологии, 2002. – № 1. – С. 51–62.
5. Макарова, Н.В. Методология обучения новым информационным технологиям [Текст]. — СПб: СПб ун-т экономики и финансов, 1992. — 135 с.
6. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст]. – М. : Педагогика, 1975. - С.246-258.

7. Мизинцев, В.П. Применение моделей и методов моделирования в дидактике [Текст]. – М. : Наука, 1975. – 175 с.
8. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова – 4-е изд., дополненное [Текст]. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
9. Оксфордский толковый словарь по психологии [Текст] / Под ред. Ребера Артура. – Москва : Вече-Аст, 2000. – 591 с.
10. Паратунова, О.В. Развитие коммуникативных умений личности в ситуации диалогического педагогического общения [Текст] // Творческая педагогика, 2011. - № 1. – С.76-84.
11. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е. Н.Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
12. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Текст] /Авторы-составители М.Ю. Олешков и В.М. Уваров. – М. : Компания Спутник+, 2006. – 191 с.
13. Фатхутдинов, Р.А. Стратегический менеджмент: Учебник. [Текст] — 7-е изд., испр. и доп. – М. : Дело, 1984. – 448 с.
14. Философский словарь [Текст] / Под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
15. Философский словарь [Текст]. Под ред. М. М. Розенталя. Изд. третье. – М.: Изд-во политической литературы, 1972. – 1312 с.
16. Философский энциклопедический словарь: более 3500 статей, раскрывающих содержание понятий всех областей философии: гносеологии, метафизики, психологии, этики, эстетики, философии права, истории и культуры и др. / Ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 576 с.
17. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении [Текст] / Л. М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
18. Яковлев, Е.В. Концепция внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер.3. Управление качеством профессионального образования. - № 3. – С.25-40.
19. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем [Текст] /Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279с.
20. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

# ОПЫТ АНАЛИЗА ТЕКСТА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Г.А. Еремеева
МКОУ «Понькинская ООШ», Шадринский район Курганской обл., Россия

**Аннотация:** в статье дается анализ текста Василия Пескова в рамках подготовки к ГИА.

**Ключевые слова**: анализ, ГИА, выразительные средства.

**Abstract:** the article gives the analysis of the text Vasily Peskov within the framework of training to GIA.

**Keywords**: analysis, GIA, expressive means.

Анализ избранного текста можно начать с выявления в нем выразительных средств языка, а затем провести анализ содержательной стороны текста и показать, как использованные автором выразительные средства языка помогают ему в решении поставленной коммуникативной задачи.

Рассмотрим это на конкретном примере. Проанализируем текст Василия Пескова:

(1) Осенью лес молчит. (2) Такая тишина. (3) За сто шагов слышно, как убегает мышь по сухим листьям. (4) В предчувствии холодов умолкли птицы. (5) Ни звука. (6) В такую пору особую радость в лесу приносит рабочая музыка дятла. (7) Кажется, не по дереву, а по тугой струне стучит костяной молоточек.

(8) Я долго шел по ельнику, пока не увидел единственного в безмолвном лесу музыканта. (9) Дятел работал без устали (10). На заболевшей сосне виднелся узор его «долота». (11) В бинокль видно было, как длинным языком дятел доставал засевших в древесине личинок. (12) Я спрятался за куст, любуясь работой. (13) Дятел косился вниз, но продолжал работать. (14) В эту минуту случилась история, к сожалению, очень нередкая. (15) Из кустов орешника грянул выстрел – дробью сорвало источенную червями кору, и вместе с ней на желтую траву упала птица. (16) Дятел не успел проглотить личинку – она так и осталась белеть в окровавленном клюве.

(17) Из синего дыма на прогалину вышел лет семнадцати парень с новой двустволкой, со скрипящим поясом, полным патронов. (18) Я не ругался, но парень чувствовал: встреча не сулит ничего хорошего. (19) В довершение всего он не знал, что делать с птицей.

(20) – Зачем?

(21) – А просто так...

(22) Парень неловко потоптался на месте, потом вытащил из второго ствола патрон и сунул его в карман.

(23) Кто же должен научить мальчишек, с семи лет влюбленных в рогатки, в самодельные пистолеты и новые двустволки? (24) Кто должен научить их беречь и любить природу? (25) Кто должен разъяснить им, что лес без птиц скучен и неприветлив? (26) Кто должен научить их радоваться прилету журавлей и беречь рощу, островком темнеющую в поле?

Рассматриваем каждое предложение и делаем записи о наличии выразительных средств.

1-й абзац.

(1) Олицетворение (лес молчит). Инверсия.
(2) –
(3) Фразеологизм (за сто шагов). Инверсия.
(4) Инверсия.
(5) Неполное предложение.
(6) Метафора (музыка дятла), эпитет (рабочая). Инверсия.
(7) Контекстные антонимы (дерево – струна), метафора (молоточек), эпитет (тугая), экспрессивная разговорная лексика (молоточек). Инверсия, вводное слово.
Абзац построен на антитезе: тишина (1) – (5) и рабочая музыка дятла (6) – (7).

2-й абзац.

(8) Эпитет (безмолвный), метафора (музыкант). Неполное предложение.
(9) Олицетворение (дятел работал). Инверсия.
(10) Эпитет (заболевшая), метафора (узор «долота»), слово в переносном значении («долота»). Инверсия.
(11) Эпитет (засевших). Инверсия.
(12) Метафора (работой).
(13) Олицетворение (продолжал работать).
(14) Инверсия, вводное слово.
(15) Инверсия.
(16) Эпитет (окровавленный).
(8) – (13) и (14) –(16) – антитеза: жизнь – смерть.

3-й абзац.

(17) Разговорное слово (прогалина). Инверсия, ряд однородных членов.
(18) Разговорная лексика (сулит, ругался).
(19) Инверсия.
(20) – (21) Диалог, неполные предложения.

4-й абзац.

(22) Эпитет (неловко), разговорная лексика (потоптался, вытащил, сунул). Ряд однородных членов.

5-й абзац.

(23) Эпитет (влюбленных в рогатки). Риторический вопрос, градация.
(24) Риторический вопрос, ряд однородных членов.
(25) Эпитеты (скучен, неприветлив). Риторический вопрос, ряд однородных членов.

(26) Сравнение (островком), экспрессивная разговорная лексика (островком). Риторический вопрос, ряд однородных членов, инверсия.
(23) – (26): анафора (кто должен), синтаксический параллелизм.

Далее можно выполнить статистический анализ:

олицетворение -3
инверсия -12
фразеологизм -1
неполное предложение -3
эпитет -9
метафора – 5
контекстные антонимы – 1
вводное слово – 2
экспрессивная разговорная лексика -2
антитеза -2
слово в переносном значении – 1
ряды однородных членов – 5
разговорное слово -1
диалог - 1
риторический вопрос -4
градация -1
сравнение -1
анафора -1
синтаксический параллелизм -1

Проведем ранжирование средств выразительности:

1) инверсия
2) эпитеты
3) метафоры, ряды однородных членов
4) риторические вопросы
5) олицетворения, неполные предложения
6) вводные слова, экспрессивная разговорная лексика, антитеза
7) фразеологизм, контекстный антоним, слово в переносном значении, разговорное слово, диалог, анафора, синтаксический параллелизм.

Следующим этапом должен быть анализ содержания текста.

Конкретная тема: Гибель дятла.
Обобщенная тема: Человек и природа.
Основная мысль: Человек должен любить и беречь природу.
Задача автора: Вызвать сочувствие к птице, убедить читателя в необходимости понимания ценности жизни.
Проблемы: Непонимание ценности жизни. Равнодушное отношение к природе.
Варианты названий: Гибель дятла. Человек и природа. Любить и беречь природу! - А просто так... – Кто должен?..

Определим тип и стиль речи.

Тип речи: повествование с элементами описания и рассуждения.

Стиль - публицистический.

Для более точного усвоения содержания текста составим план:

1. Рабочая музыка дятла.
2. Гибель птицы.
    2.1. Работа дятла.
    2.2. Выстрел.
3. – А просто так...
4. Беречь и любить природу.

Завершается работа обобщающими выводами по использованию автором выразительных средств языка.

Красоту и осмысленность жизни В. Песков противопоставляет неподвижности и бессмысленности смерти. Он делает это с помощью антитезы: в первом абзаце мертвой осенней тишине противопоставлена рабочая музыка дятла, которая приносит радость; во втором абзаце красота работы дятла, ее полезность противопоставлена оцепенению смерти.

Диалог в третьем абзаце объясняет причину случившегося.

Основную мысль автор выражает с помощью риторических вопросов, построенных по принципу синтаксического параллелизма с повтором-анафорой в начале каждого вопроса.

Эти выразительные средства можно назвать главными.

Автор в тексте широко использует разнообразные лексические и синтаксические выразительные средства.

Наиболее часто используется инверсия, так как в повествовательной части (первые два абзаца) на первый план выходят сказуемые, что обеспечивает рассказу динамичность. Также с помощью инверсии выделяются важные по смыслу члены предложения (в первом предложении обстоятельство «осенью», указывающее на время действия; в четвертом предложении обстоятельство «в предчувствии холодов», объясняющее причину тишины; в девятом предложении обстоятельство «без устали», характеризующее работу дятла и др.).

Эпитеты и метафоры характеризуют участников событий, их состояние, помогают выразить основную мысль: лес без птиц скучен и неприветлив, стук дятла – рабочая музыка, парень топчется неловко и т. д.

В тексте использованы элементы художественного и разговорного стиля, что придает ему яркость, эмоциональность и убедительность.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Розенталь, Д.Э. Справочник по русскому языку: правописание, произношение, литературное редактирование /Д.Э. Розенталь, Е.В. Джанджакова, Н.П. Кабанова. – 7-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2009. – 496 с.
2. Русский язык. 9-й класс. Подготовка к ГИА-2012: учебно-методическое пособие / Под ред. И.А. Сениной. – Ростов н/Д: Легион, 2011. – 368 с.
3. Русский язык. Подготовка к ЕГЭ-2013: учебно-методическое пособие/ Под ред. И.А. Сениной. – Ростов н/Д : Легион, 2012. – 528 с.

# ФАКТОРЫ СНИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О.В. Кирюшина
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт, филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета,
г. Нижний Тагил, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются основные факторы снижения качества обучения иностранному языку. Ряд проблем в этой сфере требует решения на государственном уровне. Другие могут быть решены в образовательных учреждениях с помощью корректировки методов, форм обучения, использования потенциала самостоятельной учебной деятельности, усиления коммуникативной подготовки обучаемых.

**Abstract.** The article reviews basic factors decreasing the quality of teaching foreign languages. A number of problems in this sphere are to be solved on the governmental level. Others can be solved in educational establishment by means of correcting means and forms of instruction, using potential of students' independent work and improving students' communicative skills.

**Ключевые слова.** Качество обучения иностранному языку, иноязычная коммуникация, интерактивные методы, самостоятельная учебная деятельность.

**Keywords.** Quality of teaching, communication in a foreign language, interactive methods, independent study.

В современном открытом обществе ни у кого уже не вызывает сомнения необходимость изучения иностранных языков. Однако в практике преподавания этой дисциплины наблюдается ряд достаточно серьезных проблем разного уровня, существенно снижающих качество обучения данному учебному предмету. Среди основных, на наш взгляд, следует назвать следующие:

- значительная удаленность нашей страны от стран основных изучаемых иностранных языков и отсутствие постоянных контактов с носителями изучаемых языков, что создает искусственную мотивацию изучения иностранного языка в искусственно созданной языковой среде;

- достаточно слабая и значительно устаревшая материально-техническая база, недостаточное оснащение кабинетов иностранного языка в школах, факультетов иностранных языков в вузах (лингафонными кабинетами, аутентичными УМК, интерактивными досками и др.);

- ущемление прав других иностранных языков в пользу английского. Провозглашение приоритетности языкового и культурного многообразия в современном мире, осознание языкового многообразия как богатства всего человечества и мирного сосуществования языков на планете как важного фактора гармоничного развития мира на практике сопровождается, к

сожалению, все более явным и достаточно агрессивным вытеснением из школ французского и немецкого языков, что приводит к серьезным проблемам с набором студентов на соответствующие отделения факультетов и институтов иностранных языков в вузы;

- противоречие между современными целями обучения иностранному языку и устаревшими методами его преподавания.

Что касается первых трех выделенных нами проблем, то они должны решаться прежде всего на уровне государства. Компенсация удаленности от стран изучаемых языков возможна путем предоставления возможности стажировок в странах изучаемого языка для лучших школьников, студентов и преподавателей, путем налаживания постоянных академических обменов, закрепления за профильными школами и кафедрами иностранных языков носителя языка в качестве штатной единицы. Улучшение материально-технической базы, оснащение кабинетов иностранного языка и факультетов профильной подготовки, грамотная языковая политика и защита прав других языков, поддержка языкового многообразия в образовательных учреждениях разного уровня – задача государственного уровня, тесно связанная с финансированием и модернизацией образования.

Четвертая же из выделенных нами проблем вполне решаема «на местах». И начать следует с осознания глубины создавшейся проблемы. Недостатки традиционной методики преподавания иностранного языка привели к тому, что при значительных затратах времени и сил на обучение школьников иностранному языку, делении класса на группы, разработке новых УМК по иностранным языкам результаты обучения в целом не выдерживают критики. Школьники, изучая иностранный язык со 2 класса, совершенно не способны к иноязычной коммуникации после окончания школы. Если исходить из утверждения, что на изучение любого языка требуется в среднем три года (плюс-минус год в связи с субъективной сложностью конкретного языка), то возникает закономерный вопрос: почему же наши школьники, изучая иностранный язык 10 лет, не могут связать двух слов после окончания средней школы? Что касается вуза, то проблема достижения минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции особенно остро ощущается при изучении второго иностранного языка. Большая часть студентов остается на уровне пассивного владения вторым иностранным языком.

Причина этого парадокса видится прежде всего в том, что коммуникативная цель обучения иностранному языку вступает в противоречие с некоммуникативными методами его преподавания, акцентом на рецептивные виды речевой деятельности, низкой речевой активностью обучаемых, поверхностностью в формировании базовых умений и стихийностью создания и применения опор. Ни для кого не секрет, что ведущими видами деятельности на уроках иностранного языка в школах, а иногда и в вузах, являются чтение, перевод, пересказ и выполнение грамматических упражнений. Наблюдается явный перекос в сторону

рецептивных видов речевой деятельности, в частности чтения, тогда как именно устная речь – аудирование и говорение – должны быть приоритетными для того, чтобы научить свободно высказываться на иностранном языке. Точно так же чрезмерное внимание грамматике иностранного языка зачастую идет в ущерб обучению лексике, что особенно усугубляется несколько искусственным характером наших учебников по иностранному языку.

Недостаточно эффективно, по нашему мнению, используется и потенциал самостоятельной учебной деятельности в изучении иностранного языка, прежде всего на уровне вуза. При этом трудно переоценить ее роль в процессе овладения иностранным языком, где по определению требуется большая доля познавательной самостоятельности и активности. Иностранный язык – это дисциплина, которая требует ежедневной систематической работы. Продуктивное владение языком крайне долго и трудно приобретается и достаточно быстро теряется (переходит на рецептивный уровень) при отсутствии постоянного языкового самообразования, регулярной работы по поддержанию и совершенствованию своего уровня владения иностранным языком. От того, насколько эффективно будет организована самостоятельная учебная деятельность обучаемых, будет зависеть темп их продвижения в изучении иностранного языка, качество усвоения учебного материала, уровень познавательной мотивации, становление индивидуального стиля изучения иностранного языка [1, 77]. На каждую дисциплину, в том числе на иностранный язык, предусмотрены часы на самостоятельную работу помимо аудиторных часов, однако они зачастую просто автоматически включаются в общую трудоемкость по дисциплине при выставлении в ведомость и зачетную книжку, а в действительности самостоятельная учебная деятельность студентов носит хаотичный характер или вовсе сводится просто к выполнению домашних заданий.

Причины несоответствия цели и результата обучения иностранному языку видятся в том числе и в недостаточном применении интерактивных методов и форм обучения. Активное включение студентов в учебный процесс по иностранному языку, усиление познавательной самостоятельности и активности, взаимодействия между участниками иноязычного коммуникативного процесса позволит улучшить качество преподавания иностранного языка. Неслучайно в учебных планах подготовки бакалавров и магистров предусмотрены часы на проведение занятий в интерактивной форме, хотя, на наш взгляд, они далеко не всегда в полной мере реализуются в учебном процессе.

Основным типом занятий по иностранному языку в вузе являются занятия практические. Деление студентов на небольшие группы позволяет реализовать самые различные методы и формы интерактивного обучения: метод проектов, обучение в сотрудничестве, игровые технологии, учебную дискуссию и др. Все эти методы достаточно широко освещены в

педагогической и методической литературе.

Следует однако отметить, что очень часто работа в группах затрудняется в силу разных причин: пассивность учащихся, создание психологически несовместимых групп, недостаточная подготовка занятий в интерактивной форме, очень низкий уровень владения иностранным языком и т. д. При изучении иностранного языка возникает также и так называемый *языковой барьер*, который в свою очередь создает трудности реализации интерактивных форм и методов обучения. Именно в связи с последним обстоятельством, хотелось бы чуть подробнее остановиться на частных интерактивных методах, способствующих преодолению психологического и коммуникативного барьеров: аквариум и блиц-метод. Оба метода разработаны в немецкой дидактике и заимствованы из сферы бизнес-образования при обучении экономическим дисциплинам.

Аквариум (Fischteich) – частный метод обучения, который нашел применение в коммуникативной методике. Он позволяет небольшой группе обучающихся вести эффективную дискуссию. Академическая группа делится на две подгруппы: так называемый внутренний круг (Innenkreis) – действующие лица – и внешний круг (Auβenkreis) – наблюдатели. Участники внешнего круга могут наблюдать за дискуссией и потом выразить свое мнение. Наиболее замкнутые и некоммуникабельные учащиеся могут сначала попробовать себя в качестве наблюдателя, а потом уже в качестве действующего лица. Поведение действующих лиц во внутреннем круге может быть своего рода образцом для подражания. Во внутреннем круге ведется дискуссия по определенной теме, например, о фильме, об актуальной проблеме. Это может происходить и виде ролевой игры. Внутренний круг может быть сформирован двумя способами: или он является закрытым, то есть слушатели из внешнего круга не имеют права вмешиваться в разговор, а только наблюдать; или открытым, то есть возможно вмешательство из внешнего круга, на что указывает лишний свободный стул во внутреннем круге. В этом случае наблюдатель из внешнего круга может садиться на свободное место и включаться в дискуссию. Подгруппа во внешнем круге может во время проведения дискуссии выполнять различные задачи:

- наблюдать за дискуссией с целью сбора аргументов;
- наблюдать за участниками в отношении дискуссионных способностей участников внутреннего круга (соблюдение правил дискуссии, содержательный аспект выступлений, социальное поведение) и др.

Блиц-метод (Blitzlicht) – наиболее часто используемый инструмент для улучшения коммуникации и учебного климата в группе. Этот метод был создан в сфере образования взрослых. Каждый участник группы имеет собственные ожидания и желания в отношении способа работы, темы, поведения руководителя и участников. Если его желания не учитываются, то качество сотрудничества и результатов работы заметно снижается. Используя блиц-метод, преподаватель заранее пытается избежать таких состояний или улучшить уже возникший неблагоприятный климат. Такая

прозрачность является важным исходным пунктом организации учебного процесса.

Блиц-метод организуется достаточно просто. Каждый участник процесса по очереди получает слово и выражает свою точку зрения по заранее согласованному вопросу (например, «Насколько мне интересна тема обсуждения?»). Каждый говорит 1-2 предложения и выражает свои личные представления от первого лица. Остальные участники воздерживаются от комментариев. После выражения отдельных мнений может состояться дискуссия, посвященная оценке результатов блиц-метода: что запомнилось, чьи потребности не были учтены, что необходимо изменить, как реализовать противоречивые желания членов группы и т. д.

Блиц-метод можно использовать в начале занятия, чтобы выяснить их ожидания и пожелания в отношении новой темы, на промежуточном этапе для решения проблем пассивности или агрессивности в группе, на завершающем этапе темы для оценки степени удовлетворения учащихся пройденным материалом [2, 80].

Описанные интерактивные методы не являются сложными и не требуют большой подготовки со стороны преподавателя, но при этом способствуют снятию коммуникативных и психологических барьеров в учебной группе, способствуют созданию благоприятного психологического климата и тем самым позволяют внедрять более сложные интерактивные методы и формы работы. Они предваряют эффективную работу в малых группах, создание проектов, проведение сложных ролевых и деловых игр.

Таким образом, повышение качества преподавания иностранного языка в современном учебном процессе видится нам в решении ряда проблем разного уровня. Из наиболее доступных в массовом обучении способов повышения качества обучения иностранному языку следует отметить:

- смещение акцента с рецептивных на продуктивные виды речевой деятельности, большее внимание аудированию и говорению, усиление коммуникативной подготовки обучаемых;

- более качественное обучение иноязычной лексике, основанное на аутентичных УМК и Интернет-ресурсах, активное использование современных электронных словарей;

- разумное сочетание отечественных учебников по иностранному языку с аутентичными УМК (в частности, использование отечественных учебников для обучения грамматике ввиду их системности и высокого качества подачи грамматического материала и аутентичных УМК для обучения лексике и устной речи);

- тщательно продуманное использование потенциала самостоятельной учебной деятельности по предмету;

- применение интерактивных методов и форм обучения в учебном процессе по иностранному языку, в том числе частных интерактивных методов для преодоления психологического и коммуникативного барьеров, что способствует усилению иноязычной коммуникации, увеличению доли

говорения учащихся в учебном процессе.

Решение выделенных в начале статьи проблем государственного уровня и оптимизация процесса обучения иностранному языку в предложенном ключе, на наш взгляд, позволит обучаемым достичь продвинутого уровня иноязычной коммуникативной компетенции и в целом повысить качество преподавания иностранного языка в вузе.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Кирюшина, О. В. Проблемы диагностики эффективности самостоятельной учебной деятельности в профессиональном языковом образовании. / [Текст]. – В сб.: Самостоятельная учебная деятельность в различных формах профессионального языкового образования: Материалы региональной научно-практической конференции, Екатеринбург, 4 декабря 2006 г. / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2007. – С. 77-83.
2. Корнеева, Л. И. Концепция деятельностно-ориентированного обучения и его методы в современной немецкой дидактике. Handlungsorientiertes Konzept und seine Unterrichtsmethoden in der modernen deutschen Didaktik [Текст] / Л. И. Корнеева. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 147 с.


## ЯЗЫК И РЕЧЬ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ


Н.Г. Кокотеева,
МКОУ «Мехонская СОШ», Шатровский район Курганской обл.,
Россия



**Аннотация:** в статье описываются основные особенности речи школьников.



**Ключевые слова:** язык, речь, сленг, англицизмы, жаргон



**Abstract:** the article describes the main features of the speech of students.



**Keywords:** language, speech, slang, English words, jargon


Д.С. Лихачев считал, что самая большая ценность народа – его язык, на котором он пишет, говорит, думает. «Вернейший способ узнать человека – его умственное развитие, его моральный облик, его характер – прислушаться к тому, как он говорит», – писал академик [4, 124].

Что же мы слышим сегодня из уст современных школьников? «У тебя классный прикид», «Клево мы оттянулись вчера», «Крутая у тебя мабила!». На лицо нашествие «сленга», с экранов телевизоров постоянно звучат американизмы: «о'кей», «вау», «йес», магазинные вывески пестрят словом «шоп». Речь подростков щедро насыщена жаргонными выражениями, нецензурными словами. Существует даже мнение, что культура речи у детей совершенно отсутствует, особенно в подростковом возрасте. Современные ученики не умеют, а, возможно, не хотят говорить на правильном

литературном языке. Их речь становится обезличенной, сухой, угрожающей самобытности нашего великого русского языка, перенасыщенной сленгом.

А.И. Горшков в своем учебнике «Русская словесность: от слова к словесности» говорит, что в употреблении слов «сленг», «жаргон», «арго» в качестве терминов нет строгой последовательности и однозначности и считает их синонимами. Такой же вывод можно сделать, если посмотреть значение этих слов в других толковых словарях. «Сленг – это совокупность слов и выражений, употребляемых представителями определенных групп, профессий и т.п. и составляющих слой разговорной лексики, не соответствующей нормам литературного языка» [2, 342]. Из этого следует, что сленг относится к лексике ограниченной сферы употребления и используется преимущественно в устном общении. Сленг был, есть и будет в школьной лексике. Его нельзя ни запретить, ни отменить. Он меняется с течением времени, одни слова умирают, другие – появляются, точно так же, как и в любом другом языке. Конечно, плохо, если сленг полностью заменяет человеку нормальную речь. Но современного школьника совсем без сленга представить невозможно. Главные достоинства тут – выразительность и краткость. Это неотъемлемая часть нашей речи.

Тематика сленга школьников весьма разнообразна. Можно выделить несколько таких групп:

- общеподростковый сленг: «бабло» (деньги), «облом» (не хочется, лень), «слинять» (сбежать с занятий), «тормоз» (плохо соображающий), «врубиться» (понять что-либо),;
- наименования лиц: «батя» (отец), «кореш» (друг); «лох» (разиня, потерпевший);
- названия одежды, обуви: «шмотки» (одежда), «кроссочи» (кроссовки);
- специализированные жаргонизмы, связанные с учебой: «класснуха» (классный руководитель), «домашка» (домашняя работа); физ-ра (физкультура), «общага» (обществознание);
- название частей тела: «репа», «башка» (голова), «грабли» (руки);
- оценка чего-то: «ништяк», «клево» (хорошо),«прикольно» (оригинально, весело), «стремно» (позорно) и др.

Современное общество более демократично, а, как известно, свобода слова способствует распространению жаргонизмов, которые достаточно часто используются в СМИ и употребляются (или понимаются) почти всеми жителями России. Академик Д.С. Лихачёв отмечал, что «жаргон отражает примитивное сознание». Это беда современного общества. Подобная лексика употребляется не только подростками, но и их родителями, всем взрослым (и образованным!) населением страны.

В распространении жаргонизмов свою негативную роль играет и Интернет. Школьники, очутившись в Сети, пишут, как правило, теми словами, что звучат в их повседневной речи, не говоря уже о многочисленных ошибках и сокращениях. Например, «спс» (спасибо), «чел» (человек), «комп» (компьютер), «ща» (сейчас) и др. Это вызвано, прежде

всего, тем, что виртуальное общение предполагает речь быструю, оригинальную. Это тоже черта речевого портрета школьника. Компьютерный сленг также стал неотъемлемой частью речи подростка. Привычными стали для детей слова «чатиться» (обмениваться сообщениями), «эсэмэска» (короткое сообщение), «фотошопить» (редактировать) и др. Специфический жаргон специалистов в области вычислительной техники стремительно распространяется. По мнению учителей, компьютерный жаргон и Сетевая графика стали причиной увеличения грамматических ошибок в письменной речи учащихся.

В речи школьников также часто употребляются англицизмы, которые чаще всего используются в качестве этикетных и оценочных слов. Среди них есть такие, которые оставили за собой произношение и написание как в языке –источнике, т.е. употребляются в «чистом» виде: «лузер» (loser) – неудачник, «фэйс» (fase) – лицо, «бойфренд» (frend) – друг др. Другие английские слова адаптированы в словообразовательной системе русского языка: «спамить» (spam) – рекламная рассылка, «кликать» (click) – щёлкать, «чикса» (chick) – цыпочка, девушка и др.

Речевой портрет школьника был бы неполным, если бы мы не вспомнили о словах-паразитах, засоряющих речь учеников, как то «типа», «реально», «короче», «по-любому», «в натуре» и др.

Таким образом, мы видим, что в речи сегодняшних школьников нашли отражение «болезни языка» современного этапа общественного развития. И все же обнадеживающе звучит точка зрения академика Л.П. Крысина, утверждающего, что «язык представляет собой саморазвивающийся механизм, действие которого регулируется определёнными закономерностями. В частности, русский язык умеет самоочищаться, избавляться от функционально ненужного: он это уже неоднократно демонстрировал» [3,17]. Но при этом нам нужно помнить о чистоте нашего языка, сохранении его национальной самобытности, «поскольку без этого не может быть речи о сохранении и национального русского самосознания…» [3, 17].

**ЛИТЕРАТУРА:**


1. Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка [Текст]. Том 1- М. : Аст, 2006. – 374 с.
2. Горшков, А.И. Русская словесность: от слова к словесности. 10-11 классы // Учебник. 9-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 492 с.
3. Крысин, Л.П. О лексике русского языка наших дней [Текст] / Л.П.Крысин // Русский язык в школе и дома. – 2002. – №1. – С. 3-6.
4. Лихачев, Д.С.Земля родная [Текст] / Д.С. Лихачев. – М. : Просвещение, 1983. – 256 с.
5. Шанский, Н.М. Жизнь русского слова [Текст]: книга для старшеклассников / Шанский Н.М., Боброва Т.А. – М. : Вербум-М, 2006. – 399 с.

# ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

М.В. Копырина
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения русскому языку иностранных студентов в условиях небольшого вуза. Излагаются основные методические принципы обучения русскому языку как иностранному. Приводятся требования Министерства образования и науки Российской Федерации к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным, а также требования программы учебного курса «Русский язык для иностранных студентов».

The article is devoted to the problem of learning Russian for foreign students in a high school. It outlines the main methodological principles of teaching Russian as a foreign language. There are requirements of the Ministry of education and science of the Russian Federation to the first certification level of Russian language as a foreign language, as well as program requirements training course ”English for foreign students”.

**Ключевые слова.** Русский язык как иностранный, уровни владения русским языком, методологические основы учебного курса, методические принципы.

**Keywords.** Russian as a foreign language, levels of proficiency, the methodological framework of the training course, the methodological principles.

В последние десятилетия прошлого столетия резко возросла мобильность представителей разных национальностей, которые стали чаще покидать родные места в поисках нового места работы или учебы. Миграция населения часто происходит не только в пределах одной страны, но и за ее пределами. Последняя создает массу проблем, как для принимающей страны, так и для самих мигрантов, зачастую плохо или совсем не говорящих на языке той страны, где они хотели бы учиться или работать. О государственной значимости этой проблемы говорит тот факт, что Министерством образования и науки Российской Федерации принят ряд документов, регулирующих правила и порядок приема иностранных граждан в высшие учебные заведения России.

1 апреля 2014 г. был подписан новый приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 255 г. «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним», заменивший приказ № 463 «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному языку»

Минобрнауки России от 28 октября 2009 г.

Согласно приложению к данному приказу устанавливаются следующие уровни владения русским языком как иностранным языком, определяющие степени сформированности коммуникативной компетенции по русскому языку как иностранному, иностранными гражданами и лицами без гражданства:

- элементарный (ТЭУ/А1);
- базовый для трудящихся мигрантов (ТБУМ/А1);
- базовый (ТБУ/А2);
- первый (ТРКИ-1/В1);
- второй (ТРКИ-II/В2);
- третий (ТРКИ-III/С1);
- четвертый (ТРКИ-IV/С2).

В соответствии с положениями Министерства образования иностранные абитуриенты могут поступить в российский вуз при условии владения ими русским языком на первом сертификационном уровне В1. К первому уровню (ТРКИ-1/В1) владения иностранным гражданином русским языком как иностранным языком устанавливаются следующие требования:

1. Уметь читать небольшие тексты из газет, журналов и книг, понимать общее содержание прочитанного, а также отдельные детали, выводы и оценки автора.

2. Уметь писать текст не менее чем из 20 предложений в рамках ситуативно-тематического минимума, уметь письменно передать основное содержание прочитанного или прослушанного текста информационно-публицистического, социально-культурного или социально-бытового характера.

3. Понимать диалоги в письменной и устной речи, уметь извлекать фактическую информацию (тема, время, характеристика объектов, цели, причины) и выражать свое отношение к высказываниям и поступкам говорящих, понимать зафиксированные на аудионосителях объявления, новости, информацию социально-культурного характера.

4. Уметь участвовать в диалогах в широком круге ситуаций повседневного общения, уметь начинать, поддерживать и завершать диалог, вести беседу на различные темы (в частности, о себе, работе, профессии, интересах, стране, городе, вопросах культуры), формулировать собственное высказывание на базе прочитанного текста социально-культурного характера.

5. Использовать грамматические и лексические навыки оформления высказываний в соответствии с намерениями, возникающими в ситуациях общения в рамках ситуативно-тематического минимума.

Объем лексического минимума должен составлять до 2300 единиц [5].

В 2012 году Министерство образования и науки РФ разработало перечень критериев, по которым оценивается деятельность высших учебных заведений и принимаются решения о сокращении и объединении вузов в

числе которых – международная деятельность. Здесь учитывается и доля иностранных студентов в общей численности учащихся, за исключением граждан СНГ, Балтии, Грузии, Абхазии и Южной Осетии. Это требование стимулирует небольшие вузы к приему иностранных абитуриентов, не владеющих русским языком на уровне В1, и, следовательно, к организации дополнительного обучения данной категории студентов на подготовительных или факультативных курсах русского языка как иностранного, а значит и к созданию соответствующих программ обучения.

Методологическую основу курса русского языка как иностранного (РКИ) составляют философские положения о социальной сущности и деятельностной природе человека, о неразрывном единстве теории и практики, компетентностный подход в обучении.

В качестве теоретической основы описания языкового компонента используется концепция коммуникативной грамматики, центральное место в которой занимают говорящая личность и текст как результат речемыслительной деятельности этой личности. В итоге единицы языка рассматриваются с учетом их функций и взаимодействия в речи, а предъявление и усвоение грамматических форм и структур в различных типах речи осуществляется на текстовой основе.

Курс русского языка для иностранных студентов должен строиться с ориентацией на личностно-деятельностный и коммуникативный типы обучения, стимулирующие интеллектуальное и нравственное развитие личности учащегося, активизирующие его потенциальные возможности, формирующие критическое мышление. Максимальное развитие коммуникативных способностей предполагает, с одной стороны, совершенствование всех четырех видов речевой деятельности, а с другой стороны, формирование лингвистической, социокультурной и прагматической компетенций.

В основе построения образовательного процесса – антропоцентрический подход к обучению, при котором создаются педагогические условия, мотивирующие включение личности в процесс саморазвития. Любой шаг, направленный на развитие ключевых компетенций студентов, вызывает изменение ролевого репертуара педагога. Это изменение предполагает переход от концепции преподавания как вербальной передачи информации к концепции преподавания как содействия развитию. Происходит смена позиции педагога, который перестает быть центром внимания и источником мудрости, а руководит процессами роста и развития, оставаясь на заднем плане. Такой подход предполагает активизацию самостоятельной работы учащихся и оптимизацию проверки результатов обучения путем использования балльно-рейтинговой системы оценки знаний в сочетании с непрерывным текущим контролем выполнения учебного плана [3].

Ключевым моментом построения любого учебного курса являются те методические принципы, на которых он основывается. Основные принципы,

которыми следует руководствоваться в преподавании русского языка как иностранного, представляют систему общедидактических, лингвистических и методических составляющих.

Исходными при определении содержания обучения и наиболее эффективных методов и приемов работы над учебным материалом являются общедидактические принципы, которые отражают основные положения теории образования и обучения, разрабатываемые в дидактике. К ведущим принципам, базовым для обучения иностранцев, относятся:

– принцип научности, который предполагает соответствие учебного предмета «Русский как иностранный» достоверным лингвистическим сведениям о русском языке и особенностям его функционирования в разных ситуациях речевого общения, что обеспечивается соблюдением соответствующих образовательных стандартов;

– принцип доступности, систематичности и последовательности, т. е. преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, логического построения как содержания, так и процесса обучения. Изучаемый материал должен представлять собой систему, состоящую из логических тем, в каждой из которых необходимо установить содержательные центры, выделить главные понятия; при изучении курса устанавливаются внешние и внутренние связи между теориями, законами, фактами;

– принцип сознательности и активности обучаемых, согласно которому обучение эффективно тогда, когда учащиеся проявляют познавательную активность и являются субъектами деятельности. Активности и сознательности в преподавании РКИ можно добиться, если опираться на интересы обучаемых, использовать такие методы обучения, как дидактические игры, дискуссии, стимулировать коллективные формы работы, взаимодействие инофонов в процессе обучения, например, через организацию диалогов. Сознательность учащихся проявляется в понимании изучаемого материала, умении пользоваться приобретаемыми навыками в решении коммуникативных задач, во владении приемами самостоятельных работ, а также формирования контроля и самоконтроля;

– принцип прочности результатов обучения выражается в том, что вводимые в память слова, грамматические структуры должны удерживаться в ней, сохраняться, чтобы инофон мог извлекать из нее нужные единицы в необходимый момент. Прочность усвоения достигается за счет яркого преподнесения материала, интенсивной тренировки материала сразу после ознакомления и позже, за счет самостоятельного творческого применения материала;

– принцип наглядности в обучении РКИ опирается на два основных ее вида: языковая наглядность и неязыковая наглядность.

Языковая наглядность включает в себя:

1. Коммуникативно-речевую наглядность – наглядную демонстрацию коммуникативно-смысловой функции языкового явления в речи (устной и письменной).

2. Демонстрацию языковых явлений в изолированном виде (фонем, морфем, слов, предложений) в устной или письменной форме.

3. Лингвистическую и грамматическую схемную наглядность (схемы, таблицы и т.д.).

К неязыковой наглядности относятся все способы предъявления экстралингвистических факторов окружающей действительности: естественная, изобразительная наглядность (картины, диафильмы, кинофильмы).

Лингвистические принципы РКИ базируются на данных языкознания как базисной для методики науки:

– принцип системности рассматривает русский язык как системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных уровней, объединенных в единое целое;

– принцип концентризма, предполагающий распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам – концентрам, предусматривает такой характер отбора и введения лексико-грамматического материала, при котором обеспечивается многократное обращение к уже изученному материалу с постепенным его углублением и расширением;

– принцип минимизации языка заключается в отборе языковых и речевых средств для занятий (фонетического, лексического, грамматического материала; речевых ситуаций; страноведческого материала; текстов для чтения; материала по стилистике, содержащего основные характеристики функциональных стилей языка), которые должны включать самые необходимые единицы в соответствии с этапом обучения и представлять относительно законченную функциональную систему, а также адекватно отражать структуру языка в целом;

– принцип разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи предполагает выделение трех аспектов в общей совокупности языковых и речевых явлений, ставших объектами усвоения и определяемых как языковые (система языка), речевые (способы формирования и формулирования мыслей посредством языка), речедеятельностные (осуществление процесса общения);

– принцип функциональности заключается в том, что языковой материал на занятиях вводится с учетом содержания высказывания, и находит выражение в рассмотрении формы и значения грамматического явления в их единстве;

– принцип стилистической дифференциации означает важность учета в процессе обучения языковых и речевых особенностей, характерных для разных стилей речи;

– принцип учета влияния родного языка учащихся на изучаемый состоит в том, чтобы «предвидеть» интерференцию родного языка и разрабатывать адекватные методические приемы ее преодоления.

К собственно методическим принципам можно отнести:

– принцип коммуникативной направленности – ведущий, принимая во

внимание практическую цель обучения русскому языку – учить ему как средству общения. Обучающиеся должны быть всегда вовлечены в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию; обучение должно организовываться в естественных для общения ситуациях или максимально к ним приближенных;

– принцип устного опережения (или устной основы обучения) предполагает: устное введение и закрепление учебного материала; наличие речевой практики, протекающей в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуаций общения;

– принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности предусматривает обучение языку с одновременным формированием четырех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения, письма. Для реализации этого принципа необходимо: 1) в ходе обучения обеспечивать одновременность в развитии видов речевой деятельности; 2) организовать обучение в рамках определенного последовательно-временного соотношения видов речевой деятельности, определяемого для каждого урока и этапа обучения;

– принцип дифференцированного и интегрированного обучения. С одной стороны, для каждого вида речевой деятельности характерен свой «набор» действий и даже свое лексико-грамматическое оформление, следовательно, необходимо проводить разграничение в обучении устной и письменной речи, аудированию и говорению, чтению и письму, подготовленной и неподготовленной речи. С другой стороны, имеет место интеграция при работе над языковым материалом, когда обучение произношению, слову, грамматике ведется на речевой единице: слове, словосочетании, предложении, сверхфразном единстве. Принцип интеграции заключается в том, что, какому бы аспекту языка мы ни обучали, одновременно мы задействуем и другие аспекты, формируем другие навыки. Также одновременно происходит освоение различных видов речевой деятельности. Дифференциация заключается в том, что для формирования каждого вида речевой деятельности используются различные упражнения и задания (тексты для обучения чтению, письменные упражнения для обучения письму и т.д.);

– принцип профессиональной направленности обучения (учета специальности обучаемых) должен найти отражение в отборе учебного материала, в частности, тем и ситуаций общения, текстов для чтения, заданий, ориентированных на специальность, а также с помощью специально подготовленных программ по изучаемому языку, ориентированных на язык специальности как совокупности средств, с помощью которых реализуются коммуникативные потребности учащихся в избранной сфере общения;

– принцип ситуативно-тематической организации обучения предполагает такую организацию и проведение занятий, при которых введение и закрепление учебного материала проводятся с использованием тем и ситуаций общения, отражающих содержание избранной для занятий

сферы общения;

– принцип доминирующей роли упражнений на всех этапах и уровнях владения РКИ предполагает, что любое объяснение нового языкового материала надо завершать упражнением, которое показало бы, как изучаемое явление русского языка функционирует в речи, как используется для решения актуальных речевых задач учащихся [1, 5; 4, 5-14]

Знание системы взаимосвязанных и взаимообусловленных принципов обучения даст возможность организовать процесс преподавания русского языка в иностранной аудитории в соответствии с его закономерностями, обоснованно отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения, добившись, таким образом эффективности усвоения РКИ. Построив процесс обучения РКИ с учетом перечисленных методических принципов, включив в обучение фонетику, лексику, грамматику и развитие речи на всех этапах обучения вести занятия по каждому разделу, можно научить иностранцев:

– общаться на русском языке,

– понимать русский язык как целостную взаимосвязанную систему всех языковых единиц,

– применять знания в коммуникативно значимой практике.

Структура курса «Русский язык для иностранных студентов» должна обеспечить эффективное развитие коммуникативных навыков студентов, последовательное, логичное усвоение ими лингвистического и страноведческого материала. Причем на развитие речи необходимо отводить не менее половины всего учебного времени.

Требования учебной программы «Русский язык для иностранных студентов» предполагают степень сформированности речевой способности и компетентности на русском языке в основных видах коммуникативной деятельности в пределах, лимитирующих сферу предполагаемого использования языка [2]. По окончании курса иностранный студент должен

***владеть***:

– слухо-произносительными навыками с учетом основных особенностей фонетической системы и артикуляционной базы русского языка;

– нормами речевого этикета в соответствии с законами и нормами русского языка;

– соответствующими умениями реализовывать определенные типы и виды речевых интенций в вербальной форме и в соответствии с нормами русского языка;

– основными видами речевой деятельности: аудированием (монологическая и диалогическая речь), письмом (письменное воспроизведение собственного высказывания и письменное продуцирование чужой речи), говорением (диалогическая и монологическая речь в любой коммуникативной ситуации);

***уметь:***

– пользоваться русским языком как средством коммуникации на уровне, соответствующем уровню студента вуза, в сфере повседневного общения в пределах установленного программой обучения круга ситуаций;

– использовать лексический минимум уровня минимальной коммуникативной достаточности в количестве 2300 единиц, обслуживающих в основном повседневную и социально-культурную сферы общения.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Акишина А.А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного [Текст] / А.А. Акишина, О.Е.Каган. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.
2. Вариченко Г.В. Русский язык как иностранный (базовый уровень) : Учебная программа [Электронный ресурс] / Г.В. Вариченко, Е.В. Кишкевич, Ж.В. Проконина // Электронная библиотека БГУ. – Режим доступа: http://elib.bsu.by/.– 26.10.2014.
3. Василишина Т.И. Учебная программа по курсу «Общее владение языком» [Электронный ресурс] / Т.И. Василишина // Учебный портал Российского университета дружбы народов: [web-сайт]. – Режим доступа: http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=2451&p=11079. – 26.10.2014.
4. Золотых Л.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории : учебное пособие [Текст] / Л.Г. Золотых, М.Л. Лаптева, М.С. Кунусова, Т.К. Бардина; под общ. ред. М.Л. Лаптевой. – Астрахань : Астраханский гос. университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – 91 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» № 255 г. от 01.04.2014 [Электронный ресурс] // Редакция «Российской газеты» 1998-2014. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2014/06/ 20/urovni-dok.html. – 26.10.2014.


## УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ ПО ТЕМЕ «ВИДЫ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ПО КОЛИЧЕСТВУ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСНОВ»


О.Н. Кузнецова,
МКОУ «Уксянская средняя общеобразовательная школа»,
Далматовский район Курганской обл.
Россия



**Аннотация:** представлен урок русского языка в формате нового ФГОС.



**Ключевые слова**: виды предложений, грамматическая основа, средства связи.



**Abstract:** presents the lesson of the Russian language in the format of the new GEF.



**Keywords:** types of sentences, grammatical basis, means of communication.

**Цели:** актуализировать знания обучающихся о простых и сложных предложениях; дать представление о видах сложных предложений, средствах связи простых предложений в сложном; отрабатывать навыки классификации предложений по количеству грамматических основ, постановки знаков препинания в сложном предложении; формировать коммуникативную компетенцию обучающихся средствами ТРКМЧП; воспитывать любовь к малой родине и гордость за земляков – замечательных людей Зауралья, чуткое отношение к природе. (Данный урок рассчитан на 40 минут)

После урока обучающиеся должны знать виды предложений по количеству грамматических основ, виды сложных предложений; уметь находить грамматические основы предложения, определять вид предложения по количеству грамматических основ, опознавать средства связи в сложном предложении, отличать сложные предложения с союзом И от однородных членов с таким же союзом, ставить знак препинания между частями сложного предложения, работать в паре, организуя взаимопомощь и совместную работу по теме урока.

Оборудование: мультимедиапроектор и компьютер; презентация.

**Ход урока**

| ***Этап урока*** | ***Содержание*** | Время |
|---|---|---|
| 1.Оргмомент | Все мы слышали звонок.<br>Начинаем наш урок.<br>Снег ложится на дома.<br>На уроке нам поможет<br>Раскрасавица Зима.<br>*+ запись даты, темы в тетрадях.* | 2 мин.<br>10.52 |
| 2. Опрос | 1. Орфографическая пятиминутка:<br>(***слайд №1***) Чтение стихотворения учителем:<br>**По Росси_ м_розы**<br>**Ра_пустилид_рев?я**<br>**И на окнах р_суют**<br>**Л_б_диныепер?я.** (А.Чепуров)<br>Запись стихотворения в тетрадь с выделением орфограмм на месте пропущенных букв.<br>Работа в режиме **«Проверь себя»** – вопросы классу.<br>Взаимопроверка по ***слайду №1*** с выставлением оценок по данным критериям (на доске: 0 ошибок – «5», 1-2 – «4», 3-4 ошибки – «3», 5 и более ошибок – «2»).<br><br>3. Синтаксическая работа с текстом стихотворения:<br>Обучающимся раздаются индивидуальные карточки для работы с предложением. Каждый из них у доски выполняет свою часть задания в следующем порядке (стихотворение воспроизведено на экране):<br>- выразительное чтение стихотворения; | 5 мин.<br>10.57<br><br>5 мин.<br>11.02 |

| | | |
|---|---|---|
| | - выделение грамматической основы и определение способа выражения;<br>- выделение дополнений и определение способа выражения;<br>- выделение определений и определение способа выражения;<br>- выделение обстоятельств и определение способа выражения;<br>- определение видов обстоятельств;<br>- построение схемы предложения;<br>-синтаксическая характеристика предложения по цели высказывания, эмоциональной окраске, по наличию второстепенных членов.<br>Затем учащиеся комментируют выполненные задания. Ответы учащихся оцениваются.<br>4. Речевая минутка:<br>Волшебник Мороз рисует на окнах чудесные узоры (фоторяд на ***слайде №2***). Мы с восхищением разглядываем их! А что вы видели «На окне, серебряном от инея»? Составьте текст из 2-3 предложений о морозных узорах, по данному началу (***слайд №2***): «На окне, серебряном от инея, я увидел(а)».<br>+ зачитывание созданных текстов, а также учащиеся называют грамматические основы в составленных ими предложениях.<br>Вам понравились эти волшебные фотографии? Их сделал человек, тонко чувствующий красоту природы, умеющий видеть прекрасное в обыкновенном. Эти снимки сделал наш талантливый земляк, **Лобов Владимир Алексеевич.** Онпрославил наш край своими работами ***(слайд №3).*** Талантливый человек талантлив во всём. Талант Владимира Алексеевича многогранен: береста, дерево, керамика, металл, соломка – всё оживает в его умелых руках. | 5 мин.<br><br>11.07 |
| Целеполагание и мотивация<br><br>Таблица ЗХУ - ТРКМЧП | А мы обратимся к теме нашего урока. В развёрнутом виде она звучит так: «Виды предложений по количеству грамматических основ (простые и сложные). Виды сложных предложений. Средства связи и знаки препинания в сложном предложении» **(*слайд №4*)**<br>Составим план своей работы на уроке в виде таблицы: | 2 мин.<br><br>11.09 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | <table><tr><th>Знаю</th><th>Хочу узнать</th><th>Узнал(а)</th></tr><tr><td>Грамматическая основа<br>Простое предложение<br>Сложное предложение</td><td>Виды сложных предложений<br>Как связаны простые предложения в сложном<br>О знаках препинания в сложном предложении</td><td></td></tr></table><br>- Что вы уже знаете по теме урока? Какие понятия вам знакомы?<br>- Что вы хотите узнать по теме урока?<br>(дети называют нужные понятия, учитель закрепляет их на доске в соответствующих графах) | |
| **3.** Объяснение нового материала<br><br>*составление алгоритма в парах - ТРКМЧП* | Работать над новым материалом мы будем в парах.Попробуем создать пошаговый алгоритм **(*слайд №5*)** с опорой на материал учебника на с.129 (рубрика «Теоретические сведения»).<br><br>Пошаговый алгоритм.<br>Шаг 1. Найти и выделить в предложении *грамматические основы*<br>Шаг 2. Количество грамматических основ<br><br>↙ одна ↘ две и более<br>↓ ↓<br>*простое* предложение *сложное* предложение<br>Шаг 2.Если предложение сложное, нужно поставить между его частями…<br>*ЗАПЯТУЮ*<br>Шаг 3. Определить вид сложного предложения<br>нет союза — есть *союз*<br>↓ ↓<br>*бессоюзное* *союзное*<br>Шаг 4. Как связаны простые предложения в сложном? С помощью…<br>*интонации и союза* | 6 мин.<br><br>11.15 |

<table>
<tr><td></td><td>Дети дополняют алгоритм (то, что обозначено курсивом), один из учащихся озвучивает весь пошаговый алгоритм. Приводят примеры (устно)простых и сложных предложений.</td><td></td></tr>
<tr><td>4.Закрепление<br><br>ИКТ</td><td>1. Работа у доски (остальные обучающиеся на карточках без списывания) по алгоритму.<br>Текст воспроизведён на доске и на карточках<br>Выделите грамматические основы. Определите, сложное или простое предложение. В сложном предложении определите его вид (союзное или бессоюзное) и средства связи (интонация или интонация и союз). Поставьте, если нужно знаки препинания.<br>Зима пришла и принарядила лес к новогоднему празднику. Ёлочки примерили длинные белые шубы, а стройные берёзки щеголяют в лёгких кружевных платьицах. Они такие тонкие и прозрачные, что стали берёзки хрустальными красавицами.<br>2. Мы радуемся зиме, а для кого-то это пора самая трудная, голодная, холодная. Кто-то очень нуждается в это время в нашей помощи. О ком речь? (о животных, о птицах)<br>Тяжело зимой в лесу,<br>Пробирает птицу холод.<br>Донимает зверя голод…<br>Упр.287 с.130 – опираясь на картинки, напишите о том, почему нужно помогать птицам зимой (учащиеся выполняют все задания к упражнению).<br>3. В это время несколько обучающихся индивидуально выполняют компьютерное тестирование (слайды №№6-11).<br>Чтение текстов обучающимися по упр. 287 с определением использованных в них видов предложений (слайд №12).</td><td>5 мин.<br><br>11.20<br><br>7 мин.<br><br>11.27</td></tr>
<tr><td>5. Итоги</td><td>Рефлексия работы на уроке по таблице ЗХУ (раздаётся в начале урока, кладётся лицевой стороной на край парты): дети оценивают в графе «Узнал(а)» знаками +, пункты графы «Хочу узнать».<br>Пример заполнения:
<table>
<tr><td>Знаю</td><td>Хочу узнать</td><td>Узнал(а)</td></tr>
<tr><td>Грамматическая основа<br>Простое</td><td>Виды сложных предложений<br>Как связаны</td><td>-<br>+</td></tr>
</table>
</td><td>3 мин.<br><br>11.30</td></tr>
</table>

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | предложение<br>Сложное предложение | простые предложения в сложном<br>О знаках препинания в сложном предложении | + | |
| | ОЦЕНКИ<br>*Завершение урока стихотворением Г. Ладонщикова «Зимняя радость»*<br>***(слайд №13)*** | | | |
| 6.Домашнее задание | Упр.288 (орфографический минимум), проработать теоретический материал тех вопросов, напротив которых поставили себе – | | | |

## ТУРИЗМ КАК ФОРМА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И ФАКТОР МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ю.В. Кузьменко
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск, Казахстан

**Аннотация**: статья раскрывает возможности использования туризма как одной из форм познания культуры и изучения языка. В ней изучены основные направления образовательного туризма, выявлены объекты культурного туризма.

**Summary:** the article reveals the possibility of using tourism as a form of knowledge of culture and language learning. It studied the main directions of educational tourism, identified objects of cultural tourism.

**Ключевые слова**: межкультурная коммуникация, образовательный туризм, языковые обучающие туры, культурный туризм.

**Keywords**: intercultural communication, educational tourism, language study tours, cultural tourism

В современных условиях коммуникации пронизывают все сферы жизнедеятельности современного человека: социальную сферу, политику, культуру, экономику, управление. Межкультурная коммуникация – неотъемлемый фактор туризма и доминанта международной туристской деятельности. Межкультурная коммуникация как условие и организационный принцип может использоваться при проектировании и разработке турпродукта, развитии маркетинговых коммуникаций, планировании и осуществлении рекламной и выставочной деятельности, организации приема и обслуживания иностранных туристов на территории принимающего этнокультурного или поликультурного сообщества.

Туризм - это деятельность, в которой развиваются многие стороны личности: физические, психические, интеллектуальные, художественные, эмоциональные, поэтические. Причем, развитие этих сторон личности происходит в рамках целостной деятельности и способствует ее большей структуризации, формированию гуманистического мировоззрения. Наиболее эффективными формами изучения языка и культуры являются такие виды туризма, как образовательный и культурный.

Под образовательным видом туризма понимают «образовательные туры, совершаемые с целью выполнения задач, определенных учебными программами образовательных учреждений». Особенности программы, организации и проведения образовательного тура определяются комплексом факторов.

Основным таким фактором является образовательная цель тура, дополнительными – специфика региона посещения, продолжительность и сезон совершения поездки, возраст, опыт и подготовка участников тура, специфика туристской группы и региона, из которого группа прибывает, возможность финансовых затрат учебной группы.

Туристские условия и ресурсы территории посещения имеют основополагающее значение в определении перспектив развития здесь специализированных видов образовательного туризма. Ресурсы образовательных туров обладают рядом отличительных признаков. Так, особая роль при оценке образовательного туристско-ресурсного потенциала территории принадлежит информационной, экологической, социальной, эстетической, культурной или иной ценности каждого ресурса, а также их сочетаний.

Обучающие туры - весьма распространенный вид туризма, когда во время поездок турист совмещает отдых с обучением. Можно выделить три направления, или три рынка обучающего туризма:

- языково-обучающие туры;
- спортивно-обучающие туры;
- профессиональное обучение.

*Языково-обучающие туры.* Туры с изучением иностранных языков очень популярны среди клиентов различных возрастов - от детей и их родителей, покупающих туры с целью облегчения изучения языка, до взрослых предпринимателей, интересующихся разговорным бизнес-языком для проведения различных переговоров.

Языковые программы рассчитаны на детей с 5-летнего возраста. Но предложения для таких маленьких детей пока не имеют большого спроса, а школьников 10-17 лет родители отправляют учиться гораздо охотнее. Градация языковых туров по возрасту следующая: школьники, студенты, взрослые (причем последние составляют 10% всего потока).

Совмещение языковой подготовки с отдыхом и туризмом в стране изучаемого языка дает очень хорошие результаты. Такие туры организуются в основном в страны, где национальными языками являются

распространенные в мире языки в качестве наиболее употребляемых: в Англию, США, Францию, Испанию, Германию, Италию, Португалию. Есть, конечно, и исключения, когда английский язык с успехом можно поучить в Ирландии, на Мальте и т.д.

Языковые курсы могут быть интенсивные и общие (стандартные); бизнес-курсы, подготовка к международным экзаменам; курсы на каникулах (сочетание развлечений с изучением языка); обучение один на один и в группе; академические курсы, направленные на поступление в университет.

Наиболее популярно на сегодняшний день изучение английского языка, затем следует немецкий, испанский/итальянский. Следом за ними идут предложения по изучению французского и португальского языков. Эти языки достаточно часто употребляются в мире как средства межнационального общения. Реже, но все же встречаются предложения по изучению восточных языков во время специальных туров в Азию: китайского, фарси, японского. Но это скорее исключение, чем правило.

Основные программы обучающих туров - это учебные и экскурсионно-познавательные. Они включают в себя изучение культуры и достопримечательностей страны посещения, ее истории и литературы. Одной из форм обучения может быть посещение театров [2].

Групповые туры с размещением в лагерях, кемпингах, колледжах позволяют изучать язык среди своих сверстников, не слишком отрываясь от обычной среды. Здесь обучающие программы сочетаются со спортивными и досуговыми мероприятиями. Это так называемые развлекательно-образовательные туры, в которых обучению обычно отводится далеко не главная роль. Этот вид поездок очень нравится школьникам, когда они встречаются со своими сверстниками разных национальностей и общаются с ним на изучаемом языке.

Распространенным предложением является организация языковых туров для бизнесменов. Для взрослой клиентуры основной причиной обучения является необходимость владения одним или несколькими иностранными языками. «Взрослая» аудитория отправляется в подобные поездки за счет своих фирм и предприятий, индивидуально или с семьей. Любимыми турами данной категории являются туры, сочетающие курсы по интенсивной программе с большой культурной программой.

Главная особенность подготовки языково-обучающего тура - исключительно индивидуальный подход: школы и учебные программы подбираются для каждого человека с учетом его языкового уровня, образования, возраста.

Организацией языково-обучающих туров занимаются в основном специализированные рецептивные туроператоры. Они заключают договоры с местными учебными заведениями (университетами, институтами, колледжами и т.д.) на использование учебной базы, работу преподавателей и пользование методическими пособиями. Обычно у рецептивного туроператора по обучающим турам имеются договоры не с одним, а с

несколькими учебными заведениями, предоставляющим несколько разные условия обучения и других услуг (размещение, досуг, спорт и т.д.), а значит, и больший выбор для туристов.

Перед началом обслуживания необходимо подготовить методическое обеспечение для выдачи туристам: программы обучения, учебники, разговорники, карты города, путеводители на изучаемом языке. Обычно этот набор входит в стоимость тура.

Размещение туристов языково-обучающих туров может быть разнообразным: гостиницы, общежития при колледжах, даже турбазы. Однако наиболее предпочтительным для индивидуальных туристов является размещение в семьях местных жителей. Это обеспечивает «принудительную» разговорную практику, а также «проникновение в дух нации». Кроме того, размещение в семьях чаще обходится дешевле, чем в гостиницах. При желании старшие дети окажут помощь по дому семье, в которой они живут, и тогда плата за жилье практически сводится на «нет». Проживание в семье удобнее и даже безопаснее, особенно для маленьких детей. А главное эффективнее в - отношении совершенствования языка, так как обучающемуся приходится общаться на изучаемом языке не только в школе, но и в семье [2].

В целом, предлагаемые языковые программы можно разделить на три группы:

Up-market – дорогие летние курсы в хорошо оборудованных языковых или частных школах. Как правило, такие школы тщательно соблюдают баланс национальностей. Турфирмы с такими школами, как правило, не работают – слишком дорого, а значит, трудно продать. Да и сами школы на сотрудничество с новыми и непроверенными партнерами идут неохотно.

Middle-market – средний ценовой диапазон. Здесь можно найти все что угодно, от добротных английских учебных заведений до учебы в «народных школах» Финляндии.

Low-market – относительно дешевые программы. В этом сегменте нужно быть особенно осторожным: турагентства порой предлагают школы, не имеющие аккредитации в международных организациях, либо расселение и занятия в русскоязычных группах.

*Спортивно-обучающие туры.* Такие туры также распространены во всем мире. Среди них можно назвать туры с обучением игре в гольф, теннис, конному спорту, серфингу, катанию на горных лыжах, гребле на каноэ и байдарках, яхтовый, парусный спорт, подводное плавание, водные лыжи и др. На таких турах самое главное - обеспечение возможности научиться выбранному виду спорта.

Обучающие программы - это занятия выбранным видом спорта по специальной обучающей программе под руководством опытных инструкторов.

Необходимо разработать график спортивно-обучающих занятий. Как правило, это первая половина дня между завтраком и обедом. При разработке

обучающей программы обязательно обращается внимание на дозированность нагрузки. После обеда - экскурсионно-познавательные мероприятия, свободное время.

Размещение на спортивно-обучающих турах производится в гостиничных предприятиях, приспособленных для занятий и обучения выбранному виду спорта. Гостиницы должны иметь специальные спортивные залы и сооружения на прилегающей территории, трассы.

Кроме того, в настоящее время формируются дополнительные рынки на обучающие туры, так называемое *профессиональное обучение* - обучение менеджменту, маркетингу, компьютерным технологиям, туризму, дизайну, гостиничному хозяйству, банковскому делу, праву - всему тому, на что есть спрос по обучению во время путешествий. Это можно назвать привычным словосочетанием - «повышение квалификации». Но только повышение квалификации во время путешествия при помощи туристских фирм [1].

Культурный туризм – это перемещение индивидов за пределы их постоянного места проживания, мотивированное полностью или частично интересом посещения культурных достопримечательностей, включая культурные события, музеи и исторические места, художественные галереи, музыкальные и драматические театры, концертные площадки и места традиционного времяпрепровождения местного населения, отражающие историческое наследие, современное художественное творчество и исполнительские искусства, традиционные ценности, виды деятельности и повседневный стиль жизни резидентов, с целью получения новой информации, опыта и впечатлений для удовлетворения их культурных потребностей [3].

Основой культурного туризма является историко-культурный потенциал страны, включающий всю социо-культурную среду с традициями и обычаями, особенностями бытовой и хозяйственной деятельности. Минимальный набор ресурсов для познавательного туризма может дать любая местность, но для его массового развития требуется определенная концентрация объектов культурного наследия, среди которых можно выделить:

- памятники археологии;
- культовую и гражданскую архитектуру;
- памятники ландшафтной архитектуры;
- малые и большие исторические города;
- сельские поселения;
- музеи, театры, выставочные залы и др.;
- социокультурную инфраструктуру;
- объекты этнографии, народные промыслы и ремесла, центры прикладного искусства;
- технические комплексы и сооружения.

Культурное самовыражение народа всегда вызывает интерес. Природная любознательность туриста в отношении различных уголков мира

и населяющих их народов образует один из наиболее сильных побудительных туристских мотивов.

Культурный туризм - наилучший способ знакомства с другой культурой. Гуманитарное значение культурного туризма заключается в использовании его возможностей для развития личности, ее творческого потенциала, расширения горизонта знаний. Стремление к знанию всегда было неотъемлемой чертой человека. Совмещение отдыха с познанием жизни, истории и культуры другого народа - одна из задач, которую в полной мере способен решать культурный туризм. Знакомство с культурой и обычаями другой страны обогащает духовный мир человека.

Культура является фундаментальной основой процесса развития, сохранения, укрепления независимости, суверенитета и самобытности народа. Идентичность путей исторической эволюции культуры и туризма предопределила общность новых методов подхода к их дальнейшему развитию. В большинстве стран мира происходит процесс демократизации культуры и туризма, которые составляют неотъемлемую часть жизни общества. Самосознание и познание окружающего мира, развитие личности и достижение поставленных целей немыслимы без приобретения знаний в области культуры.

Особенности культуры различных регионов мира все чаще побуждают людей проводить отпуск в путешествии. Объекты, посещаемые туристами, способствуют их духовному обогащению, расширению кругозора. Культура является одним из основных элементов туристского интереса.

Познавательный туризм охватывает все аспекты путешествия, посредством которого человек узнает о жизни, культуре, обычаях другого народа. Туризм, таким образом, является важным средством создания культурных связей и международного сотрудничества.

Развитие культурных факторов внутри региона является средством расширения ресурсов для привлечения туристских потоков. Во многих странах туризм может быть включен в так называемую политику культурных отношений.

Уровень культурного развития может быть использован также для создания благоприятного имиджа конкретного региона на туристском рынке. Элементы и факторы культуры могут являться каналами распределения информации о туристских возможностях местности. Успех развития туризма зависит не только от материально-технической базы, соответствующей общепринятым стандартам и требованиям, но и от уникальности национального культурного наследия [3].

Объекты национального культурного наследия должны быть представлены разумно и творчески. Научно-технический прогресс сделал свое дело: продукция одной страны практически не отличается от аналогичной продукции другой страны. В культуре единообразие недопустимо. Регион, желающий стать популярным туристским направлением, должен обладать уникальными культурными комплексами и

предлагать их на туристский рынок.

Таким образом, образовательный и культурный туризм является мощным фактором повышения эффективности межкультурной коммуникации. Его внедрение в систему образования позволит разрешить многие существующие сейчас в отечественном образовании проблемы. Он объединяет отдых и обучение, укрепляет здоровье, способствует развитию личности и ускоряет ее социализацию. Кроме того, образовательный и культурный туризм является стимулом для большей интеграции промышленности и образования, развития всей инфраструктуры страны.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Бабкин А.В. Специальные виды туризма. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
2. Боголюбов В.С. Организация специальных видов туризма. - Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2010.
3. Сущинская М.Д. Культурный туризм. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010.


## ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ


Е.А. Макарова
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия



**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы культуросообразности образования. Утверждается, что образование, ориентированное на культуру, должно быть предполагать формирование и развитие человека как личности в таких его характеристиках как способность творчески и свободно мыслить.

В статье отмечается, что социокультурный характер образования не противоречит его природосообразности. Развитие природных сторон человека является одной из предпосылок развития его личности. Указанные моменты в полной мере относятся и к языковому образованию, целью которого выступает формирование языковой личности.

**Abstract.** The article deals with the questions about culture of education. It is claimed that the education focused on culture has to be to assume formation and development of the person as persons in his such characteristics as ability creatively and freely to think.

In article it is noted that sociocultural nature of education doesn't contradict its nature conformity. Development of the natural parties of the person is one of prerequisites of development of his personality. The specified moments in fully measure belong to language education which purpose formation of the language personality acts.



***Ключевые слова.*** Личность, социокультурный опыт, языковая личность, образование, культуросообразность, природосообразность

***Keywords.*** Personality, sociocultural experience, language personality, education, appropriate culture, nature conformity


Педагогическая наука сегодня вновь активно исследует вопрос

взаимоотношения образования и культуры. В рамках такого направления как педагогическая культурология исследователи говорят о необходимости изучения механизмов, границ и закономерностей функционирования исторически сформировавшегося социокультурного комплекса, оказывающих существенное влияние на образовательный процесс. «Как невозможно разграничивать воспитание и обучение, так нельзя разъединять в образовательном процессе формирование общекультурных и профессиональных способностей; в противном случае первые делаются пустыми, а вторые – ценностно слепыми и безвдохновенными» [3, с. 82].

Ключевой проблемой культурологического подхода выступает проблема сущности человека как цели образования. Данная сущность обусловлена культурно-опосредованным отношением как формой взаимодействия человека и мира. Включение рожденного человека в культуру как форму отношения и воспроизводство человеком культурно-опосредованного отношения способствует, как показывают проведенные исследования, складыванию личностного опыта человека. Он рассматривается как «процесс и результат проживания и переживания человеком социально-культурной определенности его внешних и внутренних отношений с действительностью» [6, с. 212]. По своему характеру личностный опыт социокультурен, поскольку складывается посредством освоения опыта общественного. Структуру данного опыта составляют мыслительные формы, фиксирующие в сознании образы основных типов отношений человека с действительностью [6, с. 213]:

1) отношения человека с миром, переживаемые им как значимые сами по себе и определяющие направленность его активности (личностные ценности);
2) отношения между объектами и явлениями, установленные в результате познания человеком мира и соотнесенные с индивидуально значимым для человека (целостная личностно отнесенная картина мира, складывающаяся в сознании человека);
3) формы отношений человека с миром, которые он пережил и может воспроизвести (освоенные человеком средства и способы деятельности).

Типы мыслительных форм личностного опыта выступают в качестве культурных средств установления отношения человека с миром. Их воспроизводство во внутреннем отношении представляет собой воспроизводство способности человека мыслить как его сущностного качества. Способность мыслить признается сущностью человека такими исследователями, как Хосе Ортега-и-Гассет, М. Мамардашвили, В.С. Библер, А.Б. Невелев и др. Вслед за исследователями мы рассматриваем способность человека мыслить, как его способность с опорой на культурные средства строить свои отношения с миром [5]. Та часть социокультурного опыта человека, который он непосредственно воспроизводит, характеризуется как личностная культура.

Анализ философских концепций показывает, что через категорию

социокультурного опыта репрезентируется личность человека. Воспроизводство и обогащение личностного опыта, а значит и развитие личности человека, возможно посредством воспроизводства его сущностных качеств в культурно-опосредованном отношении. Следовательно, сущностные качества человека являются сущностными качествами его личности и также развиваются с развитием социокультурной стороны бытия человека. Личность определяется способностью человека к творчеству и его свободой. Творчество характеризует выбор либо создание человеком культурных средств во внутреннем и внешнем отношении. Творческое возвышение культурных средств к собственным целям и их созидание говорит о том, что человек свободен. Свобода обладает предметными характеристиками и является свободой выбора любых культурных средств для установления отношения человека с миром в рамках предметности, а также свободой их конструирования на основе личного опыта. Воспроизводство человеком творчества, свободы позволяет уникальным образом осуществить универсальное по сути культурно-опосредованное отношения с миром. Личность необходимо рассматривать как уникальное осуществление человеком универсального культурно-опосредованного отношение с миром. Педагогическая наука традиционно оперирует понятием личность. В разные исторические эпохи она вкладывала в это понятие различные смыслы. И сегодня исследователи, говоря о целях образования, связывают ее с развитием личностных качеств человека. Таковыми называют духовность, сознательность и гражданственность, социальную ответственность и активность, толерантность, а также другие нравственные качества человека. Однако перечисление личностных качеств не способствует конкретизации образовательной цели. Личность представлена социокультурным опытом человека, позволяющем ему творчески и свободно мыслить. Современное общество рассматривается как синергетическая система, что находит отражение и в построении концепций образования. Ориентация процессов формирование и развитие личности человека на заранее фиксированный эталон со строго заданными социальными качествами и свойствами признан несостоятельным. Однако невозможно отказаться от формулирования идеала личности, на который бы ориентировалась система образования, и который мог бы выступит в качестве сверхцели. «Не задав символически и показательно ее центральных тем, нельзя будет ждать от учеников при их дальнейшем становлении и соответствующих им вариаций, т.е. их собственного творчества в духе верности этим сквозным темам…Идеал…должен *присутствовать*» [2, с. 25-26]. Таким идеалом может выступить личность как культурный феномен, как свободное творческое культурное начало. Оптимальное становление и возникновение, а также дальнейшее развитие данное отношение получает в процессе образования как специально организованной среде. В этой связи встает задача формулирования соответствующих педагогических принципов. К таким из них относится культуросообразность образования.

Культуросообразность образования заключается в соответствии его организации закономерностям развития личности. Данные закономерности связаны с закономерностями развития культурно-опосредованного отношения человека с миром и определяются последовательным освоением человеком основных групп культурных средств, открывающих человеку предметности мира. Последовательное освоение групп культурных средств универсализирует отношение человека с миром, так как развивает культуру личности.

Развитие человека как личности в процессе образования ориентированного на культуру, должно быть сориентировано на то, что культура не противопоставляется природе (речь идет о культуре и природе человека), а находится с ней в коэволюционной взаимосвязи. Развитие личности в процессе образования предполагает установление соответствия этапов данного процесса природной стороне развития человека. Природная сторона представлена, прежде всего, его индивидуальным духом. Как показывают исследования, бытие индивидуального духа человека связано с воспроизводством способности человека любить и его открытостью как проявлением любви. «Совершенство есть содержание духа, а любовь – верный акт приятия совершенства. Дух есть знающее само себя, рефлектированное в себя совершенство; он содержит в себе критерий достойного и должного,…» [3, с.79]. В личностном опыте результат развития природной стороны человека фиксируется в ценностях как его ядре. Ценности сами выступают как культурные средства по отношению к другим элементам опыта личности, и воспроизводство опыта есть воспроизводство ценностей. В способности мыслить проявляется способность человека любить [6]. Предельное проявление личностной сущности заключается в мысль человека о мире как мысли о любви.

Указанные тенденции в полной мере относятся и к языковому образованию, целью которого является формирование и развитие языковой и вторичной языковой личности. Структура личности заключена, в первую очередь, в структуре языкового личностного опыта человека. Представленные языком как знаковой системой, культурные средства, используемые человеком, составляют содержание его языкового сознания и сам опыт представлен как языковой личностный опыт. Подтверждение тому, что сознание человека функционирует именно как языковое мы находим в исследованиях А.Б. Невелева, В.И. Тхорика, Н.А. Мамонтовой, Г.С. Шашловой и др. Г.С. Шашлова указывает на то, что языковое сознание определяет структуру опыта человека как носителя языка, в языковое сознание включена вся жизнь в ее уникальности и неповторимости, а также и непосредственное переживание человеком системы своих отношений с реальностью. Дифференцирующим признаком языкового сознания человека является его отношение как субъекта к среде, выраженное в языке, мировидении человека. Языковое сознание включает, по убеждению исследователя, представления о мире и языке. Ядром языкового сознания,

согласно автору, выступает языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике [8].

Слово, фиксирующее понятие и указывающее на предметность мира, становится объектом творческого осмысления и применения, а рефлексия над индивидуальным словом – основным способом самосознания человека как личности. Отношение человека как языковой личности с миром позволяет ему выделить и осознать свою сущность как человека мыслящего (оперирующего понятиями и категориями, представленными языком), а значит свободного и творческого. Языковая личность рассматривает себя как субъект культуры и языка, осознает свою культурную уникальность и культурную уникальность других людей, выступает как субъект коммуникации. Человек живет в языке и через язык, но, только сложившись как личность, он имеет возможность сознательно оперировать содержанием понятий и категорий заключенных в языке как знаковой системе и понимает значение слова в установлении оптимального отношения с миром. Коммуникативная деятельность приобретает в момент возникновения языковой личности как ставшей черты дискурса, так как интегрирует и учитывает социокультурный контекст взаимодействующих сторон отношения в их сущности. В момент возникновения языковой личности как ставшей речь необходимо вести о культуре бытия человека и культуре слова (языка), так как в индивидуальном бытии языковой личности преломляется, находит свое выражение, бытийствует, а в редких случаях и обогащается универсальность слова. Культура, зафиксированная языком, становится культурой языковой личности и проявляется в высоком уровне владения языком и речью, в создании текстов культуры. Творческое свободное осмысление личностью своего отношения с миром воплощается в высоком уровне владения языком. Языковая личность выступает как уникальный субъект культуры, посредством языка которого выражается ее (культуры) универсальность. Таким образом, языковая личность – социокультурный способ бытия человека, связанный с восприятием и производством дискурса.

Данный подход к пониманию феномена личности не противоречит компетентностному подходу к образованию. Согласно этому подходу на первый план выдвигается интегративный результат образования, а именно, личность человека обладающего совокупностью компетенций, позволяющих ей жить в гармонии с собой и миром, успешно работать в различных сферах, реализуя личностный потенциал и способствуя процветанию общества. Совокупность компетенций представляет собой компетентность человека и рассматривается исследователями как его личностная характеристика [В.И. Загвязинский]. Важной составляющей компетенции является личностный опыт человека и характер его воспроизводства во внутреннем и внешнем отношении, который задает качественную сторону компетенции. Характер воспроизводства человеком культурных средств, составляющих его личностный опыт, определяется сущностными качествами личности и уровнем их сформированности. Таким образом, философский феномен

личности как социокультурного идеала человека и сверхцели образования преломляется с учетом современных комплексных педагогических подходов. Более того, феномен личности позволяет сосредоточить внимание педагогической мысли на единой для всех компетенций сущности и оптимизировать, таким образом, процесс их формирования.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология. Курс лекций [Текст] / В.Л. Бенин: Учеб. пособие. – Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ин-та, 2004. – 515с.
2. Визгин, В.П. Проект человека и общества [Текст] / В.П. Визгин // Философские науки. – 2009. – № 8. – С.20-28.
3. Гончаров, С.З. Культура – креативная основа образования [Текст] / С.З. Гончаров // Образование и наука. – 2014. – № 2. – С.73–82.
4. Гончаров, С.З. Культура – креативная основа образования [Текст] / С.З. Гончаров // Образование и наука. – 2014. – № 3. – С.123 – 135.
5. Невелев, А.Б. Персональная идентичность человека: путь к зрелости [Текст] / Невелев А.Б. // Вестник Института психологии и педагогики: Выпуск 1. / Под общ. ред. С.А. Репина. – Челябинск: Изд-во «Урал ЛТД», 2003. – С.47–72.
6. Худякова, Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие [Текст] / Н.Л. Худякова. – Челябинск: ООО «Тендерлайн», 2004. – 399 с.
7. Худякова, Н. Л. Философия культуры и культуросообразность образования [Текст] / Н.Л. Худякова. // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. – № 15 (269). Философия. Социология. Культурология. Вып. 24. – С.72–75.
8. Шашлова, Г.С. Теоретико-познавательные и методологические аспекты проблемы вторичной языковой личности [Текст]: Дис….канд. философских наук / Шашлова Г. – М., 2006. – 201 с.


## ИЗ ИСТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТИЛИСТИКЕ В ШКОЛАХ УКРАИНЫ


Ю.Ю. Мельничук
Херсонский государственный университет,
г. Херсон, Украина



**Аннотация.** В статье проанализированы истоки методики обучения стилистике в русской и украинской лингводидактике. Дан краткий обзор последних лингвометодических исследований, посвященных формированию стилистических умений в школах Украины. Рассмотрены учебные пособия по стилистике и методическая литература, адресованная учителям.



**Ключевые слова**: стилистика, стилистические умения, функциональные стили, развитие речи, система стилистических упражнений.



**Annotation:** The origins of the teaching methodology stylistics in Russian and Ukrainian linguodidactics are analyzed in the article. A brief review of recent

studies devoted to the formation of stylistic skills in Ukrainian schools is given. Teaching guides on stylistics and methodical literature addressed to teachers are analyzed.

**Keywords**: stylistics, stylistic skills, functional styles, speaking development, the system of stylistic exercises.

Стилистика как самостоятельный раздел науки о языке оформилась в XX веке. Этим и объясняется сложность и многоплановость в трактовке задач, предмета, характера объема и содержания её как лингвистической дисциплины и, конечно, в подходе к преподаванию этого раздела языкознания в школе. По существу, первым выделил стилистический аспект в обучении русскому языку В.Г. Белинский еще в XIX веке. Ученый отграничил стилистику от грамматики, утверждая, что «грамматика учит … правильно говорить и писать», научить же «говорить и писать хорошо», по мнению исследователя, входит в задачи стилистики [1, 146-147.]. Идеи В.Г. Белинского получают дальнейшее развитие в трудах Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского. Ф.И. Буслаев обращает внимание на тесную взаимосвязь стилистики с грамматикой: «Стилистика необходимо должна основываться на грамматике, ибо она есть не иное что, как та же грамматика, только в непрестанном применение к чтению писателя и к собственному сочинению [2, 269]». В трактатах И.И. Срезневского обосновывается мысль о работе над текстом в единстве содержания и формы. Ученый полагает, что грамматические упражнения являются очень эффективным средством для усвоения детьми умений целесообразно и уместно употреблять в речи слова и сочетания слов, и предлагает упражнения на синонимическую замену синтаксических конструкций, в процессе выполнения которых обращает внимание детей на имеющиеся в них семантико-стилистические различия.

Теоретические подходы к обучению стилистике русского и украинского языков разрабатываются в 30-е годы прошлого столетия такими лингвистами и методистами, как К.Б. Бархин, Л.А.Булаховский, А. М. Пешковский и др.

В развитии языкознания повышенным интересом к изучению стилистики ознаменовались 60-е годы прошлого столетия. Свои взгляды в фундаментальных исследованиях раскрывают Р.А.Будагов, В.В. Виноградов, И.Р. Гальперин, А.Н. Гвоздев, Б.Н. Головин, А.Н. Ефимов, М.Н.Кожина, А.В. Фёдоров, И.Г. Чередниченко и др.

В средней школе преимущественно усваивались элементы практической стилистики. М.Р.Львов в «Словаре-справочнике по методике русского языка» дает такое определение: «Практическая стилистика в школе – прикладной раздел стилистики; изучает стилистическую окраску языковых средств, дает в этой области рекомендации, следовательно, имеет нормативный характер. Практическая стилистика главным образом дает рекомендации по использованию синонимических средств языка, редко встречающихся и трудных грамматических форм, а также стилистических

фигур, средств изобразительности и пр. Практическая стилистика учит целесообразности выбора тех или иных средств языка с учетом условий коммуникации. Служит совершенствованию речи, «шлифовке» текста, повышению культуры речи [4, 149]». Вопросами практической стилистики занимались Л.Г.Барлас, И.Б. Голуб, М.И.Ильяш, Н.А. Ипполитова, А.П. Коваль, А.П. Кордун, Н.К. Курапов, Б.Т.Панов, В.К.Панфилов, М.И.Пентилюк, П.П.Плющ, Д.Э.Розенталь и др.

М.И.Пентилюк в пособии «Работа по стилистике в 4-6 классах» (1984) останавливается на проблеме методики связной речи, отмечая необходимость лексико-стилистического анализа. Автор приводит примеры упражнений с применением этого приёма обучения. Систему упражнений для формирования навыков анализа текстов различных стилей предлагает пособие «Работа по стилистике в 8-9 классах» (1989). Автор предлагает проводить сравнительный анализ текстов различных стилей в форме беседы. В этих двух книгах изложена основная позиция украинской лингводидактики по отношению к методике изучения стилистики в средней школе.

Появление пособия для учащихся С.И.Дорошенко «Грамматическая стилистика украинского языка» (1985) стало значительным шагом вперед в развитии методики преподавания стилистики в старших классах. В нём содержатся основные теоретические сведения о системе упражнений по стилистике для факультативных занятий. Раздел «Стилистические средства словообразования» рассматривает стилистические функции морфем и отдельных способов словообразования. Из стилистических средств морфологии внимание уделяется только самостоятельным частям речи. Наиболее полно представлена синтаксическая стилистика. Автор предлагает разнообразные упражнения на стилистическое использование языковых средств, редактирование текста, создание собственных высказываний. Вопросы реализации задач стилистики в 10-11 классах изложила М.И. Пентилюк в учебнике «Культура речи и стилистика» (1994). В книге достаточно полно освещены теоретические сведения по стилистике языка и речи. Параграфы содержат научно обоснованное описание стилей речи, стилистических средств фонетики, лексики, фразеологии, словообразования, морфологии, синтаксиса; изложен взгляд на средства создания благозвучия украинского языка, тропы и стилистические фигуры. Требования к устной и письменной формам деловой речи, сформулированные на страницах учебника, призваны помочь учащимся овладеть культурой деловой речи, а не только заучить особенности и жанры официально-делового стиля. Для закрепления теоретического материала предложена система упражнений с различными видами работ.

Г.Т.Шелехова предлагает методические рекомендации в руководстве для учителя «Уроки развития связной речи в старших классах» (1996). Данное пособие может быть использовано для развития стилистических умений и навыков на уроках связной речи в 10-11 классах.

В 1990 году вышло учебное пособие для старшеклассников в двух книгах под редакцией С.А.Карамана. В первой книге («Украинский язык (теоретическая часть)») сведения по стилистике изложены в форме обобщающих таблиц. Таблица «Стили речи» характеризует сферу применения, цель общения, основные виды высказываний и стилевые черты пяти стилей речи (разговорного, художественного, научного, публицистического и официально-делового). Вторая таблица «Стили речи и языковые средства» отражает специфику употребление лексических и грамматических языковых средств в каждом стиле.

Учебное пособие О.Глазовой «Родное слово» освещает вопросы методики развития связной речи, характеризует вопросы теории стилистики, касающиеся изучения монологических высказываний разных типов стилей, жанров; деловых бумаг; написания сочинений и переводов. Заслуживают внимания предлагаемые виды задач: определить типы речи; охарактеризовать особенности типа речи, языковые средства в тексте; выяснить речевую ситуацию во время диалога. Методические рекомендации для создания деловых бумаг содержат примеры речевых клише отдельных жанров официально-делового стиля.

Ф.Я.Середа в статье обращает внимание на ошибки стилистического характера (неправильное употребление предложных конструкций), которые обусловлены недостаточным знанием норм украинского литературного языка, влиянием местных диалектов. Автор советует учителям ввести продуманную, подготовленную систему упражнений, чтобы предотвратить использование неправильных конструкций в речи учащихся. Предлагаются следующие виды заданий: ввести в предложение правильные синтаксические конструкции, в которых учащиеся допустили ошибки; перевести эти конструкции и целые предложения с русского на украинский язык; создать собственные подобные конструкции.

Также в статье приведен ряд примеров синтаксических конструкций с опосредованным управлением на русском языке и их украинские соответствия.

И.С.Баций разрабатывает вопрос изучения учащимися 10 класса стилистической роли односоставных назывных предложений. Автор предлагает использовать стилистический эксперимент и анализ на уроках украинского языка, приводит примеры упражнений на материале текстов из украинской литературы.

Важность стилистических наблюдений при изучении лексики, фразеологии, словообразования, грамматики, морфологии на материале текстов художественной литературы отмечает В.Я.Мельничайко («Элементы стилистики при изучении частей речи» (1979). Автор подчеркивает, что стилистическая работа должна проводиться систематически при изучении морфологии и лексикологии (например, при выполнении упражнений используется приём стилистического наблюдения, характеризуются стилистические функции языковых единиц, их стилевая принадлежность).

Заслуживает внимания статья И.И.Дацюка «Материалы к изучению предложений с однородными членами (стилистические упражнения)» (1990). Характеризуя широкие стилистические возможности этих синтаксических конструкций, автор приводит интересные, на наш взгляд, виды упражнений для развития навыков стилистически правильно строить конструкции с однородными членами: разместить однородные члены предложения, соблюдая логические требования; перестроить или составить предложение, используя разнообразные союзы в соответствующих синтаксических конструкциях и т.д.

В современных украинских лингвометодических диссертационных изысканиях отражены различные вопросы, касающиеся изучения стилистики в школе.

Основы методики изучения функциональных стилей в Украине разработаны М.И.Пентилюк и обобщены в монографии «Теоретические основы обучения стилистике в средней школе». Автор доказывает необходимость непрерывного изучения стилистики с 1 по 9 класс с учетом принципов последовательности и перспективности.

Систему работы над художественным стилем речи в 5-7 классах изложил И.П.Лопушинский в своей диссертации «Лингводидактические основы методики работы над художественным стилем в 5-7 классах средней школы» на основе функционально-стилистического и коммуникативно-деятельностного подходов к изучению украинского языка. В ходе диссертационного исследования «Формирование у учащихся 5-7 классов умения использовать средства эмотивности» Г.И. Дидук разработала систему работы по формированию у учащихся 5-7 классов умения использовать словообразовательные и морфологические эмосемы. Автор доказывает, что понятия языковых средств эмотивности лучше осознаются путем анализа и сопоставления текстов разных стилей, и использование их в собственных высказываниях в соответствии с целью и условиями коммуникации является одним из действенных факторов формирования языковой личности ученика. Предпосылка успешного усвоения этих языковых средств – применение логично построенной системы грамматических и стилистических упражнений.

Идея непрерывного формирования стилистических умений отражена в диссертации Л.Г.Сугейко «Последовательность и перспективность формирования стилистических умений у учащихся начальных и 5 классов общеобразовательной школы» [7]. В работе рассмотрены особенности обучения стилям речи и формирования речевой компетенции младших школьников и учащихся пятых классов с учетом принципа последовательности и перспективности.

Проблема формирования стилистической искусности речи будущих учителей начальных классов рассматривается в диссертационной работе О.И.Поповой [6]. Автор выделяет стилистические понятия, усвоение которых будущими учителями начальных классов будет способствовать

формированию их профессиональной компетенции. Это учение о системе стилей современного украинского языка, разграничение стилистики языка и стилистики речи, понятие о практической стилистике. Эффективны дидактические задания, предлагаемые О.И. Поповой для формирования стилистической искусности речи, связанные с будущей профессиональной деятельностью педагогов (применение деловых игр, изложение стилистических тем учащимися по школьной программе).

И.А.Нагрибельная посвятила свой научный труд «функционально-стилистическому аспекту при изучении союзов и частиц в общеобразовательной средней школе» [5]. Автор считает, что «перспективным для обогащения речи школьников будет определение у союзов лексического и грамматического значения, поскольку их характер особенно отчетливо проявляется в речи. Именно здесь создается возможность сочетать различные отношения в одном и том же союзе, что связано с явлениями синонимии и многозначности [5, 6]». Мы, вслед за И.А. Нагрибельной полагаем, что изучение служебных частей речи не только в предложении, но и в тексте будет способствовать более эффективному формированию у учащихся стилистических умений, поскольку союзы и частицы обладают не только текстообразующей функцией, но и своеобразным диагностирующими индикаторами стилей. Исходя из этого положения, приходим к выводу, что усиление функционально-стилистического аспекта изучения языка, работа над текстообразующими и стилистическими свойствами служебных частей речи призваны обеспечить существенное улучшение связной речи школьников.

Важнейшее значение имеет диссертация И.А. Кучеренко [3], в которой рассматривается система работы по стилистике украинского языка в старшей школе и создана научно обоснованная система работы по развитию стилистических умений и навыков учащихся 10-11 классов общеобразовательной школы. Автор справедливо утверждает, что «развитие стилистических умений и навыков учащихся опирается на знание стилей и типов речи, их функциональных особенностей и осуществляется на основе различных текстов. Старшеклассник обязан владеть всеми уровнями языка, чтобы общаться в различных сферах деятельности, и знание основных понятий стилистики создаст прочный фундамент для достижения поставленной цели - высказываться, общаться, обмениваться мнениями в различных жизненных ситуациях [3, 6]». Основные подходы к изучению стилистики в старших классах, разрабатываемые И.А. Кучеренко, а именно: психолого-педагогические предпосылки изучения стилистических умений в старших классах, учет общедидактических и частнометодических принципов, углубление и систематизация важнейших знаний о стилях речи и стилистических средствах языка, рациональный отбор методов и приемов обучения, типология упражнений, конкретизация содержания обучения и т.д., адаптированные к профильной системе обучения, получили дальнейшее развитие в исследовании Мельничук Ю.Ю. «Методика формирования

стилистических умений по русскому языку учащихся 10-х классов филологического профиля».

Как видно из вышеназванных работ, вопросы обучения стилистике и формированию стилистических умений очень актуальны в наше время и интересуют не только профессиональных лингвистов и лингводидактов, но и методистов и учителей младшей, средней и высшей школы. Достижения, нововведения и разработки ученых, отмеченные в научных трудах и диссертационных исследованиях, творчески использовались нами в разработке эффективной методики формирования стилистических умений по русскому языку учащихся 10-х классов филологического профиля.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения / под Е.Н. Медынского. – М.; Л.: Академия пед. наук РСФСР, 1948. – 280 с.
2. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.
3. Кучеренко І.А. Система роботи з розвитку стилістичних умінь і навичок учнів (10-11 класи): дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Кучеренко Ірина Анатоліївна. – К., 2005. – 218 с.
4. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
5. Нагрибельна І.А. Функционально-стилістичний аспект при вивченні сполучників і часток у загальноосвітній середній школі: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Нагрибельна Інна Анатоліївна. – К., 2003. – 200с.
6. Попова О.І. Формування стилістичної вправності мовлення майбутніх учителів початкових класів: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Попова Ольга Іванівна. – Бердянськ, 2001. – 187 с.
7. Сугейко Л.Г. Наступність і перспективність формування стилістичних умінь в учнів початкових та 5 класів загальноосвітньої школи: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Сугейко Любов Григорівна. – Херсон, 2001. – 225 с.


## ВОСПИТАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ: МЕТОД «ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ДЕЙСТВИЕ» ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ


Г.К. Муканова
Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан



**Аннотация.** Актуальна тема социальной коммуникации и проблемы становления языковой личности в условиях глобализации и кросс-культурного взаимодействия в мультикультурном обществе. Прикладные вопросы подготовки и воспитания кадров решаются в стенах национальных университетов Казахстана. Расширение международных контактов высшей школы имеет обратную сторону. Методическая составляющая процесса преподавания гуманитарных дисциплин описана в статье.

**Ключевые слова**: Университет, журналистика, этносы, мультикультурная среда, методики

**Abstract**. Relevant topic of social communication and language problems of formation of the individual in the context of globalization and cross- cultural interaction in a multicultural society . Application issues of training and education of cadres solved within the walls of national universities in Kazakhstan. Expansion of international contacts of high school has a reverse side. Methodological part of the process of teaching the humanities is described in the article.

**Keywords**: University, journalism, ethnic groups, multicultural environment, methodology

Современное обучение в национальных университетах Республики Казахстан осуществляется в соответствии с нормативами Болонского процесса. Переход достаточно громоздкой структуры национальной высшей школы состоялся путем реформ, как количественного (они еще продолжаются через сокращение излишнего числа частных вузов и филиалов), так и качественного плана. Перенимание ряда структурных и контентных инноваций зарубежья для отечественных преподавателей не составило большого труда. Не секрет, что для части ППС препятствием явилось слабое знание иностранных языков, что вполне поправимо при определенных усилиях.

Известно, что методики обучения в США несколько отличаются своей лабильностью: обучающийся более свободен в посещениях аудиторных занятий, т.е. нет прямой зависимости от присутствия на лекциях.

Другое дело – активное творческое соучастие студента / магистранта в научном проекте, креативном мероприятии, с резонансной отдачей в виде публикаций, откликов и т.д. В вузах Прибалтики, к примеру, распространена методика побуждения студента к действию, работе по индивидуальной программе, выполнению самостоятельных работ с творческим подходом.

В ходе интерактивных занятий рождаются вопросы, дискуссии, обучающиеся делятся своими впечатлениями. Образуется атмосфера творчества, обсуждаются тезисы статей, происходит сближение культурных начал на ментальном уровне. Собственно, так в свое время обучались за рубежом гении квантовой физики П.Л.Капица и др., погружаясь в иноязычную среду и оставаясь при этом носителями иной идеологии [1, с.67].

Методика «обучение через действие», в применении к иностранным обучающимся на факультетах гуманитарного профиля КазНУ им. аль-Фараби, нуждается в систематизации. Наш Университет взял стратегический курс на обретение статуса Исследовательского университета. За последние несколько лет ситуация в учебно-методическом аспекте существенно изменилась. Теперь акцент делается на конечный результат, а именно: привлечение обучающихся к проектным исследованиям, бизнес-инкубационным разработкам.

В сфере гуманитариев достаточно непросто убедить студента работать в команде, которой является научный коллектив. Зачастую имеются отговорки на оригинальность одиночки и желание творить вне коллектива. Этот нюанс можно преодолеть путем убеждений, через воспитание деловых и лидерских качеств и привитие коммуникативных навыков, с учетом целеполагания.

В преподавательской практике с будущими журналистами и специалистами по PR важно найти консенсус, помочь преодолеть леность и неверие в собственные возможности, что зачастую мешает самореализации студентов. Более охотно они выполняют задания, к примеру, организация интервью с известной личностью [4, с.110].

Важно мотивировать командную работу, воспитывая межличностные коммуникации. Немаловажно избегание конфликтных ситуаций. В течение семестра нами планируются коллективные посещения международных семинаров, выставок, встреч с лидерами общественного мнения.

Результаты встреч фиксируются в аудио-, видео- и фотодокументах. Пресс-релизы и эссе размещаются на сайте факультета и университета, на страницах университетской газеты.

При работе с иностранными студентами предварительно выясняется уровень знаний истории и культуры этносов Казахстана, проводится разъяснительная беседа о межкультурных контактах.

Важно подвести беседу к общности тематики публицистики, художественной литературы и т.д. Такой подход позволяет обучающимся воспринимать иную национальную культуру в историческом разрезе и искать точки соприкосновения. (В некотором смысле, это помогает им переносить легче бытовые трудности обустройства и адаптации).

В нашем случае, иностранные магистранты имеют высшее образование и приобрели опыт работы в редакциях газет Кабула (Афганистан). Соответственно, сформировался обоюдный интерес к познанию межкультурных связей. Имена и творчество Абая и Фирдоуси, классиков тюркской и персидской поэзии, служили отправными пунктами для выбора дальнейших форм обучения.

Афганские магистранты довольно легко ориентируются в местной среде, легко схватывают информацию и с большим желанием распространяют полезные сюжеты в среде, говорящей на фарси. Так, магистрант 2 года Зартошт Махди обучения создал авторский блог «Казахстан», где его земляки в Афганистане могут почерпнуть сведения о классиках казахской поэзии и прозы (Абай Кунанбаев, Мухтар Ауэзов), выдающихся ученых (К.И.Сатпаев), КазНУ им. аль-Фараби и казахских традициях и обычаях. Интерес к русской культуре, в частности, произведениям А.П.Чехова, проявился к поиске и чтении переводов классической литературы иностранными обучающимися.

Собственно, состоялось сближение культур таким способом, посредством профессионального «обучения через действие». Для

визуализации процесса восприятия иноязычной культуры были организованы познавательные экскурсии в музеи г.Алматы: дом-музей М.О.Ауэзова, музеи Первого Президента Академии наук К.И.Сатпаева и Героя Советского Союза Бауыржана Момыш-улы.

Интерес иностранных обучающихся также был направлен на ознакомление с Главной научной библиотекой Национальной академии наук РК, фондом редких книг. Любопытно, что там афганские магистранты заказали и прочли брошюры на фарси, изданные в советское время, что их удивило и мотивировало на новые поиски.

Учитывая неподдельный интерес иностранных обучающихся к местному национальному духу, в момент поступления их на подготовительный факультет проводятся традиционные экскурсии на высокогорный каток Медео, каньоны, в театры. Преподаватели старались «погрузить» их в интеллектуальный мир, творческую лабораторию мастеров пера, стимулируя их самих к самостоятельному творчеству.

Фото-, аудио- и видеоматериалы интервью безусловно пригодятся им в дальнейшем, при написании диссертаций и творческих трудов.

Этот кросс-культурный диалог, на основе трехъязычия, оставит в душах и умах большие впечатления. Информации от знаковых встреч и мероприятий запоминаются лучше, нежели сухие аудиторные занятия.

Имиджевые материалы о Казахском национальном университете и его студентах, в течение семестра были размещены на зарубежных сайтах, на фарси, что попутно продвигает информацию о флагмане высшего образования в Центральной Азии далеко за пределами региона.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Владимир Есаков. Почему П.Л. Капица стал невыездным // Вестник Российской академии наук. — 1997. — Т. 67. — № 6.
2. Allan Griffin. Super fluidity: three people, two papers, one prize (англ.) // Physics World. — 2008. — № 8.
3. Павел Рубинин. История одного открытия в письмах и документах (к 60-летию открытия сверхпроводимости) // Успехи физических наук. — 1997. — Т. 167. — С. 12.
4. Сыченков, В.В. Интервью-портрет в системе современных публицистических жанров // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. - 2000. -№2 . - С. 108-114.
5. Burnett, J.R., Motowidlo, S.J. Relations between different sources of information in the structured selection interview // Personnel Psychology. - 1998. - Vol. 51. - Issue 4. - P. 963.
6. Bardwell, C.B. Preparing for and excelling at on-campus interviews // Black Collegian. 1992. - Vol. 23. - Issue 2. - P. 52.
7. Zulawski D.E. Practical aspects of interview and interrogation / D.E.Zulawski. - New York: Elsevier, 1992. XVII. - 337 p.
8. Loren R. Graham Moscow stories. - Indiana University Press, 2006. - 305 c.

# ПОТЕНЦИАЛ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Ю.В. Оларь
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

**Аннотация**. В статье рассматривается понятие «социокультурная компетенция», задачи формирования социокультурной компетенции будущих переводчиков, а также возможности использования аутентичных видеоматериалов в процессе формирования социокультурной компетенции. Представлена методика работы с аутентичной телепередачей спутникового телевидения.

**Ключевые слова**: Социокультурная компетенция, аутентичные видеоматериалы, будущие переводчики.

**Annotation:** The article deals with the concept of “socio-cultural competence”, the aims of its forming for the future interpreters, the possibilities of using authentic video materials in the process. The technique of using authentic television programs in forming the socio-cultural competence in class is presented.

**Key words:** Socio-cultural competence, authentic video materials, future interpreters.

В настоящий момент целью обучения, согласно ФГОС высшего профессионального образования, становится создание оптимальных психолого-дидактических условий для развития целостной профессиональной личности высокого уровня квалификации. Выпускник должен быть ориентирован на свою будущую профессиональную деятельность, самообразование и самосовершенствование в ней в соответствии с реальными потребностями и возможностями. Компетентностный подход в обучении, который является цементирующей основой при подготовке будущих специалистов, ориентирован на помощь эффективно встроиться в стремительно меняющийся современный мир. Компетентностный подход также открывает возможности для более качественной подготовки студентов к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов. В результате профессионально ориентированного обучения иностранному языку у будущих переводчиков должна формироваться профессиональная коммуникативная компетенция – способность осуществлять качественное межкультурное общение. Поскольку освоение иностранного языка и культуры представляет собой освоение социокультурных контекстов, то и становление личности профессионального переводчика невозможно без создания контекста профессии.

Понятие иноязычной социокультурной компетенции сравнительно

недавно вошло в понятийный аппарат теории обучения иностранным языкам, однако вопросы обучения иноязычной культуре в преподавании иностранных языков рассматриваются уже достаточно давно. Значительный вклад в интеграцию компонентов культуры в процесс обучения иностранным языкам внесли Е.М. Верещагин, Ж.Л. Витлин, В.Г. Костомаров, К. Крамш, Р. Ладо, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин, А. Холидей и др.

Анализ многочисленных позиций отечественных и зарубежных ученых позволил дать следующее определение: *социокультурная компетенция* – это интегративное свойство личности, включающее умение распознавать национально-культурный код страны и успешно осуществлять коммуникацию в различных социально-детерминированных ситуациях. Таким образом, оциокультурная компетенция подразумевает знание «национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения» [8, 140].

При обучении студентов-переводчиков необходимо расширение и углубление роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей. Владение этим видом компетенции является обязательным требованием к лингвисту-переводчику, поскольку переводчик должен уметь истолковывать различные культурные системы и безбоязненно вступать в контакт с представителями иных культур, истолковывать специфические социальные вариации внутри одной иностранной культурной системы, справляться с конфликтными ситуациями при межкультурном взаимодействии [5].

Формирование социокультурной компетенции на языковом факультете подразумевает решение следующих задач:

1. Актуализация общих страноведческих / социострановедческих / культуроведческих знаний и коммуникативно-прагматических умений практического применения этих знаний.
2. Приобретение новых профессионально-культурных знаний и умений использования этих знаний в коммуникативной практике.
3. Развитие творческого конструктивного решения проблемных или ситуационных задач.
4. Развитие критического культурно-контрастивного анализа фактов и событий в стране изучаемого языка и в своей стране.
5. Раскрытие и развитие личностных качеств, играющих важную роль в формировании интереса и потребности в познании социокультурной картины мира других народов [7, 15].

Решение поставленных задач, направленное на появление в сознании студентов «картины мира», свойственной носителю изучаемого языка, предполагает внедрение в образовательный процесс инновационных технологий, а также использование аутентичных материалов.

Аутентичные материалы - это материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку.

Аутентичные материалы социокультурного характера своим содержанием, языком и формой являются носителями страноведческой информации, зеркально отражают действительность страны изучаемого языка. Их природа представляет широкое поле деятельности для осуществления подхода к тексту в процессе обучения. Исторические, культурные, общечеловеческие ценности создают основу для понимания двух культур. В процессе работы с аутентичными материалами студенты не только знакомятся с культурой и менталитетом страны изучаемого языка, но и учатся глубже понимать свою собственную культуру и принадлежность к своей нации. Таким образом, знакомство с аутентичными материалами социокультурного содержания предполагает наличие определенных экстралингвистических знаний у учителя, а также расширяет их объем, создает образ страны изучаемого языка, разрушает стереотипы и предубеждения, воспитывает толерантное отношение к представителям другой культуры, непредвзятое обхождение с людьми другого этнического происхождения, другой религии.

К аутентичным материалам относятся подлинные литературные, музыкальные, изобразительные произведения, предметы реальной действительности и их иллюстративное изображение, а также прагматические материалы (одноразовые, повседневные, такие как афиши, объявления, театральные и другие программки, анкеты, опросники, билеты проездные и входные, вывески, этикетки, меню, счета, карты, схемы-планы, рекламные проспекты и т.д.) [2, 17].

В процессе работы с аутентичными материалами перед студентами ставится прагматическая задача по формированию умения вычленять необходимую информацию о повседневной жизни или работе; осознавать общий смысл и различия, специфические детали и выводы.

На наш взгляд, использование передач спутникового телевидения в образовательном процессе позволяет познакомить будущих переводчиков с культурой, процессами, происходящими в обществе, особенностями менталитета и жизни носителей изучаемого языка. Аутентичные видеоматериалы дают возможность обсудить текущие проблемы общества, пути их решения, сравнить тенденции развития других социумов с аналогичными процессами в своем социуме. Использование материалов телепередач резко повышает мотивацию учения, что чрезвычайно важно, так как научение без мотивации неэффективно. Кроме того, работая с телепередачами, студенты осознают, что они обращаются к источнику

информации, которым пользуются носители языка. Это, несомненно, повышает практическую ценность владения иностранным языком. Такая работа не только требует знания реалий, культуры, образа жизни страны изучаемого языка, но и становится ценным источником этих знаний [3, 20].

Е.В Носонович и О.П. Мильруд указывают, что такие материалы порой слишком сложны в языковом аспекте и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения [4, 33]. Однако, на наш взгляд, аутентичные видеоматериалы имеют больше преимуществ, чем недостатков и, при правильном отборе являются чрезвычайно эффективным средством формирования социокультурной компетенции будущих переводчиков.

В.В. Сафонова и Н.В. Базина призывают при отборе аутентичных видеоматериалов обращать внимание на наличие/отсутствие искаженной социокультурной информации; ложных культурных стереотипов или возможности неправомерной абсолютизации отдельного культурного факта или события при просмотре того или иного аутентичного материала (без сопровождения продуманной системы учебных заданий); скрытых манипулятивных приемов, что может привести к деформации учебного культурного пространства в аудитории, которое в определенной степени модулируется и посредством использования тех или иных видеоматериалов [6, 8]. Кроме правильного отбора, большое значение имеет подготовка заданий для снятия трудностей понимания аутентичного видеоматериала и для целенаправленного формирования социокультурной компетенции будущих переводчиков.

В нашей практике мы используем телепередачи спутниковых каналов BBC World, Russia Today, Voice of America, EuroNews, BBC One, BBC Two, BBC CBeebies. Критериями отбора телепередач являются: тематическая корреляция, соответствие языковому уровню студентов, наличие разнообразной социокультурной информации.

На занятиях по практическому курсу первого иностранного языка на втором курсе будущим переводчикам предлагаются аутентичные документальные фильмы, передачи и мультфильмы телеканалов корпорации BBC. Работая с данными телепередачами студенты, студенты имеют возможность узнать о возможностях отдыха в Великобритании, Америке и России, об особенностях проведения отпуска жителями этих стран, а также о различных видах отдыха и современном туристическом бизнесе.

Перед просмотром телепередачи студентам предлагаются проблемные вопросы для обсуждения, например: *Do you think people nowadays travel more than a decade ago? What means of transport to you mind is more preferable for the modern tourists? Do you think travelling harms the environment? How does the Internet help travellers?* Etc. Перед просмотром студенты также знакомятся с лингвострановедческими реалиями, которые им встретятся в программе. Кроме того, перед просмотром аутентичной телепередачи необходимо снять ряд лексических и грамматических трудностей с помощью заданий на чтение и перевод фраз и предложений, языковую догадку, составление предложений

с новой лексикой, сопоставление двух колонок и т.п.

Просмотр телепередачи может быть представлен первый раз без звука, для того, чтобы студенты догадались, о чем идет речь и что говорят персонажи. После просмотра со звуком студенты выполняют задания на тренировку лексики, грамматики, а также на общее понимание программы. При последующем просмотре внимание студентов обращается на социокультурный аспект с помощью таких заданий, как обсудить проблемы иностранных туристов в нашей стране, особенности понимания идеального отдыха у представителей разных культур, особенности поведения британцев, американцев и русских в различных ситуациях во время отпуска, предпочитаемые виды проведения каникул. Студенты восстанавливают диалог с помощью разговорных формул, используемых персонажами, а затем озвучивают его во время просмотра отрывка телепередачи. Во время работы с аутентичной телепередачей обсуждаются британский и американский варианты английского языка, различные диалекты, интонация. Анализируются и изучаются национальные модели поведения, особенности жестов и мимики, принятых в той или иной культуре.

Заключительным этапом работы с телепередачей является выполнение творческих заданий, таких как, *Imagine you have visited Whitby, give your impressions in a short newspaper article. Write an essay on the future of global travel using the vocabulary and ideas of the program. Write a list of dos and don’ts for the Russian tourists in London.*

Использование передач спутникового телевидения на лекционных и семинарских занятиях по страноведению Великобритании и США позволяет познакомить студентов с культурой, процессами, происходящими в обществе, особенностями менталитета и жизни социума. Новостные программы, интервью с политическими деятелями, видеозаписи встреч президентов, дебатов в парламенте, документальных фильмов об исторических и современных событиях дают возможность заочно погрузиться в жизнь общества.

Не вызывает сомнения тот факт, что практическая успешность и эмоциональная сторона общения во многом зависит от уровня сформированности социокультурной компетенции. Знание социокультурного аспекта во многом обеспечивает выход на уровень независимого пользования иностранным языком и помогает избежать недопонимания на уровне межличностного общения, обусловленного зачастую незнанием социокультурных особенностей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко, Т.М. Организация процесса формирования социокультурной компетенции учащихся на уроках немецкого языка и во внеклассной работе по предмету [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.refu.ru/refs/29/5113/1.html. - 30.11.2014.
2. Ермолова, С.Ф. Роль аутентичных текстов в обучении чтению на уроках

английского языка [Текст] / С.Ф. Ермолова // Иностранные языки в школе. - 1999. - №2.- С. 15-20.
3. Лукша, И.В., Лирмак, Ю.М. Создание проблемных ситуаций при использовании материалов англоязычных средств массовой информации [Текст] / И.В. Лукша, Ю.М. Лирмак // Иностранные языки в школе. – 2006.-№3. - С. 18-24.
4. Носонович, Е.В., Мильруд, Г.П. Параметры аутентичного учебного текста [Текст] / Е.В. Носович, Г.П. Мильруд // Иностранные языки в школе . - 1999. - № 1. - С. 29-37.
5. Пантеева, Е.Я. Развитие социокультурной компетенции будущих переводчиков на материале аутентичных текстов [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1630-2012-03-21-18-10-14. - 29.11.2014.
6. Сафонова, В.В., Базина, Н.В. Методические принципы отбора аутентичных видеофильмов для учебных целей [Текст] / В.В.Сафонова, Н.В.Базина // Иностранные языки в школе. – 2014. – №7. – С.2-10.
7. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка [Текст] / В.В.Сафонова, Н.В. Базина // Иностранные языки в школе. – 2001.- №4. – С.12-18.
8. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. [Текст] / А.Н. Щукин. - М.: Филоматис, 2004. - 416 с.

## ОБУЧЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Е.Я. Пантелеева
Национальный юридический университет Украины им. Я. Мудрого.
г. Харьков, Украина

**Аннотация**. Французский язык для специальных целей (FOS) – это широко применяемый подход к изучению иностранного языка и подготовке, которая обращена на особые нужды изучающих язык, который нужен им как средство приобретения образования, подготовки или необходим для работы. Программа FOS построена на оценке целей, нужд и исполнения функций, требующих знания французского языка. Французский язык для специальных целей не следует путать с языком специальности. Большое внимание уделено организации курсов FOS.

**Ключевые слова**: Французский для специальных целей, Дидактика, Французский специальности.

**Annotation:** French for Specific Purposes (FSP) is widely applied approach to foreign language teaching and training that addresses immediate and very specific needs of learners who need that language as a tool in their education, training and job. An FSP program is built on an assessment of purposes and needs and the functions for which French is required. French for specific purposes not to be confused with specialised French. Much attention is devoted to FSP course

design.

**Keywords**: French for Specific Purposes, Didactics, Specialised French.

Проблематика французского языка для специальных целей появилась в недрах дидактики преподавания языков около 30 лет назад и в эпоху глобализации является еще более актуальной.

За последние десятилетия появилась новая категория учащихся, тех, которые имеют ярко выраженную потребность в профессиональной коммуникации, которая является одновременно специфической и очень функциональной. Безусловно, в целом, изучение языка всегда отвечает функциональной цели, какого бы вида оно не было. Точно так же, использование языка в определенный момент и в определенном месте, конечно же, всегда является специфической коммуникацией. Поэтому можно было бы на полных основаниях удивиться такой лексической специализации для характеристики этой части методики преподавания иностранного языка. Но многообразие терминов для обозначения данной области методики, передает определенным образом затруднения методистов и ответственных за французскую лингвистическую политику.

Дидактика французского языка для специальных целей является достаточно молодой областью изысканий по сравнению с другими сферами лингвистических наук. Эта относительная новизна объясняет достаточную плодовитость, так как спектр тем изучения, оставшихся нераскрытыми, еще достаточно обширен.

Обучение французскому языку для специальных целей предполагает наличие четко сформулированных требований определенной аудитории, чьи компетенции не ограничиваются одной лишь отдельно взятой профессиональной сферой. Подобный подход к изучению языка предполагает несколько этапов обучения, среди которых требования, которые могут быть как четко выраженными, так и расплывчатыми и даже отсутствовать вовсе. Следующий этап – это анализ потребностей, во время которого преподаватель выдвигает гипотезы касательно ситуаций общения, с которыми столкнутся учащиеся по окончании обучения. Этот анализ включает три фазы: обращение к личному опыту преподавателя, опрос учащихся и прямой контакт с профессиональной средой. Все эти фазы подводят обучающего к формулированию предположений о ситуациях общения, в которых возможно особенное употребление языка.

Анализ потребностей предполагает, что диапазон ситуаций может изменяться в процессе обучения. Одними из средств подобного анализа могут стать таблицы с записями наблюдений и опросов, адресованных учащимся.

Следующим этапом является сбор данных. Этот этап – основной, т.к. он завершает анализ потребностей и привлекает преподавателя к более близкому знакомству со специфической сферой профессиональной деятельности обучаемых и подбору видов дискурсов, участниками которых

будут учащиеся. Это главный этап в процессе обучения французскому языку для специальных целей, который подводит преподавателя к контакту с профессиональной, институциональной или университетской средой, которая примет обучаемых по окончании их языковой подготовки. Он имеет две главные функции: информировать преподавателя о функционировании этого сектора деятельности и предоставить ему аутентичную языковую площадку, необходимую для построения курса.

Существуют два вида препятствий в подобном подходе: географическое удаление обучающего и конфиденциальность некоторых ситуаций, что запрещает доступ к ним. Для преодоления этих препятствий преподаватель должен осуществить два вида подбора данных: непосредственный сбор данных и наблюдения за общением задействованных в данной среде собеседников.

Следующим этапом является анализ данных и их использование. Речь идет о том, чтобы проанализировать лингвистические характеристики подобранных дискурсов. Анализ данных – это подготовительный этап в разработке видов педагогической деятельности. Он позволяет выявить лексические и синтаксические характеристики видов дискурсов, подобранных во время предыдущего этапа. Эти характеристики должны быть изучены в первую очередь.

И наконец, дидактическая разработка опирается на предыдущий анализ, в том числе, на анализ потребностей. Преподаватель обращает особое внимание на те виды работы, которые, с одной стороны, позволяют максимально практиковаться в языке, с другой стороны, обеспечивают приток учащихся.

Практика обеспечивает не обучение как таковое, а именно изучение языка. Для интенсификации этого процесса необходимо ограничить участие преподавателя и сделать его менее активным во время осуществления им его профессиональных обязанностей. Класс становится полем деятельности самих обучаемых, при этом преподаватель должен благоприятствовать как можно более реальной коммуникации, комбинируя коллективную работу с индивидуальной и даже автономной.

Французский язык специальности, напротив, имеет более избыточный характер. Этот подход к изучению языка не фокусируется на определенной аудитории учащихся. Его объектом является не обучаемая публика, а язык, вернее, совокупность дискурсов выбранной профессиональной сферы.

При сравнении двух подходов к изучению французского языка необходимо обратить внимание на такие параметры, как цель, срок обучения, количество тем, содержание и т.д. Французский язык специальности предполагает цель, охватывающую всю профессиональную сферу, среднесрочное и долгосрочное обучение, разнообразие тем и компетенций, связанных с данной профессиональной сферой, содержание, ранее не известное преподавателю, его более автономную работу, уже существующий материал, оценивание знаний во время процесса обучения. Французский

язык для специальных целей предполагает наличие четких целей, срочную кратковременную подготовку, концентрацию определенных выбранных ситуаций, содержание, ранее не известное преподавателю, контакты с действующими лицами изучаемой среды, материал, требующий разработки, оценивание после завершения курса обучения.

Таким образом, цель каждого подхода к изучению языка определяет содержание программ обучения. Один и тот же специализированный контекст может генерировать эти два дидактические подходы исходя из двух разных целей. В сфере высшего образования, для студентов-иностранцев нелингвистических специальностей, записанных во французские университеты, обучение французскому языку для специальных целей может быть разработано согласно определенной задачи, а именно - понимать специализированные лекции на французском языке. Подобное обучение будет опираться на специфические потребности студентов, которые нуждаются в понимании лекций и семинаров, проводимых на французском языке.

Но тот же самый контекст может стать основой создания более широкой программы обучения, исходя из более институциональной цели и из неуточненных требований. Целью его также будет специализированный язык, используемый в той же профессиональной среде (инженерное дело, медицина). Множество профессий одной области в общественных сферах (экономические науки, социология, право) могут стать предметом рассмотрения, и студенты в них могут готовиться для занятий посредством разных видами деятельности. В этом случае говорят, что речь идет о французском языке специальности.

Как отмечалось выше, одним из важнейших этапов в процессе обучения французскому языку для специальных целей является «исследование на местности» и анализ ситуаций реального общения и подборка действительно существующих дискурсов.

Речь идет о соотношении обучения и изучения языка в реальной ситуации согласно объективной норме, т.е. исходя из лингвистических структур, действительно используемых собеседниками, а не так, как часто бывает, учитывая лишь норму, предписанную учебниками грамматики, основанных на «правильном французском».

Именно наблюдения над различными сферами трудовой деятельности и подборка профессиональных дискурсов позволили создать справочно-нормативную литературу. Формы, предложенные изучению в данных источниках, представляют не весь французский язык, а лишь его специфическую часть. Составление подобных документов базируется на анализе потребностей, и результат работы непосредственно с определенной аудиторией должен быть обработан.

Эти справочно-нормативные документы, являясь, прежде всего, описательными, а не предписывающими, позволяют принять программы подготовки и оценить приобретенные компетенции. Создание их, таким

образом, движется путем анализа потребностей наблюдения и изучения ситуаций общения и составления тематических списков с целью описания языковых навыков, требуемых в каждой наблюдаемой ситуации, предложения примеров задач и дискурсов, их распределения в среде коммуникативных макрокомпетенций (понимание письменное и устное, высказывание письменное и устное) и их занесения в исключения общей лингвистической шкалы.

Но этот долгий процесс, начиная с непосредственного общения, в основном затронул общую ежедневную коммуникацию, а не профессиональные ситуации. Многообразие профессиональных ситуаций внутри одной страны, а также отсутствие этих ситуации в других странах затрудняет транспозицию тех или иных средств из реалий одной страны в другую.

Вот почему на данный момент не существует единого справочно-нормативного документа, адаптированного под профессиональный мир.

Несмотря на широту задачи, появление новых аудиторий изучающих французский язык в мире, имеющих часто специфические потребности в обучении, связанные с профессией или студенческой мобильностью, подталкивает к созданию справочно-нормативных документов, связанных с языковыми компетенциями профессионального мира и проведению исследовательских работ в аудиториях в партнерстве с предприятиями. Этот процесс непосредственно и близко связан с процессом создания программы по изучению французского языка для специальных целей.

Первый этап наблюдений над профессиональным контекстом состоит в отборе людей в их профессиональной среде, затем в определении осуществляемых задач и их положения в составе структуры. Анализ потребностей, следующий за первой фазой, будет опираться на опросники, таблицы наблюдений для того, чтобы выявить речевые акты, реализуемые в ситуациях профессионального общения. За анализом следует сбор данных в виде записей дискурсов и подборка письменных документов. Эти разнообразные данные впоследствии анализируются для определения их языкового содержания и связывания с коммуникативными целями.

Последним этапом является разработка справочно-нормативных документов, составляя реестр компетенций, приобретенных во время учебы.

В заключение следует еще раз отметить, что различие между обучением французскому языку специальности и французскому для специальных целей заключается в различных педагогических подходах. Французский язык для специальных целей предполагает наличие идеальной ситуации языковой подготовки, построенной исходя из определенных запросов гомогенной группы касательно ее целей и планов, требующих овладения некоторыми видами дискурсов. Подобный подход вписывается в адаптационный контекст, в котором преподаватель имеет средства для изменения поведения на разных этапах.

## TEACHING PROFESSIONAL VOCABULARY AND SPEAKING IN HIGHER SCHOOLS OF ENGINEERING

S.V. Ponikarovska

Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, Ukraine

**Аннотация.** Рассматривается возможность комбинаций различных видов упражнений для преодоления трудностей в овладении иноязычной профессиональной лексикой. Анализируются проблемы и предлагаются варианты решений. Подчеркивается заинтересованность сторон обучения как гарантия успеха.

**Ключевые слова:** контекст, навыки, накапливание, психология, говорение.

**Abstract.** Possibility to combine various types of exercises to fight the difficulties of learning foreign vocabulary is considered. The problems are analyzed and various decisions are proposed. The fact of both parts of the process being interested is underlined as a key to success.

**Key words:** context, skills, accumulation, psychology, speaking.

Language is the main means of acquiring knowledge and education. One of the major sectors of educational process is collecting various sorts of information and its further processing and organizing. It is not an easy task. Several factors can prevent organizing the process of thinking: lack of professional knowledge, not enough concentration, difficulties in generalizing and making conclusions. Nowadays there is one more factor added to the named factors – poor knowledge of foreign languages, especially English, which is, of course, a major instrument of professional communication and obtaining updated information today.

There is no strict distinction between teaching language for general use and for professional communication. Teaching language for professional use is only based on students' requirements concerning their future profession. Obtaining and processing information and possibility to communicate on professional themes are interrelated but different stages of teaching foreign language.

Speaking about technical higher schools one of the main components of teaching professional English is accumulation and usage of English vocabulary intended to be used in speaking. Efficiency and success of teaching vocabulary depends on the choice of material in foreign language which is included in the process of teaching. Thus, the special texts and the texts which are considered to be the source of widening terminological vocabulary on specialty are the base material to teach students task-oriented and productive speaking. Reading special literature is, of course, the main means to enrich students' special vocabulary and prepare them to making individual statements. Practice shows that at the initial stage of study, students master terminology of modern popular science texts. Senior students who already have some knowledge on their profession and some base of terminology in their native tongue can process non-adapted texts of scientific style. Such type of reading is necessary for writing abstracts, reports, for students' future professional growth and making their knowledge of specialty more profound. In this way students obtain certain knowledge and skills to use the obtained information in their activity independently.

Terms and terminological word-combinations are introduced separately and in sentences or in contexts. This helps understand the rules of derivatives' formation and common words, which acquire new, terminological meaning, and guess or understand meanings of this or that word or word-combination.

There are certain psychological peculiarities of the process of forming productive skills of free speaking, the first task of which is storing as many as possible lexical units in students' memory. Information, conceived in the form of verbal signal, is imprinted in the student's memory. This happens on the base of interaction of conscious and extra-mental development of individual's psychical functions. Together with this, memory fixes the data of the moment and situation of information reception, degree of information familiarity to the students, linguistic context of information appearance etc [1, 156].

When we use lexical units or terms while speaking we draw them out of our memory. Specific character of speech requires this drawing to happen not just quickly, but instantly, without any control of senses over the results and sequence of search, selection, reading out operations, i.e. automatically. Normal process of speaking assumes that the student has formed the skills of lexical shape of his speech [2, 7]. That means that he can automatically draw and combine full copies of words, corresponding to the specific needs and situations of communication.

One more feature of speaking skills is their flexibility or adjustability. When we say that skills are flexible, it means that they help use the known material in the situations which have never occurred in the student's life before. We can maintain that only vocabulary whose imprints in the student's memory are the strongest, can be such active.

The process of imprinting lexical units in the memory should be organized properly to ensure such characteristics of speech. To make imprints stronger, repeated repetition of both lexical units and communication situations must be involved in the process of teaching. Multiple reception of the studied units help fixing them in the memory exactly.

The next condition which helps provide successful retrieving new words from memory when speaking is the organization of forming corresponding "automatisms." These "automatisms" can be developed not only in the result of multiple reproductions, but also through multiple perceptions of foreign words in the context. Repeated perception of words in the content of different texts creates the necessary conditions for mental set to draw out full copies. That is, it promotes creating mechanisms of productive lexical skills [3, 241].

The third condition of successful actualization of vocabulary, when generating the students' own statement, is proper organization of activity in the process of which the formation of the skills given above is realized. The following should be provided to succeed: productivity of mastering processes, enough repetitions, diversity of repetitions, and proper allocation of the studied material in time.

Professional conversation in foreign language presupposes the following abilities: speaking on the text, speaking in connection with the text, speaking

without connection with the text. Students are to get acquainted with lexical and grammatical means which help acquire this or that ability. Great attention is paid to structures peculiar to the oral speech – speech etiquette, accesses, repetitions and specifications. Students also learn how to fill the pauses to make their speech more impressive and conceivable.

Concerning speaking on the text actual skill is the ability to wrap the text, that is to abstract it. This ability helps students mark the most essential and the most characteristic information in the text. Speaking in connection with the text is concentrated on improvement of informative side of speaking. Students are to be able to speak sequentially, demonstratively, with good reasoning. Great attention is paid to comparison of phenomena, their similarity and diversity. When building their statement students have to learn how to make conclusions, summaries – they are to use deductive method of thinking, where a new idea is deduced from the previous statements. Such ability is necessarily to be formed as it is obligatory in professional activity. Special attention should be paid to development of cause and effect relations because they help build up skills of making conclusions, giving reasons, proving their own estimations.

The most complex skills are those of speaking without connection with the text because they mean initiative spontaneous speaking. We can figure out several tasks of such speaking: a) to speak on the given topic, b) to give positive or negative estimation of some work, c) to comment critically on the information received, d) to make suggestions on the issues discussed. The last one is the most difficult but it is essential for future specialist and is worth much time and attention. Ability to carry out logical operations contribute to thinking process of students, experience of scientific work, prepares them to individual activity. To develop such types of skills active forms of study are necessary, such as discussions or disputes. Here we need the texts, which are close to oral speaking by linguistic characteristics. The materials, which are taken from conferences or other meetings of specialists, will suit here, because they represent oral speech of specialists which was taken as minutes or recorded.

We can assert that knowledge of specific vocabulary and having certain speech habits are not enough to realize the ultimate objective of teaching speaking on professional topics. To take part in such talks students must be prepared to direct oral interaction through foreign language. This preparation means combination of various types of activities expanding possibilities of using already acquired skills and knowledge in different types of assignments. Practice of teaching shows that professional communication almost never leaves students indifferent, because they like functional approach to study. They are interested in using their knowledge of specialty and knowledge of foreign language whatever it is. This is a strong motivation of speaking. That is why teachers have to take advantage of various methods to ensure possibilities of students' independent work.

It has been proved that writing is an effective method of teaching speech. Independent composition of written texts with their subsequent discussion adds to

the characteristics of oral statements. It should be noted that in this case written texts should be created according to the laws of oral speech. Their estimation is also made in terms of their correspondence to the peculiarities of oral statement. First of all the content of statement is evaluated, and only then its language faults. Thus writing becomes the means of teaching communication, not the means of training the material being studied.

Experimental data show the efficiency of bilingual exercises, especially when the time of teaching is limited. Besides, we can confirm that translating more or less finished fragments of texts into foreign language is also very practicable. The translation should be made as an imitation of interpreting activity, so the objective point is not formation of professional translation skills but improvement of the skills of foreign language speaking interaction. At a certain stage of training even a spontaneous interpretation of texts from native language into foreign one is possible, both abstractive and detailed.

Teaching professional vocabulary and speaking needs constructive methods, hard and diligent preparation, creative approach and serious but not boring atmosphere in class. Neither part of teaching process must be uninterested – this is the guarantee of success.

**References**


1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение. – 1991. – 220 с.
2. Поляков О.Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку / О.Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 2004. - №2. – С. 6-10.
3. Nunan D. Language teaching Methodology / D. Nunan. – Prentice Hall International. – P. 234-244.


## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ


Н.В. Саенко

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина



**Аннотация**. В статье сформулирован ряд практических рекомендаций для эффективной работы памяти во время изучения иностранных языков. Охарактеризованы возможности непроизвольной и произвольной памяти в процессе введения и отработки иноязычного материала. Подчеркнута важность формирования рациональных способов переработки языковой информации у изучающих язык. Указаны некоторые эффективные методы удержания в памяти значительного объема иноязычного материала.

**Abstract.** In the article a number of practical recommendations concerning effective work of memory while learning foreign languages is formulated. Possibilities of involuntary and arbitrary memory in the process of introducing and drilling the foreign language material are characterized. The necessity of forming the rational ways of language information processing with those who learn the

language is emphasized. Some effective methods of keeping a large volume of information in the foreign language in memory are pointed out.

**Ключевые слова**: иностранный язык, память, эффективность, мнемотехника.

**Key words**: foreign language, memory, efficiency, mnemotechnics.

Как известно, изучение иностранного языка включает два важнейших аспекта – когнитивный как способность к умственному восприятию и переработке внешней информации и коммуникативный как возможность вступать в коммуникацию.

Без когнитивного элемента, т.е. без знания лексики и грамматической структуры языка, невозможно перейти к последующей коммуникации, и чем больше словарный запас на иностранном языке и четче понимание внутренних структурных связей этого языка, тем легче понимать написанный текст и высказывать свои мысли.

В создании когнитивного элемента немаловажную роль играет память как «процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания» [7, 234].

Как замечают психологи, людям представляется очень заманчивым «чудесное» легкое приобретение знаний без собственной активности (например, во сне и других формах пассивного состояния человека), тогда как основным условием эффективного формирования и управления памятью является рациональная организация мнемических процессов в конкретных условиях обучения и практической деятельности [1, 8].

Усовершенствованием мнемических процессов занимались многие ученые в области психологии и педагогики (Л. Выготский, П. Зинченко, А. Леонтьев, А. Смирнов, П. Фресс и др.), однако проблема улучшения свойств памяти в процессе изучения иностранного языка (ИЯ) требует дополнительных исследований, так как большинство изучающих иностранный язык хотели бы получить дополнительные рекомендации, каким же образом заставить свою память работать так, чтобы ИЯ запоминался быстро, качественно и надолго.

Цель статьи – сформулировать ряд практических рекомендаций относительно более эффективной работы памяти при изучении иностранных языков.

Поскольку память связана со всеми стадиями и формами деятельности человека, психологи классифицируют виды памяти по нескольким критериям, отражающим различные аспекты ее функционирования, например, по характеру мнемической направленности: непроизвольная и произвольная; по предметно-семантическому содержанию запоминаемых объектов: образная, словесно-логическая, двигательная, эмоциональная; по модальности, т.е. в связи с рецепторными системами, выступающими приемниками входной информации: зрительная, слуховая, обонятельная,

тактильная и др.; по временным параметрам работы памяти: долговременная и кратковременная; по динамическим аспектам: постоянная, оперативная; по генетическим аспектам: видовая и индивидуально-приобретенная и т.д.

В процессе изучения иностранных языков особое внимание заслуживает предметно семантическая классификация видов памяти. Образная память направлена на запоминание и сохранение конкретных образов объектов в форме представлений зрительных, слуховых, обонятельных, тактильных и др. Вербальная память формируется в онтогенезе на основе образной памяти в связи с включением в мнемические процессы мыслительных операций. Вербальная и образная память находятся в постоянном взаимодействии. Исследования психологов показали, что запоминание абстрактного материала облегчается применением наглядности в обучении, и наоборот, запоминание наглядных изображений обеспечивает более высокую эффективность при названии их словом и использовании различных приемов систематизации. Двигательная память связана с сохранением и воспроизведением наших движений, действий, моторных навыков. Эмоциональная память служит для сохранения пережитых человеком эмоций и чувств.

Изучая память человека в условиях игровой, учебной, трудовой деятельности, психологи давно отмечали наличие индивидуальных особенностей мнемических процессов, которые выступали важнейшей причиной различной эффективности деятельности, при этом память у людей обнаруживает ряд более или менее выраженных типологических особенностей. Одни люди лучше запоминают зрительные, другие – слуховые, третьи – двигательные данные. Тип памяти определяет склонности и способности человека к преимущественному запоминанию того или иного вида информации. Например, зрительный тип памяти проявляется в том, что человек в наиболее полном объеме, легко и быстро запоминает информацию, которую он может воспринимать визуально. У большинства художников хорошо выражен зрительный тип, у музыкантов – слуховой, у спортсменов – двигательный тип памяти. При этом ведущий тип памяти не функционирует изолированно, он опирается на другие виды, вместе с ним образующие мнемическую систему в структуре конкретной личности.

Существует два взаимоисключающих мнения психологов относительно природы памяти. Одни из них считают, что память дается человеку от рождения в готовом виде, и как бы мы ни пытались ее тренировать, существенных результатов по ее улучшению мы не получим. Вторая группа психологов считает, что память воспитуема. Истина, как всегда, находится где-то посередине.

У. Джеймс называет устойчивость нервных путей, которые отвечают за запоминание, прирожденной физиологической восприимчивостью. Эта восприимчивость в различных возрастах и у различных индивидов бывает очень разной. Есть лица, которые удерживают в памяти без всякого усилия имена, даты, адреса, анекдоты, сплетни, стихи, цитаты и всевозможные

факты, они обязаны этим необыкновенной восприимчивости их мозгового вещества для каждого вновь образовавшегося в нем пути. Другие, припоминая какой-нибудь факт, неизбежно должны подолгу копаться в запасе своих знаний. По всей вероятности, лица, не одаренные в высшей степени физиологической восприимчивостью, неспособны к широкой, многосторонней деятельности. Карл Великий, Лютер, Лейбниц, Вальтер Скотт, любой из великих гениев человечества обладали изумительной восприимчивостью чисто физиологического свойства. Люди, не одаренные такой восприимчивостью, могут в той или другой степени выдаваться качеством своего труда, но никогда не будут в состоянии создать такие массы произведений или иметь такое громадное влияние на современников.

Нет средства для усовершенствования памяти отдельного индивида так, чтобы она выходила за пределы, положенные ей психофизической организацией. Эта мысль давно уже была высказана знаменитым английским философом Локком. Вот его слова: «Говорят, что детей надо заставлять учить наизусть для того, чтобы упражнять и улучшать их память. Но это неверно, ибо очевидно, что силою памяти человек обязан счастливому организму своему, а не какому-нибудь постепенному усовершенствованию ее посредством упражнений. … Ксеркс был в состоянии назвать по имени каждого простого солдата в своей армии, надо думать, что эту удивительную способность он приобрел не заучиванием своих уроках в детские годы».

Другие психологи напротив, считают, что определенный тип памяти не дается человеку в готовом виде от рождения. Природная одаренность выступает только благоприятной предпосылкой, которая в процессе обучения и профессиональной деятельности развивается и совершенствуется, обогащаясь знаниями, интересами, адекватными способами переработки информации, сенсибилизацией различных видов чувствительности: зрительной, слуховой и другими, в комплексе образующих конкретные мнемические способности.

Отсюда вопрос: что делать, чтобы при обычном уровне восприимчивости запоминать как можно большие объемы материала.

Один из ответов на этот вопрос, по-видимому, лежит в повышении уровня овладения способами смысловой организации материала [8]. То есть, как преподаватель иностранного языка, так и обучаемый должны владеть различными приемами смысловой переработки материала с тем, чтобы повысить уровень сформированности способов его смысловой переработки.

По характеру мнемической направленности память бывает произвольная и непроизвольная. *Непроизвольная память* – непреднамеренный процесс, не связанный с намерением субъекта что-то запоминать, заучивать и затем – воспроизводить. Непроизвольная память всегда включена в структуру любой деятельности, направленной на достижение какой-то познавательной или практической цели.

Непроизвольное запоминание, в отличие от произвольного, долго считалось непродуктивным, «низшим» видом мнемической активности. За

ним твердо закрепилась репутация «случайного» процесса. Столь низкая оценка непроизвольного запоминания как случайного и механического процесса долго препятствовала постановке задач его исследования как самостоятельной научной проблемы. Однако постановка такой научно-теоретической проблемы неизбежно назревала в связи с фактами, получаемыми психологами, сохранившими интерес к непроизвольному запоминанию. По данным многих авторов, объем непроизвольного запоминания, в зависимости от условий, составляет от 30 до 70% предъявляемого материала. Однако этот уровень может быть и выше, если познавательная и практическая деятельность организованы с учетом определенных факторов эффективности памяти.

С. Рубинштейн отмечал: «В педагогическом плане встает … важнейшая задача – организовать учебную деятельность так, чтобы существенный материал запоминался учащимся и тогда, когда он занят по существу им, а не его запоминанием. Это много сложнее, но и много плодотворнее, чем постоянно требовать от учащихся произвольного запоминания, при котором самое запоминание становится целью их действий» [10, 300]. То есть при введении и отработке языкового материала преподаватель ИЯ должен пользоваться такими методами и приемами, которые обеспечивают продуктивное непроизвольное запоминание при организации активных познавательных действий учащихся.

Произвольная память связана с намерением субъекта запоминать определенный материал с целью его последующего воспроизведения в форме словесных отчетов или двигательных навыков. Если непроизвольная память зависит преимущественно от характера внешней стимуляции и организации учебной деятельности учащегося со стороны преподавателя, то произвольная память преимущественно связана с сознательным самоконтролем и самоорганизацией субъектом своих мнемических действий, специально направленных на запоминание и воспроизведение. Согласно данным множества авторов, произвольная память, при прочих равных условиях, дает более высокий мнемический эффект по показателям объема и прочности запоминания и сохранения материала.

Произвольное запоминание так же, как и непроизвольное, связано с установками и мотивацией субъекта, с его интересами и эмоциями. Человеку легче организовать свое запоминание, если материал связан с его актуальными потребностями, интересами, чувствами. Однако существенным преимуществом произвольного запоминания является то, что оно позволяет субъекту усваивать материал и в неблагоприятных условиях деятельности: при отсутствии непосредственного интереса к нему, в состоянии усталости, при воздействии помех, в условиях дефицита времени и др., поскольку оно включает волевые усилия, речевую самостимуляцию, постоянный самоконтроль, обеспечивающий сознательный выбор наиболее адекватных способов решения мнемических задач.

Важнейшей особенностью произвольного запоминания является его

опосредованность различными приемами и способами. Поэтому, как уже было упомянуто, уровень овладения способами смысловой организации материала является одним из ведущих факторов его эффективности.

При изучении произвольного запоминания в условиях учебной деятельности выделяют такие способы произвольного запоминания текста, как анализ и смысловая группировка материала, выделение и вербальное обозначение (озаглавливание) опорных пунктов, рационально организованное повторение.

При запоминании материала, слабо поддающегося логическому анализу, учащиеся иногда опосредуют его придумыванием условных, но связных смысловых единиц. Так, чтобы облегчить работу памяти при запоминании цветов спектра, придумали фразу: «каждый охотник желает знать, где сидят фазаны». Различные вспомогательные приемы опосредования применяются мнемонистами, демонстрирующими большие возможности своей памяти.

Как считает Т. Бьюзен, если мы хотим запомнить что-то новое, нам нужно лишь *соотнести* это (найти ассоциативную связь) с каким-то уже известным фактом, призвав на помощь свое *воображение* [2, 47–48].

Такой опосредованный тип запоминания, который обычно обозначают как тип интеллектуальный, или искусственный, в противоположность первому – сенсорному, или механическому, является, как замечает А. Леонтьев, при отсутствии специальных искусственных ограничений единственным типом развитого человеческого запоминания [6].

Этот искусственный, интеллектуальный тип запоминания называется мнемоникой, которая определяется как совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций, которые облегчают процесс запоминания. Существуют ассоциации по контрасту, по сходству, по звучанию, по корню слова, обобщающие, дополняющие. Главное в образовании ассоциаций – это яркость образа, необычность, нестандартность, абсурдность, неожиданность, новизна. Необходимо научить запоминать новые слова так, чтобы между зрительным образом и словесным обозначением установились связи. При изучении иностранного языка основная задача – это пополнение словарного запаса. Чтобы избежать зубрежки можно использовать следующие мнемонические методы и приемы: метод ключевых слов, метод взаимодействия, установление связей по сходству, смежности, противоположности, выделение опорных «зацепок».

Предположим, мы хотим запомнить слово vertigo (головокружение), обозначающее состояние человека, которому кажется, что окружающие предметы вращаются вокруг него. Можно четко отпечатать это слово в памяти, проследив звуковую ассоциацию с вопросом where to go (куда идти?), который может задать человек, сошедший с карусели.

Целесообразно использовать приемы группировки, классификации, разбиения материала на части по смыслу, схематизации при изучении

грамматики, структурирования для установления взаиморасположения частей, составляющих целое. Находит применение метод парных ассоциативных связей, рифмовки, сравнение с английским, французским и латинским языками. Прекрасно зарекомендовали себя приемы: выделение написанного цветом, размером, объемом, нумерацией. Хорошо тренирует память проговаривание и заучивание пословиц, клише, поговорок, скороговорок.

Есть методики, пропагандирующие активное использование мнемотехники для запоминания слов. Например, широко известный в лингвистических кругах метод Самвела Гарибяна, который предлагает довольно любопытные аналогии для запоминания некоторых слов, использование которых в разумных пределах может давать определенные результаты. Например, eagle – когти орла (это 8 страшных игл); levity – легкомыслие (лев и ты – легкомысленный союз); immediately – и мы дятлы [3]

Еще одним способом является придумывание связанных по смыслу фраз. Тогда учащимся будет всегда легко вспомнить и сравнить похожие слова между собой, уже зная их перевод. Например, loose (свободный)/lose (терять): My shoes are so loose that I'm going to lose them; patience (терпение)/patients (пациенты): A doctor must have patience in dealing with the patients.

С точки зрения изучения языка подбор ассоциаций происходит через звуковое, образное или смысловое сходство, основанное на факте существования языковых групп и, следовательно, общего происхождения многих слов.

Иностранные языки становятся более доступными, если четко осознать, что они образуют группы. Практически все европейские языки (исключая финский, венгерский и баскский) являются представителями индоевропейской группы и, следовательно, содержат немало похожих по звучанию и смыслу слов. Возьмем, например, слово *отец*: английский – father, немецкий – Vater, французский – pere, итальянский и испанский – padre. Знание латинского языка обычно помогает понимать любой из романских языков – все они содержат много пришедших из него слов. Например, для латинского слова Deus (Бог) в английском обнаруживается слово deity – божественность и deify – боготворить [2, 151–152].

Тайна хорошей памяти есть, таким образом, по мнению У. Джеймса, искусство образовывать многочисленные и разнородные ассоциации со всяким фактом, который мы желаем удержать в памяти. Из двух лиц с тем же внешним опытом и с тою же степенью прирожденной восприимчивости, то, которое более размышляет над своими впечатлениями и ставит их в систематическую связь между собою, будет обладателем лучшей памяти.

Одним из показателей эффективности запоминания является эффективность воспроизведения как процесса актуализации знаний, усвоенных при запоминании.

Эффективность узнавания опосредована тренированностью и опытом человека, наличием в его долговременной памяти четких ориентиров поиска информации и эталонов для ее отнесения к системе ранее усвоенных знаний.

Акт узнавания хорошо знакомых объектов протекает мгновенно (в пределах 0,050 сек.) и носит симультанный характер, не требуя развернутых сопоставлений объекта и образа-эталона по многим признакам. Достаточно уловить один характерный признак знакомого объекта, чтобы тотчас же опознать его. При формировании в процессе обучения четких образов-эталонов и ориентиров поиска нужной информации процесс опознания протекает быстро и эффективно даже в тех случаях, когда человек воспринимает какой-то объект впервые.

Вспомогательные опорные образы широко используются в методике интенсивного обучения ИЯ Г. Китайгородской. При возникновении у обучаемых потребности в употреблении определенной лексики или грамматической конструкции, запоминание которых обеспечивалось с помощью опорных образов, или в случае, когда учащийся неправильно употребляет данную структуру, преподаватель может лишь подсказать образец или даже напомнить средства, которые использовались им для его запоминания. Этого секундного запоминания оказывается абсолютно достаточно, чтобы обучаемый самостоятельно употребил правильную конструкцию или тут же исправил только что совершенную ошибку [4].

Известно, что внеязыковые средства, участвующие в коммуникации, и есть те паралингвистические условия, которые вплетаются в языковое общение. Все они объединяются единой функцией участия в формировании информации речевого высказывания. К этим средствам относят жесты – телодвижения (кинесика) и мимику (состояние лица) [5].

Поскольку стереотипные жесты образуют употребительный тип паралингвистических средств как вспомогательных приемов вербальной коммуникации, постольку в обучении при предъявлении нового материала оказывается исключительно плодотворным введение специальных стереотипных жестов, жестко закрепленных за смыслом какого-либо коммуникативного блока, за значением конкретного слова или словосочетания или даже за грамматическим значением. Такой вид вспомогательных средств становится как бы дополнительным внеязыковым кодом учебной группы. Таким образом, мимика и жесты расширяют свою функцию, используясь не только как вспомогательные выразительные средства общения, которые под час приводят к употреблению особых, специфичных для диалога, структурных типов предложений (элептичных, неполных) [9], но и как вспомогательные средства, обеспечивающие запоминание и правильное воспроизведение фраз, словоформ, грамматических явлений.

Выводы. Анализ мнемической деятельности позволяет сформулировать ряд практических рекомендаций относительно организации более эффективной работы памяти в процессе изучения иностранных языков.

Предъявляемый для запоминания материал должен быть рационально организован, его вероятностная структура должна регулироваться с учетом возможностей человека. Материал должен восприниматься не как случайные разрозненные сигналы, необходимо формирование рациональных способов переработки информации у самого субъекта. Обучаемый с хорошими навыками смысловой переработки старается даже в мало систематизированном материале найти общий принцип его организации, какую-то общую закономерность. Определенные искусственные методы запоминания могут быть достаточно эффективным средством удержания в памяти большого количества разнообразного языкового материала. При этом усовершенствование методов и приемов, способствующих качественному и длительному запоминанию иностранного языка, является открытой темой в связи с актуальностью знания языков в современном глобализирующемся мире.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Бочарова С.П. Психология и память. Теория и практика для обучения и работы / Бочарова С.П. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 384 с.
2. Бьюзен Е. Суперпамять / Т. Бьюзен; пер. с англ. – 6-е изд. – Минск: Попурри, 2008. – 208 с.
3. Гарибян С. Английский без английского. Чудо-словарь запоминания 3500 английских слов. – М.: Ас-Траст, 2008. – 416 с.
4. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам: монография / Галина Александровна Китайгородская. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
5. Колшанский Г.В. Функции паралингвистических средств языковой коммуникации / Г.В. Колшанский // Вопросы языкознания. – 1973. – №1. – С. 17–23.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Леонтьев А.Н. – М. :Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 548 с.
7. Психологический словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – 816 с. (Серия : Хрестоматия по психологии).
9. Психолого-педагогические аспекты интенсификации обучения иностранным языкам: Сб. статей под ред. А.В. Петровского, Г.А. Китайгородской. – М: Изд-во МГУ, 1983. – 238 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 712 с. – (Мастера психологии).


## СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Д.Б. Сауранбаева

И.А. Мырзаханова
КазНПУ им.Абая, Алматы, Казахстан

**Аннотация.** В данной статье говорится о текущем состоянии системы образования в Казахстане и представлен анализ проблем, также дана общая оценка системе образования. Приведены примеры актуальных проблем современного состояния системы образования.

**Ключевые слова**: образование, требование, соответсвие, неконкурентоспособность.

**Annotation.** This article is written about the current state of the education system in Kazakhstan and provided analysis of the problems is also given an overall assessment of the education system. The examples of actual problems of the current state of the education system.

**Key words**: education, requirement, consistent, uncompetitive.

В настоящее время Казахстан признан мировым сообществом как государство с рыночной экономикой. За короткий исторический период обретения независимости Казахстан сделал прорыв в экономике, интегрируясь в мировую цивилизацию, используя новые прогрессивные технологии.

Определены перспективы социально-экономического развития страны. В этом контексте возрастает роль и значение современной системы образования, человеческого капитала как критериев уровня общественного развития, составляющих основу нового уровня жизни общества и являющихся важнейшими факторами, базой экономической мощи и национальной безопасности страны. В свою очередь, преобразования в системе общественных отношений оказывают влияние на образование, требуют от него мобильности и адекватного ответа на реалии нового исторического этапа и должны соответствовать потребностям развития экономики в целом.

Казахстанская система образования развивается в условиях устаревшей методологической базы образования, структуры и содержания, которые недостаточны для поэтапного её вхождения в мировое образовательное пространство. Современное состояние системы образования свидетельствует о неполном охвате организованными программами дошкольного воспитания и обучения детей в возрасте от одного года до пяти лет. Содержание обучения в современной общеобразовательной школе остается фактологическим, государственные стандарты, основанные на предметном подходе, морально устарели. Отсутствует компетентный подход, ориентированный на индивидуальность ученика. Обучение в школе не дает ученику четко выраженной позитивной мотивации к выбору жизненного пути, интересов и перспектив. Только 30% старшеклассников осознанно выбирают профессиональную деятельность, соответствующую их способностям. Следовательно, 70% старшеклассников обладают низкой

самооценкой и не подготовлены к самостоятельности в жизни. Кроме того, исследования ЮНЕСКО и результаты тестирования выпускников общеобразовательных школ последних пяти лет свидетельствуют об устойчивой тенденции снижения качества образования. В условиях недостаточной профилизации на старшей ступени среднего образования выпускники школ остаются невостребованными на рынке труда. Начальное и среднее профессиональное образование не в полной мере удовлетворяет потребности личности, общества и не могут решить проблему подготовки кадров, обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации технических работников и специалистов среднего звена технического, обслуживающего и управленческого труда.

В системе высшего образования также стали нарастать отдельные негативные тенденции. Снижение требований к поступлению в вуз при отсутствии соответствующего современным требованиям интеллектуального, кадрового, материально-технического потенциала отдельных вузов и их многочисленных филиалов, привело к чрезмерному росту количества специалистов, что привело к перенасыщению рынка труда невостребованными кадрами. Этому способствовала массовая подготовка по узкопрофильным специальностям, ориентированным только на стабильные отрасли и потребителей. Отсутствие механизма взаимоучета наших образовательных программ и зарубежных аналогов, взаимопризнания документов об образовании сдерживают академическую мобильность студентов, преподавателей и специалистов обслуживающего и управленческого труда.

Улучшение экономической ситуации страны в начале нового столетия в целом позитивно отразилось на системе образования: возобновилось строительство новых школ; стали выделяться средства на укрепление материально-технической базы организаций образования. Однако этого недостаточно для коренного изменения состояния системы образования. Наблюдается явное отставание образовательной системы от потребностей рыночной экономики и открытого гражданского общества. Основными причинами такого положения в системе образования стали: преобладание субъективности в конечной оценке качества образования породило отдельные негативные моменты на всех ее уровнях; недостаточная восприимчивость системы образования к нововведениям и отсутствие должной мотивации к внедрению системы качества обучения; недостаточная эффективность механизмов формирования у подрастающего поколения этнокультурной и гражданской идентичности, основанной на знании истории государства, государственного языка, национальных культурных ценностей народов Казахстана; несоответствие материально-технической базы, учебно-лабораторного оборудования, учебной и методической литературы современным требованиям; отсутствие мотивации в обеспечении высокого качества образования в системе подготовки кадров, отток кадров, снижение материального стимулирования педагогического труда.

Сложившаяся ситуация в области образования свидетельствует о необходимости системности в преодолении негативных явлений, кардинальных организационных, структурных преобразований, обновления содержания образования и совершенствования качества подготовки специалистов в соответствии с современными социально-экономическими и политическими условиями развития республики и прогрессивным опытом высокоразвитых стран. Проводятся меры по модернизации системы высшего образования, главным атрибутом которой является присоединение к Болонскому процессу. Глобализация мировой экономики стала объективной реальностью. Особенно ярко это проявляется в европейских странах. В структуре экономики Европейского Союза наблюдается увеличение наукоемких отраслей, которые оказывают влияние на потребность рынка труда, требующего притока высококвалифицированных специалистов. Создание единого общеевропейского рынка труда обуславливает принятие адекватных изменений в образовательной сфере. Поэтому национальная система образования не может развиваться без интеграции в мировое образовательное пространство.

Казахстан унаследовал в основном принципы и методику советского образования и педагогики. Что касается естественных, точных и технических наук, то здесь сохраняется относительно высокий уровень количественного и качественного состояния образования. Изменения здесь незначительны, за исключением невостребованности специалистов в области этих наук, что ведет к «утечке мозгов» из республики.

**Вместе с обновлением в Казахстане также наблюдается резкий спад образовательного уровня населения.** Это связано с двумя факторами. Первое, это маргинализация постсоветского общества, которая не могла не затронуть учебные заведения. В результате этого процесса увеличивается число вузов с низким уровнем основного контингента преподавателей и выпускниками, далеко не все из которых умеют грамотно читать и писать. Сегодня среднестатистический преподаватель выглядит даже более убогим по сравнению со студентами, которых он обучает. Второе — материальное неблагополучие населения, что является основой полуграмотности и нового витка невежества в обществе.

Небывалый рост количества вузов привел к тому, что по количеству вузов на один миллион жителей Казахстан опередил Англию, Японию, Германию и Россию. За годы независимости численность работников в сфере науки сократилась в республике на 52,3%, в то время как количество абитуриентов неуклонно росло.

Доля учащихся дневных общеобразовательных школ на старшей ступени образования (10-11(12) классы) в общей численности населения, соответствующего по возрасту данному уровню образования, составляет **79,1%.** Из общего числа выпускников, получивших свидетельство об окончании основной 9-летней школы, продолжили обучение в профессиональных школах, лицеях и колледжах **6,8%.** Ухудшение

социально-экономического положения населения привело к тому, что доступность профессионального обучения становится проблематичной для большинства детей и подростков, особенно для детей из малообеспеченных и многодетных семей.

Основной проблемой сферы образования является недостаточное бюджетное финансирование.

Значительно изменилась и структура распределения затрат государственного бюджета по уровням образования. **В целом потребность в финансовых средствах организаций образования обеспечивается из бюджетных источников менее чем на четверть.** Следствием этого стало:

- снижение доступности образования для населения, особенно в системах дошкольного воспитания и обучения, начального и среднего профессионального образования;
- обострение проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей из малообеспеченных и многодетных семей, неохваченность их системой образования, отсутствие механизма их обеспечения рабочими местами обусловило рост преступности среди этой категории подростков и молодежи;
- снижение доступности образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями в развитии;
- снижение качества предоставляемых образовательных услуг;
- снижение потенциала системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, ликвидация районных учебно-методических служб, институтов и факультетов повышения квалификации при вузах;
- ухудшение материально-технической базы организаций образования, отсутствие индустрии образования;
- возрастание дефицита учебников и учебно-методических материалов;
- увеличение разрыва в уровне образования между жителями города и села, а также между выпускниками полных и малокомплектных школ;
- нарушение принципа единства систем обучения и воспитания.

В системе высшего профессионального образования увеличивается разрыв во взаимодействии вузов с академическим сектором науки, производством и экспериментальными базами, что ведет к снижению качества учебного процесса и практической подготовки будущих специалистов.

В подготовке кадров с высшим образованием происходит "вымывание затратных специальностей", в частности, естественно-научного и технического направлений, без чего невозможно научно-техническое развитие общества. Абсолютная часть специалистов заканчивает образование после первой ступени высшего многоуровневого образования, что существенно снижает общий уровень высшего образования в республике.

В системе профессионального образования не уделяется необходимое внимание обучению трудовым навыкам и их совершенствованию. Нет

достаточных исследований этой проблемы, на основании которых следовало бы создать условия, обеспечивающие гибкость, обновление и продуктивность образовательного процесса, передачу необходимых умений и навыков, учитывающих требования изменяющегося рынка труда.

Социально-экономическая ситуация в республике обострила проблему занятости подростков и молодежи. Безработица, вынужденное иждивенчество приводит к социальной и трудовой деградации этой категории населения. И как результат - рост преступности, алкоголизма, наркомании, проституции и других негативных проявлений среди подростков и молодежи.

## ЛИТЕРАТУРА


1. По материалам Программы по образованию Фонда Сорос-Казахстан,
2. По материалам Программы по образованию Фонда Сорос-Казахстан и Министерства образования Республики Казахстан
3. По материалам Государственной программы «Образование». Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 30 сентября 2000 г. № 448.
4. Источник - http://www.alledu.ru/news/1/3036 дата публикации 23.02.2004.
5. Кыдырбекулы Д. Проблемы пост-советского гуманитарного образования в Казахстане.
6. Осик Ю.И., Надыров А.И., Осик Л.Г., Сетевые структуры и проблемы высшей школы // Труды международной научной конференции "Наука и образование" - ведущий фактор стратегии "Казахстан-2030", посвященный 10-летию независимого Казахстана, Караганда, 2001, Выпуск 1.
7. ЭКСПРЕСС-К, Чтобы не остаться в стороне, №30 (15437) от 14 февраля 2004 года.
8. PANORAMA, 2004, № 02, январь.
9. PANORAMA, 2004, № 02, январь
10. По официальным материалам Министерства образования Республики Казахстан
11. ЭКСПРЕСС-К, Чтобы не остаться в стороне, №30 (15437) от 14 февраля 2004 года.


## ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ


Т.А.Саутова
Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева,
г. Петропавловск, Казахстан



**Аннотация.** Целью межкультурного подхода в образовании является формирование межкультурной личности средствами иностранных языков. Изучение языков важно как средство постижения менталитета и культуры

других народов. Оно должно привести к взаимопониманию народов.

**Annotation.** The aim of intercultural approach in education is the formation of intercultural person by means of foreign languages. Teaching languages is important as a means of achievement of the mentality and culture of other peoples. It must bring to the mutual understanding of peoples.

**Ключевые слова.** формирование, участие, межкультурная личность, взаимопонимание, лингвистический.

**Keywords.** Formation, participation, intercultural person, mutual understanding, linguistic.

Данная статья посвящена роли иностранных языков в формировании межкультурной личности.

Современные интеграционные процессы и активизация взаимодействия стран в условиях открытого и взаимосвязанного мира выдвигают иностранные языки в образовательные приоритеты, в обязательную компетентностную составляющую модели современного специалиста, в действенный инструмент подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в новых условиях международного взаимодействия и сотрудничества [1, 24]. Иностранные языки являются основными проводниками международного сотрудничества.

Сегодня знание языков не только помогает получать многообразную и разностороннюю информацию, пользоваться Интернетом, а также вести деловые контакты, заключать выгодные договоры, достойно представлять Казахстан на мировой арене в любой сфере деятельности.

Центральное место в образовательном процессе должно занимать формирование способности к участию в межкультурной коммуникации.

Термин «межкультурная коммуникация» достаточно широко распространен в современной методической науке. Этим термином определяется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам. Именно такая постановка цели обучения соответствует потребностям, предъявляемым к иностранным языкам на современном этапе развития общества [2, 177]. Обучение межкультурной коммуникации на занятиях с учетом всех присущих этому процессу особенностей обеспечивает вхождение в иноязычную культуру. Поэтому целью межкультурного подхода в образовании является формирование межкультурной личности средствами иностранных языков.

Обучение языку проходит сегодня в контексте иноязычной культуры, включающей лингвистический, страноведческий, эстетический и социальный компоненты. Все это находит отражение в содержании предмета: тематике текстов, устных тем, речевых ситуаций.

В настоящее время в процессах налаживания глобального общения, взаимопонимания и сотрудничества между представителями разных культур, говорящих на разных языках, обучение и изучение языков на

культуроведческой основе приобретает важнейшее значение.

Казахстан - многонациональная страна с разноязычным населением. Знание языков полезно не только для отдельных личностей, но и для всего общества. Чем больше языков знают люди, тем больше вместе с языком они познают историю, обычаи и традиции, культуру этих народов. А это способствует международным, культурным, экономическим связям и, безусловно, ведет к улучшению в целом всей ситуации в стране.

Реалии нашей современности все больше убеждают нас в необходимости овладения уже в школьных стенах казахским, русским и одним из иностранных языков. Поэтому наблюдается общая тенденция к их изучению.

Выход Казахстана на международную арену в области политики, экономики, в сфере образования, налаживание все новых деловых, культурных контактов и экономических отношений с зарубежными партнерами - все это настоятельно диктует необходимость лингвострановедческого подхода к обучению иностранным языкам.

Об активном и конструктивном свойстве языка и его способности воздействовать на формирование народной культуры, психологии и творчества определенно говорили И.Гердер в «Трактате о происхождении языка» и В. Фон Гумбольдт в «Избранных трудах по языкознанию».

По убеждению И.Гердера, «язык по своему происхождению связан с культурой и совершенствуется вместе с обществом. Органическая связь языка с культурой и обществом делает его важнейшим компонентом национального духа» [3, 233].

В Послании народу Казахстана «Построим будущее вместе» от 28 января 2011 года Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев отметил: «... для современного казахстанца владение тремя языками - это обязательное условие собственного благополучия» [4, 2.3].

Социолингвистический уровень обучения языку содержит богатые резервы для гуманистического, духовного становления личности студента.

Изучение языков важно как средство постижения менталитета и культуры других народов и должно, в конечном счете, привести к взаимообогащению культур и взаимопониманию народов.

Знание родного и государственного языков, изучение иностранного языка способствуют формированию установки на толерантность и объемное видение мира. Это даст молодому поколению нового Казахстана возможность шагнуть в новый круг, способствующий расширению и углублению диалога цивилизаций в новом мире.

Учебная деятельность студента, а затем - профессиональная молодого специалиста проходят в полиязычном обществе.

Практика преподавания казахского языка, как иностранного, для казахстанцев показывает, что студенты с неизменным интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям казахского народа.

Обучение языку в контексте межкультурной коммуникации - это образовательно-развивающийся процесс, в ходе которого обе культуры (родная и иноязычная) играют существенную роль.

Современные подходы к обучению языкам предполагают информированность о современной жизни страны изучаемого языка, использование самых свежих сведений и данных о разных аспектах их действительности. Доказательством этому может служить работа на занятиях со средствами массовой информации, а именно: работа со свежими материалами республиканских и областных газет о политической, культурной жизни Казахстана и других стран.

Наиболее традиционной формой лингвострановедческого обучения является введение страноведческих текстов, касающихся истории, географии, культуры, литературы.

Лингвострановедческий аспект образования предусматривает изучение языка в тесной связи с культурой, литературой, традициями, обычаями страны, обслуживаемой этим языком. Насыщение занятий казахского языка элементами лингвострановедческого обучения способствует формированию не только узкопрофессиональной компетенции будущего специалиста, но и развитию его общекультурного кругозора [5, 195]. Лингвострановедческая интерпретация отдельных языковых единиц и выражений таких как фразеологизмы, пословицы, поговорки являются одним из способов лучшего усвоения языка, понимания его историко-национальных особенностей.

В статье расскажем, как осуществляется лингвострановедческий подход в обучении государственному языку на практических занятиях в группах, обучающихся на специальности «Иностранный язык: два иностранных языка». Остановимся на некоторых из них. Тема «Казахстан и всемирное сообщество» предусматривает изучение экономических особенностей стран, сотрудничающих с Республикой Казахстан («Казахстанско-британские взаимоотношения», «Казахстанско-германские взаимоотношения», «Взаимоотношения Казахстана и США», «Казахстан и Канада: сотрудничество в области экономики»), а также их политическое устройство, города-побратимы, результаты переговоров в области современной экономики, политики, экологии, гуманитарной помощи.

Пословицы, поговорки, изречения, фразеологизмы можно считать еще одним из собственных материалов лингвострановедческого изучения. Так, применение их в качестве дополнительного учебного материала на занятиях служит для самых разных целей: постановке и совершенствованию произношения, закреплению грамматического материала, обучению аудированию.

При изучении темы «Моя Родина» студенты получают задание: подобрать к пословицам и изречениям на казахском языке их русские, английские, немецкие эквиваленты. Приведем некоторые пословицы-поговорки и изречения по данному заданию: к пословице «В гостях хорошо, а дома лучше» на русском языке студенты должны найти

эквиваленты на английском и казахском языках. – «East or West home is best». «Каждый кулик хвалит свое болото» - «Every dog is a lion at home». «Лучше быть слугой в своем отечестве, чем королем в чужом» - «There is no place more delightful than home» и другие.

Изучение изречений выдающихся людей страны изучаемого языка, как элемент лингвострановедческого подхода, уместен на занятиях по практике речи. Обучаемым предлагаются биографии ученых, видных политических деятелей или писателей («Абай Кунанбаев», «Абылай хан», «К.И.Сатбаев» в сравнении с биографиями из текстов англоязычных стран: «Д.Вашингтон», «Д.Г.Байрон», «У.Шекспир».

Для выполнения ситуативных заданий предлагаются следующие темы: «Выборы Президентов Казахстана и США», «Встреча Премьер-министра Великобритании с Премьер-министром Республики Казахстан», «Встреча Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева с Канцлером Германии А.Меркель», телемост «Казахстан и Великобритания: торгово-экономическое сотрудничество», «Известные университеты Казахстана, Великобритании и Германии», «Казахстанско-канадские взаимоотношения», «Итоги переговоров в стране «кленового листа», «В туманном Альбионе» и другие.

В условиях современного тесного сотрудничества и контактов в сфере образования между Казахстаном и странами изучаемых языков стало реальностью участие наших студентов в обменных программах и международных конференциях (США, Великобритании, Германии). Информированность этих студентов свежими сведениями о реалиях сегодняшней жизни Великобритании, США, Германии, Канады - еще один источник лингвострановедческого образования.

Концепция многоязычного образования предполагает становление многоязычной личности при определенном отборе содержания, принципов обучения, разработке специальной технологии с использованием многоязычных разговорников, словарей и учебно-методической литературы.

В нашей области ежегодно с целью осуществления Указа Президента Республики Казахстан от 20 ноября 2007 года №444, Постановления Правительства Республики Казахстан от 16 февраля 2008 года №150, в рамках культурного проекта «Триединство языков» проводятся городские олимпиады. Цель олимпиады: Выявление и поддержка одаренной молодежи, в совершенстве владеющей тремя языками: казахским, русским, английским; воспитание уважительного отношения к культуре и языкам других народов, укрепление казахстанского патриотизма. Задачами олимпиады являются: реализация языковой политики Республики Казахстан, формирование интереса к изучению языков, воспитание всесторонне развитой, конкурентоспособной личности.

Интегративные процессы в социально–экономической и политической сферах жизни современного общества определили основную цель учебно-воспитательного процесса - подготовка школьников к жизни в демократичеком, поликультурном государстве. Поэтому основной задачей

современной школы нового типа является обучение школьников многоязычию, так как именно от способности владения иностранными языками будет зависеть как личная, так и профессиональная карьера граждан нового тысячелетия.

Для совершенствования воспитательной работы по формированию культуры межнациональных отношений мы используем на своих занятиях страноведческий материал: история, обычаи, традиции, праздники, политическая система, достопримечательности, выдающиеся люди; предлагаем задания на сопоставление культурных отличий Казахстана и стран изучаемого языка (Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, Германия) в виде сообщений, сочинений, проектов. Подбираем дополнительные задания и формулируем учебно-речевые ситуации для тренировки и формирования навыков межкультурного диалога.

Средства массовой информации могут стать важным источником информации, средством воспитания культуры межнациональных отношений. В качестве речевой зарядки мы обсуждаем последние новости - просмотр прессы накануне: найти и рассказать в группе о визите Президента Республики Казахстан в другую страну, о встрече глав государств, о праздновании 20-летия Независимости Республики Казахстан, о саммите ОБСЕ и т.д. Кроме Интернета мы учим студентов умению пользоваться газетами и журналами, выходящими в Казахстане. Студенты знают какие газеты являются официальными, а какие - желтой прессой. Преподаватель работает на занятиях также и с газетным материалом, напечатанным на русском, казахском и английском языках для обсуждения той или иной статьи политического характера. На государственном языке со студентами групп обсуждаются некоторые передачи телевидения воспитательного характера, а также новые фильмы и поднимаемые в них проблемы. К тому же, наши студенты имеют возможность публиковать свои статьи на государственном языке в молодежной газете «Жастар» («Молодежь»), которая выходит в нашем городе на двух языках. Тематика их очень разнообразная. Ко дню Победы вместе с преподавателями в соавторстве студенты опубликовали свои статьи, посвященные героям Великой Отечественной войны, брали интервью у участников войны: «Диалог с ветеранами Великой Отечественной войны», «Еще одна сторона победы»), «Подвиг северо-казахстанца в годы Великой Отечественной войны, «Работа в тылу», «Книга памяти».

Таким образом, знание родного и государственного языков, а также изучение иностранного языка способствуют формированию установки на толерантность и объемное видение мира.

Активная интеграция казахстанской экономики в мировую способствуют формированию спроса на специалистов, способных адекватно общаться на английском языке. На передний план выдвигается задача формирования многоязычного индивида. Учебная деятельность студента, а затем – профессиональная молодого специалиста проходят в полиязычном

обществе, где проблемы межэтнического контактирования приобретают особую актуальность. Если понимать толерантность как связанную с формированием позитивных установок личности ее системы отношений к действительности, то познание «чужой» культуры через «свой» язык не только содействует развитию толерантных отношений, но и помогает строить адекватные модели вербального поведения в поликультурном обществе.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что формирование межкультурной личности средствами иностранных языков является целью межкультурного подхода в образовании.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Гердер И.Г. Трактат о происхождении языка. - М., 1977. - 233 с.
2. Кемелева Р.Б. О некоторых приемах лингвострановедческого подхода в обучении иностранному языку. Екатеринбург, 2010. - 285 с.
3. Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теория. - Алматы, 2005. - 262 с.
4. Овсянникова О.Н. Межкультурная языковая коммуникация в контексте диалоговой концепции культур //Материалы международной научно-практической конференции «Моделирование сложных систем и процессов: теоретический, прикладной и педагогический аспекты». - Костанай, 2010. – 416 с.
5. Послание Президента Казахстана Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Построим будущее вместе!». - 28 января 2011г.


## ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПИСАНИЮ МЕДИАТЕКСТОВ


Смеюха В.В.
Ростовский государственный университет путей сообщения,
г. Ростов-на-Дону, Россия



**Аннотация.** Рассматривается вопрос обучения студентов созданию медиатекстов. Автор акцентуирует внимание на совершенствовании коммуникативных навыков учащихся в рамках курсов «Реклама», «Связи с общественностью», определяет необходимость освоения медиажанров, предлагает методику обучения созданию медиатекстов.

**Abstract.** The question of teaching students create media texts. Author of the emphasis is on attention to improving the communication skills of students in courses "Advertising", "Public Relations", identifies the need to develop Media genre, offers a method of teaching the creation of media texts.



***Ключевые слова:*** медиатекст, реклама, связи с общественностью, обучение, технология.

***Keywords:*** media texts, advertising, public relations, training, technology.

Уровень развития массовых коммуникаций и роль интегрированных коммуникаций в функционировании социальных, экономических и политических институтов общества предъявляют повышенные требования к профессиональной подготовке студентов-гуманитариев. В частности, федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает получение теоретических и практических навыков в сфере ведения рекламной и PR-деятельности не только по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью», но и по следующим направлениям: «Туризм», «Сервис», «Гостиничное дело», «Социальная работа», «Государственное и муниципальное управление». Предполагается, что выпускник вуза сможет ориентироваться в рекламных, имиджевых, маркетинговых, пропагандистских и других масс-медийныхкоммуникацияхи самостоятельно изготавливать информационный (рекламный, имиджевый) продукт, размещать его на медийных площадках. И если в образовательном стандарте по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» оговаривается, что бакалавр должен владеть «знаниями и навыками работы в пресс-центрах, пресс-службах, в отделах печати, средствах массовой информации (СМИ), отделах по связям с общественностью, центрах общественных связей, отделах рекламы, в коммуникационных агентствах» [3], то, например, в стандарте по направлению подготовки «Туризм» отмечается, что учащийся должен обладать «способностью к письменной и устной коммуникации», «способностью к реализации туристского продукта с использованием информационных и коммуникативных технологий» [4]. Таким образом, навыки и технологии ведения рекламной, PR-деятельности должны освоить не только будущие рекламисты и пиарщики, но студенты, готовящиеся к другим видам профессиональной деятельности [2].

Умение самостоятельно изготавливать рекламно-имиджевый контент является одним из востребованных профессиональных навыков. Интегрирование в профессиональную среду интернет-коммуникацийпредоставляет возможность использовать их в качестве инструментов позиционирования, продвижения организации, ее товаров и услуг, а также управления компанией, формирования ее корпоративной культуры. Корпоративный сайт сегодня является одним из важнейших компонентов информационно-коммуникативной деятельности организации, кроме того, компании активно занимаются собственным профессионально-имиджевым позиционированием в социальных сетях. Обозначенные ресурсы позволяют организациям самостоятельно реализовывать информационно-коммуникативную деятельность. Если речь идет о крупной компании, в структуре которой действует рекламный либо PR-отдел, тогда рекламной и имиджевой деятельностью организации будут заниматься специалисты, имеющие соответствующую профессиональную подготовку. В перечень профессиональных обязанностей, предъявляемых работодателями к специалистам по рекламе и PR, входят: поддержание и развитие корпоративной культуры, работа с сайтами организации, ведение групп и

страниц в социальных сетях, написание материалов о работе компании. Если же организация небольшая, то обязанности по ведению информационно-коммуникативной деятельности возлагаются на сотрудника, имеющего навыки работы в информационно-коммуникативной среде. Следовательно, выпускники гуманитарных факультетов, освоившие в рамках учебных программ курсы по рекламе и связям с общественностью, обладающие необходимыми профессиональными компетенциями, могут выполнять свои должностные обязанности (разработка продуктов, услуг, их продвижение, сбыт, увеличение объемов продаж, расширение клиентской базы) с использованием информационных ресурсов.

На изучение дисциплин профессионального цикла («Реклама», «Реклама в социально-культурном сервисе и туризме», «Основы интегрированных коммуникаций (Теория и практика рекламы)», «Основы интегрированных коммуникаций (Основы связи с общественностью)») выделяется один семестр. Как отмечает профессор О.Е. Коханая, студентам, изучающим рекламу и связи с общественностью, «необходимы и занятия по практической журналистике, где бы отрабатывались не только знание студентом тех или иных жанров, умение оперировать их стилистическими особенностями, а самостоятельное выстраивание профессиональной поведенческой модели как будущего специалиста в области масс-медиа» [1, 23].

Дисциплины, связанные с рекламой и PR, включают в себя лекционные и семинарские занятия. Для формирования и совершенствования навыков организации эффективного информационно-коммуникативного процесса учащихся необходимо ознакомить их с технологией работы в жанрах журналистики и PR и закрепить полученные знания путем создания текстов различной проблемно-тематической и жанровой направленности.

Технология создания текстового материала включает в себя три этапа: подготовительный этап, написание текста, выбор средства массовой коммуникации (СМИ, социальные медиа) для публикация материала.Подготовительный этап предполагает: выбор темы, формулирование цели и задач публикации, определение читательской аудитории и выявление ее характеристик, выбор жанра, оценка характера воздействия публикации на аудиторию, отбор фактов.

В процессе обучения написанию текстов можно предлагать студентам создавать публикации на заданные темы (например, «Востребованные профессии на рынке труда», «Горжусь, что являюсь студентом вуза [название вуза]», «Место в городе, куда бы мне хотелось вернуться», «Экскурсия по родному городу» и т.д.), а также отрабатывать отдельные элементы текста (заголовок, лид, формулирование вопросов для интервью), описывать детали, факты, использовать экспрессивные средства языка. Анализ работ и обсуждение допущенных ошибок позволяют закрепить полученные навыки, способствуют улучшению качества студенческих текстов. Наиболее частые ошибки, которые совершают студенты в процессе работы над публикацией:

нераскрытие темы, неправильный выбор аудитории и создание текста, несоответствующего ее информационным ожиданиям, нарушение логической связи в тексте, неравномерное распределение фактов в публикации, лексические, стилистические, фактические нарушения.

Регулярное проведение занятий, ориентированных на создание текстов, способствует формированию авторской позиции в ее выражению в публикации, управлению вниманием потенциальной аудитории, развитию аналитической составляющей медиаматериала.

Рассмотрим в качестве примера практическое задание, которое выполнили студенты гуманитарного факультета Ростовского государственного университета путей сообщения (2, 3 курс) после знакомства с темой «Реклама и PR в Интернете» (2014 г., октябрь). Учащимся было предложено ответить на письмо школьницы, размещенное в социальной сети «Facebook». Автор письма, семнадцатилетняя девушка, подвергла критике российские вузы, обвинив их преподавателей в коррупции; профессиональную занятость россиян, которая не дает им возможности вести достойный образ жизни («каторжный труд», «отвратная работа»), российских мужчин, семейные ценности.

Условия выполнения работы: жанр - письмо, цель - формирование позитивного имиджа современной молодежи, задачи - доказать ошибочность суждений школьницы и инициировать дискуссию в сети, время работы – 1 ч. 30 мин.

Жанр письма позволил студентам выразить собственные мысли, чувства и эмоции: «Твое письмо ввело меня в шок, и мне стало грустно» (А. Остроухова), «Прочитав ваше письмо, очень удивилась, можно сказать, вошла в шоковое состояние. Я в недоумении, откуда столько негатива» (В. Сухорукова), «Твое отношение к мужчинам меня возмущает и огорчает» (С. Киричек). В процессе ответов учащиеся опирались на личный жизненный опыт, пытаясь проводить параллели между собственной жизнью и судьбой автора письма, найти причины, подтолкнувшие девушку поделиться с широкой аудиторией пессимистическими размышлениями: «На мой взгляд, Вам был навязано … не очень хорошее мнение о нашей стране» (Дж. Степанова), «По-моему, у Вас просто стресс, который связан с предстоящими экзаменами» (И. Пономарева), «Хочется понять, откуда такое отношение к жизни. Из твоего письма делаю вывод, что все объясняется либо воспитанием, либо влиянием дурной компании» (А. Остроухова).

Анализируя проблемы, затронутые девушкой, студенты дистанцировали собственное мнение от ложных высказываний школьницы: они выражали свой патриотический настрой («страна больших возможностей», «страна великих людей»), несогласие с обобщающими выводами относительно коррумпированности образования («никогда не платил за экзамены», «поступила в университет сама»), поддерживали традиционные семейные ценности.

Разница в возрасте между ученицей, оканчивающей школу, и

студентами вуза давала некоторым авторам преимущества, заключающиеся в познании жизненной действительности, приобретении опыта, что позволяло делать им определенные выводы и заключения: «В вашем возрасте молодежь должна иначе мыслить, и гораздо больше времени уделять саморазвитию и самообразованию» (А. Надточиев), «Не так давно я была в Вашем возрасте и … у меня были похожие мысли, но к концу обучения в школе я поняла, что все зависит от моих желаний, убеждений» (М. Змиенко).

Отличительной особенностью ответных писем стало использование риторических вопросов: «Что говорить об этой девушке?.. Что же будет дальше?» (Т. Беляева), «О чем Вы думаете в свои 17 лет?.. Кто Вам сказал, что все места куплены?» (Е. Зубцова).

Характер ответов определялся особенностями гендерной языковой личности: студенты были более категоричными в высказываниях, могли давать советы и призывать адресата к действиям: «Милая девушка! Езжай себе на здоровье! Если ты такого мнения о нашей стране, то какой из тебя получится патриот?!» (М. Павлюков), «Очень жаль тратить на Вас свое драгоценное время, г-жа семнадцатилетняя, но я все же это сделаю… Такие, как Вы, и разрушают нашу страну» (Е. Уваров), «Вам всего семнадцать лет, а стараетесь рассуждать, как человек с колоссальным многолетним опытом. Вы, конечно, имеете полное право на собственное мнение, и вас за это никто не осудит. Однако собственное мнение должно оставаться «собственным», а не агитационным. Складывается ощущение, что вы настаиваете и навязываете другим свои наблюдения. Скорее всего, вам просто хочется заграницу, поэтому просто пожелаю удачи» (В. Муратов), «…вы никому за границей не нужны, вас там никто не ждет. Мне искренне жаль, что в России есть такие люди, как вы. Хочется спросить, кто же вас воспитывал? И воспитывал ли кто-то?» (Р. Логинов), «Не переживай сильно, у тебя еще вся жизнь впереди, и ты обязательно сделаешь правильный выбор» (Н. Серегин), «Дорогая моя девочка!.. Надеюсь, что я смог хоть немного тебя переубедить. В России жить не так уж плохо» (Н. Бутко). Мужская точка зрения на проблемы, затронутые девушкой в письме, определялась в соответствии с классической гендерной иерархией социума, согласно которой женская сфера деятельности связана с реализацией семейно-бытовых функций: «Найти хорошего мужа. Ты это считаешь проблемой? Нормальный мужик, во-первых, должен отслужить в армии, во-вторых, он обязан нормально зарабатывать…русская женщина всегда была доброй и любящей женой и матерью. Хорошая жена должна любить свою семью и заботиться о ней... А если не нравится Россия, иди работать, накопи денег на билет и езжай в Европу или Америку» (А. Коноводов), «…сходите к психологу – феминизм – это не очень хорошо» (З. Алиев).

В результате студентами были представлены различные виды писем: письмо-отклик, письмо-осуждение, письмо-пожелание и др.

Выбор темы работы – ответ на письмо школьницы, разрушающей общепринятые нормы, ценности, определил интерес студентов к созданию

текста и позволил им выразить чувственно-эмоциональное отношение к проблеме посредством использования письменной коммуникации.

Таким образом, можно заключить, что в рамках курсов по рекламе и связям с общественностью необходимо использовать технологии, способствующие совершенствованию навыков создания медиатекстов. Задания, разработанные с учетом возрастных, гендерных, профессиональных интересов обучаемой аудитории, позволяют сделать практическое обучение более продуктивным.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Коханая О.Е. О модели подготовки специалистов по рекламе и связям с общественностью в современных условиях // Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации: материалы Международной научно-практической конференции (18–19 сентября 2014 г.). Ростов н/Д., 2014. С. 23.
2. Смеюха В.В. Рекламная коммуникация в сфере туризма: особенности изучения // Актуальные вопросы подготовки специалистов в сфере связей с общественностью и рекламы. Материалы Международной научно-практической конференции. Минск, 2014. С. 132 135.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 031600 Реклама и связи с общественностью (квалификация (степень) «бакалавр») (от 29.03.2010) // Гарант.ру [Электронный ресурс] URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98244/.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 Туризм (квалификация (степень) "бакалавр") (от 28.09.2008) // Гарант.ру [Электронный ресурс] URL:http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96991//.


# МЕТОДИКА РАБОТЫ С МЕДИАТЕКСТАМИ, ВИДЕО- И АУДИОМАТЕРИАЛАМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ


С.Л. Суворова,
О.Е.Овсянникова
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия



**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы внедрения различных медиа в образовательный процесс, а также приведены примеры упражнений по работе с медиатекстами, видео- и аудиоматериалами.

**Abstract.** The article deals with the questions about the questions of introduction of various media in educational process are considered, and also examples of exercises on work with media texts, video and audiomaterials are given.

**Ключевые слова.** Медиаобразование, медиатекст, медиаобразовательные технологии, видео- и аудиоматериалы.

**Keywords.** Media education, media text, media technology, video and audio.

Каждый современный человек, живущий в медиатизированном пространстве, должен быть готов к умению ориентироваться в нем и находить необходимую информацию, быть способен к полноценному восприятию, оценке медиатекстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа, то есть быть медиакомпетентным. Перед современным образованием встает важная задача научить подрастающее поколение понимать медиаинформацию, иметь представления о ее механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей.

Отсюда перед педагогом стоит задача: как организовать занятие с использованием технологии медиаобразования, чтобы ребенку было интересно, чтобы он сам находил в медиатексте необходимую информацию, размышлял, делал выводы, ставил вопросы, и чтобы у него возникало желание разбираться в этом и в дальнейшем?

Именно экран становится новым средством обучения, содержащим текст, изображение, звук или анимацию. Чаще всего на занятиях школьников знакомят с фильмами [1, с. 3].

В результате внедрения медиатекстов в образовательный процесс учитель может создать базовую модель урока, включающую три стадии: вызова, осмысления, рефлексии (как в технологии по методике критического мышления). На любой из стадий педагог может применять медиатекст. Ожидаемыми результатами от внедрения медиаобразовательных технологий могут быть следующие [5, с. 66]:

- возможность сделать учебный процесс технологичным;
- уход учителя от монологического способа взаимоотношений «учитель – ученик»;
- включение творческого компонента в обучение;
- рост педагогического мастерства педагога в медиаобразовании;
- повышение мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

Существует большое количество упражнений по работе с медиатекстами на уроках иностранного языка. Ниже представлены некоторые из них.

***Театрализованная «пресс-конференция» на иностранном языке с «авторами» медиатекста.*** Учащиеся выбирают «телеведущего», «сценариста», «актеров», «композиторов», «художников» и др. Все остальные ребята выполняют роль «журналистов». Они по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, а «создатели» фильма отвечают на них, защищая «свое детище».

***Кинопроба на роль главного героя.*** Ребятам предлагается принять участие в кинопробах. До просмотра телеспектакля участники должны «сыграть» персонаж в эпизоде, наиболее значимом для них, с объяснением своего исполнения. Далее идет просмотр медиатекста. После чего учащиеся анализируют игру актера в телеспектакле и свою игру.

***Литературно-имитационные задания.*** Учащимся предлагается идентифицировать себя со сценаристом и разработать сценарий на иностранном языке. Например, продолжение известного литературного произведения или нахождение сюжета для телепередачи, репортажа, интервью из школы. Можно представить себя персонажем, воссоздав психологию, мотивы действий и поступков, лексику героя, обосновав свое видение этой роли.

***Изобразительно-имитационные задания.*** Школьник создает по заданию учителя собственный медиатект на иностранном языке (рекламные афиши, фотоколлаж с дорисовками, рисунки, комиксы по мотивам медиатекста), затем демонстрирует аудитории свой медиапродукт, защищает его, отвечая на вопросы медиапотребителей. Жюри, состоящее из ребят, оценивает творческую работу по заранее выработанным критериям. Знания и умения, полученные при изобразительно-имитационных заданиях и касающиеся творческого процесса создания медиатекстов, помогают учащимся точнее выражать свои ощущения, чувства по поводу увиденного и услышанного.

***Презентация.*** Использование презентации-анимации (иллюстрации изменения объекта) на уроке, во внеклассной деятельности дает широкие возможности учителю, учащимся продемонстрировать не только умение пользоваться экранной технологией, но и представлять конкретный материал в доступном, занимательном изложении [3, с. 32].

Таким образом, учитывая возрастающую роль коммуникационных технологий в образовательном процессе, следует отметить активизацию творческих способностей школьников в создании собственных медиатекстов на иностранном языке.

Электронные средства информации, такие как компьютер и DVD-плеер, в настоящее время приобретают все большее значение при изучении учащимися иностранного языка. Применение видео является очень эффективным при формировании коммуникативной культуры школьников, т.к. видеоматериалы не только представляют учащимся живую речь носителей языка, но и погружают их в ситуацию, в которой они знакомятся с языком мимики и жестов, стилем взаимоотношений и реалиями страны изучаемого языка. Видеоматериал позволяет, помимо заданий на понимание, давать учащимся задания на трактовку мимики и жестов, на распознавание стиля взаимоотношений и т.п. с тем, чтобы в реальной ситуации учащиеся не делали грубых ошибок при общении с представителями страны изучаемого языка [4, с. 96].

План видео-урока предусматривает следующие этапы:

**1) Подготовка:**

а) предварительное обсуждение, в ходе которого повторяется лексика, близкая к тематике фильма, а также стимулируется интерес учащихся к теме;

б) творческая работа, в ходе которой можно дать учащимся возможность самим предложить названия фильмов, использовать проблемные ситуации, связанные с обсуждаемой темой.

в) работа с новой лексикой, в ходе которой учащимся даются новые слова по данной теме.

**2) Просмотр:**

а) проверка предсказаний, сделанных учащимися до просмотра;

б) информационный поиск. После первого просмотра учащимся предлагаются упражнения на поиск информации, и сюжет просматривается снова;

в) работа с отдельным сегментом. На этом этапе проводится отработка основных навыков дешифровки текста, что является важнейшим аспектом аудирования. Учащиеся просматривают какой-либо отдельный сегмент видео-сюжета и выполняют одно из описанных ниже видов упражнений.

Иногда можно убрать изображение, чтобы остался только звук. Сюжет проигрывается по частям и ученикам задаются вопросы по содержанию видео. Затем видео смотрится еще раз с целью проверки понимания [1, с. 4].

***Предсказание.***

Видеосюжет проигрывается со звуком и изображением, но время от времени картинка останавливается, и во время паузы учащиеся пытаются предугадать, что персонажи скажут или сделают в следующем кадре.

***Поочередное прослушивание и просмотр.***

Предполагается деление класса на две группы, затем одна группа на время покидает класс, пока вторая группа смотрит эпизод с выключенным звуком. Первая группа возвращается, вторая покидает комнату. Эпизод проигрывается снова, на сей раз со звуком, но без изображения. Затем группы объединяются, делятся на пары и обсуждают, что на экране произошло, и кто что сказал.

***О чем они думают?***

Это упражнение основано на идее, что люди не всегда говорят то, что думают. Видео останавливается на ключевых моментах, учитель просит обучающихся предположить, каковы настоящие мысли говорящего.

***Персонаж ролевой игры.***

Каждому ученику предлагается персонаж для изучения. Во время просмотра видео учащимся рекомендуется внимательно наблюдать за тем, как сыграна эта роль, учащиеся должны сыграть по памяти свои роли. Затем звук выключается, и школьники озвучивают своих персонажей во время просмотра.

***Исследование.***

Работая в группах, учащиеся пишут слова, которые они ассоциируют с каждым из героев сюжета и объясняют, почему, по их мнению, именно эти

слова подходят персонажу.

***Перевод видео.***

Для данного упражнения необходим художественный видеофильм с субтитрами на русском языке, из которого выбирается двухминутный сюжет, содержащий диалог, где нет сложной лексики. Учащимся предлагается перевести субтитры на немецкий язык. Начало сюжета демонстрируется без звука. При появлении первого субтитра, видео останавливается для того, чтобы учащиеся могли записать свои переводы. По окончании этой работы учащиеся сравнивают свои переводы в группах по 2-3 человека, затем озвучивают скорректированный перевод. Затем весь класс обсуждает переводы [2, с. 78].

На этой стадии следует избегать критики учащихся за грамматические ошибки или за то, что их переводы отличаются от оригинала.

**3) Работа после просмотра:**

а) повторение и отработка речевых блоков, полученных после просмотра;

б) комментирование и закрепление коммуникативных приемов, увиденных в фильме;

в) обсуждение. Учащиеся соотносят увиденное с реальными ситуациями в их жизни, в их стране и анализируют сходства и различия в культуре;

г) ролевая игра. Можно предложить учащимся проиграть просмотренный сюжет или развить его;

д) чтение по теме. Можно предложить учащимся проблемные или информационные тексты по теме видеосюжета для просмотрового чтения и обсуждения. Особенно полезно это при просмотре сюжетов из программ новостей;

е) творческие работы. Учащимся предлагается написать краткий пересказ, размышление на тему просмотренного сюжета, составить диалог или сценку или другие подобные задания [2, с. 81].

Таким образом, упражнения по работе с видеоматериалами играют значительную роль, так как видео на уроке иностранного языка представляет язык в живом контексте.

Обоснованием необходимости использования аудиоматериалов при изучении иностранного языка является, прежде всего, развитие и закрепление коммуникативных навыков учащихся.

Проблема обучения восприятию аутентичной речи на слух представляет собой один из самых главных аспектов обучения иноязычному общению, и именно поэтому развитие и разработка технологий обучения аудированию, крайне важны.

Аудирование служит одним из самых важных средств обучения иностранному языку. Оно даёт возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией; ритмом, ударением и мелодикой. Через аудирование идёт усвоение лексического состава языка и

его грамматической структуры. В то же самое время, аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом [2, с. 149].

Выделяют несколько видов упражнений по работе с аудиоматериалами:

1. Предтекстовые.
2. Упражнения, которые выполняются во время прослушивания
3. Послетекстовые упражнения.

Предтекстовые упражнения выполняются перед прослушиванием, их целью является облегчение последующего прослушивания. Это могут быть упражнения на предсказание темы будущего прослушивания, по картинкам, диаграммам, названию текста. Целью таких упражнений является активизация словарного запаса учащихся по теме, актуализация их социокультурных знаний и фоновых знаний по теме прослушивания, снятие лексических и языковых трудностей а так же психологического напряжения перед прослушиванием.

При работе над текстом данным упражнениям уделяется большое внимание. Слова или словосочетания, которые, по мнению учителя, будут трудными для понимания, выписываются на доску и проговариваются с учащимися. Еще одним важным подготовительным упражнением является сообщение информации о предстоящем прослушивании – будет это интервью, телепередача или прогноз погоды. Кроме того, необходимо сообщить задачи прослушивания – прослушать и ответить на вопросы, прослушать и заполнить пропуски и т.д.

Очень важно, приступая к работе над аудиотекстом, создать ситуацию успеха, предложить учащимся задание, которое они точно смогут выполнить. Слишком трудные тексты могут вызвать разочарование учащихся, лишить их веры в успех. Слишком легкие аудиотексты также нежелательны. Отсутствие момента преодоления трудностей делает работу неинтересной и непривлекательной [2, с. 84].

Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Владение таким видом речевой деятельности, как аудирование, позволяет человеку понять то, что ему сообщают и адекватно реагировать на сказанное, помогает правильно изложить свой ответ оппоненту, что и является основой диалогической речи. Также аудирование имеет первостепенное значение при изучении звуков, так как они все воспринимаются на слух и важно, чтобы дети четко уловили звук и при поддержке учителя смогли воспроизвести его.

Таким образом, современные средства массовой информации и коммуникации обладают разнообразными возможностями использования в учебно-воспитательном процессе, так как несут в себе достаточно большой дидактический потенциал.

Благодаря использованию новых информационных технологий в процессе преподавания иностранного языка открываются новые возможности для создания условий, близких к условиях реального общения в

стране изучаемого языка: аутентичная, актуальная, мультимедийная или текстовая информация, подлежащая усвоению на иностранном языке, может быть получена в любое время и в любом месте. При этом достаточно легко организовать письменную или устную коммуникацию с носителями языка или другими изучающими данный язык. Таким образом происходит интеграция электронных медиа в традиционное занятие по иностранному языку: учебные пособия всё чаще дополняются актуальными, аутентичными текстами или актуальным аудио-, видео-, графическим материалом.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Баженова, Л.М. Формирование основ экранной грамотности как средство художественного воспитания [Текст] / Л.М. Баженова // Начальная школа. – 1998. – № 1. – С. 2-8.
2. Ляховицкий, М.В., Кошман, И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. [Текст] /М.В. Ляховицкий, И.М. Кошман. – М.: Просвещение, 1981. – 267 с.
3. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] / Е.С. Полат // ИЯШ. – 2000. – № 2. – С.12-16.
4. Прессман, Л.П. Видеозапись на вашем уроке [Текст] / Л.П. Прессман // Народное образование. – 1995. – № 6. – С. 96-99.
5. Федоров, А.В. Медиапедагогика [Текст] / А.В. Федоров // Искусство и образование. – 2003. – № 3. – С.65-74.


## ПРОЕКТИРОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА


Т.В. Хильченко
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия



**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности мультимедийного урока иностранного языка, его структура и этапы его проектирования.

**Abstract.** The article deals with the characteristic features of a foreign language multimedia supported lesson, its structure and stages of its planning procedure.



**Ключевые слова**: мультимедийный урок иностранного языка, проектирование.

**Keywords:** foreign language multimedia supported lesson, planning.


Широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс обучения иностранным языкам привело к появлению в методике и практике преподавания иностранных языков новых форм урока иностранного языка: **«мультимедийный урок»**, **«урок с мультимедийной поддержкой»**, **«компьютерный урок»**, **«Интернет урок»**, **«он-лайн урок»**.

Анализ передового методического опыта свидетельствует о том, что использование компьютерных технологий для представления информации объединяет перечисленные выше формы урока. Однако, как утверждает Аствацатуров Г.О. [1], есть некоторые отличия между уроком с мультимедийной поддержкой и мультимедийным уроком. На первом учитель остается одним из главных участников образовательного процесса, а мультимедийные технологии применяются им для усиления наглядности, для подключения одновременно нескольких каналов представления информации, для более доступного объяснения учебного материала. Степень и время мультимедийной поддержки урока могут быть различными: от нескольких минут до полного цикла. Мультимедийный урок может выступать как «мини-технология», т.е. как подготовленная учителем разработка с заданными учебными целями и задачами, ориентированная на вполне определенные результаты обучения. Такой урок обладает достаточным набором информационной составляющей, дидактическим инструментарием. При его проведении существенно меняется роль учителя, который в данном случае является организатором, координатором познавательной деятельности учеников. «Интернет-уроки», которые могут проходить в режиме «он-лайн», позволяют имитировать живое общение между учащимися и носителями языка, организовывать конференции и дискуссионные клубы благодаря возможностям глобальной сети Интернет. Для организации подобного общения понадобится следующее техническое оснащение: компьютер, наушники, веб-камера, доступ в интернет и программное обеспечение.

На наш взгляд, «мультимедийный урок» как современная форма урока иностранного языка с использованием информационно- коммуникационных технологий может объединять все вышеперечисленные формы уроков.

Опыт руководства педагогической практикой студентов на факультете русской и западноевропейской филологии Шадринского государственного педагогического института показывает, что студенты-практиканты стремятся проводить уроки иностранного языка с мультимедийной поддержкой, сопровождая все этапы урока мультимедийной презентацией иноязычного материала. Данный факт приводит к необходимости формирования у будущих учителей иностранного языка умений проектирования мультимедийного урока на практических занятиях по теории и методике обучения иностранному языку в вузе, что включает ознакомление студентов с этапами проектирования мультимедийного урока и подготовку планов конкретных мультимедийных уроков.

Вслед за Окуловой Г.М [2], мы выделяем 4 этапа в процессе проектирования мультимедийного урока иностранного языка:

1. **Концептуальный этап**. На данном этапе определяется дидактическая цель с ориентацией на достижение следующих результатов: формирование, закрепление, обобщение или совершенствование знаний; формирование навыков и умений; систематизация и обобщение изученного лексико-грамматического материала; контроль сформированности знаний, навыком и

умений и т.д. Исходя из целей урока и его задач, аргументируется необходимость использования средств ИКТ в образовательном процессе по иностранному языку. Окулова Г.М. аргументирует необходимость использования ИКТ на уроке иностранного языка возможностью представления в мультимедийной форме информационных материалов (например, звукового приложения к уроку), необходимостью наглядной визуализации изучаемых явлений, процессов и взаимосвязей между объектами (использование электронных игр для повторения числительных, дат и т.д.), созданием условий для эффективной реализации прогрессивных психолого-педагогических методик (проектная деятельность, игровые и состязательные формы обучения и т.д.), необходимостью объективного оценивания знаний и умений в более короткие сроки.

2. **Технологический этап**. На данном этапе выбирается форма проведения урока (урок-презентация, урок-виртуальная экскурсия, урок-проект, урок-конференция, обобщающий урок и т.д.). Именно на этом этапе учитель определяет необходимое аппаратное и программное обеспечение (компьютер, мультимедийный проектор, интерактивная доска, программные средства).

3. **Операциональный этап**. На данном этапе выделяются основные структурные элементы урока, осуществляется выбор способов взаимодействия различных компонентов (учитель – учащийся – электронный образовательный ресурс – учебный материал) и их функциональные взаимосвязи. На этом этапе проводится детализация функций, возлагаемых на средства ИКТ, осуществляется поэтапное планирование урока, для каждого из его этапов определяется цель, длительность, форма организации деятельности учащихся, функции учителя и основные виды его деятельности, форма промежуточного контроля и т.д.

4. **Педагогическая реализация**. На данном этапе происходит управлении познавательной деятельностью учащихся, реализация оптимальной последовательности действий, обеспечивающей усвоение необходимых знаний, формирование навыков и умений. На этом этапе урока учитель обеспечивает индивидуальный контроль за деятельностью учащихся, выполняет функции координатора, консультанта по сложным вопросам.

Необходимо отметить, что при использовании на уроке ИКТ, структура урока принципиально не меняется, в нем по-прежнему сохраняются все основные этапы: начало урока, основная часть, заключительная часть.

Мультимедийные технологии на уроке иностранного языка могут быть использованы:

1. На **организационном этапе** урока для объявления темы, целей и задач урока, постановки проблемного вопроса, проведения речевой зарядки, «разогрева». Тема урока и обсуждаемые вопросы, цитаты для комментария могут быть представлены на слайдах в виде текстовой информации и видеоряда изображений.

2. На **основном этапе урока** как сопровождение объяснения учителя (например, мультимедийная презентация новых лексических единиц и грамматических явлений, содержащая краткий текст, схемы, рисунки, примеры, видеофрагменты); для снятия напряжения и реклаксации (физкультминутки со звуковым и видео сопровождением); для контроля знаний (использование компьютерного тестирования повышает эффективность учебного процесса, активизирует познавательную деятельность школьников. Тесты могут представлять собой варианты карточек с вопросами, ответы на которые ученик записывает в тетради или на специальном бланке ответов, по желанию учителя смена слайдов может быть настроена на автоматический переход через определенный интервал времени).
3. На **завершающем этапе урока** для подведения итогов урока, рефлексии.

На практических занятиях по теории и методике обучения иностранному языку при проектировании конкретного мультимедийного урока студент придерживается следующего алгоритма:

1. составляет временную структуру урока, намечает задачи и необходимые этапы для их достижения;
2. из резервов компьютерного обеспечения отбирает наиболее эффективные средства (мультимедийная презентация, интерактивная доска, мультимедийный проектор и т.д.) рассматривает целесообразность их применения в сравнении с традиционными;
3. отобранные материалы оценивает во времени: рекомендуется просмотреть и прохронометрировать все материалы, их продолжительность не должна превышать санитарных норм; учесть интерактивный характер материала; запланировать резерв времени;
4. из отобранных материалов (файлов) собирает презентационную программу.

Одним из ключевых моментов в проектировании мультимедийного урока, на который учитель должен обратить пристальное внимание, является создание самой презентации, ее оформление. Именно мультимедийная презентация радикально отличает обычный, традиционный урок от мультимедийного, позволяет обеспечить наиболее эффективное аудиовизуальное сопровождение учебного процесса в определенный временной период. Самым распространенным, классическим видом мультимедийной презентации, которая используется при проектировании мультимедийного урока, является презентация, созданная на основе PowerPoint. Мультимедийная презентация на основе PowerPoint позволяет представить обучающимся текстовую информацию, аудио и видео файлы, обеспечить визуализацию необходимых объектов. Технические возможности презентации помогают учителю объяснить различные языковые явления, разработать и вынести на слайды правила и упражнения, осуществить некоторые виды контроля, реализовать здоровьесберегающие технологии, рефлексию занятия и т.д. Все указанное выше, благодаря мультимедийной

презентации, может быть осуществлено в увлекательной форме, с акцентированием внимания на нужных конкретных аспектах, выделением необходимого. Здесь все зависит от видения мультимедийного урока учителем, целей и конкретных задач, возрастной ступени обучения иностранному языку, уровня языковой подготовки обучающихся и т.д.

В настоящее время мультимедийный урок иностранного языка может быть подготовлен на основе некоторых других презентаций, многие из которых можно создать в режиме on-line, а затем сохранить и использовать в процессе обучения. К наиболее известным порталам, где возможно (в том числе бесплатное) создание интерактивных презентаций, является *www.prezi.com.*

Не подвергается сомнению тот факт, что использование современных мультимедийных технологий в учебном процессе следует непременно дозировать, т. е. отбирать программные продукты так, чтобы они полностью отвечали своим содержанием тематике и учебному материалу урока, подходу учителя, возрасту и интересам учащихся. При проектировании мультимедийного урока будущий учитель иностранного языка должен задуматься о том, какую роль данный урок играет в цикле уроков по теме, для каких целей он предназначен.

Подготовка мультимедийных уроков требует еще более тщательной подготовки, чем традиционных. Проектируя будущий мультимедийный урок, учитель должен продумать последовательность технологических операций, формы и способы подачи информации на большой экран. Необходимо учитывать то, как учитель будет управлять учебным процессом, каким образом будут обеспечиваться педагогическое общение на уроке, постоянная обратная связь с учащимися.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Аствацатуров, Г.О. Педагогический дизайн мультимедийного урока. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vio. uchim.info/Vio_45/cd_site/articles/art_1_2.htm
2. Окулова, Г.М. Методика использования ИКТ на уроках английского языка по теме «Биография» в 8 классе по УМК “New Millennium English: Английский язык нового тысячелетия”. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ikt-na-urokah-in-jaz.blogspot.com/p/blog-page_6086.html


# ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ


Е.А. Чевычелова
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет,
г. Харьков, Украина



**Аннотация.** В статье обосновывается важность формирования

профессиональной мобильности будущих инженеров в контексте высшего технического образования, раскрывается сущность понятия “профессиональная мобильность”, характеризуются этапы ее формирования, рассматриваются условия, при которых возможно развитие профессиональных компетенций в структуре профессиональной мобильности специалиста в процессе изучения иностранного языка.

**Ключевые слова**: профессиональная мобильность, профессионально-личностное развитие, профессиональная компетенция.

**Abstract.** In the article the importance of forming professional mobility of future engineers in the context of higher technical education has been grounded. The essence of the concept “professional mobility” has been defined and the stages of its formation have been described. The conditions under which it is possible to develop professional competencies in the structure of professional mobility of a specialist through foreign language learning have been considered.

**Key words**: professional mobility, professional and personal development, professional competence.

Преобразования, происходящие в социально-экономической жизни общества, обусловили необходимость повышения роли технических вузов как генераторов инновационной активности в экономике и вызвали изменения в сфере образования. Модернизация современного технического образования требует качественно новой профессиональной подготовки инженера, обладающего профессионализмом и компетентностью в широкой предметной области, способного создавать и осваивать сложные технологии, адаптироваться к условиям быстроменяющейся информационной среды, адекватно реагировать на профессиональные проблемы, то есть быть конкурентоспособным.

Из-за жесткости организационной структуры такая образовательная система, как технический вуз, не способна к быстрой перестройке. Итак, для того чтобы обеспечивать экономику специалистами, способными работать в условиях новых рыночных отношений, необходимо создавать, осваивать и развивать новые концепции и технологии формирования профессиональной мобильности в рамках сложившейся образовательной структуры. В связи с этим практическое решение задачи подготовки профессионально мобильных специалистов технического профиля требует глубокого теоретического анализа природы профессиональной мобильности, механизмов ее реализации, рассмотрения условий и факторов, которые ее обусловливают.

Особенностью современной профессиональной деятельности становится актуализация языковой подготовки. Знание иностранного языка является реальной необходимостью и обязательным условием успешной профессиональной деятельности. Практика показывает, что наиболее полезными в профессиональном мире оказываются не просто инженеры, а квалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком.

Проблеме профессиональной мобильности специалиста посвящено

немало научных работ в отечественных и зарубежных источниках. В философии, психологии, педагогике и акмеологии процесс профессионального становления человека, развития его сущностных оснований и личностных качеств признается важнейшим. К его различным аспектам в свое время обращались классики педагогики (А. Дистервег, Я. Коменский, И. Песталоцци, К. Ушинский) и философии (С. Гессен, М. Каган, А. Лосев, В. Розанов и др.). Вопросу развития высшего профессионального образования посвящены труды С. Архангельского, В. Байденко, С. Батышева, О. Долженко, Н. Розова, В. Сластенина, Ю. Татура и др. Первые основные положения проблемы формирования мобильности как неотъемлемого элемента общества появились в трудах Б. Барбера, Ю. Вениге, Е. Гидденса, Л. Дьетваи, Е. Йожа, К. Маркса, П. Сорокина. Историческому аспекту возникновения проблемы профессиональной мобильности в науке и образовании посвящены работы таких ученых, как И. Вышнеградский, Б. Гершунский, Б. Митин, Ю. Калиновский, И. Янжул и др. Вопросы изучения иностранных языков в высшей технической школе и их влияние на развитие, формирование профессиональной компетенции будущего специалиста технического профиля освещаются в исследованиях Б. Беляева, И. Бим, Г. Борозенец, И. Зимней, Е. Пассова, Г. Роговой, Н. Уваровой и др.

Однако, несмотря на постоянный интерес ученых к различным аспектам проблемы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров, недостаточно разработанными остаются вопросы, требующие определения концептуальных основ формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка, а также разработки технологии их реализации в учебном процессе в высшей технической школе.

Цель статьи – раскрыть сущность понятия “профессиональная мобильность” и проанализировать особенности формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в вузе в процессе изучения иностранного языка.

Понятие “профессиональная мобильность” достаточно емкое и неоднозначное, оно имеет сложную структуру. Изучение проблемы профессиональной мобильности показывает многообразие трактовок данного феномена: как готовности и способности работника к смене выполняемых производственных заданий, к освоению новых специальностей (Э. Зеер); как механизма адаптации личности, связанного с процессом субъектного становления (Ю. Дворецкая) [1]; как ориентации личности, представленной в ее структуре в виде ценностно-смыслового конструкта в единстве личностных качеств и образований (Л. Амирова); как критерия профессиональной компетентности (И. Шпакина); как интегративной характеристики готовности и способности личности к качественному и быстрому овладению ключевыми и профессиональными компетенциями (В. Солоненко); как характеристики личности, необходимой для интеграции профессионального развития (А. Маркова). По определению С. Каплиной,

профессиональная мобильность – это “интегративная характеристика готовности инженера к успешной адаптации в условиях производства, включающая совокупность базовых компонентов профессиональной культуры и профессиональной компетентности”[2, 39].

Обобщая результаты теоретических исследований, мы пришли к выводу, что профессиональная мобильность – это интегративное качество личности, объединяющее в себе сформированную внутреннюю потребность в профессиональной мобильности, основы знаний профессиональной мобильности, а также самосознание личностью своей профессиональной мобильности, сформированное на основе рефлексии готовности к профессиональной мобильности. Каждая из этих составляющих включает в себя подструктуры, развитие которых и приводит в конечном итоге к её формированию. Так, в основе формирования потребности в профессиональной мобильности лежит развитие мотивации самообразования, развитие мотивации достижения, формирование установки на оптимистическое восприятие действительности, установки на самоактуализацию, смены профессии. Способности к профессиональной мобильности включают в себя развитые когнитивные способности, креативность, дивиргентность, критичность мышления. Знаниевая основа профессиональной мобильности складывается из общеобразовательных знаний, общепрофессиональных знаний, профессиональных знаний, ключевых квалификаций и компетенций, способности к быстрому переносу знаний [3, 1008].

Одним из базовых системообразующих факторов формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в контексте высшего технического образования является изучение гуманитарных дисциплин. Соответственно, возрастает значимость обоснования и реализация гуманитарной составляющей как одной из основополагающих в обучении, воспитании, личностном развитии и профессиональной деятельности современных инженеров, призванной обеспечить их мобильность, компетентное вхождение в рынок труда с прочно сформированными потребностями в постоянном профессиональном самообразовании и саморазвитии. С. Каплина отмечает, что именно изучение иностранного языка в высшем техническом учебном заведении является важным фактором формирования профессиональной мобильности будущих инженеров, расширяет возможности профессионально-личностного развития и осуществления профессиональной деятельности в межкультурном контексте [2].

Практическое владение иностранным языком, с одной стороны, способствует повышению уровня профессиональной компетенции специалиста, с другой стороны, предполагает умение осуществлять некоторые аспекты профессиональной деятельности: ознакомление с новыми технологиями и тенденциями в сфере своей будущей профессии; установление контактов с зарубежными фирмами, предпринимателями;

ведение диалога с иноязычными коллегами. Итак, иностранный язык становится своеобразной производительной силой, а иноязычная грамотность – экономической категорией. В связи с этим студентам высших технических учебных заведений необходимо овладеть таким уровнем иноязычной профессиональной компетентности, который позволил бы им пользоваться иностранным языком в качестве дополнительного средства повышения своей квалификации, формирования профессиональной мобильности инженера.

Формирование профессиональной мобильности будущего инженера – это длительный процесс, который осуществляется в определенной логике и последовательности. Учитывая его специфику и продолжительность, можно выделили три этапа: информационный, продуктивный и креативный [5, 341].

Содержанием информационного этапа является ознакомление будущих инженеров со спецификой профессиональной деятельности, формирование мотивации к учебно-профессиональной деятельности; специфическое содержание профессиональной этики с возможностями использования интерактивных технологий в учебно-профессиональной деятельности; развитие общих навыков иноязычного общения в целях подготовки базы формирования профессионально-значимых навыков иноязычного общения, обогащение терминологического словаря профессиональной лексикой; ознакомление с основными правилами успешной работы в производственном коллективе по достижению цели. Формы работы, характеризующие данные этапы, заключаются во внедрении в процесс изучения иностранного языка профессиональной лексики, аутентичных текстов профессиональной направленности; постановке задач учебно-профессионального характера, первичной работе с интерактивными средствами, проведении ролевых игр.

Продуктивный этап состоит в формировании навыков поисковой деятельности, отбора и анализа профессионально значимой информации, развитии навыков применения знаний, приобретенных в ходе изучения различных дисциплин, в ситуациях профессионально-ориентированного иноязычного общения; формировании навыков постановки цели и ее достижения, работы в группе по решению учебно-профессиональных задач с использованием интерактивных средств (мультимедийные обучающие программы и презентации, интерактивная доска, образовательные порталы, поисковые системы, образовательные чаты и блоги Интернета). Важную роль на данном этапе формирования исследуемого качества имеет работа с профессиональной терминологией, постановка проблемных задач, выполнение заданий поискового характера, деловые игры, проведение учебно-профессионального делового общения с использованием средств Интернета.

Креативный этап заключается в формировании навыков учебно-профессионального саморазвития, отождествлении, идентификации будущего экономиста с его профессиональной деятельностью, самостоятельного определения цели, ответственности за принятые решения,

свободного использования интерактивных и Интернет технологий в целях учебно-профессионального общения и саморазвития, способностей ориентироваться в профессиональной среде, находить и рационально использовать профессионально значимую информацию. Формами работы, наиболее эффективными на данном этапе являются: проведение форумов, презентаций, деловых совещаний на иностранном языке с использованием интерактивных и Интернет средств, задания проектно-поискового характера, самостоятельная и групповая работа будущих инженеров по созданию проектов, планов, самопрезентаций и презентаций воображаемой организации, предприятия на иностранном языке.

Подготовка специалистов технического профиля, обеспечивающая формирование профессиональной мобильности, должна осуществляться на социокультурном и коммуникативном уровнях, достигаемых средствами иностранного языка. Это становится возможным, если в образовательный процесс внедряется сконструированная модель системы формирования профессиональной мобильности студентов – будущих специалистов технического профиля, в которой содержательный и процессуальный блоки находятся во взаимосвязи и единстве. Развитие профессиональных компетенций и адаптивно-важных качеств в структуре профессиональной мобильности специалистов технического профиля становится возможным при соблюдении следующих условий [4, 97]: 1) организационно-методических (социокультурный фон профессиональной подготовки создается иностранным языком, способы овладения которым обеспечивают развитие адаптированности к условиям профессиональной деятельности); 2) дидактических (учебный материал структурируется на основе принципа контекстности и представляется модулями соответственно видам речевой деятельности; приближение к основному виду деятельности специалистов технического профиля – проектированию достигается реализацией принципа проектности; индивидуальные образовательные маршруты, создаваемые на базе профилей психических качеств студентов, имеют методическое сопровождение; итоговый мониторинг включает показатели компонентов профессиональной мобильности и интегральные показатели адаптированности; уровни усвоения иностранного языка достигаются выполнением разного вида упражнений и применением имитационных и диалоговых методов, требующих проявления профессиональной мобильности); 3) психолого-педагогических (гармонизация процессов познания и общения достигается поэтапностью овладения речевыми образцами ситуативно-профессионального контекста, задаваемого личностно-ориентированной и субъект-субъектной моделями педагогического взаимодействия).

Вышесказанное позволяет сделать следующие выводы. В условиях развития современных общественных и экономических отношений, расширения рынка труда мобильность является залогом успешной профессиональной деятельности будущего инженера. Изучение

иностранного языка, как одного из важных предметов гуманитарного цикла в контексте высшего технического образования, необходимо рассматривать в качестве одного из базовых системообразующих факторов формирования профессиональной мобильности будущих инженеров. В связи с этим актуальным становится поиск способов, позволяющих формировать средствами иностранного языка такое качество специалиста, как профессиональная мобильность. Это предполагает изменение цели, содержания, процесса и формы организации учебного процесса по изучению иностранного языка, разработку специального методического обеспечения, направленного на осуществление углубленной языковой подготовки по конкретной специальности. Иностранный язык становится инструментом академической и профессиональной деятельности, средством дальнейшего самообразования и самосовершенствования, развития нового ведущего качества профессиональной мобильности.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Дворецкая Юлия Юрьевна. – Краснодар, 2007. – 24 с.
2. Каплина С. Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. … доктора пед. наук: 13.00.08 / Каплина Светлана Евгеньевна. – Чебоксары, 2008. – 48 с.
3. Мерзлякова Н. С. Профессиональная мобильность студента университета в контексте поликультурного образования / Н. С. Мерзлякова // Вестник Башкирского университета. – 2009. – № 3. – С. 1007 – 1010.
4. Меркулова Л. П. Система формирования профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка / Л. П. Меркулова. – Самара: СГАУ, 2007. – 135 с.
5. Старшинова Е. И. Модель формирования профессиональной мобильности будущего экономиста / Е. И. Старшинова // ВЕСТНИК ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 338 – 344.


# ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ


Н.Ф. Чипинова
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия



**Аннотация.** В новом Федеральном государственном стандарте начального общего образования подчеркивается формирование общей

культуры: семейной, личной и социальной. Духовно-нравственное воспитание представляет собой систему ценностей: индивидуально-личностные, семейные, национальные, общечеловеческие. ФЗ «Об образовании» гласит, что государство должно обеспечивать «светский характер» образования в образовательных учреждениях.

**Abstract.** The formation of general culture as the combination of the culture of family relationships, personal culture and social culture is emphasized in a new Federal state educational standard of general primary education. Spiritual and moral training can be defined as a system of values: individual and personal, family, national, universal. The Federal Law on Education runs that the state must provide the secularization of education at educational establishments.

**Ключевые слова.** Духовно-нравственное воспитание, системно-деятельностный подход, общечеловеческие ценности, национальные ценности, терпимость, Конституция РФ.

**Keywords.** Spiritual and moral training, system-activity approach, universal values, national values, tolerance, Constitution of the Russion Federation.

Значимость духовно-нравственных устоев, уважение к российским традициям подчеркивали не раз высшие светские руководители страны. В Послании Федеральному Собранию Президент Д.А. Медведев (5 ноября 2008 г.) говорил о ценностях, общественных идеалах и нравственных принципах, без которых мы не можем себе представить Россию, которые делают нас единым народом. А несколько раньше, в апреле 2007 г., Президент В.В.Путин подчеркнул, что «духовное единство нашего народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же фактор развития, как политическая и экономическая стабильность… Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров».

В 2006 – 2007 учебном году преподавание предметов религиозно-познавательного характера в образовательных учреждениях Курганской области велось в 23 образовательных учреждениях (5,1 %); в 2007-2008 учебном году - в 51 образовательном учреждении (11,3 %); в 2008-2009 учебном году - в 108 образовательных учреждениях (23,7 %); в 2009-2010 учебном году - в 118 образовательных учреждениях (28%). Ежегодно данный процент увеличивается.

В «Декларации о роли религии в содействии культуре мира», принятой в Барселоне 18 декабря 1994 года, говорится, что «мы живем в мире, в котором изоляция уже невозможна. Мы живем во время беспрецедентной мобильности людей и переплетения культур. Мы все взаимозависимы и разделяем неизбежную ответственность за благосостояние всего мира».

В новом федеральном государственном стандарте начального общего образования подчеркивается формирование общей культуры: семейной, личной и социальной. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный

подход, который предполагает:

воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей; укрепление физического и духовного здоровья обучающихся.

Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника начальной школы»):

любящий свой народ, свой край и свою Родину;

уважающий и принимающий ценности семьи и общества;

любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;

владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;

готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;

доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;

выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

А.Г. Адамова в трактовке духовно-нравственного воспитания опирается на системный подход. Автор называет высшими, применимыми к духовно-нравственному воспитанию, следующие ценности, составляющие систему: «1) индивидуально-личностные (жизнь человека, права ребенка, честь, достоинство); 2) семейные (отчий дом, родители, семейный лад, родословная семьи, ее традиции); 3) национальные (образ жизни, поведения, общения; Родина, святыни страны, национальная геральдика, родной язык, родная земля, народная культура, единство нации); 4) общечеловеческие (биосфера как среда обитания человека, экологическая культура, мировая наука и культура, мир на Земле и так далее) [1, с. 26]. Такая система ценностей позволяет понять самого себя и духовный смысл жизни, приобщиться к образу жизни и традициям семьи; стать сопричастным к большой и малой родине; усвоить основы общечеловеческой культуры, понять развитие этнической культуры в системе мировой культуры.

Лопатина А., Скребцова М. выделяют несколько совершенно разных подходов к трактовке «духовного воспитания», а именно:

– «строго религиозное воспитание в рамках какой-либо конфессии;

– воспитание души ребенка через культуру: литературу, историю, музыку, живопись;

– воспитание в ребенке сильной духом личности, умеющей найти свое место в современном мире» [4, с. 5 – 6].

По мнению Усовой А.В., нравственное воспитание – это воспитание у

учащихся честности, порядочности, готовности оказать помощь, воспитание терпимости, умение выслушать другого, а также воспитание общей культуры. Так же автор добавляет, что «необходимо воспитание гражданственности, патриотизма, уважительного отношения к истории своей Родины, к людям труда, к старшему поколению, воспитание познавательного интереса, познавательных способностей, стремления, желания созидать, создавать, творческого отношения к порученному делу» [5, с. 117].

Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования должна быть направлена на обеспечение духовно-нравственного развития обучающихся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества.

Новый стандарт общего образования в полной мере реализует требования Закона «Об образовании» [2] (ст. 9. п.6., ст.14. п.2 в ред. Федерального закона от 01.12.2007 № 309-ФЗ) в части духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Государственный стандарт создает нормативно-правовую основу для возвращения воспитания в российскую школу. Но сам по себе стандарт не воспитывает. Малопродуктивными окажутся и разработанные программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, а также прилагаемые к ним методические рекомендации. Воспитывают педагоги. Уместно вспомнить Послание Президента Федеральному Собранию, в котором В.В.Медведев процитировал Уинстона Черчилля о том, что «школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министры могут только мечтать». Президент добавил, что «сегодня эту власть надо направить на то, чтобы раскрыть способности каждого ребенка и максимально подготовить его к выбору профессии». Именно учителю даны все полномочия на воспитание духовно-нравственной личности.

Ст. 14 Конституции РФ четко гласит, что «Российская Федерация - светское государство. Никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной. Религиозные объединения отделены от государства и равны перед законом» [3, с. 7]. Федеральный закон «Об образовании» (ст. 14) устанавливает, что государство должно обеспечивать «светский характер» образования в образовательных учреждениях.

В ст. 28 Конституции РФ говорится, что «каждому гарантируется свобода совести, свобода вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними» [3, с.10]. Отсюда следует, что каждый гражданин РФ вправе свободно распространять религиозные убеждения и может действовать в соответствии с ними. В законе «О свободе совести и о религиозных объединениях» (1997) говорится, что «особая роль православия в истории России, в становлении ее

духовности и культуры», а также уважение к мировым (христианство, ислам, буддизм, иудаизм) и другим религиям, которые составляют неотъемлемую часть исторического и культурного наследия народов нашей страны.

В ст. 29 Конституции РФ определено, что «каждый имеет право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом» [3, с. 10]. Здесь ничего не сказано о религии. Из этого положения следует, что любой человек может свободно распространять информацию, в том числе и религиозного характера. Этому подтверждение Приказ Минобразования России от 1 июля 2003 г. № 2833 «О предоставлении государственными и муниципальными учреждениями религиозным организациям возможности обучать детей религии вне рамок образовательных программ» (зарегистрирован в Минюсте России 5 августа 2003 г. № 4955).

Ст. 55 Конституции, которая определяет, что «права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены федеральным законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства» [3, с. 15]. И если говорить о нравственности, о здоровье не только физическом, но и духовном, наверное, не нужно особых примеров того, что дети могут увидеть, услышать и прочитать из СМИ.

В декларации принципов терпимости (ст. 1. – Понятие терпимости) дается несколько определений понятия «терпимость». Достаточно того, что терпимость – это «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности». В ст.2. - Государственный уровень говорится о том, что «в интересах международного согласия существенно важно, чтобы отдельные люди, общины и нации признавали и уважали культурный плюрализм человеческого сообщества. Мир невозможен без терпимости, а развитие и демократия невозможны без мира».

Таким образом, духовно-нравственное воспитание личности способствует взаимопониманию, укреплению терпимости в отношениях как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также способствовать формированию у молодого поколения навыков независимого мышления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Адамова А.Г. Сущность духовно-нравственного воспитания учащихся в контексте системного подхода // Вестник университета Российской Академии образования. – 2008. – №1(39). – С.26 – 27.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании»: текст с изм. и доп. на 2009 год. – М.: Эксмо, 2009. – 96 с.

3. Конституция Российской Федерации. Конституция РФ. Государственный флаг РФ. Государственный герб РФ. Государственный гимн РФ. – М.: АСТ, Астрель, 2009. - 64 с.
4. Лопатина А., Скребцова Книга для занятий по духовному воспитанию. – М., 1996. – С. 5 – 6.
5. Усова А.В. Подготовка студентов педвузов к духовно-нравственному воспитанию учащихся // Образование и наука. – 2002. – №2(14). – С. 116 – 122.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Е.С. Швец
Херсонский государственный университет,
г. Херсон, Украина

**Аннотация**. Статья посвящена одному из эффективных путей формирования коммуникативной компетенции – методу ролевых игр, позволяющему активизировать процесс обучения. Ролевые игры способствуют непосредственному включению процесса обучения иностранному языку в модель будущей трудовой деятельности студентов.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, коммуникативная компетентность, «ролевая игра»

**Annotation.** This article is dedicated to one of the effective ways of communicative competence forming by means of method "role play" in order to stimulate study. Role plays assist to include the process of foreign language learning into the model of students' future work activity.

**Key words:** foreign language learning, communicative competence, role play.

Международное сотрудничество во всех общественно важных сферах жизни Украины требует высококвалифицированных специалистов, которые могли бы свободно общаться с представителями других стран. Для достижения существенных результатов недостаточно читать и понимать содержание прочитанной литературы на иностранном языке. Важно умение общаться, пользоваться компьютерной техникой, составлять деловые документы.

Современная концепция изучения иностранного языка имеет ярко выраженную гуманитарную направленность. В настоящее время, готовя молодежь к социальным, политическим, этническим, культурным, психологическим и личным связям в обществе, необходимо учитывать индивидуальность каждого, чтобы сформировать толерантного человека с пониманием ценности других людей, творческую личность, способную на самоусовершенствование, с чувством собственного достоинства, умением

общения не только на родном языке, но хотя бы еще на одном из самых распространенных иностранных языков.

В последние годы в лингвокультурологическом аспекте большое внимание уделяется анализу соотношения языка и культуры с учетом человеческого фактора, анализу личности как высшей ценности, её замыслам и побуждениям, восприятию ею иноязычной культуры и изучаемого языка. Связь языка и культуры можно характеризовать как отношения взаимопроникновения. Язык как лингвокультурологический феномен впитывает в себя все богатство культуры, в то же время как любая национальная культура в немалой степени связана с характером и спецификой конкретного языка. «Язык не может существовать вне культуры, как и культура не может существовать вне языка, они представляют собой нерасторжимое целое, любое изменение каждой из частей которого ведет к обязательным изменениям другой его части» [3,17].

Принимая во внимание то, что наша страна стремится к интеграции украинского образования в европейский мир, необходимо напомнить, что все преподаватели иностранных языков руководствуются «Общеевропейскими рекомендациями по изучению, преподаванию и оцениванию иностранных языков»,которые были созданы по поручению Совета Европы и опубликованы в 1998 году в городе Страсбурге. Комитет по вопросам культурного сотрудничества в области преподавания иностранных языков при Совете Европы последовательно придерживаются трех основных принципов, которые сформулированы следующим образом:

- богатое наследство разных языков и культур является ценным источником возможности взаимного обогащения и взаимопонимания;
- только путем овладения современными европейскими языками можно облегчить общение и взаимодействие европейцев, преодолеть дискриминацию, улучшить мобильность людей;
- страны-члены Совета Европы, принимая национальную политику в области преподавания иностранных языков, могут достичь большего объединения на европейском уровне путем введения единых требований для дальнейшего сотрудничества и координации политики.

Иностранный язык крайне важен для подготовки молодежи к самостоятельной жизни в цивилизованном обществе. Однако количество часов, которое отводится на изучение иностранного языка, очень ограничено, поэтому это время нужно максимально эффективно использовать для активизации коммуникативной деятельности студентов. Особенность иностранного языка заключается в том, что при его изучении студенты формируют умения и навыки использовать иностранный язык как средство общения.

Для развития коммуникативной активности можно использовать много интересных форм, методов и приемов работы. Это и процесс создания языковой ситуации, использование дидактических игр, организация дискуссии, участие в драматизации. Высшая школа ставит задачу не только

существенно обновить содержание обучения иностранным языкам, но и ввести новые способы формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов. При отборе подходов формирования коммуникативной компетенции студентов учитывается соответствие форм и методов учебной работы поставленным целям формирования компетентностного специалиста.

Коммуникативная направленность курса английского языка способствует росту интереса к изучению иностранного языка и повышает практическое значение дисциплины, ее непосредственный вклад в подготовку специалиста новой генерации. Необходимо определиться прежде всего с понятием «коммуникация» [2,11]. Это – непосредственный акт общения между двумя или более людьми, построенный на взаимопонимании, способ понять чувства и мысли других. В дидактическом плане описанное выше взаимоотношение языка и культуры выражается в том, что язык представляет собой факт культуры. В подтверждение этого тезиса можно отметить следующее.

Во-первых, язык является составной частью культуры, удерживает культуру как системную целостность, концентрирует культурные смыслы на всех уровнях бытия — от нации в целом до отдельной личности (Д.С. Лихачев). Именно язык как часть национальной культуры способствует формированию духовного мира человека, обеспечивает духовную интеграцию как общества в целом, так и различных его групп. Иными словами, язык обязательно вписан в человеческую культуру, немыслим вне нее, и, более того, реализуя ее требования, сам становится эталоном культуры.

Во-вторых, в процессе коммуникации личность передает, сохраняет и накапливает социальный и культурный опыт. Национально-культурная специфика речевой коммуникации складывается из системы факторов, обусловливающих различия в организации, формах и способах общения. Это социальные факторы, культурные традиции, специфические вербальные и невербальные средства.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в своей книге «Язык и культура» называют межкультурной коммуникацией «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, которые принадлежат к разным национальным культурам». Мы понимаем понятие «межкультурная коммуникация» как обмен информацией, чувствами, мыслями представителей разных культур.

Иноязычное образование в неязыковом вузе выполняет следующие функции: развивает у будущего профессионала способность участвовать в принятии групповых решений, нести ответственность, разрешать конфликты с помощью диалога; формирует мировоззренческие и нравственные качества личности (уверенность в себе, гражданский долг, принятие различий, уважение других культур, языков и религий); обеспечивает процесс формирования знаний, навыков и умений, творческих качеств личности,

необходимых для полноценного владения устной и письменной коммуникацией на иностранном языке; обеспечивает владение информационными технологиями, понимание их применения, развивает способность к критическому суждению в отношении распространяемой информации, обеспечивает соблюдение нравственных условий пользования ею; и, наконец, ориентирует личность на непрерывное образование и самообразование в контексте профессиональной и социальной жизни.

Развитию и формированию у студентов иноязычных коммуникативных умений способствует ролевая и деловая игра. Ролевые игры широко используются в практике преподавания. Применение игровых технологий позволило мне более успешно решать следующие задачи:

1. Образовательные:

- способствовать прочному усвоению студентами учебного материала;
- способствовать расширению кругозора студентов через использование дополнительных источников.

2. Развивающие:

- развивать у студентов творческое мышление;
- способствовать практическому применению умений и навыков, полученных на занятии.

3. Воспитательные:

- воспитывать нравственные взгляды и убеждения;
- способствовать воспитанию саморазвивающейся и самореализующейся личности.
- стремиться занять определенную позицию в отношениях с окружающими;

Одним из эффективных путей формирования коммуникативной компетенции посредством активизации обучения является метод ролевых и деловых игр, позволяющий непосредственно включить процесс обучения иностранному языку в модель будущей трудовой деятельности студентов. Основные интересы обучаемых неязыкового профиля лежат именно в сфере их специальности, и они чаще всего рассматривают иностранный язык как средство расширения своих деловых контактов, профессиональных умений в профессионально-трудовой сфере.

В зарубежной педагогике термин «ролевая игра» обозначает:

- вид упражнений, имитирующих ролевое общение;
- форму разыгрывания коротких сценок;
- устное учебное задание, обозначающее инсценировку ситуаций для решения определенной учебной проблемы;
- прием свободной импровизации ученика в рамках заданной ситуации;
-форму практического занятия, представляющую собой предвосхищение и имитацию реальных ситуаций;
- моделирование, воспроизведение, обязательным элементом которого является разрешение проблемы [1,14].

Сопоставляя ролевые игры с традиционными формами проведения занятий по иностранному языку в условиях неязыкового вуза, можно сделать вывод о том, что ролевые игры имеют ряд преимуществ:

1. В ролевой игре достигается более высокий уровень общения, чем при традиционном обучении, так как ролевая игра предполагает реализацию конкретной деятельности (обсуждение проекта, участие в конференции, беседа с коллегами).
2. Ролевая игра представляет собой коллективную деятельность, предполагающую активное участие всей группы и каждого члена группы.
3. Выполнение разнообразных заданий приводит к конкретному результату, благодаря чему у обучаемых возникает чувство удовлетворения от совместных действий, желание ставить и решать новые задачи.
4. В ролевой игре формируются и вырабатываются навыки установления контакта; правильного восприятия и оценки партнера как личности; выработки стратегии и тактики общения; выбора при этом наиболее подходящих форм и средств.

Анализируя принципы разработки и применения деловых игр в учебно-воспитательном процессе вузов, можно сделать вывод о том, что в них не только сохраняются, но и значительно дополняются и совершенствуются следующие характеристики ролевых игр: ситуативность; тематичность; моделирование естественного речевого общения; осуществление учебной деятельности посредством игровой; коллективная деятельность; реализация принципа воспитывающего обучения [5,48].

Языковая коммуникация является необходимым условием существования и развития человеческой культуры, обеспечивая единство культурных процессов в рамках данной общности: создание, хранение и передачу культурных ценностей. Коммуникативная деятельность оказывается тем звеном, в котором пересекаются и взаимодействуют язык как знаковая система и культура, в которой язык существует и необходимым компонентом которой он является.

Диалог культур есть потребность во взаимообогащении, взаимодействии, взаимопонимании. Через сопоставление себя с другой, иной культурой, осуществляется самоутверждение, осознание степени своей оригинальности. Поэтому диалог культур выступает как объективная необходимость, условие развития культур [4,73].

В свете сказанного язык и культура находятся в отношениях постоянного взаимодействия и взаимопроникновения. Это имеет особое значение для решения вопросов повышения эффективности иноязычного образования студентов, поскольку современные условия подготовки специалиста требуют смены парадигмы профессионального образования в неязыковых вузах. При этом одним из важнейших факторов развития профессионала является иноязычная культура.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гольдштейн Я.В. Групповое взаимодействие как фактор успешности овладения иностранным языком. //Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебной деятельности. /Под ред. А.В. Петровского и Г. А. Китайгородской. – М., 1983.
2. М’язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття “міжкультурна комунікація” / І. Ю. М’язова // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2006. – № 8 . – С. 108–113.
3. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. - М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
4. Тер-Минасова. Язык и межкультурная коммуникация. / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 264 с.
5. Шепеленко Т.Л. Формування комунікативних умінь студентів в процесі рольової гри // Педагогіка і психологія професвіти – 1988, - с.232

## РОЛЬ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА»)

И.Е. Шкабара
Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия
г. Нижний Тагил, Россия

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме использования потенциала историко-педагогического знания в профессиональной подготовке учителя. Показан опыт решения данной проблемы на занятиях со студентами языкового профиля.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителя, историко-педагогическое знание, аутентичное использование иностранного языка.

**Abstract:** The article is devoted to the problem of using the history pedagogy knowledge in professional training of foreign language teachers and reflects the experience of solving this problem at the lessons with the students of foreign language departments.

**Key words:** professional training of teachers, history pedagogy knowledge, authentic use of foreign language.

Историко-педагогическое знание необходимо для развития педагогики и решения современных проблем теории и практики образования. Несомненно, велика его роль и в процессе профессиональной подготовки педагогов. Говоря об этом, известный современный историк педагогики Г. Б. Корнетов пишет, что реализация функций историко-педагогического компонента в структуре педагогического образования заключается в формировании способности будущих учителей к ориентации в многообразии педагогической культуры, развитии умения видеть и различать педагогические ситуации и педагогические проблемы, соотносить различные

педагогические технологии, методики, концепции, системы, парадигмы, традиции, тенденции и ценности в теории и практике образования прошлого и настоящего и свою педагогическую позицию, мировоззрение, интерпретации, способы действия [1, 9].

В рамках данной статьи нам бы хотелось показать возможности актуализации историко-педагогического знания на примере дисциплины «История педагогики и образование страны изучаемого языка», которая входит в общепрофессиональной цикл основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» профиля «Иностранный язык» [2]. Данная дисциплина является дисциплиной по выбору студентов, преподается на английском языке, изучается в 7-8 семестрах и основывается на знаниях, полученных студентами в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического направления, а также знаниях и умениях, полученных на занятиях по практике устной и письменной речи английского языка.

Целью освоения дисциплины является расширение профессионально-педагогической эрудиции студентов, повышение мотивации и профессионального интереса к изучению иностранного языка (английского) за счет расширения информационного поля и области аутентичного использования изучаемого языка в сфере истории зарубежной педагогики.

В соответствии с данной целью к задачам дисциплины относятся:

– развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов в основных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме на аутентичном материале педагогической и историко-педагогической тематики;

– расширение знаний студентов о проблемах педагогики и образования страны изучаемого языка;

– актуализация межпредметных знаний и умений на основе интеграции языковых, педагогических и историко-педагогических знаний;

– формирование базового понятийного иноязычного аппарата, необходимого для осмысления проблем педагогики и образования страны изучаемого языка;

– развитие познавательной активности и самостоятельности студентов, общей профессиональной культуры и культуры интеллектуального труда.

Содержательное наполнение курса «История педагогики и образования страны изучаемого языка» обусловлено его интегративным характером и включенностью в блок общепрофессиональных дисциплин, входящих в федеральный компонент. Построенный на основе сочетания принципов интегративности, фундаментальности, преемственности и дополнительности, данный курс занимает базовое место в процессе освоения предметного поля лингво-педагогических знаний и носит теоретико-практический характер. Принцип интегративности, положенный в основу отбора содержания и организации учебного материала, призван способствовать реальной интеграции содержательного и процессуального компонентов курсов

педагогики, истории педагогики и курса обучения практике устной и письменной речи английского языка.

Принцип фундаментальности означает усиление творческой и методологической подготовки студентов, углубление их представлений о теоретических, методологических и ценностных аспектах педагогической деятельности с учетом особенностей английского языка, формирование научно-исследовательских умений и на этой базе научно-педагогического сознания. Аутентичные историко-педагогические тексты, которые читают и анализируют студенты, позволяют познакомиться с классическими эталонными образцами постановки и решения проблем в истории образования страны изучаемого языка, приобщиться к основаниям педагогической культуры.

Принцип преемственности подразумевает использование имеющихся у студентов знаний, полученных в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического направления, а также достигнутый ими уровень коммуникативной компетенции, при изучении курса практика устной и письменной речи английского языка.

Реализация принципа дополнительности подразумевает гармоничное распределение учебного материала между лекционными и практическими занятиями. В лекционном курсе главное место отводится общетеоретическим темам курса, что призвано обеспечить методологический аспект базовой педагогической и языковой подготовки студентов. Организация практических занятий предполагает включение дискуссий по историко-педагогическим проблемам, анализ самостоятельной научно-исследовательской работы студентов, чтение и обсуждение научно-педагогической и справочной литературы, художественных произведений.

В соответствии с вышеизложенным в содержание дисциплины включены следующие тематические разделы.

1. Теоретические основы педагогики. Предмет педагогики, основные педагогические категории: образование, воспитание, обучение.

Из истории развития педагогической науки. Определение предмета и объекта педагогики, её функции и задачи. Выявление системы взаимодействия педагогической науки и практики. Определение места педагогической науки в системе других наук. Составление собственного краткого англо-русского педагогического словаря.

2. Тенденции и закономерности становления и развития науки об образовании страны изучаемого языка.

Периодизация развития научного педагогического знания в Великобритании и США. Становление философии образования как исследовательской области педагогического знания, ее основные источники: общая философия; опыт педагогической практики; общественно-политические, педагогические движения; специальные науки, изучающие образование. Объект и предмет философии образования. Основные направления зарубежной философии образования - эмпирико-аналитическое

и гуманитарное. Активизация лексики по теме. Составление собственного краткого англо-русского педагогического словаря.

3. Педагогический процесс: структура, содержание, организация.

Определения сущности понятия педагогический процесс, его основных функций. Выявление важнейших закономерностей и принципов организации и осуществления педагогического процесса. Определение структуры педагогического процесса. Анализ основных компонентов педагогического процесса: цели, задач, содержания, характера воспитательного взаимодействия участников, форм, методов, средств и условий организации и осуществления.

4. Система школьного образования Великобритании и США.

История развития образования и школы в Великобритании и США. Особенности организации школьного образовательного процесса в Великобритании и США. Реформы зарубежного школьного образования. Сравнительный анализ систем школьного образования России, Великобритании и США. Активизация лексики по теме. Составление собственного краткого англо-русского педагогического словаря.

5. Система высшего образования Великобритании и США.

Образование как социально-культурный феномен стран Западной Европы и США. Концептуальное обоснование сущности, содержания и условий развития высшего образования Великобритании и США. Структура высшего образования Великобритании и США и ведущие тенденции его развития.

6. Педагогическое образование Великобритании и США.

Из истории педагогического образования Великобритании и США. Система и содержание современной профессиональной подготовки учителя в Великобритании и США. Общие направления в развитии педагогического образования в Великобритании и США. Особенности систем профессиональной подготовки педагогов в Великобритании и США.

Останавливаясь на анализе образовательных технологий, рекомендованных к применению в процессе обучения по данной дисциплине, следует сказать, что программой предусмотрено сочетание традиционных форм и методов ведения занятий (лекции, практические занятия) с применением отдельных элементов современных интерактивных технологий. В соответствии с эти предусмотрены такие формы и методы работы со студентами, в которых усвоение учебного материала происходит в условиях, близких к условиям его применения на практике. В учебном процессе предусматривается использование активных форм обучения - разбор конкретных педагогических ситуаций (кейс-технологии), учебные дискуссии, рефлексивные технологии, тренинги, ролевые игры; и интерактивных форм обучения - компьютерные симуляции, презентации и др.

Программа предусматривает повышение роли самостоятельной работы студентов, которая включает исследовательскую работу студентов в совместных с преподавателем группах, обеспечивая ее проблемно-

ориентированный характер. Основными видами самостоятельной работы студентов в курсе «История педагогики и образования страны изучаемого языка» являются:

– сбор, обобщение и систематизация информации в процессе подготовке к обсуждению предлагаемых вопросов на практических занятиях;

– изложение результатов индивидуальной и коллективной познавательно-поисковой деятельности в виде электронных презентаций, таблиц, схем;

– чтение и реферирование статей из английских и американских журналов и книг по вопросам педагогики и образования;

– работа со справочной и учебной литературой, включая ресурсы Интернета;

– составление картотеки педагогических терминов на английском языке, составление краткого англо-русского педагогического словаря.

Опыт проведения занятий по данной дисциплине показал, что в результате её освоения студенты владеют коммуникативными умениями говорения, аудирования, чтения и письма, необходимыми для обсуждения проблематики курса на английском языке; знают тенденции и закономерности становления и развития образования страны изучаемого языка, её основные категории, методологические основы, содержание и направленность современных зарубежных научных исследований; особенности организации образовательного процесса в Великобритании и США в сравнении с российской системой образования. Студенты могут анализировать и интерпретировать педагогические явления и процессы с учетом особенностей их исторического развития, выполнять индивидуальные и коллективные познавательно-поисковые задания в соответствии с осваиваемой программой курса. Они владеют понятийным аппаратом дисциплины; навыками исторического сравнительно-сопоставительного анализа педагогических явлений и процессов; навыками работы с научной, научно-популярной и справочной литературой на английском языке включая ресурсы Интернета. Результатом использования компьютерных технологий становится нахождение исследовательской базы для курсовых и ВКР, естественная коммуникация с носителями языка on-line; создание собственных электронных словарей. Всё это убедительно свидетельствует о вкладе дисциплины в формирование общекультурных и профессиональных компетенций, и, тем самым доказывает огромную роль, которую играет и должно играть историко-педагогическое знание в профессиональной педагогической подготовке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогическое наследие прошлого (Материалы к изучению курса "История образования и педагогической мысли"): Учебное пособие / Под ред. Г.Б. Корнетова. – АСОУ, 2010. – 252 с. (Серия "Историко-педагогическое знание. Вып. 34).

2. Программа учебной дисциплины «История педагогики и образования страны изучаемого языка»: Основная образовательная программа подготовки бакалавра по направлению 050100 Педагогическое образование Профиль «Иностранный язык» /Автор-составитель И. Е. Шкабара. Нижний Тагил: НТГСПА, 2012.

## МОТИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Л.М. Штохман
Тернопольский национальный экономический университет,
г. Тернополь, Украина

**Аннотация:** В статье проводится анализ особенностей преподавания и управления мотивационным фактором в изучении делового иностранного языка, описанных в работах отечественных и иностранных ученых. Установлено, что решающими в обеспечении эффективности обучения являются сознательное влияние на мотивационный фактор через особенную организацию учебного материала, методов и приемов его введения и закрепления.

**Ключевые слова:** деловой иностранный язык**,** обучение, мотивация**,** коммуникативный подход.

**Abstract:** The article deals with the analysis of teaching features and motivational factor management in studying foreign business language revealed in scientific works. It is defined that effective training is provided by consciously influencing the motivational factor by means of special organization of teaching material, methods and ways of its introducing and training.

**Key words:** foreign business language, training, motivation, communicative approach.

Одной из главных задач преподавания иностранных языков в высшем учебном заведении является поиск способов повышения коммуникативной компетенции специалистов. Достижение этой цели требует задействования методической концепции преподавания иностранных языков в высшем учебном заведении, выходящей из коммуникативного подхода к профессионально ориентированному преподаванию четырех видов речевой деятельности.

Значение высокой мотивации учебной деятельности в концептуальном восприятии иностранного языка неоднократно отмечалось специалистами в области психологии обучения и методики преподавания. [1;3;7] Отмечено, что изучение делового иностранного языка должно стать главной отличительной чертой преподавания иностранных языков в высшем учебном заведении неязыкового профиля, исходя из потребностей будущих специалистов. Доказано, что благодаря знанию иностранного языка выпускники имеют больше возможностей получить желаемую должность,

достигнуть успеха и сделать удачную карьеру [12]. Так, создание Европейского пространства высшего образования ставит сложные задания повышения мобильности студентов, более эффективного международного общения, свободного доступа к информации, необходимости развития коммуникативной компетенции студентов высших учебных заведений и стратегии, необходимых для их эффективного участия в процессе обучения и возможных ситуациях профессионального общения [1].

Повышается потребность в деловом английском, так как изучающие его четко представляют свои цели применения языка. В условиях современной мировой экономики необходимы навыки не только свободного чтения, письма, речи – изучающие язык желают общаться так, чтобы их уровень был признан и оценен собеседниками – партнерами из множества стран. Они ориентированы именно на такие результаты и ожидают их оценивания по признанным в мире критериям – отсюда повышенный спрос на экзамены по деловому английскому. Потенциальный рынок рабочих мест растет с большой скоростью, а школы, колледжи, университеты предлагают образовательные услуги по преподаванию предмета «Деловой английский язык» не только студентам, но и специалистам, имеющим высокую мотивацию и желание овладеть необходимыми или усовершенствовать уже полученные знания с целью улучшения коммуникативных навыков для продвижения в карьере.

В связи с этим, целью нашей статьи является анализ особенностей преподавания и управления мотивационным фактором на всех уровнях и всех компонентах учебного процесса в изучении делового иностранного языка, представленных в работах отечественных и иностранных ученых. В соответствии с дидактической теорией, в русле которой происходит процесс обучения, обозначены особенности подготовки и проведения образовательного занятия. Достаточно полно описана их специфика в объяснительно-иллюстративном и проблемном обучении (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.М. Черг и др.) [1, с. 12-15]. Его суть в выходе за пределы современного мировоззрения, интегрировании традиционного и нетрадиционного знания, в поиске нестандартных способов решения профессиональных задач, усилении субъективного поведения студента [1, с. 18-20].

Деловой иностранный язык не является предметом, в базе которого лежит постоянный материал и наработки предшественников. Это – практика, доказывающая разнообразие и мир, принимающий множество форм зависимо от национальных особенностей. Деловой английский является средством коммуникации между интернациональными партнерами. Преподавание делового английского является сравнительно новым явлением в наших странах и подтверждает значительные перспективы этого сегмента английского для особых потребностей [8].

Американский ученый Браун отмечает, что, обеспечивая обучение, требующее полнейшего смыслового наполнения, преподавая английский как

неизменное средство бизнес-коммуникации, преподаватель прежде всего должен помнить об обеспечении обратной связи, представляя соответствующие задания. В отличие от репродуктивных или инструктивных упражнений, так называемое «обучение в сотрудничестве» является залогом его результативности. Исследователь также замечает, что в ходе изучения делового иностранного языка лучшей формой контроля могли бы стать не тесты или экзамены, а самоконтроль в виде самодиагностики, упражнений для проверки уровня сформированности навыков, что, кроме того, повысило бы внутреннюю мотивацию изучающих язык [4]. Преподаватель в такой ситуации может помочь в постановке персональных целей как на ближнюю, так и на дальнюю перспективу, мотивировать в достижениях.

Уровень мотивации зависит также и от ожиданий получающих знания, то есть от причин, побудивших их к изучению делового иностранного языка. Исследования показали – их уровень мотивации выше сравнительно с изучающими разговорный язык [5].

Можно считать, что сама форма образовательной деятельности и возможность достижения высоких практических результатов создают залог для стимулирования студентов. Но решающим в обеспечении эффективности обучения является сознательный учет мотивационного фактора, управление им на всех этапах и во всех компонентах учебного процесса, влияние на него средством особенной организации учебного материала, методов и приемов его введения и закрепления, а также организации форм группового взаимодействия.

Занятия, акцентирующие основное внимание на коммуникативном подходе, как отмечают специалисты, являются самыми эффективними [6]. Важным фактором в этом является креативность преподавателя, подбор диверсифицированных источников, среди которых аудио- и видеоматериалы, благодаря чему уровень интереса к урокам не ослабевает.

Если речь идет о коммуникативности, необходимо в первую очередь вызвать у обучающихся естественную необходимость в общении на иностранном языке на занятии. Коммуникативный подход к изучению языка заключается в использовании реальных ситуаций из жизни, побуждающих к общению. В отличие от аудио-лингвального метода обучения языку, предполагающего повторение и тренировку, коммуникативный подход позволяет постоянно обеспечивать студентам ощущением неожиданности в ходе исполнения упражнений, так как их результат будет зависеть от реакции и ответов их коллег. Модели ситуаций из реальной жизни изменяются каждый раз, а мотивация студентов к обучению обуславливается их желанием содержательной коммуникации на значимые для них темы [7].

Отсутствие видимого прогресса может стать демотивирующим фактором как для студентов, так и для преподавателя. В свою очередь низкий уровень мотивации является основной причиной неудовлетворительного качества обучения. Часто демотивирующим фактором является то, что учащиеся посещают занятия только потому, что работодатель их полностью

или частично оплачивает или преподаватель не уделяет должного внимания обучению, считая иностранный язык слишком обременительным для студентов неязыковых ВУЗов. По наблюдениям канадских педагогов, все эти причины часто взаимосвязаны и переплетаются [14].

Жалобы студентов порой сводятся к тому, что преподаватель недостаточно подготовлен к занятию, которое он превращает в импровизированные разговоры. Понятно, что попасть на удочку студентов легко, позволив им только разговаривать, не уделяя внимания серьезной работе по предмету. Преподаватели, попадая в такую среду, действуют так, как им кажется, желают студенты и так, как проще им самим.

Лучшим выходом из такой ситуации преподаватели языковой школы Ontesol видят понимание студентов. Учитель должен узнать, какой работой они занимаются, чем увлекаются и чего не любят, чего ожидают от занятий. Дружеские отношения и поддержка помогут профессиональному подходу к преподаванию. Если студенты чувствуют квалифицированного, искреннего преподавателя, делающего все возможное и действительно волнующегося за их обучение, результаты будут приятными и много проблем исчезнет [14].

В таком случае основной задачей останется удержание интереса студентов. Многие из них перегружены обучением или работой, поэтому часто занятия по иностранному языку представляются возможностью побега от ежедневных обязанностей. Часто эти занятия являются единственной возможностью поделится своими переживаниями и ожиданиями, поэтому так важно иногда показать студентам свою поддержку, не забывая об основных целях занятия. Такой ход обещает позитивные результаты [Там же].

Иногда такие неформальные разговоры помогут понять потребности студентов и разработать эффективные виды деятельности, результативные на практике. Это, например, ролевые игры на тему бизнес-ситуаций, с которыми они сталкиваются или будут сталкиваться в будущем. Они являются прекрасным способом тренировки иностранного языка в контексте и средством тренировки уверенности в ее использовании на практике [5, с.6].

Одним из важных компонентов успешного занятия является обратная связь между преподавателем и студентами. Немаловажно, как отмечают специалисты, всегда найти возможность похвалить успехи студентов. Важную роль в этом играют записи или портфолио с их письменными работами, где прогресс в изучении языка был бы заметным. Советы преподавателя о том, как изучить язык лучше, на высшем уровне также среди необходимых условий эффективного сотрудничества между преподавателем и студентом [4, с.116].

Речевая функциональная система, обеспечивающая коммуникацию, то есть общение, имеет сложный, системный характер и включает целый ряд звеньев: мотив, замысел, внутреннюю программу и т. д. Еще одним условием коммуникативности является наличие или отсутствие у обучающихся мотива к осуществлению речевой деятельности на иностранном языке [1;3;4]. Это

положение является главным в определении коммуникативности. Важным условием эффективной деятельности, в том числе и овладения деловым иностранным языком, по определению многих ученых, является наличие и мотива, и предмета деятельности, их совпадение [4,с.93].

Итак, можем подвести итог словами Margie S. Berns, эксперта в сфере коммуникативного обучения языку, что «язык является взаимодействием; это –межличностная деятельность, ее связь с обществом естественна. В связи с этим изучение языка должно быть направлено на использование (функционирование) языка в контексте как лингвистическом, так и социальном или ситуационном». [3, с.5].

## ЛИТЕРАТУРА


1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. –М.: Высш. школа, 1991. - 207 с.
2. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології // Творча особистість у системі неперервної освіти. - Харків, ХДПУ, 2002 р.
3. Berns, M. S. Functional approaches to language and language teaching: Another look. // S. Savignon & M. S. Berns "Initiatives in communicative language teaching. A book of readings" – Boston: Addison-Wesley Publishing Co., 1984. – pp. 3-21.
4. Brown, G. and Atkins, M. Effective Teaching in Higher Education, Routledge, London,1990.- 203 p.
5. Brown H.D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1994. – 15 p.
6. Clark, J. L. Classroom assessment in a communicative approach. "British Journal of Language Teaching," – Oxford: Oxford University Press 25(1), 1987. – pp. 9-19.
7. Crookes G., Schmidt R.W. Motivation: Reopening the research agenda // language learning. 1991. № 41.
8. Dolle, D., Willems, G. M. The communicative approach to foreign language teaching: The teacher's case. // "European Journal of Teacher Education," Routledge: Routledge. Part of the Taylor and Francis group 7(2), 1984. – pp. 145-54.
9. Gerngross, G., Puchta, H. Beyond notions and functions: Language teaching or the art of letting go. // S. Savignon, M. S. Berns "Initiatives in communicative language teaching. A book of readings" – Boston: Addison-Wesley Publishing Co., 1984. – pp. 89-107.
10. Light, G. and Cox, R. Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional, Paul Chapman Publishing, London, 2001
11. Pica, T. P. Communicative language teaching: An aid to second language acquisition. Some insights from classroom research. //"English Quarterly," 21(2), 1988. pp. 70-80.

12. Rosenthal, A. S., Sloane, R. A. A communicative approach to foreign language instruction: The UMBC project. //"Foreign Language Annals," 20(3), 1987. pp. 245-53.
13. Swan, M. A critical look at the communicative approach (1). //"ELT Journal," 39(1), 1985. pp. 2-12.
14. Ел. ресурс : http://www.ontesol.com/blog2/index.php/2013/06/teaching-business-english-in-prague-understanding-and-motivating-students-at-their-workplace/

## ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА И ЛИТЕРАТУРА СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА»

Е.В. Южанинова
Нижнетагильский государственный
социально-педагогический институт (филиал РГППУ)
г. Нижний Тагил, Россия

**Аннотация.** В статье представлен комплекс учебных пособий по немецкой литературе на немецком языке, предназначенный для студентов факультетов иностранных языков, изучающих немецкий язык в качестве основной специальности и как средство профессионального общения. Указано, что он может быть также использован всеми, кто владеет немецким языком и интересуется немецкой литературой. Изложена основная цель пособий – дать студентам целостное представление об основных закономерностях развития немецкой литературы, познакомить с творчеством выдающихся писателей, сформировать умение анализа литературных произведений, а также совершенствовать умения и навыки практического владения немецким языком.

**Ключевые слова**: учебное пособие, дисциплина, литература Германии.

**Abstract:** The article describes the series of textbooks on German literature. Translated into German language these textbooks are intended for the students of foreign language faculties who study German as their main specialty and the means of professional communication. These textbooks may also be used by those who know German and are interested in German literature. The main aim of the textbooks is to give the students the general idea of the German literature development and to get them acquainted with the work of outstanding German writers. Besides these textbooks will help the students to analyze the German literature and improve their skills of practical usage of the language.

**Key words**: a textbook, (school) university subject, German literature.

Учебная дисциплина «Зарубежная литература и литература страны изучаемого языка» входит в вариативную часть профессионального цикла основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению

050100 «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» (немецкий), является дисциплиной по выбору студента.

Курс литературы страны изучаемого языка (немецкого) строится с опорой на знания, полученные студентами в процессе изучения других дисциплин, прежде всего, практики устной и письменной речи немецкого языка, истории немецкого языка, мировой художественной культуры, истории. Курс тесно связан с другими дисциплинами, для которых его освоение необходимо как предшествующее – филологический анализ текста, история страны изучаемого языка в лицах. Курс направлен на обеспечение всесторонней подготовки бакалавра педагогического образования, который должен научиться обобщать и конкретизировать языковой материал, связать его с другими смежными дисциплинами.

Целью преподавания дисциплины является формирование у студентов исторической, лингвострановедческой и филологической компетенции, подразумевающей владение знаниями об основных закономерностях развития немецкой литературы от героического эпоса средних веков до настоящего времени.

К задачам данной дисциплины можно отнести следующие:

- осветить общественно-политические, философские и художественные проблемы, связанные с историей немецкой литературы;
- сообщить основные сведения о специфике развития немецкой литературы, раскрыть её значение в общем мировом литературном процессе;
- сформировать представление об основных литературных течениях;
- познакомить с творчеством выдающихся писателей, с наиболее значимыми художественными произведениями немецких авторов;
- сформировать умение анализа литературных произведений с точки зрения их исторической, идейной, эстетической значимости;
- углубить культурологические и страноведческие знания студентов, развить интерес к истории и культуре Германии;
- сформировать аналитические навыки, необходимые для сопоставления явлений родной и «чужой» культуры, расширить кругозор, развить способность восприятия мира, толерантное отношение к представителям другой нации и культуры. Именно эти аспекты способствуют формированию личности студента, принадлежащей к определенному языковому и культурному сообществу, а также развивают его общечеловеческое сознание.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование и развитие профессиональных компетенций, сформулированных в соответствии с требованиями ФГОС ВПО 2009 года на кафедрах факультета филологии и массовых коммуникаций НТГСПА [ФГОС ВПО 2009]. Студент, изучивший дисциплину «Зарубежная литература и литература страны изучаемого языка»:

– владеет навыками восприятия, понимания, а также многоаспектного анализа устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке (СК-1);

– способен использовать языковые средства для достижения коммуникативных целей в конкретной ситуации общения на изучаемом иностранном языке (СК-2);

– умеет выстраивать стратегию устного и письменного общения в соответствии с социо- и лингвокультурными особенностями изучаемого иностранного языка (СК-3);

– владеет знаниями о языковом строе в целом и отдельных языковых уровнях: фонетической системе, грамматической системе, словарном составе, стилистических особенностях (СК-4);

– владеет знаниями об основных особенностях социокультурного развития страны изучаемого иностранного языка (СК-6).

В результате освоения дисциплины студент должен

**знать**:

- основные закономерности развития немецкой литературы, специфику ее развития;

- основные литературные течения в разные периоды развития и этапы эволюции;

- творчество наиболее выдающихся писателей и их произведения, отличающиеся ярким художественным своеобразием;

**уметь:**

- анализировать художественный текст с точки зрения исторической, идейной, эстетической значимости;

- аргументировать свои взгляды и оценки в ходе обсуждения произведения;

- делать обзор литературы отдельных исторических периодов;

**владеть:**

- понятийным аппаратом дисциплины;

- навыками эстетического и смыслового анализа произведения;

- навыками самостоятельного творческого изучения явлений литературы.

Изучение данной дисциплины призвано сформировать у обучающихся также следующие общекультурные компетенции: ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-6, ОК-10 [1, 3–4].

В соответствии с учебным планом на изучение дисциплины отводится 144 часа (66 аудиторных – 26 лекционных и 40 практических, самостоятельная работа студентов – 78 часов). Преподавание ведется на немецком языке.

При изучении дисциплины предлагается хронологический принцип подачи материала, при этом в курсе выделяются следующие 15 тем:

1. Литература от средневековья до Нового времени.
2. Литература периода расцвета абсолютизма (барокко).
3. Литература эпохи Просвещения.
4. Литература «Бури и натиска» (1770-1789 гг.).
5. Период классицизма. Творчество И.В. Гете и Ф. Шиллера.

6. Немецкий романтизм (1806 – 1830 гг.)
7. Литература предмартовского периода (1830 – 1848 гг.).
8. Поэтический реализм XIX в.
9. Литературные направления рубеже XIX и XX вв.
10. Экспрессионизм в немецкой литературе.
11. Тенденции литературы 1920-1933 гг.
12. Вклад социалистического реализма в развитие национальной литературы
13. Немецкая литература в борьбе против фашизма.
14. Литература после 1945 г. Литература ФРГ. Современная литература.
15. Литература ГДР. Обзор литературы Австрии, Швейцарии.

В процессе обучения данной дисциплине рекомендуется использование следующих традиционных и интерактивных образовательных технологий:

- активная лекция;
- лекция-презентация
- учебная дискуссия;
- обучение в малых группах;
– разработка проектов;
- компьютерные технологии: работа с информационными ресурсами для составления исследовательской базы, компьютерное тестирование.

Основными видами самостоятельной работы студентов в курсе «Зарубежная литература и литература страны изучаемого языка» являются:

– детальное знакомство с художественными текстами;
– литературоведческий анализ прочитанных произведений;
– работа со справочной и научной литературой, словарями;
– конспектирование и реферирование научных статей и критической литературы;
– подготовка к обсуждению предлагаемых вопросов на семинарских занятиях;
– подготовка к монологическим высказываниям в форме докладов и сообщений;
– подготовка к дискуссии по заданной теме;
– обзор произведений заданных авторов;
– выполнение заданий по выявлению и анализу языковых явлений.
– подготовка к презентации проектов;
– комментарий учебных и художественных видеофильмов.

Содержание и виды текущего контроля определяются в соответствии с целью и задачами изучения дисциплины, а также с квалификационными требованиями к уровню освоения содержания дисциплины.

Изучение дисциплины «Зарубежная литература и литература страны изучаемого языка» завершается дифференцированным зачетом в 6 семестре. Зачет проводится в устной и письменной форме по билетам.

Письменная часть зачета – тесты. Устная часть зачета – монологическое высказывание и беседа с преподавателем по материалу курса в рамках

изученных тем. Билет включает два вопроса: первый на знание основных литературных течений немецкой литературы, второй – свободная беседа по прочитанным произведениям.

При изучении дисциплины в качестве основного учебного пособия используется авторский курс лекций «Немецкая литература XIII – XIX веков. Deutsche Literatur des XIII. – XIX. Jahrhunderts» [Южанинова 2014]. В совокупности с изданным ранее учебно-методическим пособием «Немецкая литература от истоков до современности = Deutsche Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart» [Южанинова 2009] комплексно обеспечивается информационно-методическое сопровождение изучаемой вузовской дисциплины. Данный учебный комплекс на немецком языке предназначен, прежде всего, для студентов факультетов иностранных языков педагогических вузов и лингвистических университетов, изучающих немецкий язык в качестве основной специальности в соответствии с ФГОС ВПО 2009 года по направлению 050100 «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык», утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ 22 декабря 2009 г., №788. Он может быть также использован при изучении немецкого языка в качестве дополнительной специальности и всеми, кто владеет немецким языком и интересуется немецкой литературой. Необходимость создания данных учебных пособий вызвана отсутствием современных базовых учебников по немецкой литературе на немецком языке.

Лекционный курс содержит художественный, научный и справочный материал по немецкой литературе XIII – XXI веков. В нем всесторонне охарактеризованы литературные группы и течения, важнейшие жанровые и стилевые тенденции, достаточно полно освещено творческое наследие наиболее значимых авторов, проанализированы идейно-поэтические и формальные достоинства отдельных произведений.

Основная цель учебного издания – дать возможность изучающим немецкий язык получить целостное представление об основных закономерностях развития немецкой литературы от героического эпоса средних веков до настоящего времени, раскрыть её значение в общем мировом литературном процессе, углубить знания об основных литературных течениях, познакомить с творчеством выдающихся писателей, сформировать умение анализа литературных произведений с точки зрения их исторической, идейной, эстетической значимости.

В учебном пособии нашли свое отражение языковые реалии, связанные с характеристикой литературных течений, особенностями национальной культуры и общественно-политической жизни Германии. Работа структурирована в соответствии с историко-хронологическим принципом изложения лекционного курса и состоит из семнадцати тем. К каждой теме предлагаются вопросы и задания для самоконтроля.

Достоинством пособия является использование автором аутентичных материалов учебных и научных изданий, периодической печати и других

источников ФРГ, а также Интернета. Материалы пособия насыщены культурными и общественно-политическими реалиями, которые позволяют значительно расширить языковой кругозор изучающих немецкий язык и повысить уровень владения ими немецким языком. Предлагаемый материал может быть использован как для ознакомительного чтения с последующим обсуждением, так и для реферирования и перевода; может по усмотрению преподавателя заменяться более актуальным материалом.

Учебно-методическое пособие, опубликованное в 2009 году, в дополнение к художественному и справочному материалу содержит детально разработанные методические указания к изучению немецкой литературы и подготовки к практическим занятиям по данной дисциплине.

Основная цель учебно-методического пособия – дать возможность изучающим немецкий язык углубить свои теоретические знания, совершенствовать умения и навыки практического владения немецким языком, организовать аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу студентов.

Учебное издание структурировано в соответствии с хронологическим принципом изложения лекционного курса и состоит из семнадцати разделов. Каждый раздел включает в себя активный тематический словарь, таблицы, знакомящие с общей картиной литературной эпохи – ведущими авторами и их произведениями, некоторые оригинальные тексты немецкоязычной литературы, прежде всего, стихотворения, программные литературно-теоретические рукописи, вопросы для самоконтроля и тщательно подготовленные задания, в том числе задания к аудиотекстам, учебным и художественным видеофильмам. В каждом разделе предлагается литература для подготовки к практическим занятиям. Кроме того, в пособие включены комментарии к отдельным историко-литературным, искусствоведческим и литературоведческим терминам и понятиям на немецком языке, а также представлены список основной и дополнительной литературы по дисциплине, список электронных источников и перечень рекомендованных для изучения художественных произведений. Тексты, таблицы и иллюстративные материалы пособия также аутентичны.

Учебно-методическое пособие составлено в соответствии с программой дисциплины, в которой более половины часов трудоемкости отводится на самостоятельную работу, поскольку курс немецкой литературы изначально подразумевает большую долю самостоятельности студентов в учебном процессе и предполагает самостоятельное освоение иноязычных литературных источников. В связи с этим пособие может быть использовано как в аудиторной работе преподавателя и студентов, так и при организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Проблемные и творческие задания позволяют рационально организовать аудиторную и внеаудиторную самостоятельную деятельность студентов, предусматривают дополнительную работу со справочной литературой и актуальными материалами средств массовой информации, Интернета, наряду с этим

предполагают обсуждение актуальной проблематики, высказывание собственной точки зрения, комментирование и дискутирование.

Комплекс пособий по немецкой литературе является универсальным учебным и информационным изданием, отличающимся логичностью изложения, продуманностью в методическом отношении, что позволяет успешно использовать его в процессе преподавания дисциплины «Зарубежная литература и литература страны изучаемого языка», при организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

## ЛИТЕРАТУРА


1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 788 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://mon.gov.ru/dok/fgos/7198/.
2. Южанинова, Е.В. Немецкая литература от истоков до современности. Deutsche Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart. В 2 частях. Часть 1: Немецкая литература XIII – XIX веков. Deutsche Literatur des XIII. – XIX. Jahrhunderts : Учеб.-метод. пособие на немецком языке. – Нижний Тагил: гос. соц.-пед. академия, 2009. – 78 с.
3. Южанинова, Е.В. Немецкая литература от истоков до современности. Deutsche Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart. В 2 частях. Часть 2: Немецкая литература XX века = Deutsche Literatur des XX. Jahrhunderts : Учеб.-метод. пособие на немецком языке. – Нижний Тагил: гос. соц.-пед. академия, 2009. – 85 с.
4. Южанинова, Е.В. Немецкая литература XIII – XXI веков = Deutsche Literatur von dem XIII. bis zum XXI. Jahrhundert : Учеб. пособие на немецком языке. – Нижний Тагил: гос. соц.-пед. академия, 2014. – 160 с.

## Содержание

## РАЗДЕЛ I.
## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ


Алексеев А.А. Свято-Введенская оптина пустынь в истории русской классической литературы 4

Boltz T., Solonina L.V. Die Wechselbeziehung zwischen Der deutschen Buchstabenkurzwörter sowie ihrer Ableitungen und ihrer Russischen Äquivalenten unter translatorischem Aspekt 12

Быкова Л.В. О восприятии российскими информантами прецедентных феноменов, предъявляемых в контексте (по итогам психолингвистического эксперимента) 20

Гриччина А.В. Некоторые проблемы межкультурной коммуникации с точки зрения гендерного подхода 26

Камышева О.С. Особенности перевода английских и русских поэтических метафор со сферой-магнитом «музыка» 32

Кожагулова К.К. Вопросы полилингвизма в Казахстане 39

Кольева Н.С., Бурба В.И. Влияние языковой ситуации на речь учащихся-билингвов 44

Коурова О.И. Противоречия и лакуны в исследовании традтционно-поэтической лексики и фразеологии 47

Михалик Н.А., Феофанова Ю.Н. Анализ текстов песен современной российской эстрады 53

Ничко О.Я. К вопросу становления имагологии как междисциплинарной специализациилитературной компаративистики 59

Покорная Л.Н. Изоморфные и алломорфные черты в синтаксисе украинского и английского языков 66

Сандий Л.В. Вербализация новывх реалий финансового рынка в англоязычном экономическом дискурсе 74

Собецька Н.В. LINGUISTIC PECULIARITIES OF AN ADVERTISEMENT 81

Соколова Е.А. Джейн Остин и Жорж Санд в творческом наследии Шарлоты Бронте: реалистическое осмысление просветительского идеала и романтического чувства 89

Стерхов А.А. Язык социальных сетей как средство визуализации молодёжной культуры школьников 95

Ступницкая Н.Н. Многоголосие повести А.И.Соложеницына «Раковый корпус» 100

Шуплецова Ю.А. Обрядовый фольклор Зауралья: лингвокультурологический аспект 105

Ястремская Ю.А. Содержание концепта «война» в дискурсе жителей провинциального города 110

## РАЗДЕЛ II.
## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ, ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Брискина М.Ю. Обучение иностранному языку в аспекте межкультурной коммуникации 110
Булыгина М.В. Компетентностный подход к подготовке будущего учителя иностранных языков 114
Валуева И.В. Методика обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе 121
Васильева О.В. Формирование коммуникативных умений младших школьников 126
Вахрамеева С.П., Суворова С.Л. Системно-информационный подход как метедологическая основа формирования медиаобразовательной компетентности студентов педвуза 132
Верховская Е.А. Методы и приемы организации начального этапа занятия при обучении немецкому языку дошкольников 139
Габдулина М.Г. Формирование пунктуационных навыков (на материале предложения с однородными членами) 144
Демьянова Ж.В. Профильно-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах 150
Дубаков А.В. К вопросу о развитии информационно-коммуникационной компетентности учителей иностранного языка 156
Едиханова Ю.М., Колосовская Т.А. Профессиональный стандарт педагога 162
Елизова Е.И. Процессная модель реализации лингвокоммуникативной подготовки студентов вуза 168
Еремеева Г.А. Опыт анализа текста с точки зрения использования выразительных средств языка в рамках подготовки к государственной итоговой аттестации 177
Кирюшина О.В. Факторы снижения качества преподавания иностранного языка 181
Кокотеева Н.Г. Язык и речь современных школьников 186
Копырина М.В. Лингводидактические основы преподавания русского языка как иностранного 189
Кузнецова О.Н. Урок русского языка в 5 классе по теме «Виды предложений по количеству грамматических основ» 196
Кузьменко Ю.В. Туризм как форма изучения языков и фактор межкультурной коммуникации 201
Макарова Е.А. Личностное измерение образования 207
Мельничук Ю.Ю. Из истории обучения стилистике в школах Украины 212
Муканова Г.К. Воспитание языковой личности: метод «обучения через действие» иностранных обучающихся 218

Оларь Ю.В. Потенциал аутентичных видеоматериалов в формировании социокультурной компетенции будущих переводчиков227
Пантелеева Е.Я. Обучение французскому языку для специальных целей
Ponikarovska S.V. Teaching professional vocabulary and speaking in higher schools of engineering 232
Саенко Н.В. Совершенствование механизмов памяти в процессе изучения иностранных языков 235
Сауранбаева Д.Б., Мырзаханова И.А. Состояние и проблемы образования в Казахстане на современном этапе 244
Саутова Т.А. Лингвострановедческий подход в обучении языку как один из элементов формирования межкультурной коммуникации 248
Смеюха В.В. Технологии обучения студентов написанию медиатекстов 254
Суворова С.Л., Овсянникова О.Е. Методика работы с медиатекстами, видео- и аудиоматериалами на уроках иностранного языка в школе 259
Хильченко Т.В. Проектирование мультимедийного урока иностранного языка 265
Чевычелова Е.А. Изучение иностранного языка как фактор формирования профессиональной мобильности будущих инженеров 270
Чипинова Н.Ф. Воспитание духовно-нравственной личности в системе начального образования 276
Швец Е.С. Формирование иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции 280
Шкабара И.Е. Роль историко-педагогического знания в подготовке бакалавров педагогического образования (на примере преподавания дисциплины «Педагогика и образование страны изучаемого языка») 285
Штохман Л.М. Мотивационный фактор в изучении английского языка как иностранного 290
Южанинова Е.В. Из опыта преподавания дисциплины «Зарубежная литература и литература страны изучаемого языка» 295
Содержание 302

**Данные об авторах**

| | |
|---|---|
| Алексеев А.А. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| T. Boltz, L.V. Solonina | Universität Stuttgart, Stuttgart, Deutschland<br>ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Булыгина М.В. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Брискина М.Ю. | Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, г. Нижний Тагил (филиал РГППУ), Россия |
| Быкова Л.В. | ГБОУ ВПО «Сургутский государственный университет ХМАО – Югры», г. Сургут, Россия |
| Валуева И.В. | Херсонский государственный университет, г. Херсон, Украина |
| Васильева О.В. | Херсонский государственный университет, г. Херсон, Украина |
| Вахрамеева С.П. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Верховская Е.А. | МБОУ ДОД «ДДТ», г. Когалым, Россия |
| Габдулина М.Г. | Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск, Республика Казахстан |
| Гриччина А.В. | Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина |
| Демьянова Ж.В. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Дубаков А.В. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Елизова Е.И. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |

| | |
|---|---|
| Едиханова Ю.М., Колосовская Т.А. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Еремеева Г.А. | МКОУ «Понькинская ООШ» Шадринский район, Курганская область, Россия |
| Камышева О.С. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Кирюшина О.В. | Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия (филиал РГППУ), г. Нижний Тагил, Россия |
| Кожагулова К.К. | Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск, Казахстан |
| Кокотеева Н.Г. | МКОУ «Мехонская СОШ», Шатровский район, Курганская область Россия |
| Кольева Н.С., Бурба В.И. | Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск, Казахстан СШ №44 им. Ю. Гагарина, Петропавловск, Казахстан |
| Копырина М.В. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Коурова О.И. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Кузьменко Ю.В. | Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск, Республика Казахстан |
| Макарова Е.А. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Мельничук Ю.Ю. | Херсонский государственный университет, г. Херсон, Украина |
| Михалик Н.А., Феофанова Ю.Н. | МБОУ ДОД «ДДТ», г. Когалым, Россия |

| | |
|---|---|
| Муканова Г.К. | Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан |
| Ничко О.Я. | Тернопольский национальный экономический университет, г. Тернополь, Украина |
| Овсянникова О.Е. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Оларь Ю.В. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Пантелеева Е.Я. | Национальный юридический университет Украины им. Я. Мудрого, г. Харьков, Украина |
| Покорная Л.Н. | Херсонский государственный университет, г. Херсон, Украина |
| Ponikarovska S.V. | Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, Ukraine |
| Саенко Н.В. | Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина |
| Сандий Л.В. | Тернопольский национальный экономический университет, г. Тернополь, Украина |
| Сауранбаева Д.Б., Мырзаханова И.А. | КазНПУ им.Абая, Алматы, Казахстан |
| Саутова Т.А. | Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, г. Петропавловск, Казахстан |
| Смеюха В.В. | Ростовский государственный университет путей сообщения, г. Ростов-на-Дону, Россия |
| Собецька Н.В. | Тернопольский национальный экономический университет, г. Тернополь, Украина |
| Соколова Е.А. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Стерхов А.А. | НОУ гимназия во имя Святителя Николая Чудотворца, г. Сургут, Россия |

| | |
|---|---|
| Ступницкая Н.Н. | Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина |
| Суворова С.Л. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Хильченко Т.В. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Чевычелова Е.А. | Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина |
| Чипинова Н.Ф. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Швец Е.С. | Херсонский государственный университет, г. Херсон, Украина |
| Шкабара И.Е. | Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия (филиал РГППУ) г. Нижний Тагил, Россия |
| Штохман Л.М. | Тернопольский национальный экономический университет, г. Тернополь, Украина |
| Шуплецова Ю.А. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |
| Южанинова Е.В. | Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал РГППУ), Нижний Тагил, Россия |
| Ястремская Ю.А. | ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Россия |

*Научное издание*

**Язык. Культура. Образование**