

Секция 12

**«Традиции и инновации
изучения проблем языка и
культуры в новой
образовательной парадигме»**

Содержание

ПРЕДПИСЫВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ РАСПОРЯДИТЕЛЬНОГО ДОКУМЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ПРИКАЗА)	
Агаркова О.А., Пахомова А.П.	2213
СРАВНИТЕЛЬНАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ «СТРАХ» / «FEAR» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	
Банюкина К.О., Романюк М.Ю.	2218
К ВОПРОСУ О ПРЕДМЕТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ КУЛЬТУРОЛОГИИ: ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРЫ	
Барабошина Н.В.	2225
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРЫ	
Богомолова А.Ю.	2229
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ БАЛЛЬНО- РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ	
Бочкарёва Т.С., Крапивина М.Ю.	2232
КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАМКАХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ	
Бугакова О.В.	2237
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РЕДУПЛИКАЦИИ ВО ВНУТРИТЕКСТОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ	
Букатникова С.Д.	2241
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ РИСКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МЕГАПОЛИСА	
Вашурин А.Н.	2247
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ НОВЕЛЛИСТИКИ СТЕФАНА ЦВЕЙГА НА ПРИМЕРЕ НОВЕЛЛЫ «АМОК»	
Воробьева Е. А.	2250
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «БОГАТСТВО» В ПРОИЗВЕДЕНИИ О. ДЕ БАЛЬЗАКА «ЕВГЕНИЯ ГРАНДЕ»	
Головина Е.В.	2254
КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В СПОНТАННОЙ ДЕТСКОЙ РЕЧИ.	
Горбунова В.В.	2260
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	
Дмитриева Е.В.	2265

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА Захарова Е. А.....	2269
К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ И ФОРМАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Иванова С.Г., Минакова Т.В.	2274
ВОЗМОЖНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛА В СРЕДНЕМ ЗАЛОГЕ КАК ОСНОВНЫЙ ПРИЗНАК КАТЕГОРИИ ОТЛОЖИТЕЛЬНОСТИ Ильина Л.Е.	2279
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ Иноземцева Н.В., Турлова Е.В.....	2284
РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Калинина Е.Р., Кабанова О.В.	2289
ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ Карабулатова Ю.Ф.	2294
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ Карманова О. А.....	2298
УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОЖНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ СЛОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В НАУЧНЫХ СТАТЬЯХ Комина О.А., Кодякова Н.В.	2301
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ В БРИТАНСКОЙ ПРЕССЕ Ласица Л.А.	2305
ЗАМКНУТОЕ ПРОСТРАНСТВО В «ИМПЕРСКОМ» ГОТИЧЕСКОМ РОМАНЕ КОНЦА XIX ВЕКА Лаштабова Н.В.....	2310
ОБ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЙ ПРИРОДЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК Максутова Р. Р., Скопинцева Т.Ю.....	2314
СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ КЛАССИКИ (ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ) Матяш С.А.....	2319
ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО Мироненко Д.Н.....	2324

СИСТЕМА ЭТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА Мишучков А.А.	2329
КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАЦИЙ В МЕЖДУНАРОДНОМ МАРКЕТИНГЕ Моисеева И.Ю., Сафонова О.Н.	2340
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК РЕСУРС И ИНСТРУМЕНТ ВХОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТСКУЮ МОЛОДЕЖНУЮ СУБКУЛЬТУРУ Мосиенко Л.В.	2343
ХОРОШО ОБРАЗОВАННЫЕ, ПРАВСТВЕННЫЕ ЛЮДИ – СИЛА РОССИИ Мухсинова Л.Х.	2350
КОНЦЕПТ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ Нестерова Т.Г.	2356
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ Олейник О. В.	2361
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА Осиянова А.В.	2364
ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ Осиянова О.М.	2368
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Переходько И.В.	2373
ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ Петраш И.А.	2378
ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ «ПИСЬМА - РЕДАКТОРА» (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНСКИХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛОВ) Похлебина Д.С.	2383
ПЛАН ВЫРАЖЕНИЯ ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА РУССКОЙ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ Путилина Л.В.	2386
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ Раптанова И.Н.	2392
«ЖЕНСКИЙ МИФ» В ПРИКЛЮЧЕНЧЕСКОМ РОМАНЕ Г.Р. ХАГГАРДА Садомская Н.Д.	2396

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА Сапух Т.В., Карпец М.В.....	2399
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ ОБРАЗНОГО ОСНОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СУБПОЛЯ «ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА» Скоморохова С.В.....	2404
НАРОДНАЯ ТРАДИЦИЯ В РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТАХ Скопинцева Т.Ю.....	2409
ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» В СИСТЕМЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Смирных Е.В., Спасибухова А.Н.....	2417
К ВОПРОСУ О ВЫЯВЛЕНИИ И ФОРМИРОВАНИИ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ Соловей Е.И.	2421
ОБРАЗ КАК ИСТОЧНИК ОЦЕНОЧНОГО СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ Солодилова И.А.....	2425
К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НАУЧНО- ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ Федоринов А.В.	2429
ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА Чапаева Л.Г.	2433
К ВОПРОСУ ОБ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ) Чапалда К.Г.....	2437
КОМПЛЕКСНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ Чернышова Е. Н.....	2441
КАРТА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ РЕФОРМ Чуркина Л.Ю.....	2444
АББРЕВИАТУРЫ В ИДИОСТИЛЕ Ю. ПОЛЯКОВА Яцук Н. Д.....	2448

ПРЕДПИСЫВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ РАСПОРЯДИТЕЛЬНОГО ДОКУМЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ПРИКАЗА)

Агаркова О.А., Пахомова А.П.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Официально-деловой стиль дифференцируется многими исследователями на три подстиля: законодательный, юрисдикционный, административный. «Административный – обеспечивает координацию деятельности людей в сфере управления в широком смысле, включая финансовое регулирование, управление собственностью и т.п.» [1].

М. Н. Кожина подразделяет административный подстиль на собственно административную и административно-коммерческую разновидности. Три формы деятельности или три функции характерные для текстов: предписание, ходатайство и информирование позволяют разделить их на три группы – предписывающие, ходатайствующие и информирующие [2].

Объектом нашего исследования является приказ, входящий в предписывающую группу письменной формы речи административного подстиля официально-делового стиля.

«Современный канцелярский язык приказом называет распорядительный документ, издаваемый с целью решения каких-либо организационных, управленческих или административно-хозяйственных задач, стоящих перед организацией в целом, ее структурным подразделением или отдельным должностным лицом» [3].

Приказ – стандартный распорядительный документ, который используется всеми организациями нашей страны. Поэтому набор реквизитов данного документа заранее определен, жестко регламентированы правила оформления, издания и дальнейшего исполнения приказа.

При реализации того или иного вида деятельности, в соответствии с коммуникативной установкой, функцией документа создаются тексты, в которых стилевые черты официально-деловой речи, как ее предписывающе-долженствующий характер, точность, не допускающая инотолкования, стандартизованность, неличностность, официальность и безэмоциональность изложения, проявляются неодинаково.

Рассмотрим лингвистическую составляющую или текст составления приказа по основной деятельности. Приведем в качестве примера основной текст приказа:

П Р И К А З
12.09.2013 №438
г. Оренбург

**О флюорографическом обследовании
работников университета**

Во исполнение приказа Министерства здравоохранения РФ от 21.03.2003 г. № 109 «О совершенствовании противотуберкулезных мероприятий в Российской Федерации», СП 3.1.1295-03 «Профилактика туберкулеза»

п р и к а з ы в а ю:

1 Утвердить график проведения флюорографического обследования работников университета.

2 Провести флюорографическое обследование работников университета в период с 30.09.2013 г. по 25.12.2013 г. согласно графику.

3 Руководителям всех структурных подразделений университета:

3.1 В срок до 27.09.2013 г. назначить ответственных за прохождение флюорографического обследования.

3.2 Обеспечить явку работников в флюорографический кабинет государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Городская клиническая больница № 3» по адресу: ул. Туркестанская, 5. При себе иметь страховой медицинский полис, паспорт, направление на флюорографическое обследование.

3.3 В течение 3-х дней после обследования необходимо предоставить в службу охраны труда сведения о результатах прохождения флюорографического обследования работниками с указанием: фамилии, имени, отчества (полностью), должности (профессии), наименования медицинского учреждения (если флюорографическое обследование производилось по месту жительства), номера и даты прохождения обследования.

4 Руководителю службы охраны труда Агаповой Е.Е. проводить еженедельный анализ исполнения графика обследования с представлением информации проректору по социальной и воспитательной работе, деканам факультетов, директору аэрокосмического института и руководителям структурных подразделений.

5 Контроль исполнения приказа возложить на проректора по социальной и воспитательной работе Носову Т.А.

Заголовок текста приказа является основным поисковым признаком документа и «палочкой-выручалочкой» для сотрудников, регистрирующих документ, так как отражает смысловую нагрузку (в заголовке кратко излагается суть приказа). Это позволяет значительно сократить время на регистрацию документа.

Заголовок начинается с предлога «О» (или «Об») и формируется при помощи отглагольных существительных или существительных, указывающих

на предмет. Он должен соответствовать содержанию приказа и кратко передавать его смысл. Например: *О флюорографическом обследовании работников университета.*

Текст приказа по основной деятельности состоит из двух взаимосвязанных частей: констатирующей и распорядительной.

Констатирующая часть является введением в существо вопроса и обосновывает издание приказа. В ней могут быть перечислены факты, события, дана им оценка. Если приказ подготовлен на основании документов других организаций или ранее изданных документов, то в констатирующей части приказа указывают их реквизиты: наименование документа, наименование организации-автора, дату и регистрационный номер документа, заголовок к тексту в кавычках. В последнем предложении констатирующей части точка не ставится. Например: *Во исполнение приказа Министерства здравоохранения РФ от 21.03.2003 г. № 109 «О совершенствовании противотуберкулезных мероприятий в Российской Федерации», СП 3.1.1295-03 «Профилактика туберкулеза»*

Распорядительная часть приказа начинается словом «ПРИКАЗЫВАЮ», которое печатается прописными буквами с отдельной строки от левого поля документа. После него ставится двоеточие.

С абзаца новой строки следует текст распорядительной части приказа. Используемые здесь формулировки должны быть конкретными, четкими, не допускающими двоякого толкования и лингвистически правильными. Они не должны противоречить ранее изданным нормативным и распорядительным документам.

Если распорядительная часть приказа предполагает различные по характеру действия или поручения, которые будут исполняться несколькими исполнителями, то она разделяется на пункты, которые нумеруются арабскими цифрами. Наш пример состоит из пяти пунктов. Если текст приказа содержит подпункты, то они тоже нумеруются арабскими цифрами (их номер будет состоять из порядкового номера пункта, точки и порядкового номера подпункта внутри пункта и т.д.). В нашем случае это 3.1, 3.2, 3.3.

В первом пункте рассматриваемого нами примера указывается предписываемое действие: Утвердить график проведения флюорографического обследования работников университета.

Второй пункт содержит указание не только на предписываемое действие: Провести флюорографическое обследование работников университета ..., но и на сроки исполнения: *... в период с 30.09.2013 г. по 25.12.2013 г. согласно графику.*

В третьем пункте перечисленные выше составляющие дополняются исполнителями, которые указаны обобщенно: *Руководителям всех структурных подразделений университета.* Предписываемые действия выражаются глаголами в неопределенной форме «назначить», «обеспечить», «предоставить». Сроки исполнения представлены следующим образом: *В срок до 27.09.2013 г... . В течение 3-х дней после обследования*

В четвертом пункте исполнитель указывается в дательном падеже, при этом называется не только его фамилия, но и должность с наименованием структурного подразделения *Руководителю службы охраны труда Агановой Е.Е.* Предписываемое действие выражено глаголом «*проводить*».

Последним, в нашем случае пятым, пунктом приказа указывается должностное лицо, на которое возлагается контроль исполнения данного приказа: *Контроль исполнения приказа возложить на проректора по социальной и воспитательной работе Носову Т.А.*

Приказ подписывает руководитель учреждения или другое должностное лицо, которому руководитель делегировал свои полномочия. В состав реквизита «Подпись» входят: наименование должности лица, подписавшего документ; личная подпись; расшифровка подписи (инициалы и фамилия).

В нашем примере схема подписания приказа выглядит следующим образом: *Ректор – Проект приказа вносит: Проректор по социальной и воспитательной работе – Ответственный исполнитель: Руководитель службы охраны труда – Согласовано: Проректор по учебной работе; Проректор по информатизации и безопасности; Начальник юридического отдела.*

Административные предписания определяют применение правовых норм в конкретных жизненных ситуациях, императивность в них смягчена за счет более личностного изложения. Деятельность по предписанию в административной сфере может осуществляться как требование выполнения тем или иным лицом необходимых действий, как установление порядка и способа их выполнения и т.д.

В последнее время с внедрением компьютерных систем управления основным направлением совершенствования документации стали унификация и стандартизация. Необходимость перевода документов в цифровую форму потребовала в некоторых случаях преобразования реквизитов, изменения их набора или способа реализации.

В следующем примере можно проследить преобразования, связанные с изменением названия учреждения: *Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет (ОГУ).* Также у каждого документа расширилась «шапка», которая стала содержать не только название документа, но и необходимые адресату пояснения: *О флюорографическом обследовании работников университета (приказ 12.09.2013 №438 г. Оренбург).*

Приказы по основной деятельности являются правовыми нормативными актами, реализующими управляемость объектов сверху вниз, т. е. от управляющего органа к управляемому.

Список литературы

1. Губаева, Т. В. Официально-деловая речь: стилистические исследования последних десятилетий / Т. В. Губаева // Stylistyka. – Opole. – 1997. -- Вып. 6. – С. 173-184.

2. *Стилистика русского языка : учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. М.: Флинта : Наука. – 2008. – 464 с. – ISBN 978-5-9765-0256-7 (Флинта), ISBN 978-5-02-034758-8 (Наука).*

3. *Оформление приказа [Электронный ресурс] : объединённая редакция деловых журналов / Институт проблем предпринимательства. – М.: НОУ ИПП, 2013. – Режим доступа : <http://ippnou.ru/article.php?idarticle=011257> – 04.02.2013.*

СРАВНИТЕЛЬНАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ «СТРАХ» / «FEAR» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Банокина К.О., Романюк М.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Реконструкция (от лат. *re-* – приставка, здесь означающая возобновление, и *constructio* – построение) – комплекс приемов и процедур восстановления незасвидетельствованных языковых состояний, форм, явлений путем исторического сравнения соответствующих единиц отдельного языка, группы и семьи языков.

Предметом реконструкции могут быть любые элементы языка – фонемы, морфемы, синтаксис, парадигмы и семантические поля, диалектные членения и языковые состояния в целом [1].

Реконструкция воссоздаёт явления, формы или состояния, на основе которых формируется модель знания (реконструкт) о прошлых этапах развития языка, систему отношений родственных языков на разных уровнях языковой структуры в разные хронологические периоды. Реконструкция как комплексная сравнительно-историческая методика располагает возможностью воссоздания языковых состояний различных порядков – от общего праязыкового состояния до отдельных его фрагментов на разных уровнях (реконструкция фонологическая, морфологическая, синтаксическая, лексическая).

Реконструкция на лексико-семантическом уровне имеет свои особенности, обусловленные открытостью лексической системы языка, а также слабостью системных связей между лексическими системами разных языков. Реконструкции подлежат не все сферы лексической системы, а лишь её структурируемые компоненты, например акцентная организация слова, объём и граница слова, понятийное содержание и вхождение в то или иное семантическое поле.

Необходимо отметить, что большинство работ по реконструкции на лексико-семантическом уровне в разных языках проводились в рамках диахронического подхода.

Концепция описанного ниже метода реконструкции лексико-семантического поля (далее ЛСП) была предложена профессором, доктором филологических наук Константином Игоревичем Белоусовым.

Нами проведена попытка синхронической реконструкции семантических полей «страх» / «fear» в английском и русском языках. На первом этапе для воссоздания наиболее полной картины корпуса лексических единиц, составляющих лексико-семантическое поле «страх» мы воспользовались следующими словарями синонимов русского языка:

- 1) Словарь синонимов русского языка Т.С. Алиевой [2];
- 2) Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений Н.И. Абрамова [3];
- 3) Словарь синонимов русского языка З.Е. Александровой / под ред. Л.А. Чешко [4];

4) Словарь-тезаурус синонимов русской речи / под общей ред. проф. Л.Г. Бабенко [5].

Интересно отметить, что авторы перечисленных выше русскоязычных словарей синонимов дают практически идентичный набор синонимов к одной и той же лексеме, например, словарь З.Е. Александровой предлагает следующие синонимы к слову «страх»:

- 1) *ужас, трепет;*
- 2) *жуть (разг.);*
- 3) *страсть (прост.);*
- 4) *внезапный: испуг, паника; перепуг (разг.);*
- 5) *перед чем-либо, что угрожает в будущем: боязнь, опасение; опаска (разг.)*

Словарь-тезаурус синонимов русской речи под общей ред. проф. Л.Г. Бабенко представляет аналогичные синонимы, как:

- 1) *боязнь;*
- 2) *испуг;*
- 3) *опасение;*
- 4) *паника;*
- 5) *ужас;*
- 6) *страсть и т.д.*

Из данных примеров становится очевидным, что, в основном, в различных словарях лексемы-синонимы совпадают.

Синонимичные слову «страх» лексемы составили первый уровень рассматриваемого нами ЛСП.

На следующем этапе нашей работы были определены синонимы ко всем лексемам первого уровня, составившие лексическое наполнение второго уровня синонимов. С использованием указанных выше словарей были отобраны лексемы третьего уровня синонимичности. Дальнейшая разработка уровневой структуры ЛСП представляется нам неэффективной, так как цепь синонимов более низкого уровня дублируется синонимами более высокого уровня. Наглядно этот процесс представлен на рисунке 1.

Итак, перечислим лексемы первого уровня: «опасение», «боязливость», «робость», «трусость», «испуг». Данные слова-синонимы на рисунке 1 вписаны в ромбы.

Таким образом, слово «страх» является ядром ЛСП. Для расширения периферии нами был рассмотрен второй уровень синонимов. Синонимы третьего уровня (соответственно слова, синонимичные словам второго уровня) также представлены на схеме. Сущность сделанного нами вывода (дальнейшее уровневое продвижение не является целесообразным, т.к. все представленные слова замыкаются (схематически закольцовываются) визуально представлена на схеме. Например, как видно на рисунке 1:

- 1) *страх → боязливость → испуг → страх;*
- 2) *страх → трусость → испуг → страх;*
- 3) *страх → опасение → испуг → опасение → страх;*
- 4) *страх → испуг;*

5) страх → робость → трусость → испуг → страх.

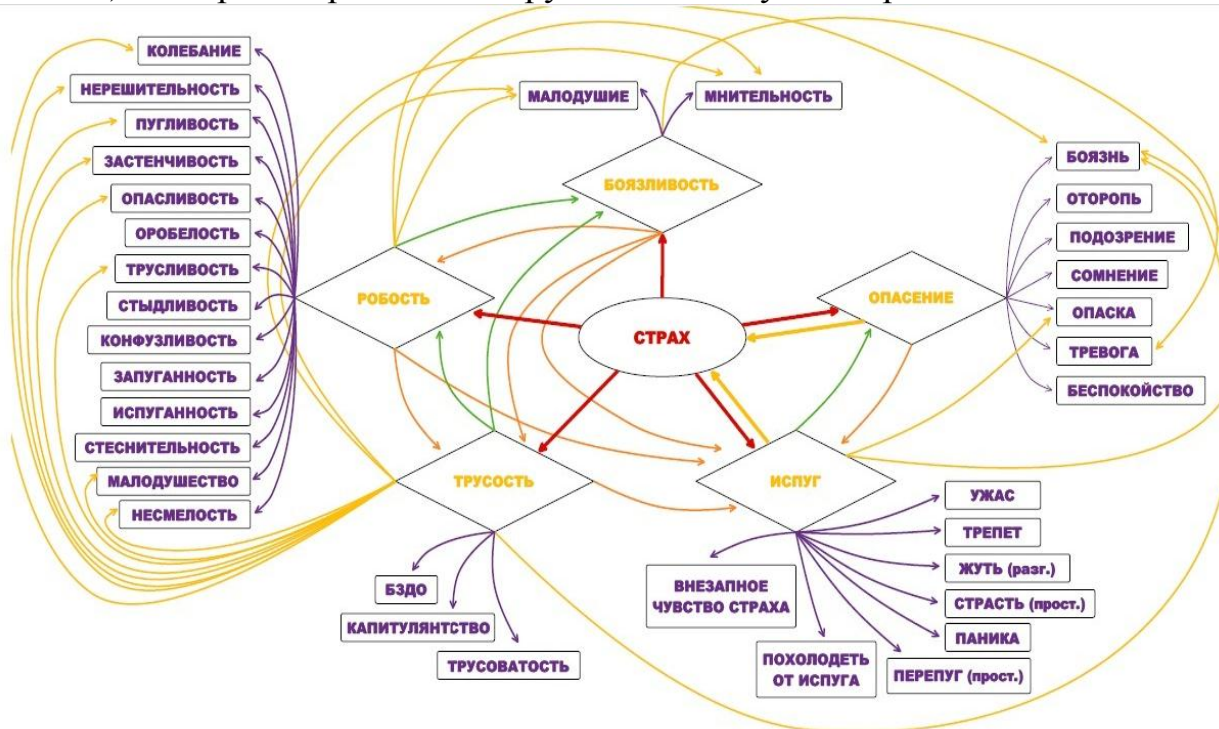


Рисунок 1 – Реконструкция семантического поля «страх»

Таким образом, мы сочли не целесообразным продвигаться далее, поскольку с третьего уровня постепенно происходит переход на первый уровень. И как становится очевидно, данной схеме присуще огромное количество повторений.

Интересно отметить, что на втором уровне синонимичности появляются такие слова, как «тревога», которые имеют несколько значений. Например:

- 1) *тревожное состояние, обладающее семантикой эмоций, напуганности, что напрямую связано с ядром ЛСП «страх»;*
- 2) и значения, которые мы не считаем нужным включать в наше поле, например: «тревога» как военный сигнал для сбора (подъема).

Таким образом, некоторые лексемы включены в наше поле в одном значении. Однако данный факт не говорит о том, что эти слова не имеют других значений. Но мы рассматривали их только в соответствии с полем «страх».

Поскольку задачей нашего исследования является и сопоставительное изучение, нами было разобрано ЛСП «fear» в английском языке. Алгоритм рассмотрения данного поля совпадает с алгоритмом рассмотрения поля «страх» в русском языке, т.к. целью нашего исследования является сопоставление этих двух полей, а также вычленение одинаковых либо различных лексем и черт данных ЛСП.

При попытке реконструкции семантического поля «fear» в английском языке мы обратились к следующим online-словарям английских синонимов:

- 1) Collin's dictionaryEnglishThesaurus[6];
- 2) Webster's dictionary [7];

- 3) English Synonym Dictionary [8];
- 4) Sensagent Dictionary [9];
- 5) Concise Oxford English Dictionary [10].

В английском языке на первом уровне синонимии нами были выявлены такие слова, как: «dread», «horror», «panic», «terror», «dismay», «awe», «fright», «alarm». Схема реконструкции семантического поля «fear» представлена на рисунке 2.

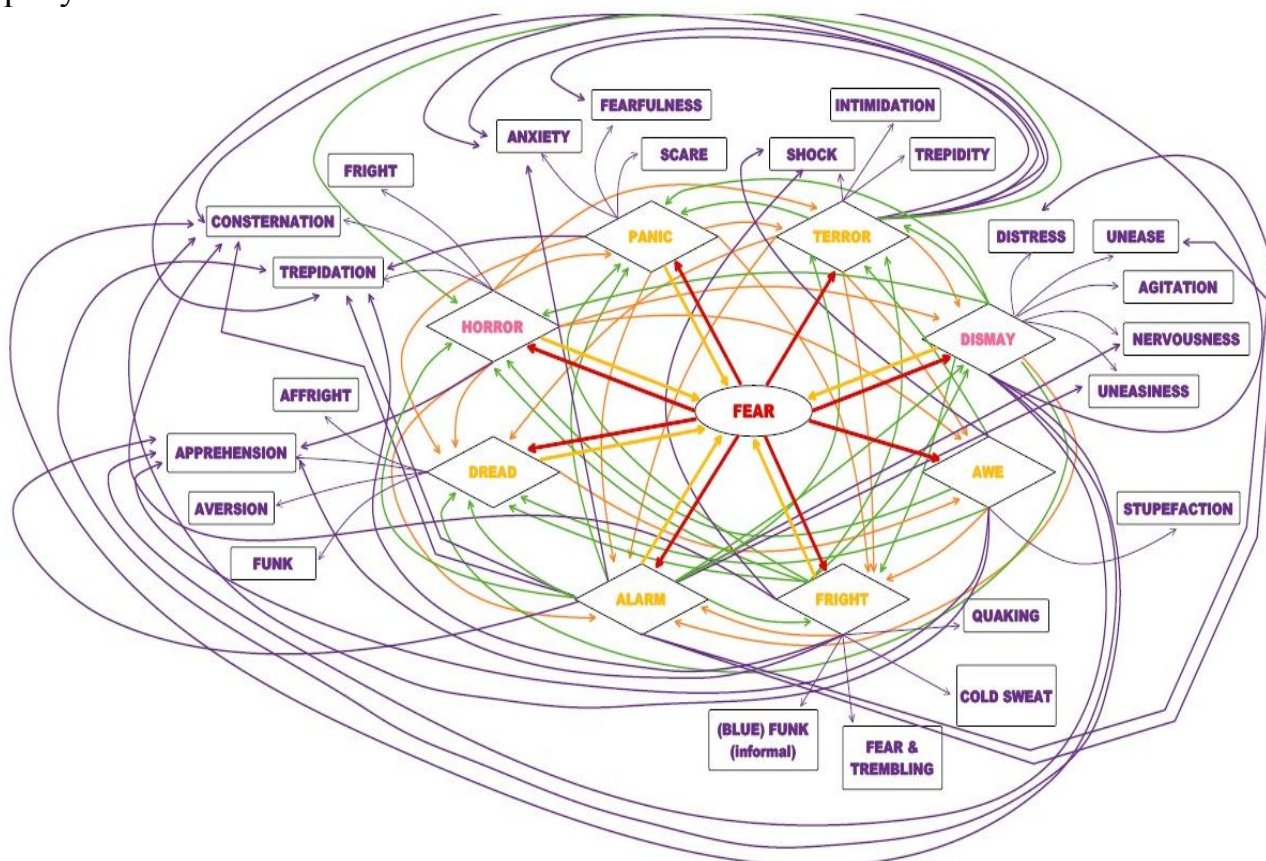


Рисунок 2 – Реконструкция семантического поля «fear»

Примечательным является тот факт, что в английских словарях синонимов, в отличие от русских, к слову «fear» предлагается большой набор различных синонимов. Таким образом, разные словари предлагают ряд различных синонимов. Так, например, в словаре Коллинза к слову «fear» представлены такие синонимы, как:

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| 1) <i>alarm</i> ; | 9) <i>fright</i> ; |
| 2) <i>apprehensiveness</i> ; | 10) <i>horror</i> ; |
| 3) <i>awe</i> ; | 11) <i>panic</i> ; |
| 4) <i>blue funk (as informal)</i> ; | 12) <i>terror</i> ; |
| 5) <i>consternation</i> ; | 13) <i>timidity</i> ; |
| 6) <i>cravenness</i> ; | 14) <i>anxiety</i> ; |
| 7) <i>dismay</i> ; | 15) <i>uneasiness</i> ; |
| 8) <i>dread</i> ; | 16) <i>worryдругие</i> . |

Словарь Webster предлагает только следующие синонимы:

- 1) *alarm (also alarum)*;

- 2) *anxiety*;
- 3) *dread*;
- 4) *fearfulness*;
- 5) *fright*;
- 6) *horror*;
- 7) *panic*;
- 8) *scare*;
- 9) *terror*;
- 10) *trepidation*.

Таким образом, очевидно, что синонимы в разных словарях различны, а также их количество колеблется. Нами же, для первого уровня синонимии, были выделены основные синонимы, присутствующие во всех словарях. Как видно на рисунке 2 ключевыми синонимами оказались: «alarm», «dread», «horror», «panic», «terror», «dismay», «awe», «fright».

Синонимы второго уровня представлены на рисунке 2 словами выделенными прямоугольными рамками. Причем, стоит обратить внимание, что уже от первого до второго уровня синонимичности мы имеем возврат. Данный факт объясняется тем, что большинство слов, синонимичных слову «fear» обратно синонимичны, а также синонимичны между собой. Например, как это видно на рисунке 2:

- 1) fear → horror → fear;
- 2) fear → dismay → fear;
- 3) fear → awe → fright → fear;
- 4) fear → dismay → alarm → fear;
- 5) fear → panic → terror → dismay → fear ит.д.

Посредством набора словарей, представленных ранее, нами был также определен третий уровень, в очередной раз отображающий возврат синонимов.

Примером возврата синонимов третьего уровня могут служить следующие цепочки синонимичных лексем:

- 1) fear → dismay → terror → panic → fear;
- 2) fear → alarm → fright → terror → panic → fear;
- 3) fear → terror → horror → fear ит.д.

Аналогично русскому языку мы употребляли только необходимые нам значения слова, имеющие в семантике «страх». Особенно интересным в данном отношении в английском языке представляется слово «awe». Во-первых, при реконструкции семантического поля в русском языке такого синонима не обнаружено. Это значит, что в языковой картине носителя русского языка «благоговейный, божественный страх» не совпадает со страхом физическим и ментальным в отличие от английского языка, где «awe» предполагает не только «глубокое почтение», «преклонение», но и действительно «страх», «боязнь» каких-либо всевышних сил. Во-вторых, примечательно, что «awe», входящее в первый ряд синонимичности, само по себе имеет огромное количество синонимов, которые мы могли бы отнести к синонимам третьего уровня, но поскольку они не имеют необходимых нам сем, т.е. не соответствуют значению, данные синонимичные слова были нами отклонены. Например,

такие слова-синонимы, как: «admiration», «astonishment», «esteem», «regard», «respect», «veneration», «worship» и другие. Таким образом, из всего количества синонимов слова «awe» нами оставлены лишь те, что отвечают нашей задаче.

Как уже отмечалось ранее, из третьего уровня синонимии аналогично слова возвращаются к первому уровню.

Особенностью является, что в русском языке на последнем, вычленном нами, уровне синонимичности остается возможность продолжить синонимические ряды для не имеющих возврата слов, например, таких, как: «подозрение», «сомнение», «беспокойство». Но, как мы полагаем, в этих словах настолько мала сема негативной эмоции «страх», что продолжать последующие уровни синонимии мы сочли нецелесообразным.

Что касается словосочетаний, имеющих отношение к лексеме «испуг», становится очевидным, что «внезапное чувство страха» и «похолодеть от испуга», вычленные из ассоциативного словаря, характеризуют неожиданность данной эмоции, а остальные: «жуть», «страсть», «перепуг» относятся либо к разговорному стилю, либо к просторечиям, т.е. представляют собой стилистически окрашенные слова. Аналогично, синонимы для слова «трусость» такие, как «бздо», «капитулянтство» и «трусоватость», относятся к стилистически окрашенным словам. «Бздо» – слово низко стилистическое, хотя официально представлено в словаре. Слово «капитулянтство», заимствованное из английского языка, хотя полностью ассимилировано на уровне фонетики, орфографии и грамматики, тем не менее, имеет стилистическую окраску «военное употребление», а «трусоватость» является словом стилистически окрашенным, уменьшительно-ласкательным. Таким образом нам представляется возможным объяснить причину не возврата данных слов к синонимам предыдущих уровней. И если мы будем продолжать ряд, то синонимия пойдет в соответствии со стилистическими особенностями, что, в нашем случае, не является областью нашего исследования, поскольку нас интересует не стилистика, а семантика.

В английском языке выявляется аналогичная ситуация со словами и словосочетаниями такими, как «quaking» (дрожь, тряска), «coldsweat», «agitation» (волнение, беспокойство, возбуждение), «uneasiness» (беспокойство, тревога), «aversion» (отвращение, антипатия, неприязнь), «stupefaction» (дрожь, тряска), «fear and trembling». Данные слова отражают либо физическое состояние, либо чувства, но не обозначают эмоции. Однако «fear» – это в первую очередь эмоция. Слова, которые не возвращаются на предыдущие уровни, не имеют в своем значении семы эмоции.

В ходе нашего исследования мы пришли к следующим выводам: в английском языке практически все слова ЛСП «fear» возвращаются на предыдущий уровень синонимии, некоторые из них возвращаются через уровень (переход с третьего уровня на первый). В русском языке прослеживается аналогичная ситуация с переходом синонимов ЛСП «страх» на первый уровень синонимии. В английском языке выделилось большее количество слов-синонимов в сравнении с количеством синонимов в русском языке, поскольку вычленилось слово «awe», имеющее в своем составе

достаточное количество синонимов. Два значения слов «horror» и «dismay» в английском языке совпали абсолютно со значениями слов «страх», «опасение» и «испуг» в русском языке. Интересен также тот факт, что совпадают и наборы синонимов данных слов.

Список литературы

1. *Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая Рос.энцикл., 2002. – 709 с.*
2. *Алиева, Т. С. Словарь синонимов русского языка: словарь / Т. С. Алиева. – М.: ЮНВЕС, 2004. – 624 с.*
3. *Абрамов, Н.И. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / Н.И. Абрамов. – 7-е изд., стереотип. – М.: Русские словари, 1999. – 431 с.*
4. *Александрова, З.Е. Словарь синонимов русского языка / З.Е. Александрова; под ред. Л.А. Чешко. – 5-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1986. – 600 с.*
5. *Словарь-тезаурус синонимов русской речи / под общей ред. проф. Л.Г. Бабенко. – М.: Изд-во АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. – 512 с.*
6. *Collin's dictionary English Thesaurus – Режимдоступа: <http://www.collinsdictionary.com/english-thesaurus>.*
7. *Webster's online dictionary. – Режимдоступа: <http://www.websters-online-dictionary.org/>.*
8. *English Synonym Dictionary. – Режимдоступа: <http://dico.isc.cnrs.fr/dico/en/search>.*
9. *Sensagent Corporation: Online Encyclopedia, Thesaurus, Dictionary definitions and more. – Режимдоступа: <http://dictionary.sensagent.com/>.*
10. *Concise Oxford English Dictionary, 11th edition. – Режимдоступа: <http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru&base=coed&page=showindex>.*

К ВОПРОСУ О ПРЕДМЕТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ КУЛЬТУРОЛОГИИ: ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРЫ

Барабошина Н.В.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ФГБОУ
ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Бузулук**

В последние десятилетия научный мир живет в состоянии непрекращающихся споров, относительно предметного самоопределения культурологии.

Наука о культуре, такими исследователями как Г.В. Драч, В.М. Межуев и др., осмысливается с позиций комплексного знания, самостоятельной отрасли исследований, объединяющей знания о культуре многочисленных социальных наук, в первую очередь социологии и антропологии культуры, философии и мировой художественной культуры [1]. В этой связи культурологию можно рассматривать в первую очередь как учебную дисциплину, которая делает акцент на изучении различных культурных оснований бытия человека – этнической культуры (антропология), национальной культуры (история), массовой культуры (социология), идей культуры (философия) [2, С. 13].

Другой подход предполагает, что у культурологии имеется свой предмет и ракурс рассмотрения социокультурных явлений. Так П.С. Гуревич разграничивает философию культуры и собственно культурологию, как знание о конкретно-специфических феноменах культуры, множестве культурных миров [3, С.24-26]. А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко определяют культурологию как науку, изучающую системные связи между различными сферами действительности [4].

Рассматривая культурологию, как перспективную и саморазвивающуюся систему многоуровневого знания о культуре и культурных феноменах, в рамках которой формируются своя метатеория, теории среднего уровня, а так же прикладные исследования, следует отметить, что этот, собственный ракурс исследования, на наш взгляд, выражен системными связями мира культуры, которые определяются смыслами конкретной исторической эпохи и конкретным культурным (чаще всего этно-национальным) пространством.

Говоря о современных культурологических теориях, мы неизбежно приходим к выводу о необходимости изучения любого культурного феномена как целостности, заданной временем и пространством (хронотопом).

Главным методологическим принципом, заложенным в понятие «хронотоп» стала слитность, (целостность) пространственных и временных координат, обусловленная сознанием познающего субъекта. Единство указанных координат – основа переживания человеком (здесь и сейчас) реальности собственного бытия; пространство в отдельности, как и время в отдельности – лишь «тень реальности» тогда как реальные события протекают безраздельно в пространстве и времени, в хронотопе и в окружающей нас среде, и внутри нашего организма конкретные факты и зависимости даны нам как порядки и связи в пространстве и времени между событиями [5].

Об этом говорит А.Я. Гуревич, подчеркивает идею целостности восприятия времени и пространства в любом феномене культуры, как неперемного условия обретения целостной картины мира: «Мы подчас не сознаем, что пространство и время не только существуют объективно, но и субъективно переживаются и осознаются людьми, причем в разных цивилизациях и обществах, на различных стадиях общественного развития, в разных слоях одного и того же общества и даже отдельными индивидами эти категории воспринимаются и применяются неодинаково» [6].

Мир вещей «второй природы», культурный контекст, окружающий человека, его пространственная организация обладает социально значимыми, надприродными характеристиками. Они не возникают сами по себе в природе, а являются следствием сложившейся в ходе исторического развития модели социальных отношений, а так же проявляются в виде структуры артефактов реального культурного ландшафта, воплощаясь в культурно-значимых пространственных формах.

Социокультурное пространство задает определённую систему координации в конкретной среде. Человек легко распознает культурные координаты «своего» культурного пространства и отличает их от «чужого».

Специфика социокультурного пространства тесно связана со спецификой социального времени, которое является внутренним временем общественной жизни и как бы вписано во внешнее по отношению к нему время природных процессов. Культурное пространство, в котором существует человек, связывает собой различные исторические эпохи, превращая их в пространственно-временной поток, осмысленный человеком.

Время и пространство во многом определяют степень контроля культурной среды над личностью, степень притяжения, так называемого культурного поля.

Итак, хронотоп выполняет прежде всего синтезирующую функцию, конструируя не только индивидуально-ценностную картину мира, но и реальное пространство артефактов и мнемофактов.

Хронотоп, выполняя важнейшую функцию поддержания целостности культурной системы, задает определённую систему коммуникации в пределах которой осуществляется взаимодействие. Индивидуальное время – пространство человека накладывается на время – пространство культурного сообщества и тем самым осуществляется «диалог», который согласно М.М. Бахтину и является способом саморазвития культуры, определенной нынешним, предшествующим, будущим контекстом [7, С. 430].

Хронотоп всегда характеризуется ахроничностью – полным отсутствием референции времени и пространства. И.В. Кузин определяет ахронию хронотопа как его отсутствующее начало (вне конкретноевременное и венеконкретнопространственное) – «пространственное время перестает быть просто временем. В пространстве временность (историчность) времени устанавливается как субстанциональность» [8].

Важнейшей характеристикой хронотопа города является сингулярность, проявляющаяся в том числе в его относительности и переменчивости.

Современные исследователи отмечают, что отдельные культурные системы способны концентрировать индивидуальные пространственно-временные потоки, формируя своеобразные поля – локально концентрированные проявления пространства-времени, образуемые в процессе наложения и переплетения более частных подпространств [9].

Хронотоп оправляет направление саморазвития, с определённым, присущим данному культурному типу, темпом, постоянную возможность обновления – поддержание процесса производства новообразований. В этой связи исследователи заинтересованы в исследовании темпоральности, особого ритма хронотопа. Хронотоп, будучи способом отражения общественного бытия и социального сознания, является реальным фактором, формирующим жизнь общества посредством мобилизирующего (инновационный хронотоп) или парализующего (стагнационный хронотоп) воздействия.

Хронотоп раскрывается в постоянной незавершенности, готовности к диалогу с миром и самим собой, ценностном предстоянии смыслов, постоянно обновляемых в ходе взаимодействия. Другими словами хронотоп обладает особым проективным потенциалом, по-разному проявляющимся в различных социокультурных системах.

Теории пространства и времени эпохи постмодерна открывают возможности анализа с помощью понятия «хронотоп» изменений, происходящих в обществе и жизни конкретного человека, в том числе, в его самоопределении и идентификации. Изучение социокультурного хронотопа существенно раздвигает границы восприятия, интерпретации и анализа поведения отдельного индивида, позволяя глубже проникнуть в их структуру и содержание культурных систем, позволяет осуществить исследовательский анализ социальной среды и менталитета.

В этой связи культурология может рассматриваться как системно-комплексная теория культуры, изучающая «сквозные» и «интегральные» проблемы функционирования и развития социокультурных феноменов [2]. Системное качество этой науки заключается, на наш взгляд, не в возведении уже существующих областей знания в комплекс знаний о культуре, а в построении теории, не только обогащающей достижения различных дисциплин, но и выдвигающей новые гипотезы и новые концепции, позволяющие постигнуть смыслы целостных культурных феноменов.

Список литературы

1. **Бережная, Н.Н.** *Ориентализм в России как фантастический образ мира [Электронный ресурс] : Новая локальная история.* – Режим доступа: <http://www.newlocalhistory.com>
2. **Гуревич, А.Я.** *Категории средневековой культуры [Электронный ресурс] /А.Я. Гуревич. – М: Искусство, 1984. – 350 с. – Режим доступа: <http://www.philology.ru>*
3. **Гуревич, П.С.** *Культурология / П.С. Гуревич. - М. : Гардарики, 1999. - 278 с - ISBN 5-8059-0012-2.*

4. **Драч, Г.В.** Конститутивы культурологической теории [Электронный ресурс]: культурологический журнал. – Режим доступа: <http://www.cr-journal.ru>
5. **Керимов, Т.Х.** Социальный хронотоп и интеграция социально-гуманитарных дисциплин [Электронный ресурс] / В.Е. Кемеров // Социемы. – 2008. – №15. – Режим доступа: <http://csp.ispn.urfu.ru>.
6. **Кристева, Ю.** Бахтин, слово, диалог и роман / Ю. Кристева // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1993. – № 4. – С.427-457.
7. **Кузин, И.В.** Ахрония как хронотоп: формальная характеристика события [Электронный ресурс] / И.В. Кузин. – Режим доступа: <http://www.spho.ru>.
8. **Межуев, В.М.** Размышления о культуре и культурологии: культурология в контексте современного гуманитарного знания [Электронный ресурс]: культурологический журнал. – Режим доступа: <http://www.cr-journal.ru>
9. **Пелипенко, А. А.** Культура как система / А. А. Пелипенко, И. Г. Яковенко. - М. : Яз. рус. культуры, 1998. - 376 с.
10. Теория культуры: разнообразие подходов и возможности их интеграции / Под ред. Ю.М. Резника. – М. : Научно-политическая книга, 2012. – 479 с.

Список использованных источников

1. **Драч, Г.В.** Конститутивы культурологической теории [Электронный ресурс]: культурологический журнал. – Режим доступа: <http://www.cr-journal.ru>; **Межуев, В.М.** Размышления о культуре и культурологии: культурология в контексте современного гуманитарного знания [Электронный ресурс]: культурологический журнал. – Режим доступа: <http://www.cr-journal.ru>
2. Теория культуры: разнообразие подходов и возможности их интеграции / Под ред. Ю.М. Резника. – М. : Научно-политическая книга, 2012. – 479 с.
3. **Гуревич, П.С.** Культурология / П.С. Гуревич. - М. : Гардарики, 1999. - 278 с - ISBN 5-8059-0012-2.
4. **Пелипенко, А. А.** Культура как система / А. А. Пелипенко, И. Г. Яковенко. - М. : Яз. рус. культуры, 1998. - 376 с.
5. **Бережная, Н.Н.** Ориентализм в России как фантастический образ мира [Электронный ресурс] : Новая локальная история. – Режим доступа: <http://www.newlocalhistory.com>
6. **Гуревич, А.Я.** Категории средневековой культуры [Электронный ресурс] /А.Я. Гуревич. – М: Искусство, 1984. – 350 с. – Режим доступа: <http://www.philology.ru>
7. **Кристева, Ю.** Бахтин, слово, диалог и роман / Ю. Кристева // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1993. – № 4. – С.427-457.
8. **Кузин, И.В.** Ахрония как хронотоп: формальная характеристика события [Электронный ресурс] / И.В. Кузин. – Режим доступа: <http://www.spho.ru>.
9. **Керимов, Т.Х.** Социальный хронотоп и интеграция социально-гуманитарных дисциплин [Электронный ресурс] / В.Е. Кемеров // Социемы. – 2008. – №15. – Режим доступа: <http://csp.ispn.urfu.ru>.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРЫ

Богомолова А.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Разрушение ценностной основы неминуемо ведёт к кризису как личности, так и общества. Выход из кризиса возможен только на пути обретения новых ценностей. Российское общество на сегодняшний день расколото на группы и лишено единой объединяющей основы. Этот раскол есть порождение ценностного кризиса, развившегося вслед за крушением тоталитарной идеологии. Разрушение ценностных ориентиров не сопровождалось появлением новых. Налицо ценностный нигилизм, цинизм, метание от одних ценностей к другим.

Законы диалектики отражают эволюцию ценностей общества, приводят к пониманию приоритета глобальных целей общечеловеческих ценностей.

В этом контексте необходимо признать образование в качестве общечеловеческой ценности. В образование следует развивать как практическую адаптивную направленность, так и культурно-историческую ориентацию, определить методы и средства перехода от образования как суммы информации к образованию как особой культурной деятельности.

В таком аспекте образование тесно взаимосвязано с более широким понятием - "культура". Глубже разобраться в этом вопросе, осознать специфику их отношений помогает разработанная С.И. Гессеном ещё в начале 30-х годов модель понятия культура.

По его мнению, культуру можно представить в виде трёх больших слоёв: образованность, гражданственность, цивилизация, которые в свою очередь подразделяются на другие области: наука, искусство, нравственность, религия, право, государственность, хозяйство, техника.

Категория "культура" в данном исследовании является родовым по отношению к понятию "образование". "Образование", - по словам С.И. Гессена, - есть не что иное, как индивидуальная культура. Можно сделать вывод, что образование представляет собой приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры.

Не менее важной является культуросозидательная (культурообразующая) функция образования, обеспечивающая сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Реализация этой функции предполагает ориентацию образования на воспитание человека культуры. Необходимым условием этого является интеграция образования в культуру и, наоборот, культуры в образование. Для этого образование должно заложить в него механизм культурной идентификации.

В нашем понимании культурная идентификация - это установление духовной взаимосвязи между собой и своим народом, переживание чувства

принадлежности к национальной культуре, интериоризации (принятие в качестве своих) её ценностей, построение собственной жизни с их учётом.

Обобщая сказанное, можно сделать основополагающий вывод: культурологический и аксиологический подходы в образовании существенно взаимосвязаны. Поскольку элементы культуры предстают перед человеком и как культурные, и как субъективные ценности, то сущность первого в том, чтобы раскрыть индивидууму всё богатство содержания мировой человеческой культуры, а назначение второго - помочь выбрать из неё то, что ему представляется ценным, личностно значимым.

Поэтому только их совместная реализация позволит решить проблему личностной парадигмы: овладение субъектом образования элементами общечеловеческой культуры на индивидуально-личностном уровне.

Суть этого подхода состоит в том, что достижение мировой культуры - ценности, знания, опыт - обучаемый начинает воспринимать как средства самоутверждения, как способы реализации своей потребности в самовыражении, представлении своих личностных свойств и ценностей.

В общепринятом значении ключевая категория аксиологии "ценность" понимается как "специфические социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества". В виду этого к ценностям относят только положительные значимые свойства, события и явления. Непременно, образование является непреложной ценностью для человека, апробированной на протяжении всего развития человеческого общества.

Аксиологический подход нашёл глубокое отражение в работах педагогов и психологов, посвященных иностранным языкам (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Е.Д. Божович, А.В. Кирьякова, Л.Г. Кулагина, Л.В. Моисеева, Т.В. Минакова, В.В. Мачнева). В настоящее время потребность в знании иностранного языка объективно значима, она стоит весьма строго, и система образования призвана удовлетворить эту потребность.

Иностранный язык как социально значимая ценность выполняет, на наш взгляд, когнитивно-познавательную (развитие когнитивного потенциала личности студента и стимулирование познавательной активности в учебной деятельности); коммуникативную (взаимоотношение обучаемого с субъектами и объектами иноязычного пространства); культурологическую (взаимоотношение личности обучаемого как представителя одной языковой культуры с ценностями иноязычной культуры); ценностную (иноязычные знания выступают инструментом формирования иноязычных умений и способностей к креативной деятельности в целом) функции.

Иностранный язык как социально значимая ценность вплетается в систему ценностных отношений личности студента и, таким образом, способствует развитию способности студента к соотнесению собственного "Я" с окружающими общественными реалиями.

Таким образом, выделение образования как социально значимые у ценности актуализируются в процессе обучения иностранным языкам.

Иностранный язык выступает как средство достижения принципиально нового уровня образования.

На этом основании иностранный язык можно рассматривать как элемент культуры, непосредственно влияющий на развитие культурной идентификации личности. Ведь язык по отношению к индивидууму оказывается настоящим "педагогом", потому что он сообщает студенту, осваивающему язык, хранимые им сведения, культурные ценности, накопленные на протяжении ряда поколений.

Развитие личностных ориентации, иноязычного когнитивного потенциала личности студента может и должно стать объектом целенаправленного воздействия. Средством этого воздействия, несомненно, является иностранный язык.

Рассматривая содержательную сторону взаимосвязи культурологического, аксиологического и личностно-деятельного подходов в построении образовательного процесса, следует придерживаться позиции Н.С. Розова, который утверждает, что ценностями университетского образования являются следующие: "баланс ориентации на Общество (система социальных функций и отношений), Культуру (систему образов, воспроизводящихся при смене поколений людей) и Индивида (совокупности и разнообразии личностных запросов к образованию)".

Список литературы

- 1. Богомолова, А.Ю. Теория и практика развития иноязычного когнитивного потенциала студентов университета на занятиях по профессионально-ориентированному переводу : учебно-методическое пособие / А.Ю. Богомолова. – Оренбург, 2005. – 140 с.*
- 2. Гессен, С.И. основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448с.*
- 3. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение. 1981. – 237с.*
- 4. Кирьякова, А.В., Докашенко, Л. В., Крикотов, О. А. Интеграция России в международное образовательное пространство / А. В. Кирьякова, Л. В. Докашенко, О. А. Крикотов. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2005. – 47с.*
- 5. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Просвещение, 1986. – 268 с.*
- 6. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета : монография / Н. С. Сахарова. – М. : Творческий центр, 2003. – 206с.*

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ

Бочкарёва Т.С., Крапивина М.Ю.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одна из основных особенностей современного процесса обучения в высшей школе заключается в том, что постоянный внешний контроль заменяется самоконтролем, активная роль в обучении принадлежит уже не столько преподавателю, сколько студенту.

Рейтинговая система обучения предполагает многобалльное оценивание студентов, но это не простой переход от пятибалльной шкалы, а возможность объективно отразить в баллах расширение диапазона оценивания индивидуальных способностей студентов, их усилий, потраченных на выполнение того или иного вида самостоятельной работы. Существует большой простор для создания блока дифференцированных индивидуальных заданий, каждое из которых имеет свою «цену». Правильно организованная технология рейтингового обучения позволяет с самого начала уйти от пятибалльной системы оценивания и прийти к ней лишь при подведении итогов, когда заработанные студентами баллы переводятся в привычные оценки (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно). Кроме того, в систему рейтинговой оценки включаются дополнительные поощрительные баллы за оригинальность, новизну подходов к выполнению заданий для самостоятельной работы или разрешению научных проблем. У студента имеется возможность повысить учебный рейтинг путем участия во внеучебной работе (участие в олимпиадах, конференциях; выполнение индивидуальных творческих заданий, рефератов; участие в работе научного кружка и т.д.).

При использовании рейтинговой системы:

- основной акцент делается на организацию активных видов учебной деятельности, активность студентов выходит на творческое осмысление предложенных задач;
- во взаимоотношениях преподавателя со студентами есть сотрудничество и сотворчество, существует психологическая и практическая готовность преподавателя к факту индивидуального своеобразия «Я-концепции» каждого студента;
- предполагается разнообразие стимулирующих, эмоционально-регулирующих, направляющих и организующих приемов вмешательства (при необходимости) преподавателя в самостоятельную работу студентов;
- преподаватель выступает в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, готового предложить студентам минимально необходимый комплект средств обучения, а не только передает учебную информацию; обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а

развитие его индивидуальности выступает как одна из главных образовательных целей;

- учебная информация используется как средство организации учебной деятельности, а не как цель обучения.

Рейтинговая система обучения обеспечивает наибольшую информационную, процессуальную и творческую продуктивность самостоятельной познавательной деятельности студентов при условии ее реализации через технологии личностно-ориентированного обучения (проблемные, диалоговые, дискуссионные, эвристические, игровые и другие образовательные технологии).

В этих условиях, представляется целесообразным пересмотреть требования к организации самостоятельной работы в курсе обучения студентов вуза иностранному языку.

Так, сами студенты отмечают, что задания, получаемые ими для самостоятельной подготовки, в частности, домашние задания, скучны и нередко бессмысленны (заучивание списка слов, выполнение упражнений, завершение неоконченной аудиторной работы и т.д.), что приводит к потере интереса к ней.

Для наибольшей эффективности домашние задания для самостоятельной работы должны отвечать следующим требованиям:

- Студенты должны понимать цель и полезность домашнего задания. Преподаватель должен объяснить цель задания в целом, а также цели индивидуальных заданий.

- Домашние задания должны соответствовать изучаемой теме, быть интересными и разнообразными.

- Домашние задания должны быть выполнимыми, то есть соответствовать уровню языковой подготовки студентов. В отдельных случаях необходим учёт индивидуальных особенностей студентов.

- Домашние задания не должны быть сверхзатратными в плане времени выполнения, чтобы не допустить перегрузки.

- Домашние задания не обязательно должны предъявляться к проверке в письменном виде, лишь для того, чтобы предъявить «доказательство» его выполнения.

- Повышению мотивации способствует включение студентов в разработку домашних заданий. Необходимо поощрять их стремление привнести в выбор индивидуального задания свои предпочтения, технические возможности, креативность и т.д.

- Домашние задания не должны дублировать то, что выполнялось в аудитории.

- Домашние задания должны быть обязательно проверены и прокомментированы преподавателем. Причём преподаватель может привлекать к процессу оценки одноклассников и самого студента, чья работа оценивается. Особо значимые виды работ подлежат оценке в баллах.

Опыт работы зарубежных и отечественных педагогов позволяет выявить наиболее эффективные апробированные формы организации самостоятельной работы студентов в современных условиях:

1. Организация самостоятельной работы на основе специально разработанного учебно-методического обеспечения, включающего комментарии–объяснения, тренировочные упражнения и проверочные ключи. Таким образом, большой объем тренировочной работы и механической языковой практики (drill) смещается из аудиторных часов и позволяет произвести самопроверку качества усвоения. Весьма эффективно использование тестов в самостоятельной работе студентов. В этом случае студент сам проверяет свои знания. Не ответив сразу на тестовое задание, студент получает подсказку, разъясняющую логику задания и выполняет его второй раз. Следует отметить и все шире проникающие в учебный процесс автоматизированные обучающие и обучающе-контролирующие системы, которые позволяют студенту самостоятельно изучать ту или иную дисциплину и одновременно контролировать уровень усвоения материала.

2. Организация подготовительного этапа изучения раздела на основе самостоятельного поиска релевантного дополнительного материала, иллюстрации, фото, статьи, интернет-ссылки, реалии. В особенности, если изучаемый материал позволяет персонализировать языковой контекст и адаптировать учебный материал.

3. Организация расширенного спектра самостоятельных видов работы на основе современных технологий. Здесь можно использовать электронные и аудиокниги, радио и телепрограммы, песни. Студенческие познавательные интересы в изучении иностранного языка выходят за пределы учебно-методического обеспечения. Преподавателю нужно поощрять их интерес к языку за рамками учебной программы и помочь организовать чтение, аудирование и просмотр видеоматериалов для удовольствия. Данный процесс также может сопровождаться подбором расширенной лексики.

4. Организация исследовательской самостоятельной работы. Позволяет стимулировать умения студентов делать выводы и умозаключения о языковых явлениях на основе самостоятельного анализа материала.

5. Организация самостоятельной работы на основе реальных ситуаций общения. Технологическим подспорьем в данном общении служат разного рода интернет- технологии: дружеские «чаты», социальные сети, группы по интересам, форумы, блоги и другие он-лайн сообщества, что особенно актуально в монолингвистической среде. Важно организовать задания по обмену мнениями и интересами, опытом такого общения. Чат-платформы, используемые в обучающих целях, открывают новые возможности в преподавании иностранного языка. Используя чат и голосовую связь, можно:

- участвовать в групповых видах работы и проводить индивидуальную работу он-лайн;

- обсуждать темы с гостем-представителем другой страны, являющимся компетентным в той или иной области научного или профессионального знания;

- предлагать кардинально новые, нестандартные задания. Например, для установки первого языкового контакта обучаемого и носителя языка, задав параметры искомого собеседника предложить: «Используя программу, найдите собеседника в какой-либо стране; узнайте его имя, профессиональные интересы, расскажите о себе и т.д.»;

- функция архивации текста чата позволяет по окончании общения анализировать чатлог с точки зрения грамматики, лексики, пунктуации, стилистики, речевых ошибок и на этой основе выстраивать новые виды заданий.

Подобные виды учебно-коммуникативной деятельности в режиме реального времени помогают в освоении общей и профессиональной лексики, развивают навыки самостоятельной работы, повышают мотивацию и интерес к иностранному языку. Студенты могут получать задания и коммуникативные умения он-лайн, проводить общение с иноязычными собеседниками дома.

6. Организация проектной самостоятельной работы. Может реализоваться как в групповом, так и в индивидуальном формате, может иметь разную продолжительность (неделя, модуль, семестр). Может основываться как на материале основной образовательной программы, так и на основе персональных, групповых, региональных интересов. Проектной самостоятельной работой необходимо руководить в плане поиска источников материала, а также регулярно проводить мониторинг выполненных этапов. На выходе проект может представлять собой существенный продукт, правом авторства на который должен обладать студент (рабочая группа).

Такие подходы к организации самостоятельной работы в рамках рейтинговой системы позволяют добиться более ритмичной работы студента в течение семестра, а так же активизирует познавательную деятельность студентов путем стимулирования их творческой активности.

Большинство студентов положительно относятся к такой системе отслеживания результатов их подготовки, отмечая, что рейтинговая система обучения способствует равномерному распределению их сил в течение семестра, улучшает усвоение учебной информации, обеспечивает систематическую работу без «авралов» во время сессии. Большое количество разнообразных заданий, предлагаемых для самостоятельной проработки, и разные шкалы их оценивания позволяют студенту следить за своими успехами, и при желании у него всегда имеется возможность улучшить свой рейтинг (за счет выполнения дополнительных видов самостоятельной работы), не дожидаясь экзамена. Организация процесса обучения в рамках рейтинговой системы обучения с использованием разнообразных видов самостоятельной работы позволяет получить более высокие результаты по сравнению с традиционной вузовской системой обучения.

Список литературы:

1. *Darn, Steve. Homework. British council. BBC. Режим доступа : <http://www.teachingenglish.org.uk> – 18.02. 2010.*

2. **North, S., Pillay, H.** *Homework: re-examining the routine.* *ELT Journal* 56/2, Режим доступа : <http://www.teachingenglish.org.uk> – 30.04.2010.
3. **Крапивина, М.Ю.** *Обучение иноязычному профессионально-ориентированному общению в современных условиях университетской лингвистической подготовки : монография / М.Ю. Крапивина. ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 158 с.*

КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАМКАХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Бугакова О.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Характерные изменения в современном образовании ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучающихся, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Эти изменения нашли отражение в Федеральном законе «Об образовании», Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 года. Они означают, по сути, процесс смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями (В.И. Байденко, Г.Б. Корнетов, А.Н. Новиков, Л.Г. Семушина, Ю.Г. Татур и др.).

Согласно Т. Куну «парадигмы дают ученым не только план деятельности, но также указывают и некоторые направления, существенные для реализации плана» [1, с. 143].

Данное толкование понятия «парадигма» подтверждается высказыванием одного из значимых исследователей социальных наук К. Бейли [2]. По его выражению, «парадигма как используемый в социальной науке термин есть некоторый перспективный фрейм (a perspective frame of reference) соотнесения для рассмотрения социального мира, состоящий из совокупности концептов и допущений» [2, с. 24] и далее: «парадигма — это ментальное окно (mental window), через которое исследователь рассматривает мир» [2, с. 25].

Новый подход к образованию характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». Компетентность «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной. Эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [3, с. 253]. При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [3, с. 258].

Дж. Равен внес в список 37 видов компетентностей [3, с. 281-296]:

1. тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
2. тенденция контролировать свою деятельность;
3. вовлечение эмоций в процесс деятельности;
4. готовность и способность обучаться самостоятельно;
5. поиск и использование обратной связи;
6. уверенность в себе;
7. самоконтроль;
8. адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;

9. склонность к размышлениям о будущем: привычка к абстрагированию;
10. внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
11. самостоятельность мышления, оригинальность;
12. критическое мышление;
13. готовность решать сложные вопросы;
14. готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;
15. исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
16. готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
17. отсутствие фатализма;
18. готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
19. знание того, как использовать инновации;
20. уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
21. установка на взаимный выигрыш и широта перспектив;
22. настойчивость;
23. использование ресурсов;
24. доверие;
25. отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
26. способность принимать решения;
27. персональная ответственность;
28. способность к совместной работе ради достижения цели;
29. способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
30. способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
31. стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников;
32. готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
33. способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
34. способность эффективно работать в качестве подчиненного;
35. терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
36. понимание плюралистической политики;
37. готовность заниматься организационным и общественным планированием.

Хочется обратить внимание на использование в различных видах компетентности категорий «готовность», «способность», а также на фиксацию

таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность». Последнее сейчас детально изучается в плане компетентности.

Для разных видов деятельности исследователи выделяют различные виды компетентности. Например, для языковой компетенции/компетентности Совет Европы (1990) выделяет стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную.

ЮНЕСКО очерчивает круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить [4, с. 37], определил основные глобальные компетентности.

Теоретической основой выделения трех групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения. Человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова). С этих позиций И.А. Зимняя [5], разграничивает три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах. [5, с. 39]

В этом широком контексте трактовки компетенции/компетентности в мире продолжается работа по изменению содержания стандартов и процедуры аттестации преподавателей, в частности преподавателей иностранного языка. Рассмотрение компетенции/компетентности в общем плане становления компетентностного подхода к образованию, основанному на компетенциях (competence-based education - CBE), свидетельствует, как это отмечается всеми исследователями, об очень большой сложности их измерения и оценивания. В то же время существующие решения, сопоставления оценки компетентности с оценкой общей культуры человека, его воспитанности позволяют оптимистически решать эту проблему – проблему, связанную с повышением качества образования в общем контексте его гуманизации и определение новой парадигмы результата образования

Список литературы

1. *Кун, Т. Структура научных революций. М., 1975.*
2. *Baily, K.D. Methods of Social Research. N.Y., London, 1982.*
3. *Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002.*

4. *Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1996.*
5. *Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. №5. С. 34 – 42.*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РЕДУПЛИКАЦИИ ВО ВНУТРИТЕКСТОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Букатникова С.Д.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В лингвистике на современном этапе ее развития приоритетным направлением является изучение проблемы понимания текста, т.к. динамичный ритм развития социума, технологий и техники влечет за собой ежегодное увеличение того объема информации, который человек должен успевать максимально быстро воспринимать и понимать.

По данным ЮНЕСКО, в XXI веке за год печатается более 20 тыс. научно-технических журналов, а в целом литературный фонд земного шара увеличивается каждую минуту на одну новую изданную книгу. И только за 2013 год напечатано более 2,394,624 книг [1]. В условиях информационного взрыва - одной из угроз современной цивилизации - человечество рискует оказаться не в силах освоить стремительно нарастающий поток новых текстов и сведений. Поэтому для решения возникшей проблемы становится актуальным исследование всего многообразия явлений и аспектов, влияющих на понимание текста. В нашем исследовании мы фокусируем внимание на изучении такого явления как редупликация. Особая значимость редупликации проявляется в ее функционировании как важного элемента построения смысла и структуры текста, а также ключа к его пониманию.

Цель исследования заключается в проведении позиционного анализа лексических, синтаксических и семантических повторов в целых художественных текстах.

Материалом исследования послужили художественные тексты русских авторов середины XX – начала XXI вв. (Т. Н. Толстая, Л. Андреев, А. Бушков, В. Драгунский, М. Веллер, Д. Быков и др.). Анализу подвергнуто 500 целых художественных текстов.

Существует большое количество определений и классификаций редупликации, основанных на различных подходах. Подробнее с ними можно ознакомиться в следующих статьях [2, 3].

В нашей работе под редупликацией (повтором, что синонимично) мы понимаем явление, представляющее собой способ словообразования, образования грамматических форм и фразеологических единиц путем полного или частичного повтора целого слова, корня или основы слова.

В качестве классификации, мы выделяем три вида редупликаций: лексические, семантические и синтаксические [3].

Изучение локализации редупликаций на внутритекстовом отрезке пространства-времени, которое проводилось нами по следующему алгоритму: 1) методом сплошной выборки отбираются целые художественные тексты; 2) в текстах регистрируется наличие 3 видов редупликаций в определенных позициях текста; 3) в программе Excel создается таблица, где отмечается количество лексических, семантических и синтаксических редупликаций в

каждом из 8 интервалов текста; 4) на основании полученных данных по формуле высчитывается плотность редупликаций на каждом интервале и затем строится график плотности редупликаций, в котором отражается позиционное распределение 3 видов редупликаций в целых текстах; 5) анализируются полученные данные – распределение трех видов редупликаций в внутритекстовом отрезке пространства-времени, внутреннее строение текстов.

В ходе исследования проанализировано 500 целых текстов и выделены такие виды редупликаций как лексические, синтаксические и семантические. Все полученные данные, представлены в таблице (см. табл.1)

Таблица 1 - Позиционное распределение редупликаций в художественных текстах

Интервал	зачин	ПредГЦн	ПостГЦ н	ПредГЦ	ПостГЦ	Интервал конца
Вид редупликации						
лексическая	681	520	1167	2400	2325	1502
семантическая	307	111	113	212	85	70
синтаксическая	114	160	424	402	525	160

Для описания интервалов текста и позиций нами была принята позиционная схема Г.Г Москальчук: Зачин – ПредГЦн – ПостГЦн – ПредГЦ – ПостГЦ – Конец. Данная последовательность позиций представляет собой позиционную структуру текста, его текстообразующую матрицу [4]. Данные, приведенные в таблице, наглядно показывают, что лексическая редупликация значительно преобладает по своему количеству над остальными. Объясняется подобная ситуация жанровой принадлежностью эмпирического материала (рассказы, новеллы) и связующей функцией лексической редупликации, которая отвечает за причинно-следственную связь в тексте.

Далее нами подсчитано количество редупликаций каждого вида с учетом удельного веса интервала. Подсчет проводился по следующей формуле:

$$P = e / g,$$

где P – плотность редупликаций, e – количество редупликаций в интервале, g – удельный вес интервала. Полученные данные представлены в таблице (см. табл.2).

Таблица 2 – Плотность редупликаций

Интервал	Зачин	ПредГЦн	ПостГЦн	ПредГЦ	ПостГЦ	Интервал конца
Вид редупликации						
лексическая	4664,38	5777,7	7993,1	10169,4	9851,6	10287,6
семантическая	2102,7	1233,3	773,9	898,3	360,1	479,4
синтаксическая	780,8	1777,7	2904,1	1703,3	2224,5	1095,8

Исходя из данных, указанных в таблице, нами составлен график плотности редупликаций (см. рис. 1).

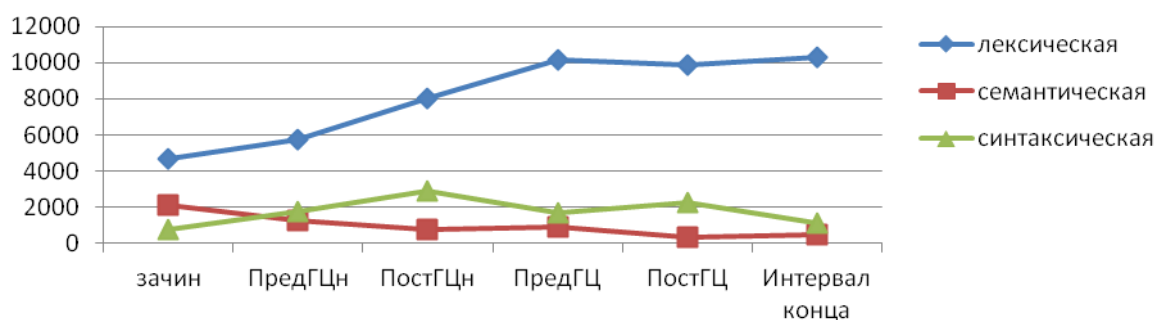


Рис. 1 - Распределение редупликаций в внутритекстовых отрезках пространства-времени

Для исследования функционирования редупликаций во внутритекстовом пространстве и выявления интервалов с преобладанием тенденции асимметрии, нами произведен расчет коэффициента проявления тенденции асимметрии на каждом из интервалов текста по следующей формуле:

$$K_a = p / V_T,$$

где K_a – коэффициент асимметрии, p – плотность редупликаций на интервале текста, V_T – средний объем текстов, представленных в выборке, который равен 900 словоформам.

Интервал	Зачин	ПредГЦн	ПостГЦн	ПредГЦ	ПостГЦ	Интервал конца
Вид редупликации						
лексическая	5,1	6,4	8,8	11,2	10,9	11,4
семантическая	2,3	1,3	0,8	0,9	0,4	0,5
синтаксическая	0,8	1,9	3,2	1,8	2,4	1,2

На рисунке видно, что для лексических редупликаций характерна тенденция постепенного изменения в сторону увеличения от минимальных значений асимметрии $K_a = 5,1$ и $K_a = 6,4$ вплоть до интервала ПредГц с $K_a = 11,2$, затем происходит незначительный спад до $K_a = 10,9$, но к интервалу конца текста снова устанавливается максимальный $K_a = 11,4$. Вместе с ростом тенденции асимметрии повышается и лексическая насыщенность, информативность текста: повторяется то, что входит в значимые сюжетные линии, тематический компонент. Следовательно, можно сделать вывод о том, что скопление редупликаций в конкретных позициях влияет на понимание текста. В данном случае, очевидна концестремительная динамика структуры художественных текстов, которая выражается в увеличении количества лексических редупликаций к интервалу конца и, следовательно, предполагается повышение внимания читателя к определенной области читаемого текста. Лексическая редупликация выступает в роли смысловых опорных пунктов в тексте, которые обобщают содержание отдельных частей текста в единую динамическую систему, на основе которой читатель строит представление о тексте в целом, а также происходит понимание идей и образов художественного произведения.

Позиционное распределение семантической редупликации отличается более «спокойной» динамикой и постепенным понижением тенденции симметрии к концу текста с $\max K_a=2,3$ до $\min K_a=0,4$ и $0,5$. Позицией с наиболее плотным распределением семантических редупликаций является интервал Зачин ($P=2102,7$) и ПредГЦн ($P=1233,3$), что свидетельствует о началостремительности структуры текста. Именно в данных позициях заложены авторские интенции, которые читатель может интуитивно вычленить из текста, обращая внимание на распределение семантических редупликаций, и впоследствии, запустив в собственном мышлении процесс вероятностного прогнозирования, т.е. составить некоторое представление о целостной ситуации или ее отдельных составляющих, о качествах или признаках персонажа художественного произведения или одного из объектов повествования.

Коэффициент асимметрии имеет тенденцию уменьшаться от интервала Зачина ($K_a=2,3$) к практически нулевым значениям в интервалах Конца текста (K_a ПостГЦ=0,4 и K_a Конец=0,5) за счет чего информация понимается читателем быстрее и лучше.

Семантические редупликации полифункциональны: они подавляют монотонность в повествовании, кроме того, посредством семантических редупликаций авторам удается придать тексту некую объемность художественного изображения, многоаспектность его восприятия и понимания читателем.

Что касается позиционного распределения редупликаций третьего вида, синтаксических, можно отметить, что тенденция симметрии имеет «зеркальный» вид, т.к. от интервала Зачин ($P=780,8$) до ПостГЦн ($P=2904,1$) наблюдается постепенное повышение плотности редупликаций в интервалах ПредГЦн и ПредГЦ плотность имеет практически идентичные значения: $P=1777,7$ и $P=1703,3$ соответственно. После максимального значения плотности редупликаций в позиции ПостГЦн ($P=2904,1$) происходит резкое повышение плотности, но уже в ПостГЦ ($P=2224,5$) снова достигается практически максимальное значение.

Такой же «зеркальный» вид имеет и тенденция асимметрии, поскольку $\min K_a$ зарегистрирован в интервале Зачин, после чего K_a плавно увеличивается в интервале ПредГЦн ($K_a = 1,9$) до $\max K_a$ в ПостГЦ=3,2, после чего K_a ПредГЦ снова приобретает почти идентичное с ПредГЦн значение = 1,8 и снижается до почти $\min K_a=1,2$ в интервале Конца.

В данном случае представляется возможным отметить «волновую» структуру позиционного распределения синтаксических редупликаций в системе текста: в абсолютно слабых позициях концентрация редупликаций снижается, а в сильных позициях регистрируется наибольшее сосредоточение элементов симметрии, что подтверждает особую значимость для понимания текста и мы можем сделать вывод о их незначительной информативности, т.е. элементы, содержащие основную идею текста в слабых позициях наименее вероятны.

Итак, в интервалах ПостГЦн и ПостГЦ наблюдается стремление системы текста к преимуществу тенденции асимметрии в середине текста,

проявляющееся в преобладании конструкций с синтаксическим параллелизмом (или синтаксическими редупликациями). Использование таких конструкций служит для создания единства текста и выявления общего ритма динамики целого текста и детализации действий. Трактовать такое поведение системы можно с точки зрения законов природы, которые регулируют баланс симметрии и асимметрии. В середине текста повышается разнообразие средств выражения и отображения деталей общей картины, единого целого, что может помочь читателю сформировать определенное эмоциональное отношение к заложенной в тексте информации и всему тексту в целом.

Таким образом, в рамках данного исследования на материале произведений современных русских авторов посредством позиционного анализа нами проведено комплексное исследование функционирования лексических, синтаксических и семантических повторов в целых художественных текстах, что позволило сделать ряд важных выводов.

Симметрия и асимметрия занимают в целом тексте значительное место и выступает в роли средства создания художественного образа и гармонии всего произведения. При помощи симметрии формируется целостность и художественная выразительность текста. И поскольку симметрия подразумевает определенную последовательность, математическую закономерность локализации редупликаций относительно друг друга и на внутритекстовом отрезке пространства-времени, то логичным является следующий вывод: информацию, представленную в интервалах текста, в которых преобладает тенденция симметрии процесс понимания у читателя проходит быстро и качественно, в то время как информация в интервалах текста с преобладанием асимметрии воспринимается и понимается медленно, постепенно и не всегда приводит к успешному результату.

Следовательно, симметрия и асимметрия при правильном их использовании в построении структуры текста, могут стать важнейшим средством решения задач гармонизации структуры текста и его понимания.

Преобладание тенденции асимметрии напрямую зависит от объема текста. Чем меньше объем текста, тем больше вероятность появления асимметрии, а чем больше объем текста, тем, соответственно, меньше асимметрия. Т.е. степень симметричности текста и повторяющихся в нем элементов (редупликаций) обратна его объему.

Все три вида редупликаций взаимодействуют во внутритекстовом пространстве, отвечая за индивидуализацию и дополнение смысла, создание правильного понимания текста в целом. В начале текста главная роль принадлежит семантическим редупликациям, находящимся в наибольшей концентрации в интервалах Зачин и ПредГЦн. Именно этот вид редупликации позволяет читателю составить некоторое представление о целостной ситуации текста или ее отдельных составляющих, т.е. запускается механизм вероятностного прогнозирования. Читатель обретает способность «заглянуть вперед» и спрогнозировать дальнейшее развитие информации в тексте. Даже заголовок художественного произведения способен настроить на определенное восприятие им текста. Кроме того, семантические редупликации объединяют

последовательно связанные предложения, создавая при этом дополнительную стилистическую окраску тексту.

В середине текста на интервалах ПостГЦн и ПостГЦ важное значение приобретают синтаксические редупликации, которые задают ритм всего текста и служат для выражения длительности или прогрессирования действия. Чаще всего в данных позициях возникает противоречие между вероятностным прогнозом читателя и тем, что сообщает ему текст. Именно это несоответствие ожидаемого читателем и реального способствует лучшему пониманию и запоминанию (при необходимости) текста.

Художественным текстам свойственна концетремительная динамика, выражающаяся в высокой концентрации лексических редупликаций к интервалу конца, что влечет за собой акцентирование внимания читателя к определенной области читаемого текста. Посредством лексической редупликации, выступающей в данной позиции в качестве опорных смысловых пунктов, фиксируется доминантный смысл текста, происходит понимание читателем основных идей и образов целого художественного текста.

Исследование функционирования редупликации в художественном тексте показывает, что она является важным условием существования текста, необходимым языковым средством межфразовой связи, а также способствует лучшему пониманию текста и заложенной в нем информации.

Список литературы

1. *Worldometers' counter*. [Электронный ресурс]: statistics published by UNESCO. - Режим доступа <http://www.worldometers.info/books/>. – 19.12.2013.
2. **Никулина С.Д., Моисеева И.Ю.** «Редупликация с позиции проблемы понимания текста» // С.Д. Никулина, И.Ю. Моисеева / *В мире научных открытий*. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. №9.1(45)(Гуманитарные и общественные науки). С.192-211. ISSN 2072- 0831
3. **Букатникова С.Д., Моисеева И.Ю.** «Синергетический аспект функционирования редупликации в художественных текстах» // С.Д. Букатникова, И.Ю. Моисеева / *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*. 2013. № 11. Том 2.
4. **Москальчук, Г. Г.** *Структура текста как синергетический процесс* / Г. Г. Москальчук. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 296 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ РИСКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МЕГАПОЛИСА

Вашурин А.Н.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В двадцать первом веке общество всё более становится информационным, и в будущем этот процесс будет только усиливаться. Глобализация придаёт этому явлению повышенную динамику и перманентную аккумуляцию, которая является особенно актуальной для архи больших социумов, каковыми являются мегаполисы.

Мегаполис – это то место, где культурная среда становится для индивида мульти этническим бульоном, в котором он вынужден вариться и искать культурологические унификации, чтобы успевать за сверхскоростным ритмом городской жизни. В этих условиях неизбежно будут выигрывать атрибуты более развитых, распространённых и стандартизированных культур, в частности таковой является англоязычная культура.

В этой связи неизбежно возникает вопрос. Как относиться к собственной национальной культуре и её важнейшему элементу – языку? Воспринимать его бережно, традиционно, охранительно или воспринимать аккумуляцию как естественный процесс, как закономерную данность, как следствие глобализации и урбанизации современной цивилизации?

Язык является основой любой этнической культуры, ибо всегда оставался наиболее яркой идентифицирующей характеристикой этноса. Согласно принятому в науке определению, этнос представляет собой "исторически сложившуюся совокупность людей, которые обладают общими особенностями культуры, включая язык" На важность языка в этнической культуре указывали Г. Штейнталь, В. фон Гумбольдт, А. А. Потебня, К. Фосслер.

Отдельно взятый народ является не только биологической популяцией, но и результатом воздействия социокультурных факторов и в частности языка. Античный мыслитель Пифагор «для познания нравов какого ни есть народа» советовал прежде всего изучить его язык.

В философском отношении язык относится к категории духовной культуры человечества. Это форма общественного сознания, то есть отображение мира в сознании человечества. Язык представляет образ мира, знание о мире. Язык - способ общения, коммуникативная система, обладающая своим содержанием и возможностями передавать, сообщать это содержание в форме социального опыта (культурных норм и традиций, естественнонаучного и технологического знания).

Любой язык, сосредотачивая опыт народного существования во всём его многообразии, становится действительным его сознанием. Осваивая язык, каждое новое поколение, приобщается через него к коллективному опыту и знанию об окружающей действительности, общепринятым нормам поведения, отвергаемым или принимаемым народом оценкам и социальным ценностям.

Это значит, что именно язык формирует поведение и культурологические мотивы конкретного индивида.

Родной язык впитывает в себя все тонкости оценочного отношения к действительности, ее восприятия и отражения. С помощью языка этнос даёт названия объектам как материального, так идеального мира. Вот почему Конфуций в своём учении предупреждает о недопустимости произвольной раздачи имён. Там где это происходит, цивилизации грозит гибель.

В социальной среде мегаполиса возникают лингвистические риски утраты самобытности национального языка и его унификации. Это происходит вследствие неоправданно большого количества заимствования иностранных слов в экономической, политической и культурной сферах в жизни общества мегаполиса. Например в политической лексике используются слова «спикер», «импичмент» «вето», когда можно «председатель», «недоверие», «запрет». В экономической лексике используются слова «менеджер», «маркет», «шоп», «супервайзер», «дресс - код», «кластер», «ваучер», «бизенсмен», когда можно «управляющий», «рынок», «магазин», «надсмотрщик», «форма», «группа», «делец», «чек». В компенсаторной лексике используются слова «шоу», «лузер», «лаки лузер», «хавбек», «бевиситтер», «бойфренд», «вояж», «ресепшн», когда можно «концерт», «неудачник», «счастливый неудачник», «полузащитник», «сиделка», «милый друг», «путешествие», «регистратура». Засорение иностранными терминами родного национального языка ведёт к обеднению этнической культуры и переоценке её ценностей, особенно в молодёжной социальной среде мегаполиса.

Происходит культурный разрыв между поколениями и отчуждение молодежи от собственной национальной культуры. Этническая культура воспринимается как не модная, отсталая, а чужеродная начинает восприниматься как эталон, как норма, как объект для подражания, например бездумное празднование «Хэллоуина», абсолютно чужое явление для русского менталитета, культурной основой которого является православие.

Наиболее опасными лингвистические риски становятся на эмоциональном уровне, когда урбанизированное общество начинает забывать свои языковые исторические корни и вместо традиционных русских междометий «урра», «ух ты», «эх», «ах», «ох» использует универсальное «вау», что достаточно сильно обедняет не только сам национальный язык, но и эмоциональный фон, превращая эмоции из штучного объекта в «ширпотреб». Конечно, так более удобно, рационально, но духовная составляющая при этом нивелируется. Российским гражданам кричащим «вау» и поющим «Happy Birthday to You» вместо «каравая» трудно говорить, что либо о патриотизме.

Лингвистическая всеядность ведёт к моральному разложению и духовной опустошенности, что в свою очередь порождает этно - культурный кризис, потерю нравственных ориентиров и угрозу существования самого мегаполиса.

Чтобы не допустить подобного развития событий необходимо научиться управлять развитием социальных процессов национальной культуры, относиться к родному языку бережно, внимательно, охранительно и следовательно избежать лингвистических рисков.

Биологическая среда считается более устойчивой, когда в ней наблюдается большое многообразие флоры и фауны. Социальная среда – это высшее развитие биологической среды. Чем больше в социальной среде будет многообразия, тем более она будет устойчивее как цивилизация. Вот почему необходимо сохранять национальные культуры. Чем больше будет этнических культур, тем сильнее будет современная глобальная цивилизация. Многообразие в единстве – вот будущее мегаполисов.

Список литературы

- 1. Любимова, Л.М. Этнолингвистика: хрестоматия / Л.М. Любимова.- Чита.: ЧитГУ.2007.-171с.- ISBN: 5-9293-0256-1.*
- 2. Толстой, Н.И. Славянская этнолингвистика: монография / Н.И. Толстой – М.: Стратегия – М. 2004.- 156с. - ISBN: 5-7576-0169-8*
- 3. Гумилёв, Л.Н. Струна истории. Лекции по этнологии монография / Л.Н. Гумилёв –М. : Айрис-пресс – М. 2007.-270с.- ISBN: 978-5-8112-2757-0*
- 4. Фосслер, К. Эстетический идеализм /К. Фосслер–М. : ЛКИ – М. 2007.- 256с. - ISBN: 978-5-382-00024-4*
- 5. Болотов, В.И. Потребля и когнитивная лингвистика/ В.И. Болотов.//Вопросы языкознания – 2008.-№2. – С.82-96.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ НОВЕЛЛИСТИКИ СТЕФАНА ЦВЕЙГА НА ПРИМЕРЕ НОВЕЛЛЫ «АМОК»

Воробьева Е. А.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Наше исследование посвящено анализу новеллистики известного писателя Германии Стефана Цвейга (1881-1942) с точки зрения создания в ней психологизма. Как считает Д. Затонский, внешние события в его новеллах служат лишь поводом или толчком для развития или поворота психологической интриги. Творческий почерк Цвейга – новеллиста оформился в начале 20-х годов XX века. Сюжетное напряжение новелл, по мнению Б. Сучкова, определяется не столько динамикой действия, сколько умелой передачей душевных движений героев, тонким и точным анализом их внутреннего состояния. Многие новеллы построены на изображении психологического конфликта, нагнетаемого постепенно и с большим мастерством.

В новелле «Амок» (Der Amokläufer, 1922) Стефан Цвейг показал гибель женщины, запутавшейся в сети лжи, предрассудков и обмана. Из-за боязни скандала и «позора» женщина эта вверяется невеждам и шарлатанам и погибает.

В своих работах Стефан Цвейг часто прибегал к использованию различных приемов психологизма для создания внутреннего состояния героя. А. Б. Есин выделял различные приемы создания психологизма, такие как повествование от первого или третьего лица, внутренний монолог и различные виды художественных деталей (пейзаж, портрет, вещный мир).

В новелле «Амок» автор использует повествование от первого лица, так как эта художественная форма приобретает характер исповеди, что усиливает впечатление о герое. Эта повествовательная форма применяется в новелле «Амок», так как главный герой в новелле один, а все остальные герои второстепенны. Автор и читатель может следить за сознанием и психикой главного героя.

В одном из отрывков, в котором герой повествует о том, что он учился в Германии, стал врачом и работал при Лейпцигской клинике. Потом он влюбился в женщину, которая работала там же и потратил все деньги клиники на эту женщину. Так как властные и дерзкие женщины всегда сводили его с ума и могли прибрать его к рукам. И чтобы расплатиться с долгами герою пришлось подписать контракт и поехать работать врачом в Африку. Но по дороге его обобрала другая особа. И герой остался без денег и надежд на хорошую жизнь. Автор использует такой прием психологизма как самоанализ, так как герой спустя время герой задумывается о прошлых поступках. Автор использует ёмкие эпитеты и метафоры, перифразы, устойчивые обороты для описания того, как главный герой с легкостью доверяется женщинам и отдает им всего себя целиком:

Sie hatte eine Art, hochmütig und kalt zu sein, die mich rasend machte – mich hatten immer schon Frauen in der Faust, die herrisch und frech waren, aber diese

*bog mich zusammen, dass mir **die Knochen brachen**. Ich tat, was sie wollte, ich – nun, warum soll ich's nicht sagen, es sind sieben Jahre her – ich tat für sie einen Griff in die Spitalskasse, und als **die Sache aufflog, war der Teufel los**.*

А так же в данном отрывке используется такой стилистический прием как риторическое восклицание. С помощью которого мы можем понять, что герой очень жалеет о сделанном выборе, но у него не было другого выхода:

*Und dann saß ich so auf Deck wie Sie und sah das Südliche Kreuz und die Palmen, **das Herz ging mir auf – ah, Wälder, Einsamkeit, Stille, träumte ich!***

Иногда автор описывает внутреннее состояние героя-рассказчика используя пейзаж. Рассказчик выходит из своей тесной каюты и идет на свободную палубу. Уже поздно и поэтому она пуста. У рассказчика есть возможность остаться одному и помечтать.

*Und wie ich den Blick aufhob über **den düsteren Turm des Schornsteins und die geisterhaft glänzenden Spieren**, drang mir mit einem Male **magische Helle** in die Augen. Der Himmel strahlte. Er war dunkel gegen die Sterne, die ihn **weis durchwirbelten**, aber doch: er strahlte; es war, als verhüllte dort ein samtener Vorhang **ungeheures Licht**, als wären die sprühenden Sterne nur Luken und Ritzen, durch die jenes **unbeschreiblich Helle** vorglänzte. Nie hatte ich den Himmel gesehen wie in jener Nacht, **so strahlend, so stahlblau hart und doch funkelnd, triefend, quellend von Licht**, das vom Mond verhangen niederschwoll und von den Sternen, und das aus einem geheimnisvollen Innen zu brennen schien. **Weiser Lack, flimmerten im Monde alle Randlinien des Schiffes grell gegen das samtdunkle Meer**, die Taue, die Rahen, alles Schmale, alle Konturen waren aufgelöst in diesem flutenden Glanz: gleichsam im Leeren schienen die Lichter auf den Masten und darüber **das runde Auge des Ausgucks** zu hängen, irdische gelbe Sternzwischen den strahlenden des Himmels.*

Описанный пейзаж очень подходит для того, чтобы рассказчик мог мечтать. Для описания пейзажа автор очень умело использует метафоры, эпитеты и сравнения.

Один из интереснейших приемов психологизма – умолчание. Стефан Цвейг довольно часто использовал этот прием при написании новеллы «Амок».

„Es ist nichts Ernstes“, sagte sie, sich halb umwendend und gleichzeitig in einem Buch blätternd, das sie vom Regal genommen hatte, „nichts Ernstes ... Kleinigkeiten... Weibersachen... Schwindel, Ohnmachten. Heute früh schlug ich, als wir eine Kurve machten, plötzlich hin, raide morte... der Boy musste michaufrichten im Auto und Wasser holen ... nun, vielleicht ist der Chauffeur zu rasch gefahren ... meinen Sie nicht, Doktor?“

*„Ich kann das so nicht beurteilen. **Haben Sie öfter derlei Ohnmachten?**“*

*„**Nein ..., das heißt ja ... in der letzten Zeit ... gerade in der allerletzten Zeit ... ja ... solche Ohnmachten und Übelkeiten.**“*

Sie steht schon wieder vor dem Bücherschrank, tut das Buch hinein, nimmt ein anderes heraus und blättert darin. Merkwürdig, warum blättert sie immer so... so nervös, warum schaut sie unter dem Schleier nicht auf? Ich sage mit Absicht nichts. Es reizt mich, sie warten zu lassen. Endlich fängt sie wieder an in ihrer nonchalanten, plapprigen unbekümmerten Art.

„Nicht wahr, Doktor, nichts Bedenkliches das? **Keine Tropensache ... nichts Gefährliches...**“

„Ich musste erst sehen, ob Sie Fieber haben. Darf ich um Ihren Puls bitten...“
Ich gehe auf sie zu. Sie weicht leicht zur Seite.

„**Nein, nein, ich habe kein Fieber** ...gewiss, ganz gewiss nicht ... ich habe mich selbst gemessen jeden Tag, seit... seit diese Ohnmachten kamen. Nie Fieber, immer tadellos 36,4 auf den Strich. Auch mein Magen ist gesund.“

Ich zögere einen Augenblick. Die ganze Zeit schon prickelt in mir ein Argwohn: ich spüre, diese Frau will etwas von mir, man kommt nicht in eine Wildnis, um über Flaubert zu sprechen. Eine, zwei Minuten lasse ich sie warten. „Verzeihen Sie“, sage ich dann geradewegs, „darf ich einige Fragen ganz frei stellen?“

„Gewiss, Doktor! Sie sind doch Arzt“, antwortete sie, aber schon wendet sie mir wieder den Rücken und spielt mit den Büchern.

„**Haben Sie Kinder gehabt?**“

„Ja, einen Sohn.“

„**Und haben Sie ... haben Sie vorher ... ich meine damals ... haben Sie da ähnliche Zustände gehabt?**“

„Ja.“

Ihre Stimme ist jetzt ganz anders. Ganz klar, ganzbestimmt, gar nicht mehr plapprig, gar nicht mehr nervös. Und wäre es möglich, das Sie ...**verzeihen Sie die Frage ... das Sie jetzt in einem ähnlichen Zustände sind?**“

„Ja.“

Wie ein Messer scharf und schneidend lässt sie das Wort fallen. In ihrem abgewandten Kopf zuckt nichteine Linie.

„Vielleicht wäre es da am besten, gnädige Frau, ich nähme eine allgemeine Untersuchung vor ... darf ich Sie vielleicht bitten, sich ... sich in das andere Zimmer hinüber zu bemühen?“

Da wendet sie sich plötzlich um. Durch den Schleier fühle ich einen kalten, entschlossenen Blick mir gerade entgegen. „Nein ... **das ist nicht nötig... ich habe volle Gewissheit über meinen Zustand.**“

В данном отрывке автор, используя недосказанность, повторы, хочет показать, как незнакомая женщина стесняется своего интересного положения, так как ее мужа уже четыре месяца не было рядом с ней. Она не хочет говорить напрямую о своих подозрениях. Герой так же стесняется произносить эти слова и поэтому тоже задает такие вопросы, из которых читатель догадывается, о чем разговаривают герои и в каком положении находится женщина.

А. Б. Есин помимо приемов психологизма так же дает классификацию форм психологического изображения. По его мнению, существуют три формы психологического изображения, к которым сводятся, в конечном счете, все конкретные приемы воспроизведения внутреннего мира: прямая, косвенная и суммарно-обозначающая. И. В. Страхов выделяет две из этих трех форм. По его мнению, основные формы психологического анализа можно разделить на изображение характеров «изнутри», который А. Б. Есин называет прямой формой психологизма, - то есть путем художественного познания внутреннего мира действующих лиц, выражаемого при посредстве внутренней речи, образов

памяти и воображения; и на психологический анализ «извне», который А. Б. Есин называет косвенной формой, выражающийся в психологической интерпретации писателем выразительных особенностей речи, речевого поведения, мимического и других средств внешнего проявления психики. Третья форма психологизма – суммарно-обозначающая – заключается в вербальном обозначении чувств. Чувства названы, но не показаны. Или же подробно прослеживается процесс протекания чувства во времени и тем самым воссоздается с большей живостью и художественной силой.

Каждая форма психологического изображения обладает разными познавательными, изобразительными и выразительными возможностями. В произведениях писателей для воплощения душевных движений используются, как правило, все три формы. Но ведущую роль в системе психологизма играет, разумеется, прямая форма – непосредственное воссоздание процессов внутренней жизни.

В новелле «Амок» Стефан Цвейг очень полно использует различные приемы психологизма, которые, в конечном счете, дают нам понять, что для создания психологизма в этой новелле автор использует прямую форму психологизма. Эта форма психологизма напрямую показывает психологическое состояние героя. Герой новеллы – врач, который сам рассказывает историю произошедшего. Он сам доносит историю о тех чувствах, которые у него возникали в той или иной ситуации. Он повествует историю самостоятельно, и она превращается в исповедь. Но автор так же использует и косвенную форму психологизма. При помощи косвенной формы мы узнаем о внутреннем мире героя не непосредственно, а через внешние симптомы психологического состояния: состояние природы, описание погоды и так далее. При помощи этих форм психологизма читатель полностью раскрывает для себя душевное состояние героя.

Список литературы

1. **Затонский, Д.** Стефан Цвейг – вчерашний и сегодняшний / Д. Затонский. – М. : Радуга, 1991. – С. 5-32.
2. **Сучков, Б.** Лики времени. Статьи о писателях и литературном процессе. / Б. Сучков. – М. : 1976.
3. **Есин, А. Б.** Психологизм русской классической литературы. / А. Б. Есин. – М. : 1988. – 356 с.
4. **Zweig S.** Novellen. / S. Zweig. – Moskau. : Verlag für Fremdsprache Literatur, 1959 - 519 S.
5. **Страхов, И. В.** Психологический анализ в литературном творчестве. / И. В. Страхов. – Саратов. : 1973. – 4 с. – Ч. 1.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «БОГАТСТВО» В ПРОИЗВЕДЕНИИ О. ДЕ БАЛЬЗАКА «ЕВГЕНИЯ ГРАНДЕ»

Головина Е.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Начало романа "Евгения Гранде" было опубликовано в журнале «Литературная Европа» в сентябре 1833 года под заглавием «Евгения Гранде, провинциальная история».

Роману предшествовало краткое авторское вступление, и заканчивался он послесловием (в последующих изданиях ни вступление, ни послесловие больше не публиковались).

Предисловие Бальзака к "Евгении Гранде" представляет большой интерес. Писатель обосновывал в нем важность изображения провинциальной жизни. "В провинциальной глуши нередко встречаются,- писал Бальзак,- лица, достойные серьезного изучения, характеры, исполненные своеобразия, существования людей, внешне спокойные, но тайно разрушаемые необузданными страстями. Если художники слова пренебрегают удивительными сценами провинциальной жизни, то происходит это не из-за презрения к ним, не из-за недостатка наблюдательности, но, быть может, вследствие творческой беспомощности". Заканчивая свое предисловие, Бальзак подчеркивал, что предлагает вниманию читателя неприкрашенный, незамысловатый рассказ о том, что ежедневно происходит в провинции.

В 1843 году Бальзак включил произведение "Евгения Гранде" в пятый том первого издания "Человеческой комедии" (первый том "Сцен провинциальной жизни"), внося в текст произведения небольшие редакционные изменения. Деление на главы отсутствовало.

На русский язык роман был впервые переведен Ф. М. Достоевским. Этот перевод опубликован в 1844 году в журнале "Репертуар и Пантеон" (книги 6 и 7).

Роман "Евгения Гранде" явился важным этапом в творческом развитии Бальзака: этим произведением писатель начал новый цикл своих "Этюдов о нравах" – "Сцены провинциальной жизни". В романе в полной мере сказалось реалистическое мастерство писателя.

Один из главных персонажей романа – богатый винодел Феликс Гранде принадлежит к числу наиболее ярких среди созданных Бальзаком образов капиталистических хищников, видящих цель своей жизни в накоплении богатств и единственный смысл существования – в наживе. История обогащения Гранде типична для французской буржуазии конца XVIII – начала XIX века, когда, по словам Энгельса: "Торговля все более и более превращалась в мошенничество" и "...главнейшим рычагом общественной власти стали деньги".

Бальзак отчетливо сознавал типичность фигуры Гранде для Франции того времени. Не случайно уже на первых страницах романа автор знакомит нас с главным героем – богатым виноделом Феликсом Гранде. Именно он

принадлежит к числу наиболее ярких среди созданных Бальзаком образов капиталистов, видящих цель своей жизни в накоплении богатств и единственный смысл существования – в наживе.

Совершенная противоположность господину Гранде – его дочь Евгения, способная на глубокие чувства. В ней остались искры человечности и сострадания, несмотря на чѣрствость и алчность отца. Девушка, живя в доме богатейшего сомюрского винодела, не знала ни роскоши, ни комфорта и даже не подозревала, каким состоянием владеет её отец. Очевидно, в образе Евгении Бальзак воплотил свой идеал женщины, кроткой, чувствительной, но сильной, способной на огромные жертвы.

Событие, перевернувшее жизнь Евгении Гранде, произошло в день её рождения. Появление Шарля, в которого Евгения сразу влюбляется, пробуждает в ней множество новых мыслей и ощущений: она осознает скудость отцовского дома, догадывается о том, что ей следует скрывать от отца свою любовь.

Основная тема произведения Евгения Гранде – пути приобретения богатства и гибель личности под воздействием обстоятельств.

В связи с тем, что главной темой романа является тема богатства в статье осуществлено графосемантическое моделирование концепта «Богатство» с целью объективного представления данного концепта в исследуемом романе. Реализация метода графосемантического моделирования состоит из следующих этапов: отбор материала, проведение компонентного анализа, полевой анализ выделенных компонентов, выявление основных связей между полями в пределах всей выборки определений, графическая репрезентация выявленных связей, интерпретация полученной модели. Данный метод активно применяется в лингвистике и апробирован для моделирования таких терминов, как «филологический анализ текста», «заглавие», «фрейм» [1,2,3].

На первом этапе осуществлен отбор материала. На втором этапе моделирования концепта «Богатство» проведен *компонентный анализ*, состоящий в определении понятийных компонентов принципиально важных для выявления сущностных черт концепта. Например, в отрывке из исследуемого нами романа: «*Elle courut chercher dans une des encoignures de la salle un plateau de vieux laque qui venait de la succession de feu le vieux monsieur de La Bertellière, y prit également un verre de cristal à six pans, une petite cuiller dédorée, un flacon antique où étaient gravés des amours, et mit triomphalement le tout sur un coin de la cheminée.*» выделены следующие компоненты: *la succession de feu, un verre de cristal à six pans, une petite cuiller dédorée, un flacon antique, un flacon où étaient gravés des amours*. В другом отрывке: «*Il emporta toutes les variétés de cols et de cravates en faveur à cette époque. Il emporta deux habits de Buisson, et son linge le plus fin. Il emporta sa jolie toilette d'or, présent de sa mère. Il emporta ses colifichets de dandy, sans oublier une ravissante petite écritoire donnée par la plus aimable des femmes*» выделены компоненты: *les variétés de cols et de cravates en faveur à cette époque, deux habits de Buisson, son linge le plus fin, sa jolie toilette d'or, ses colifichets de dandy, une ravissante petite écritoire*.

В контекстах выделено 109 компонентов. На основании смысловой общности выделенные компоненты объединены в понятийные поля. В процессе проведения полевого анализа выделено 9 полей, отражающих основные характеристики концепта «Богатство»: *интерьер дома (interieur de la maison)*; *знак качества (label de qualité)*; *предметы роскоши (objets de luxe)*; *деньги (argent)*; *предметы интерьера (décoration)*; *профессии, связанные с богатством (professions liées à la richesse)*; *одежда (vêtements) элита общества (élite de la société)*; *украшения (bijou)*.

Из них только 5 полей преодолели порог статистической значимости (не были приняты к рассмотрению поля, количество компонентов в которых оказалось меньше значения в 12 компонентов). Чтобы определить значимые поля, необходимо общее количество компонентов, в данном случае 109, разделить на количество полей – 9. Статистические данные свидетельствует о том, что значимыми являются следующие поля: «*label de qualité*»; «*objets de luxe*»; «*argent*»; «*vêtements*»; «*bijou*». Данные поля наиболее востребованы при толковании концепта «Богатство».

Самым большим полем по числу входящих в его состав смысловых единиц, объединенных единым признаком, является поле «*objets de luxe*» (28 компонентов). В него входят следующие компоненты: *ses propriétés; les deux girandoles de cuivre doré; luxueuse décoration; une bruyère du Cap, fleur nouvellement apportée en Europe et fort rare; une boîte à ouvrage dont tous les ustensiles étaient en vermeil; des ciseaux d'or; les inventions de la vie parisienne; le plus joli fusil; le plus joli couteau; de couleur scarabée, à reflets d'or; sa jolie toilette d'or; ses colifichets de dandy; une ravissante petite écritoire; un verre de cristal à six pans; fleurs d'or etc.* Каждый из компонентов четко отражает рассматриваемый нами концепт «Богатство». Само название поля «*objets de luxe*» четко отражает концепт «Богатство». Вторым по частотности полем является: «*vêtements*» (18 компонентов). Все компоненты поля «одежда» - это эксклюзивные вещи, которые бывают только у обеспеченных людей, отсюда и связь с понятием богатство. Следующее по частотности поле – «*argent*» (16 компонентов). Поле «*argent*» репрезентирует материальное благосостояние, достаток, следовательно, напрямую связано с понятием богатство. Поле «*label de qualité*» (11 компонентов) включает в себя следующие компоненты: *d'excellents chemins; de beaux pistolets; les parfums exhalés par cette chevelure; dessins antiques; bien cher; plus beaux ouvrages de l'époque nommée la Renaissance; la fameuse Salamandre royale; la rareté etc.* Понятие «*label de qualité*» может быть применимо только к дорогим, качественным вещам, которые могут позволить себе состоятельные люди, отсюда прямая связь с концептом «Богатство». Поле «*bijou*» (10 компонентов), включает в себя следующие компоненты: *boutons d'or; de pailletés; de chinés, de doubles; une courte chaîne d'or; la pomme d'or sculpté; les magnifiques diamants; la joaillerie solide.* Данные компоненты напрямую связаны с богатством, т.к. золотые пуговицы, золотая цепочка, бриллианты, все это привилегии богатых, обеспеченных людей, следовательно, составляющая богатства.

Следующий этап моделирования концепта «Богатство» предполагает определение количества связей между выявленными полями и силы этих связей.

Например, понятийное пространство отрывка из романа: «*Il emporta toutes les variétés de cols et de cravates en faveur à cette époque. Il emporta deux habits de Buisson, et son linge le plus fin. Il emporta sa jolie toilette d'or, présent de sa mère. Il emporta ses colifichets de dandy, sans oublier une ravissante petite écritoire donnée par la plus aimable des femmes*» соотносит следующие поля: «*vêtements*» (компонент *les variétés de cols et de cravates en faveur à cette époque*) ; «*vêtements*» (компонент *deux habits de Buisson*) ; «*vêtements*» (компонент *son linge le plus fin*); «*objets de luxe*» (компонент *sa jolie toilette d'or*) ; «*objets de luxe*» (компонент *ses colifichets de dandy*) ; «*objets de luxe*» (компонент *une ravissante petite écritoire*).

Для того, чтобы определить количество взаимосвязей между полями, необходимо посчитать сколько раз в контекстах встречается данные компоненты. Например, взаимосвязь «*label de qualité – objets de luxe*» встречается четыре раза. Далее определено общее число взаимосвязей, в данном произведении их будет 28. Затем необходимо высчитать общее количество взаимодействий, употребленных в тексте, в произведении «Евгения Гранде», оно равно 68. Определяем средний показатель, для этого 68 разделено на 28 получается 2,4. Следовательно, пунктирной линией будет обозначаться связь между полями, в которых сила связи меньше 2,4; обыкновенной линией – связь между полями равна от 2,4 до 5 (2 средних значения). Если связь между полями больше 5, то на графосемантической модели, эта связь отмечена жирной линией.

Одинаковые связи одного поля истолковываются как одна и та же связь, но с частотным употреблением в определении. Поэтому суммированное значение одинаковых связей становится показателем силы каждой связи каждого поля.

После выявления количества связей каждого поля с другими полями в рамках всей выборки контекстов построена графосемантическая модель концепта «Богатство» в романе «Евгения Гранде».

Графосемантическая модель концепта «Богатство» в произведении «Евгения Гранде» представлена на рисунке 1.

На основе полученных данных о взаимосвязи между полями, сделан вывод о том, что ядром модели (поля, образующие наибольшее количество связей) являются поля: «*objets de luxe*» (8), «*label de qualité*» (6), «*argent*» (5), «*élite de la société*» (4), «*décoration*» (4). Предметы роскоши, элита общества, деньги, предметы интерьера, знак качества - это все показатели богатства, состоятельности человека, следовательно, в данных полях наибольшее количество компонентов, отражающих концепт «Богатство» и образующих значительное количество смысловых связей. Поле «*bijou*» образует большое количество смысловых связей с полем «*vêtements*», так как украшения являются неотъемлемой частью одежды. Так же существенна связь поля «*label de qualité*» и «*objets de luxe*», можно сказать, что знак качества и предметы

роскоши взаимосвязаны. Знак качества является показателем роскошности вещи.

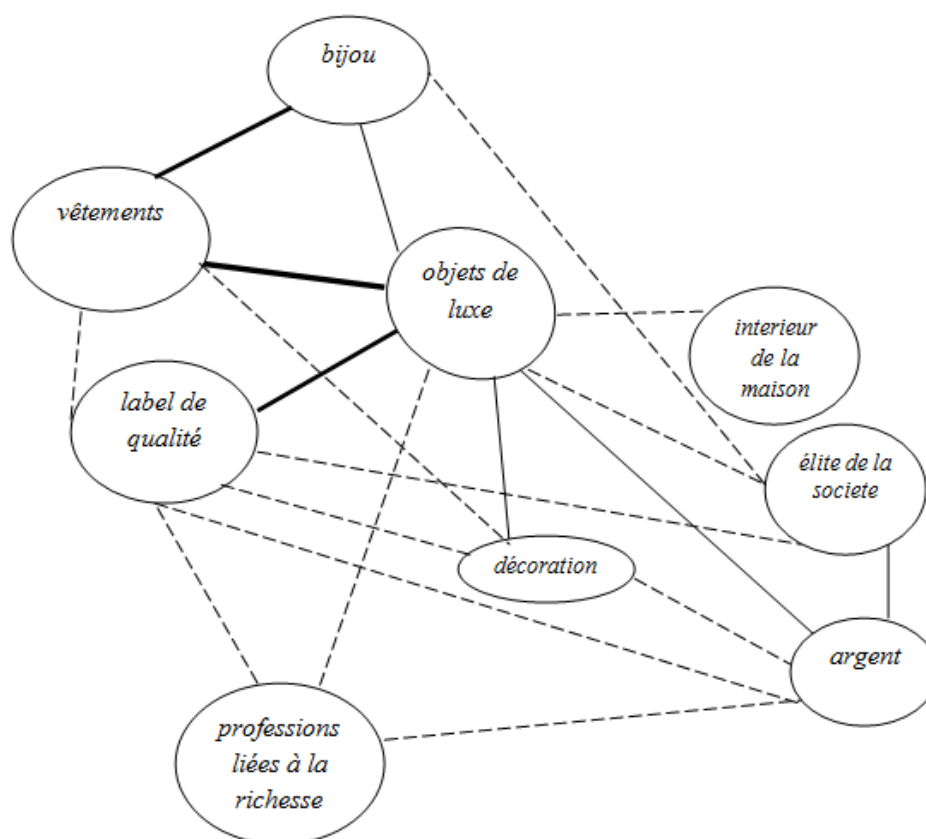


Рисунок 1 – Графосемантическая модель концепта «Богатство» в произведении «Евгения Гранде»

Тупиковыми (образующими только 1 связь) полями являются: «intérieur de la maison». Поле «intérieur de la maison» включает в себя следующие компоненты: *les énormes madriers; les bouts sont taillés en figures bizarres; d'un bas-relief noir; cartel de cuivre incrusté d'arabesques en écaille ornaît le manteau de la cheminée en pierre blanches etc.* Данный пример показывает, что поле «intérieur de la maison» включает в себя незначительное количество компонентов и следовательно образует небольшое число связей.

На основании предложенной модели можно сделать вывод о том что, концепт «Богатство» в произведении «Евгения Гранде», выражен через описание интерьера дома; предметов роскоши; одежды; элиты общества; украшений; предметов интерьера; профессий, связанных с богатством; денег. В большей степени концепт «Богатство» выражен через описание одежды, предметов роскоши и денег.

Список литературы

1. Белоусов, К.И. Моделирование понятийного потенциала термина заглавие / К.И. Белоусов, Н.Л. Зелянская // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – Пенза, 2008. - № 4. – С. 62 - 72.

2. **Головина, Е.В.** Моделирование единого понятийного пространства концепта «анализ текста» / Е.В. Головина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. - № 1. – С. 249-259.
3. **Стренева, Н.В.** Пространство студенческой парты и тексты-граффити / Н.В. Стренева // Вестник Челябинского университета. Филология. Искусствоведение. Выпуск 25. – 2008. - № 25 (127). – С. 137- 142.

КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В СПОНТАННОЙ ДЕТСКОЙ РЕЧИ.

Горбунова В.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Изучение онтогенеза детской речи является одним из ключевых направлений современной психолингвистикой науки. Психолингвистика выявляет и изучает закономерности развития речи детей, ее специфику и отличия от речи взрослых, процесс освоения языка ребенком.

Актуальность статьи обусловлена возрастающим интересом к проблемам всестороннего исследования детской речи, а именно к вопросу изучения детских окказионализмов.

Цель данной статьи – количественный анализ окказионализмов в спонтанной детской речи.

Материалом исследования послужили тексты 94 спонтанных детских высказываний, взятых с интернет-сайтов: <http://www.moy-rebenok.ru/twinkle/glokhlyu-ded>, http://www.solnet.ee/sol/013/h_172.html, <http://det.org.ru/http://det.org.ru/>, <http://deti.mail.ru/childstories/>.

Механизмы усвоения ребенком родного языка до конца не изучены. Н.А. Рыбников писал "о чуде детской речи", "скрытой детской логики, которая неосознанно превалирует над разумом ребенка" [6].

Установлено что, развитие детской речи происходит в два этапа: 1) понимание речи взрослых; 2) воспроизведение речи. Н. А. Саенкова замечает, что процесс овладения языком у ребенка происходит под влиянием речи окружающих. Как правило ребенок выбирает продуктивные модели языковых единиц того или иного уровня, в том числе и лексического. Но использование непродуктивных моделей также прослеживается в детской речи. Это подтверждают исследования А. Н. Гвоздева, С. Н. Цейтлин, Д. Слобина и др. Основным механизмом детского словообразования является аналогия [7].

По словам Ю. Рыбиной, ребёнок легко и быстро усваивает элементарную грамматику, благодаря погружению в языковую среду и прерывному общению с окружающими [5]. С. Н. Цейтлин заключает, что детская грамматика более последовательна, ей свойственно отсутствие ограничений, свойственных грамматической языковой норме носителей языка [9].

Семантика слов представляет собой наибольшую сложность в процессе усвоения языка, в связи с отсутствием у ребенка глубоких языковых и фоновых знаний об окружающем мире. Задачу осложняют абстрактные значения слов, полисемия и синонимия.

Ю.С.Алексеенко также указывает на низкий уровень овладения ребенком системой языка, вследствие чего, ребенок свободно, без каких либо ограничений использует весь словообразовательный потенциал языка, стремится связать внутренний смысл слова с его формой. И очевиден тот

факт, что детская речь характеризуется меньшей нормативностью, чем речь взрослых, и значительным количеством окказионализмов[1].

Приводя определение понятию окказионализм, А.Г. Лыков отмечает, что это сознательное отклонение от нормы, выступающее как образное и эмоционально окрашенное [3]. Окказионализмы в детской речи имеют качественно иную природу. Это несознательное отклонение от языковой нормы в силу значительного количества лакун в знаниях о мире и языке и недостаточном когнитивным развитием.

Т. М. Ушакова подает такое определение детского словотворчества: "Это такие выработки оригинальных словесных новообразований, которые не заимствованы из речи окружающих" [8: 217-128]. В детских речевых окказионализмах отражаются детское мышление и мировосприятие.

Анализ эмпирического материала осуществлялся нами по следующему алгоритму:

1. Методом сплошной выборки были отобраны тексты, соответствующие параметрам и целям исследования. Приведем несколько примеров (в представленных текстах окказионализмы выделены курсивом):

Маша 4года.

Бабушка из кухни зовет ужинать дедушку, который находится в другой комнате, уже несколько раз позвала, а его все нет и нет. Тогда Маша встает, заходит к дедушке в комнату и с возмущением говорит:

- Дед, ты что *глохлый* что ли!? Тебя зовут, зовут...

Дима 3 года сравнивает свою семью с семьей слонов: - Папа - слон, Дима - слоненок, а Мама – *слоница*.

Маленький Юра (2 г.3 мес.) внимательно сравнивает свои кроссовки с папиными, а потом заявляет: - Мои красные, значит, кроссовки, а папины синие, значит *синевки*.

Елизавете 4 года. - *Лохматые*, ушастые, *плешатые*...- Лиза, кто такие "*плешатые*"? - Которые на дороге пляшут!

Лера (4,5 года). Захожу в комнату, смотрю, Лера построила мальчиков в шеренгу. Стоят по стойке смирно. Лера командует:

— Значит так! Стойте ровно. Кому сейчас попаду мячиком по башке, тот и будет моим *невестом*.

Девочка (4 года): — Если у чудовища светлые волосы, то оно — *блондинище*! [13].

2. В выбранных текстах выделены все окказионализмы. Например: пиказырный, тётя боженькая, сыральная (душа), (глаза) светильные, мы футболистим, саморазбудился, (я яйцо) вылупливаю, укрылище (укрытие), конопатка (сыпь), икашка (тот кто икает), блондинище (чудовища со светлыми волосами).

3. Выделенные окказионализмы классифицировались в зависимости от принадлежности к той или иной части речи (существительные, глаголы, прилагательные, числительные и т.д.)

Классификация изученных окказионализмов по частям речи выявила следующее распределение.

Существительные – 50 окказионализмов.

Например: слоница, синевки (синие кроссовки), сырачки, укрылище (укрытие), конопатка (сыпь), икашка (тот кто икает), блондинище (чудовища со светлыми волосами), крылов нет, с греблом, мама – кенгурена, а папа – кенгурен, философик, рукотенце (полотенце), упад (падение), шьюха (кто шьёт одежду), третьеугольник, тритак (3 копейки), самотыкл (мотоцикл), всец (все конец), какость (какая гадость), малярник, последнеклассник, холоящик, бычонок, на уше (на ушу), самоответчик, помогатор (фумигатор), осталась одна жёсткость (про лысый одуванчик), надача (поездка на дачу), пасёл (который коров пасёт), говорусь (тот, кто говорит, где не опасно плыть), ранец (рана), пёсы (псы), невест (жених), самолетчик, хохолица (жена хохол), катюшники (кто служит на «катюшах»), два дивятка (как два десятка), победница (победительница), заплетательница (воспитательница, которая заплетает), починитель фонарев, курепадло (кто курит), газулю загазулить, садница (кто ходит в детский сад), парасиха, парасюк, правак (делает все правой рукой), футболъники, котиха, песиха.

Глаголы – 26 окказионализмов.

Например: усосаться (утонуть в болоте), не подгрязняйся, нос к лбу присердил, меня это не улыбнуло, увожать (проводить), саморазбудился, я яйцо вылупливаю, уже трёх (отряхнул), муркает, я укусился, молчит: «молч-молч, молч-молч.», укусю и облисю, ты же меня обородил (задел щетиной), я уже закиндерилась, пришоли (пришли), я распуговалась, чеснок глаза жмурит, мышки пирикают, загазулить, я спрячила, он нашёл и возъмил, мы сами родить будем, мы футболистим, я набардачу.

Прилагательные – 17 окказионализмов.

Например: глохлый, лохмастые, плешастые (которые пляшут), непитый, игрушенький, обезгаженное (без газа), щекотолстый, курные котлеты, гламодная, не скомпозитирована (про композицию), там бельим-бельё(много белья), обжорчивый, пиказырный, тётя боженькая, сыральная душа, глаза светильные.

Числительные – 1 окказионализм.

Например: стосятый (сотый).

Наречия– 0 окказионализмов.

Количественное распределение детских окказионализмов по частям речи отражено на диаграмме (см. рисунок 1).

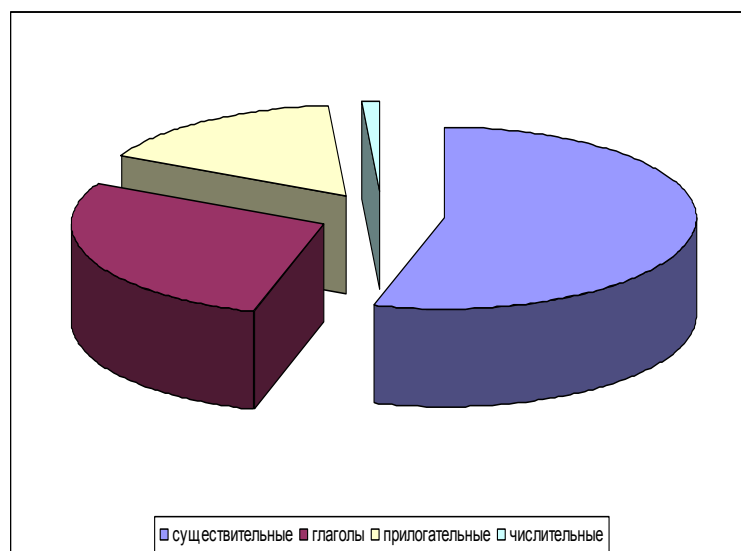


Рис. 1 Количественное распределение детских окказионализмов по частям речи в текстах

Количественный анализ окказионализмов в спонтанной детской речи выявил тенденцию преобладания окказионализмов, принадлежащих к такой части речи как существительные (50 из 94). На наш взгляд это объясняется закономерностями усвоения языка в онтогенезе. Так, в своей работе С.А. Рунова отмечает, что ответ на вопрос о последовательности освоения различных частей речи, об их соотношении и превалировании тех или иных частей речи в словаре ребёнка неоднозначен. Одни исследователи, такие как В. А. Андриеш, Л.И. Аксёнова, А.А. Лисеев, Е.А. Аркин, А.В. Захарова, указывают на преобладание имён существительных в словарном запасе дошкольника (от 2 до 7 лет). Другие, например В. В. Гербова, В. Б. Касевич, доминирующей частью речи считают глаголы. В. Б. Касевич объясняет это тем, что для ребёнка более важен мир событий, а не вещей, событие и ситуация для него первичны. Процесс более позднего усвоения прилагательных по сравнению с существительными и глаголами отражает общую закономерность овладения речью (цит. по [4]).

По мнению А. Н. Гвоздева развитие активного словаря осуществляется скачкообразно: преобладание тех или иных частей речи в детском словаре зависит от возраста и индивидуальных особенностей ребёнка. Ученый отмечает медленное усвоение числительных[2].

Выявленная тенденция преобладания окказионализмов – существительных в спонтанной детской речи открывает перспективы исследования данного вида речи с точки зрения позиционного распределения окказионализмов в текстовом пространстве.

Список литературы

1. *Алексеевко, Ю.С. Лексика детства в сказках Льюиса Керрола / Ю.С. Алексеевко // Научно-производственный журнал. – Серия: Гуманитарные науки. – 2008. — № 3. — С. 45–50.*

2. **Гвоздев, А. Н.** Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребёнка / А. Н. Гвоздев. — Саратов, 1990. — 103 с.
3. **Лыков, А. Г.** (оказиональное слово) / А. Г. Лыков — М.: Высш. шк., 1976. — 120 с.
4. **Рунова, С. А.** Усвоение различных частей речи детьми в возрасте 2-3 лет [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-411/corrective-and-social-pedagogy>
5. **Рыбина, Ю.** Некоторые особенности детской речи и мышления [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kogni.narod.ru/rybina.htm>
6. **Рыбников Н. А.** Язык ребенка / Н. А. Рыбников — М. — Л.: Госиздат, 1926. — 81 с.
7. **Саенкова, Н. А.** Контаминация как факт мыслеречевой деятельности ребенка [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Det_speak/glava_4.htm
8. **Ушакова, Т. Н.** Пути усвоения родного языка нормальным ребенком / Т. Н. Ушакова // Вопросы психологии. — 1974. — № 1. — С. 123-130.
9. **Цейтлин, С. Н.** Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка): Автореф. дис... д-ра филол. наук. — Л., 1989. — 40 с.
10. Речевой онтогенез. Лекция [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gendocs.ru/v19034/лекция.речевой.онтогенез?page=3>
11. Мой ребенок [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.moy-rebenok.ru/twinkle/glokhlyu-ded>
12. Виртуальный детский журнал «Солнышко» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.solnet.ee/sol/013/h_172.html
13. Говорят дети [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://det.org.ru/http://det.org.ru/>, <http://deti.mail.ru/childstories/>

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Дмитриева Е.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Технический перевод на сегодняшний день является наиболее востребованным видом перевода текстов. Ежегодно укрепляющиеся межгосударственные связи и активное международное сотрудничество в различных областях производства, бизнеса, торговли и науки предполагает непрерывный обмен научно-технической информацией, а значит, постоянную заинтересованность в качественном переводе технической документации, инструкций по эксплуатации, технических описаний приборов и устройств, а также различных технических процессов.

Технический перевод является одним из наиболее сложных видов перевода, поскольку требует от переводчика не только безупречного владения отраслевой терминологией, но и наличия специальных технических знаний. При этом технический перевод предполагает определенный, а именно, формально-логический стиль изложения, характеризующийся четкостью формулировок и сухой логичностью повествования.

Основная задача технического перевода состоит в предельно точном и ясном доведении до читателя предъявляемой информации. Это достигается логически обоснованным изложением фактического материала без эксплицитно выраженной эмоциональности. В научно-технической литературе особое место занимают тексты, ориентированные не столько на носителей определенного языка, сколько на представителей определенной профессиональной группы с определенными экстралингвистическими знаниями.

Современные отношения в научном сообществе характеризуются широким международным сотрудничеством и активным информационным обменом. Сегодня особую значимость приобретает иноязычная подготовка кадров высшей квалификации. Цель такой подготовки - формирование у обучаемых способности функционировать в качестве субъектов международного образовательного пространства, осуществляя активную межкультурную коммуникацию в рамках своей профессиональной и научной деятельности. Для осуществления подобной деятельности необходимо сформировать культурологическую компетенцию. Культурологическая компетенция - это комплекс экстралингвистических знаний, умений, навыков и приемов адекватного поведения в области иноязычной культуры. Другими словами - это способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умения адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также способность использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и

непосредственного межкультурного общения. Культурологическая компетенция включает в себя следующие важнейшие характеристики:

- а) субъект-субъектное взаимодействие,
- б) решение продуктивных задач (постижение новых смыслов и значений),
- в) предполагается глубинный, личностный уровень отношений.

Цели подготовки по иностранному языку должны быть соотнесены с целями подготовки специалистов на базе требований к их профессиональной деятельности. Каждое занятие по иностранному языку — это практическое соприкосновение с иной культурой, прежде всего через ее основной носитель — язык. Каждое иностранное слово отражает другую культуру, за каждым словом стоит субъективное, обусловленное только данной языковой культурой, своеобразное впечатление об окружающем мире.

Учет лингвокультурных особенностей необходим при письменном деловом общении. В настоящее время в связи с процессами глобализации и интеграции почти каждому профессионалу приходится работать с все большим и большим количеством англоязычной деловой документации. Поэтому необходимы знания в области оформления деловых документов и написания писем на английском языке, знания особенностей стиля делового письма, резюме, стандартных языковых клише и правил внешнего оформления документации. На занятиях по иностранному языку предлагаются такие задания, как составление пакета документов для приема на работу (резюме, рекомендация, сопроводительное письмо, письмо-запрос о дополнительной информации) с учетом лингвокультурных особенностей англоязычных стран. Особое внимание уделяется особенностям электронной деловой переписки, поскольку в настоящее время электронное письмо является неотъемлемой частью письменной деловой коммуникации, делового дискурса и национальной деловой культуры [3:102].

В научно-технических текстах присутствует целый ряд грамматических особенностей. Наиболее типичным лексическим признаком научно-технической литературы является насыщенность текста терминами и терминологическими словосочетаниями, а также наличие лексических конструкций и сокращений. В технических текстах имеется большое количество специфической терминологии. Переводчику, незнакомому с ней будет сложно переводить текст, поскольку он не сможет правильно интерпретировать то или иное слово. Для того, чтобы технический перевод был качественным, необходимо, чтобы переводчик тщательно изучил способы перевода различных терминов, а также был ознакомлен с разнообразным переводом некоторых конструкций. Можно выделить три общих условия адекватного перевода терминов. Во-первых, должен быть обеспечен адекватный перевод отдельно взятых терминов определенного текста. Во-вторых, каждый переводимый термин должен проверяться с точки зрения систем терминов, фигурирующих в языке оригинала и языке перевода, которые служат для обозначения системы терминов какой-либо отдельной науки, области знания, техники и т.д. В-третьих, должны быть учтены различия

терминов, определяемые спецификой передачи мысли на каждом из этих языков. Важнейшей проблемой достижения эквивалентности перевода является передача исходного содержания текста при помощи терминосистемы языка, на который делается перевод. Именно различие этих терминосистем в различных языках и является причиной трудностей. При исследовании научно-технических текстов исследование терминологии – самая ее весомая и сложная часть.

В английских научно-технических текстах значительное место занимают различные виды сокращения. Они функционируют самостоятельно, фиксируются в лексикографических источниках и часто становятся более известными, чем сами источники (laser, sonar, radar). В английском языке сокращения делятся на аббревиатуры и акронимы. Перевод их требует знания механизма образования в языке оригинала. Помимо владения тематикой, переводчик должен идеально знать язык, на котором написан оригинальный текст. В работе с техническими текстами переводчику необходимо качественно интерпретировать все грамматические конструкции и словоформы, ведь даже небольшие неточности в техническом переводе могут сильно исказить смысл оригинала.

Национально-культурная семантика терминологических реалий английского языка открывает широкие перспективы в плане повышения межкультурной грамотности студентов различных специальностей. Анализ и постижение семантики реалий во всей ее полноте как нельзя лучше отвечают основным идеям глобального образования. Одной из основных целей которого является повышение межкультурной грамотности, которая определяется как осознание различий в идеях, обычаях, культурных традициях, присущих разным народам, способность увидеть общее и различное между разнообразными культурами и взглянуть на традиции собственного общества глазами других народов. В этом смысле семантика иноязычных реалий дает возможность даже на ограниченном по объему материале существенно расширить кругозор студентов в области межкультурного пространства, включающего профессиональные знания в самых различных сферах.

Список литературы

1. *Актуальные проблемы научно-технического перевода* http://www.lingvoda.ru/transforum/articles/maslovsky_a1.as.
2. **Дмитриева, Е. В.** Развитие творческой активности студентов военном вузе : автореферат / Е.В. Дмитриева. - Оренбург : ОГУ, 2002. – 19 с.
3. **Комиссаров, В.Н.** Современное переводоведение: учебное пособие / В.Н. Комиссаров. М.: ЭТС. — 2001. — 424 с.
4. **Сахарова, Н.С.** Развитие иноязычной компетенции студентов университета: монография / Н.С. Сахарова. – Москва: 2003. – 206 с.
5. **Стеблецова, А.О.** Электронное письмо в современной деловой культуре [Текст] / А.О. Стеблецова // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2010. – №1 – С.99-102.

6. Терехова, Г.В. *Билингвальное образование: проблема социализации личности студента: монография // Г.В.Терехова. - Зарегистрировано в НМО УМУ, №29Б06932010 от 1 июля 2010 г.Оренбург: ГОУ ОГУ, 2010. - 116с.*

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Захарова Е. А.

Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Бузулук

Стремление России активно сотрудничать с западными странами существенно повлияло на расширение функции иностранного языка как предмета и привело к переосмыслению цели, задач и содержания обучения иностранным языкам. Расширение международного сотрудничества требует сегодня свободного владения иностранным языком и, как следствие, новых педагогических технологий. В настоящее время поиск новых педагогических технологий связан с отсутствием у части учащихся положительной мотивации к изучению иностранного языка при осознании в обществе в целом значимости его изучения. Мотивация недостаточна, так как при изучении иностранного языка учащиеся сталкиваются со значительными трудностями и не усваивают материал в силу своих психологических особенностей (особенностей памяти, восприятия, мышления). Метод проектов как раз и позволяет, по мнению исследователей, решить проблему мотивации, создать положительный настрой к изучению иностранного языка. Это достигается при помощи переноса центра обучения с преподавателя на учащегося, создания условий для сотрудничества и взаимодействия между учащимися, что является мотивирующим фактором, а позитивная мотивация – это ключ к успешному изучению иностранного языка. Выполнение проектных заданий позволяет учащимся видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, следствием чего является повышение интереса к этому предмету. Эффективному решению проблемы обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации может способствовать, по мнению ученых, метод проектов, который позволяет реализовать наиболее сложную и существенную для методики задачу – создание языковой среды, а на ее основе создание потребности в использовании иностранного языка на практике.

Проектная методика обеспечивает личностно-ориентированное воспитание и обучение, так как она практически вбирает в себя и другие современные технологии, например, такие, как обучение в сотрудничестве. Личностно-ориентированное воспитание и обучение отражает направленность на гуманизацию образования, что в преподавании иностранных языков находит выражение в ориентации процесса обучения на развитие личности обучаемого средствами данного учебного процесса. Изменяется схема общения – учащийся начинает выступать как активный творческий субъект учебной деятельности. Личностно-ориентированное обучение означает учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, целенаправленное формирование этих особенностей, общекультурное, личностное развитие обучаемых. Развивается активное самостоятельное мышление, фантазия, креативность, умение не просто запоминать и воспроизводить, а применять знания на практике, умение

самостоятельно планировать действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации. Кроме того, у учащихся появляется возможность показать свои организаторские способности, скрытые таланты. Проект включает в себя постановку проблемы, участие в целеполагании, формулирование задач, распределение этапов работы, сбор информации и ее организацию, обсуждение, коррекцию, дополнение, подготовку к презентации, презентацию.

Проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая учащимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Метод проектов включает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для учащегося. Подготовка и реализация собственных творческих проектов является заключительным этапом определенного цикла работы над развитием и совершенствованием умений во всех видах речевой деятельности. Работа над собственными проектами отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения. Работая над проектом, учащиеся получают возможность работать в «команде», ответственно относиться к выполнению своего участка работы, оценивать результаты своего труда и труда своих товарищей. Опыт разрешения, пусть локальной, но целостной проблемы формирует привычку доводить дело до конца, не останавливаясь на полпути. В них нашли свое яркое отражение и коммуникативный, и личностно-ориентированный подходы, которые являются ведущими в современной методике преподавания иностранного языка. Проектирование способствует созданию прочной языковой базы, обогащению словарного запаса, развитию коммуникативных умений, расширению кругозора учащихся. В курсе иностранного языка метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учетом практической значимости для учащихся (человек и его окружение). Главное – это сформировать проблему, над которой учащиеся будут трудиться в процессе работы над темой программы.

Можно выделить несколько типов проектов: творческие, исследовательские, ролевые и игровые. Практико-ориентированные типы проектов отличает четко обозначенная с самого начала цель деятельности участников проекта, которая в свою очередь должна быть ориентирована на социальные интересы самих участников. Тип информационных проектов изначально направлен на сбор информации о каком либо объекте, явлении. В реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешенными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих проектов. Каждый тип проектов имеет тот или иной тип координации, сроки исполнения, этапность, количество участников. Главное отличие между обычной и проектной работой состоит в том, что при обычной работе основная деятельность ограничивается рамками аудитории, а при проектной работе она выходит за ее пределы.

В данной статье представлен опыт работы над проектом по теме «Путешествие в Англию». Проект относится к практико-ориентированному и исследовательскому типу и имеет целью изучение истории и культуры Англии, истории взаимоотношений двух стран. Исследуемая проблема – «Как заинтересовать путешественника совершить поездку в Англию».

На первом этапе происходит представление ситуаций, позволяющих выделить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике. Процесс проектирования начинается с создания проблемной ситуации. Для этого можно предложить учащимся следующие задания. Проведите короткую лекцию по британской истории для студентов. Составьте схему королевской семьи. Скажите, чем известен каждый член королевской семьи. Расскажите о любом члене королевской семьи в деталях. Расскажите об англо-русских отношениях. Скажите, когда и как начались англо-русские отношения, приведите как можно больше фактов из развития англо-русских отношений. Опишите достопримечательности Лондона: а) представьте, что Вы гид по Лондону; используя карту, расскажите о любимой достопримечательности Лондона; б) в качестве гида автобусного тура сделайте остановку на Трафальгарской площади или у собора Святого Павла. Поставьте сценки на тему «Прибытие», «Как найти дорогу», «Городской транспорт». Используя карту, объясните, как добраться до определенного места. Представьте, что Вы экскурсовод по Британскому музею. Проведите экскурсию по залам музея для русских туристов. В результате обсуждения заданий в группах учащиеся составляют программу прогулки по городу и посещения его достопримечательностей. Учащиеся подходят к пониманию и к определению цели, которую им предстоит достичь, - исследовать, в чем заключается уникальность и своеобразие истории и традиций Англии, как правильно и грамотно рассказать путешественнику о стране, заинтересовать его. Второй этап – это подготовительный этап. Он включает два основных момента. 1. Чтобы научить описывать достопримечательности города, необходимо вспомнить и активизировать: а) грамматические конструкции и б) необходимую лексику (составить список ключевых слов). 2. Далее нужно продумать адекватную коммуникативную ситуацию, при которой увеличилась бы мотивация говорения на иностранном языке и возросли качественные и количественные показатели их речи. Параллельно с этим проводится подготовительная работа над проектом. Подготовка проекта предполагает формулировку темы, постановку целей и поиск средств для их достижения. Учащиеся берут интервью, делают аудио- и видеозаписи, собирают печатный и иллюстративный материал. Важно помнить, что учащиеся будут использовать все четыре вида речевой деятельности: чтение, письмо, говорение, аудирование. Главная задача на этом этапе заключается в сборе информации. Чтобы помочь участникам проекта в организации данного процесса можно посоветовать им определиться, что они хотят узнать и решить, где лучше добыть нужную информацию, как записать полученные данные, как преподнести информацию группе. Преподаватель помогает учащимся проанализировать и объединить индивидуально собранные материалы членами группы в единое целое, откорректировать и оформить

материал как проект группы. Учащимся предлагается ответить на вопросы: что является содержанием проекта; какие вопросы возникают в ходе работы над проектом; как будем решать эти проблемы; что будет результатом (продуктом) проекта? (коллаж, программа туристического маршрута, выставка, радиопередача, альбом, альманах с репортажами с места событий, рекламный проспект, читательская конференция (круглый стол). На третьем этапе происходит сама творческая деятельность, результатом которой будет определенный продукт. На заключительном этапе происходит презентация проектов, их защита и обсуждение. Способ презентации будет в значительной степени зависеть от вида конечного продукта: будет ли это схема, буклет, видеопозаказ или устная презентация. Каждая группа сама решает, как приготовить презентацию своего проекта, назначая докладчиков и распределяя роли. Учащиеся могут использовать плакаты, раздать слушателям план своей презентации, представить все в виде маленькой пьесы, использовать музыку. Остальные группы делают записи. По окончании презентации участники этих групп анализируют проект, комментируют его и вносят свои предложения. Очень важно, чтобы учащиеся увидели положительный опыт в процессе презентации. Руководитель деятельностью учащихся говорит: «Вы оператор туристического агентства. Убедите путешественника поехать именно в Англию. Сейчас состоится конкурс наиболее интересных проектов». Далее каждая группа делает сообщение по своему проекту (5-10 минут) и вправе решать сама, какую форму презентации и оформления результатов своей проектной деятельности она выберет. Защита проектов проводится с оппонированием со стороны всех присутствующих. После презентации проектов предполагается общая дискуссия на тему «Скажите, является ли Великобритания, по вашему мнению, необычной страной и почему?».

Метод проектов при наличии определенных условий может быть использован на любом этапе обучения, если он соответствует следующим требованиям:

1. Наличие значимой в исследовательском либо творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная деятельность учащихся (индивидуально, в паре, в группе).

4. Структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и распределением ролей.

5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, корректировка, выводы. Таким образом, проектная методика характеризуется коммуникативной направленностью, активным включением учащихся в учебную деятельность, их личной ответственностью за продвижение в обучении. Метод проектов помогает создать творческую

атмосферу, непринужденную обстановку и условия для развития личности. Кроме того, работа над проектом на уроках иностранного языка сочетается с созданием прочной языковой базы у обучаемых и помогает развить умение работать с большими объемами информации, приобретаются навыки исследовательской работы. Нельзя утверждать, что проектная методика поможет в решении всех проблем в обучении иностранному языку, но это, по мнению ученых, эффективное средство от однообразия, скуки, она способствует расширению языковых знаний, развитию учащегося, осознанию себя как члена группы.

Список литературы

- 1. Белогрудова, В.П. Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода / В. П. Белогрудова // Иностранные языки в школе. – 2005. – №8. – С. 6-12.*
- 2. Бухаркина, М.Ю. Метод проектов в обучении английскому языку / М. Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе. – 2005. – №3. – С. 24-29.*
- 3. Павленко, И.Н. Использование проектной методики в обучении детей старшего дошкольного возраста/ И. Н. Павленко // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5. – С. 57-58.*
- 4. Байдурова, Л.А., Шапошникова Т.В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам / Л. А. Байдурова, Т. В. Шапошникова // Иностранные языки в школе. – 2002. – №1. – С. 5-11.*

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ И ФОРМАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Иванова С.Г., Минакова Т.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Формирование конкурентоспособной личности является основной целью модернизации высшего профессионального образования, причем конкурентоспособность во многом определяется мобильностью специалиста и его готовностью к постоянному профессиональному и личностному росту.

В настоящее время основной тенденцией развития университетского образования является создание условий для развития личности будущего специалиста, обладающего профессиональными компетенциями, способного самостоятельно познавать и решать проблемы в различных сферах человеческой деятельности.

Новая парадигма образования предполагает, что самостоятельная работа должна стать основным способом формирования познавательной самостоятельности будущего специалиста, готовности к самообразованию и профессиональному совершенствованию в условиях постоянно меняющегося мира.

Самостоятельная работа студентов - это планируемая индивидуальная или коллективная учебная, научная работа, выполняемая в рамках образовательного процесса под научно-методическим руководством и контролем со стороны преподавателя. Ее рассматривают как высшую форму учебной деятельности, которая носит интегральный характер и, по сути, является формой самообразования [1].

Будучи составной частью общей структуры подготовки специалиста в системе университетского образования, лингвистическое образование, способствует формированию профессиональной и гуманитарной составляющей личности будущего специалиста средствами иностранного языка.

Выпускник университета должен не только обладать знаниями и иноязычными умениями и навыками, но и владеть такими технологиями работы с языком, которые обеспечат ему дальнейшее самообразование и формирование ценностного отношения к процессу познания. Овладение студентом формами и способами самостоятельной работы является основной задачей учебного процесса университета, направленного на активизацию познавательной деятельности обучаемых.

Самостоятельная работа в университете носит системный и поэтапно усложняющийся характер. В самостоятельной работе студентов в процессе изучения иностранного языка можно выделить три уровня:

- репродуктивный, на котором формируются базовые компетенции (лингвистические, социокультурные, коммуникативные, прагматические, аксиологические) для других уровней;

- продуктивный или частично поисковый уровень предполагает анализ студентом учебного материала, а впоследствии его синтез, и требует от студента большей мыслительной активности и креативности;

- творческий или креативный уровень самостоятельной работы студентов университета связан с формированием умений осуществлять поиск решений сложных коммуникативных заданий по иностранному языку: от простого перевода и пересказа иноязычного текста к его реферированию, а на творческом уровне к подготовке аннотации или проектного задания по иноязычному материалу большого объема.

Таким образом, организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку в университете строится на постепенном усложнении разноуровневых проблемных коммуникативных заданий, причем ни один из этих уровней не игнорируется, а задействуется поэтапно с учетом языковой подготовки студентов.

Повышение роли самостоятельной работы - это не стихийный процесс, а рациональная организация образовательного процесса с использованием методов, форм и средств, развивающих мотивацию и способности студентов к самообразованию как на практических занятиях, так и вне их.

Материально-техническое обеспечение: лингафонный кабинет, компьютерный класс с подключением к Интернет ресурсам, электронная обучающая среда вуза Moodle, образовательные ресурсы электронной библиотеки и мультимедийное оборудование способствуют эффективному развитию самостоятельной работы студентов по иностранному языку в университете.

Программно-методическое и информационное обеспечение включает в себя учебную литературу (аутентичные учебники, пособия, рабочие тетради PDF формата, монолингвальные и билингвальные онлайн словари), учебно-методические комплексы дисциплины «Иностранный язык», учебные материалы на электронных носителях, большое количество вариантов заданий и методических рекомендаций по их выполнению для индивидуальной самостоятельной работы, а также аутентичные иноязычные периодические издания.

Учебный материал для самостоятельной работы по своей методической структуре представляет собой целостную часть интегрированной системы образовательного процесса университета и ориентирован на активное овладение студентами базовыми компетенциями по иностранному языку, на развитие их творческих индивидуальных способностей. Процесс самостоятельного получения знаний - это переход от массового к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности студента.

Необходимо отметить, что условия организации самостоятельной работы зависят от субъектов образовательного процесса (студентов и преподавателей вуза), от их готовности к реформированию и саморазвитию.

Акцент на самостоятельную работу требует перехода от традиционной системы преподавания с лидирующей ролью преподавателя, передающего

«готовые» знания и формирующего репродуктивный вид мышления (действуя «по образцу»), к системе обучения, в которой студент выступает в качестве активного и высокомотивированного субъекта, а преподаватель в роли «модератора» образовательного процесса - наставника/координатора.

Преподаватель осуществляет организацию и управление учебной деятельностью студента, стимулируя развитие креативности, необходимой для будущей профессиональной деятельности и инновационной активности. Успех организации самостоятельной работы студентов по обучению иностранному языку зависит от трех взаимосвязанных составляющих:

- аудиторная самостоятельная работа;
- внеаудиторная самостоятельная работа;
- творческая, в том числе и научно-исследовательская работа.

Выбор эффективных форм и средств организации самостоятельной работы студентов обеспечивает максимальную мотивацию учения. Правильное определение объема заданий, расчет оптимального времени на их выполнение с учетом индивидуальных возможностей и уровня языковой подготовки каждого студента способствуют повышению познавательной активности. Непосильный объем заданий, чрезмерно завышенные требования резко снижают эффективность и мотивацию к познанию.

К эффективным формам организации самостоятельной работы студентов можно отнести ряд личностно-ориентированных технологий, направленных на формирование языковой и профессиональной компетентности, готовности к самообразованию: проблемно-поисковые, игровые, кейс-анализ и проектные технологии.

Современный этап развития отечественной методики обучения иностранному языку характеризуется повышенным интересом к проблеме использования метода проектов, так как он позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применять полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи.

Данный метод помогает оптимизировать процесс обучения в вузе, развивать навыки самостоятельной работы студентов. Работа над проектом завершается вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [2], например: изготовить рекламное объявление, сделать презентацию компании, продукта, услуг, рекламного агентства, провести научное исследование с последующим оформлением в виде презентации в Power Point с видео-аудио файлами, текстовой или графической информацией.

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы [3]. Этот результат можно увидеть, осмыслить или применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить студентов самостоятельно мыслить; привлекать для выполнения проекта знания из различных областей.

Проектная работа может быть основана на индивидуальном или коллективном выполнении студентами проектных заданий различного типа. Процесс работы над творческим проектом позволяет использовать все ранее сформированные навыки и умения, интегрировать фоновые знания, максимально развивая творческие способности личности.

Для выполнения проекта студенту можно предложить следующий алгоритм:

- постановка задачи;
- выбор порядка ее решения;
- сбор и анализ необходимой для проекта информации;
- определение способов решения проблемы;
- формулирование выводов по исследуемой проблеме;
- заключительная стадия проекта: подготовка мультимедийной презентации с ее публичным представлением.

Преимуществом проектной технологии в данном случае выступает индивидуализация процесса обучения, оперирование большим объемом информации с использованием информационных и коммуникационных технологий (Интернет ресурсов).

Результативность самостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля, как на промежуточном, так и на итоговом уровне. Контроль должен носить систематический характер, прежде всего, для того, чтобы выявить недостатки в образовательном процессе и создать механизм их устранения, а также сформировать обратную связь для коррекции обучения.

Формы контроля отличаются разнообразием - они могут быть устными или письменными, индивидуальными или групповыми. Наряду с традиционными формами, контроль самостоятельной работы может быть основан на балльно-рейтинговой системе, которая предполагает регулярное отслеживание качества овладения знаниями и умениями, выполнение планового объема самостоятельной работы. Данная система оценки позволяет объективно оценить работу студентов на различных этапах образовательного процесса, добиться более продуктивной работы студента в течение семестра, стимулировать его стремление улучшить свои рейтинговые показатели, а также повысить его познавательную и творческую активность.

В заключение, следует отметить, что на современном этапе обучения иностранному языку в вузе самостоятельная работа становится основным фактором образовательного процесса, формирующим лингвистические и профессионально значимые компетенции студента [4]. Самостоятельная работа студентов нацелена на развитие умения учиться, формирование способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, готовности к профессиональной деятельности в современном мире, повышению конкурентоспособности российских специалистов на мировом рынке.

Список литературы

1. **Пичкова, Л.С.** Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций /Л.С. Пичкова // Пути повышения конкурентоспособности экономики России в условиях глобализации: материалы конференции. МГИМО (У) МИД РФ. - М.: МГИМО-Университет, 2008.
2. **Зимняя, И.А.** Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя, Т.И. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3 – С. 27-34.
3. **Полат, Е.С.** Метод проектов на уроке иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3 – С. 3-10.
4. **Коньшева, А.В.** Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А.В. Коньшева. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство "Четыре четверти", 2005. – 208 с. ISBN-5-89815-517-1

ВОЗМОЖНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛА В СРЕДНЕМ ЗАЛОГЕ КАК ОСНОВНОЙ ПРИЗНАК КАТЕГОРИИ ОТЛОЖИТЕЛЬНОСТИ

Ильина Л.Е.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Категория отложительности (от латинского глагола *depōno, posui, positum, 3 откладывать*) является одной из неуниверсальных лексико-грамматических категорий, которая существовала в латинском, древнегреческом и церковнославянском языках, и сохранилась в измененном виде в ряде европейских языков.

Термин «отложительный» передает идею «отложенности, удаленности» активной формы глагола и использование только пассивной, но с активным значением. Отложительные глаголы образуют особое явление - явление отложительности, при котором два признака, характеризующие их - отсутствие формы активного залога и сдвиг в значении формы страдательного залога, тесно взаимосвязаны.

Для отложительных глаголов имеет место устойчивая ситуация, при которой отсутствие одной формы взаимосвязано со сдвигом в семантике. Морфологически пассивная форма является производной от активной путем добавления пассивных окончаний к основе глагола. Учитывая, что активной формы у данных глаголов не существует, производная форма замещает по залоговому значению отсутствующую исходную форму. Подобная замена или сдвиг формы препятствует осмыслению и употреблению категории. Чаще всего отложительные глаголы не имеют дополнения в винительном падеже, то есть являются непереходными, так как сама форма не действительного залога обычно не сочетается с прямым дополнением.

В русском языке страдательный залог выражается с помощью постфикса – *ся*, который самостоятельно или в сочетании с приставками, способен придавать глаголу различные значения:

- страдательное (создаваться, строиться, печататься);
- возвратное (мыться, одеваться, торопиться);
- взаимное (советоваться, ругаться, обниматься, шептаться);
- декаузативное (завариться);
- отложительное (улыбаться, гордиться, надеяться).

В русском языке все глаголы, присоединяющие постфикс – *ся*, называются возвратными. Присоединяясь к глаголу, – *ся* изменяет его синтаксические и семантические свойства. Постфикс – *ся* выражает широкий спектр значений, в большинстве из которых делает исходный глагол непереходным [1].

Собственно отложительные глаголы в русском языке – это глаголы, для которых не существует соответствующей невозвратной формы (невозвратного коррелята). Отложительные глаголы достаточно распространены в

современном русском языке. Они встречаются в следующих лексических классах:

- глаголы наличия эмоций: кичиться, надеяться гордиться;
- глаголы проявления эмоций: улыбаться, смеяться, издеваться;
- глаголы поведения: суетиться, толпиться, лениться;
- глаголы, обозначающие явления природы: смеркаться;
- глаголы описания физиологические состояния человека: нездоровиться;
- глаголы, выражающие значения, связанные с действиями человека, но не зависящие от них полностью: оказаться, удался, понадобится.

Отложительные глаголы по их соотношению с не возвратными можно разделить на следующие морфологические классы:

- собственно отложительные, для которых невозвратного глагола той же основы не существует вообще;
- приставочные отложительные, для которых существует невозвратный глагол с той же основой и другой приставкой;
- отложительные глаголы, образованные с помощью циркумфиксов, слившихся с основой (разболеться).

Отложительные глаголы (*verba deponentia*) в латинском языке - это глаголы, имеющие только пассивные грамматические формы, но с активным значением. Отложительные глаголы формально пассивные, а фактически активные глаголы. Форма действительного залога у отложительных глаголов в языке не существует и они не могут выражать отношения, соответствующие страдательному залого [2].

Среди наиболее распространенных отложительных глаголов в латинском языке можно выделить следующие:

- sēquor, secūsus sum, sequi* - следовать за (с. acc.), доставаться;
- lōquor, locūsus sum, loqui* - говорить, разговаривать (с. abl./acc.);
- irascor, (iratus sum), irasci* - гневаться (с. dat.);
- mentior, mentitus sum, iri* – лгать;
- morior, mortuus sum, mori* - умирать; *participium futuri*: *moriturus, a, um*;
- obliviscor, oblītus sum, oblivisci* - забывать (с. gen.);
- pator, passus sum, pati* - страдать, терпеть (с. acc.);
- grādior, gressus sum, gradi* - идти, шагать;
- laetor, laetatus sum, ari* - веселиться, радоваться (с. super/de abl.; dat).

Liberi sequuntur patrem - Дети наследуют (сословие) отца.

Urbes captae Aetolos secutae sunt - Захваченные города достались этолинам.

От отложительных глаголов могут образовываться такие формы как: причастие настоящего времени, супин, герундий – точно так, как если бы глагол не был отложительным: *sequi* - *sequens* - *sequendi*; *loca laetantia*.

Кроме отложительных глаголов в латинском языке выделяют полуотложительные (*verba semideponentia*), которые отличаются от отложительных тем, что в незаконченных (инфектных) временах имеют только

активные формы, а в законченных (перфектных) только пассивные, или наоборот. К самым важным можно отнести:

audeo, ausus sum, audere – осмеливаться, отваживаться, дерзать;

gaudeo, gav̄sus sum, gaudere - радоваться;

revertor, reverti, reverti - возвращаться (в инфекте страдательный залог, в перфекте - действительный).

С развитием классической латыни количество отложительных глаголов сокращалось. В поздней латыни отложительные глаголы стали постепенно утрачивать свои особенности, переходя в форму действительного залога.

По своему лексическому значению отложительные глаголы в русском и латинском языках не совпадают, однако, основным признаком, позволяющим утверждать, что тот или иной глагол является отложительным, является функционирование в языке форм данного глагола, образованных по нормам страдательного залога, но имеющих значение форм активного залога. Однако соотношение категории залога и категории отложительности позволяет выявить особенность функционирования отложительных глаголов

Залог – это категория, образуемая противопоставлением таких рядов морфологических форм, значения которых отличаются друг от друга разным представлением одного и того же соотношения между семантическим субъектом, действием и семантическим объектом. Это достигается специальными конструкциями действительного залога (актива) и страдательного залога (пассива): в действительном залоге (*Размер полотна определяет заказчик*) глагольный признак представлен как исходящий от его носителя; в страдательном залоге (*Размер полотна определяется заказчиком*) – как направленный на него. В конструкции актива сказуемое является глаголом действительного залога, в конструкции пассива – глаголом страдательного залога [3].

Категория залога не ограничивается выделением только действительного и страдательного залогов, хотя именно они представлены в большинстве современных европейских языков. Рассмотрим медиальный или средний залог.

Медиальный или средний залог (позднелат. *medialis*, от латинского *medius* - средний) представляет собой нечто среднее между действительным и страдательным залогом, чаще всего медиальный залог показывает, что действие субъекта направлено на него же, или действие указывает на активное участие субъекта и его выгоду в данном действии. (*Заказчик определяется с размером полотна*) – здесь страдательная форма глагола имеет активное значение и может быть охарактеризована, во-первых, как возвратная – глагольный признак представлен как исходящий от его носителя и направленный на него же; во-вторых, глагольный признак представляет некий ментальный процесс, и в-третьих, глагольный признак характеризуется отсутствием прямого дополнения.

В этом смысле медиальный (или средний) залог очень близок по значению к отложительным глаголам, фокусирование внимания на субъекте действия сближает медиальный залог с антипассивом.

К медиальному залогу относятся глагольные формы страдательного залога, которые не имеют пассивного значения. Во многих случаях медиальные формы противопоставляются как активным, так и собственно пассивным (Таблица 1):

Таблица 1 – Залоги в русском языке

<i>Действительный залог</i>	<i>Страдательный залог</i>	<i>Медиальный залог</i>
я меняю платье	меня меняют	я меняюсь
я несу цветы	меня несут	я несусь
я разрываю договор	меня разрывают	я разрываюсь
я собираю вещи	меня собирают	я собираюсь
я царапаю	меня царапают	я царапаюсь

В латинском языке для выражения медиального залога не существует отдельной грамматической категории, поэтому чаще всего он передаётся страдательным залогом или действительным с личным или возвратным местоимением в винительном падеже (Таблица 2):

Таблица 2 – Залоги в латинском языке

<i>Действительный залог</i>	<i>Страдательный залог</i>	<i>Медиальный залог</i>
<i>fert он несет</i>	<i>fertur его несут</i>	<i>fertur он несется</i>
<i>mutat он меняет</i>	<i>mutatur его меняют</i>	<i>se mutat он меняет себя</i> <i>mutatur он меняется</i>
<i>movet он движет</i>	<i>movetur его приводят в движение</i>	<i>movetur он движется</i>

Привести примеры употребления отложительного глагола в действительном, страдательном и медиальном залогах не удастся, так как отсутствие второй параллельной формы делает невозможным образование страдательного залога, при образовании формы действительного залога, наличие постфикса *-ся* делает невозможным употребление прямого дополнения, а при образовании медиального залога именно постфикс *-ся* подчеркивает направленность действия субъекта на себя, то есть глагольный признак представлен как направленный на носителя (Таблица 3).

Таблица 3 – Употребление отложительных глаголов

<i>Действительный залог</i>	<i>Страдательный залог</i>	<i>Медиальный залог</i>
я горжусь	–	я горжусь
я надеюсь	–	я надеюсь
<i>īrāscor я гневаюсь</i>	–	<i>īrāscor я гневаюсь</i>
<i>patior я страдаю</i>	–	<i>patior я страдаю</i>

Таким образом, мы видим, что при попытке употребить отложительный залог в действительном, страдательном и медиальном залогах, формы действительного и медиального залога совпадают. По сути, при спряжении отложительного глагола мы сталкиваемся со случаем употребления медиального залога. Если в предложении в роли сказуемого выступает отложительный глагол, соотношения между семантическим субъектом, действием и семантическим объектом действия изменяется, центральным звеном становится субъект действия.

Следовательно, мы можем утверждать, что к медиальному залогу относятся только отложительные глаголы, внимание которых сфокусировано на субъекте действия, а объект оказывается в данной конструкции несущественным. Тогда сама возможность употребления глагола в среднем залоге может рассматриваться как основной признак категории отложительности.

Список литературы

1. *Русская корпусная грамматика. Употребления показателя -ся: семантика и синтаксис [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://rusgram.ru/Возвратность#2> — 21.12.2013.*
2. **Соболевский, С. И.** *Грамматика латинского языка. Теоретическая часть. Морфология и синтаксис / Соболевский С. И. — СПб : Алетейя, 1998. — 433 с.*
3. **Храковский, В. С.** *Похвальное слово диатезе / В. С. Храковский // Динамические модели : слово, предложение, текст : сб. ст. в честь Е. В. Падучевой. - М. : Языки славянских культур, 2008. - С.879-895.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Иноземцева Н.В., Турлова Е.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него информационных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования. В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям. Информационные технологии призваны стать необходимым элементом целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность.

Проблемой инновационных технологий занималось и продолжает заниматься большое количество отечественных и зарубежных ученых и педагогов. Среди них В.И.Андреев, И.П. Подласый, К.К. Колин, В.В Шапкин, В.Д. Симоненко, В.А Слостёнин и другие. Все они внесли неоценимый вклад в развитие инновационных процессов образовательный процесс в отечественной педагогике.

Под *информационной технологией* понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта). Важнейшим современным устройствами ИКТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией.

Представляется возможным выделить следующие этапы развития информационных технологий в соответствии с инструментами, с помощью которых проводится обработка информации:

- «ручная» информационная технология, инструментарий которой составляли: перо, чернильница, книга. Коммуникации осуществлялись ручным способом путем переправки через почту писем, пакетов, депеш. Основная цель технологии - представление информации в нужной форме;

- «механическая» технология, оснащенная более совершенными средствами доставки почты, инструментарий которой составляли: пишущая машинка, телефон, диктофон. Основная цель технологии - представление информации в нужной форме более удобными средствами;

- «электрическая» технология, инструментарий которой составляли: большие ЭВМ и соответствующее программное обеспечение, электрические пишущие машинки, ксероксы, портативные диктофоны. Основная цель информационной технологии начинает перемещаться с формы представления информации на формирование ее содержания;

- «электронная» технология, основным инструментарием которой становятся большие ЭВМ и создаваемые на их базе автоматизированные системы управления (АСУ) и информационно-поисковые системы, оснащенные широким спектром базовых и специализированных программных комплексов. Центр тяжести технологии еще более смещается на формирование содержательной стороны информации для управленческой среды различных сфер общественной жизни, особенно на организацию аналитической работы;

- «компьютерная» («новая») технология, основным инструментарием которой является персональный компьютер с широким спектром стандартных программных продуктов разного назначения. На этом этапе происходит процесс персонализации АСУ, который проявляется в создании систем поддержки принятия решений определенными специалистами. Подобные системы имеют встроенные элементы анализа и искусственного интеллекта для разных уровней управления, реализуются на персональном компьютере и используют телекоммуникации. В связи с переходом на микропроцессорную базу существенным изменениям подвергаются и технические средства бытового, культурного и прочего назначений;

- «сетевая технология» (иногда ее считают частью компьютерных технологий) только устанавливается. Начинают широко использоваться в различных областях глобальные и локальные компьютерные сети. Ей предсказывают в ближайшем будущем бурный рост, обусловленный популярностью ее основателя - глобальной компьютерной сети Internet [1].

В последние годы термин «информационные технологии» часто выступает синонимом термина «компьютерные технологии», так как все информационные технологии в настоящее время так или иначе связаны с применением компьютера. И.В. Роберт под средствами современных информационных и коммуникационных технологий понимает программные, программно-аппаратные и технические средства, а так же устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей (в том числе глобальных). К средствам современных информационных и коммуникационных технологий относятся ЭВМ, ПЭВМ, комплекты терминального оборудования для ЭВМ всех классов, локальные вычислительные сети, устройства ввода-вывода информации, средства ввода и манипулирования текстовой и графической информацией, средства архивного хранения больших объемов информации и другое периферийное оборудование современных ЭВМ; устройства для преобразования данных из графической или

звуковой формы представления данных в цифровую и обратно; средства и устройства манипулирования аудиовизуальной информацией (на базе технологий Мультимедиа и «Виртуальная реальность»); системы искусственного интеллекта; системы машинной графики, программные комплексы (языки программирования, трансляторы, компиляторы, операционные системы, пакеты прикладных программ и пр.) и др.; современные средства связи, обеспечивающие информационное взаимодействие пользователей как на локальном уровне (например, в рамках одной организации или нескольких организаций), так и глобальном (в рамках всемирной информационной среды).

Применение информационных технологий в процессе обучения иностранному языку (т.е. применение принципиально новых способов, методов взаимодействия преподавателей и обучающихся, обеспечивающих эффективное достижение результата педагогической деятельности) дает возможность самостоятельного обучения с открытым доступом к обширным информационным ресурсам, наличие обратной связи. С помощью компьютера и его возможностей возможно создание специфической среды, в которой обучающийся может очутиться в самом разном окружении, требующем от него творческого подхода, нестандартного мышления. Использование Интернета способствует смене авторитарного стиля обучения на более демократический. Обучающийся имеет возможность изучить различные точки зрения на проблему, сам формулирует свое мнение. В то же время, по мнению С. Крука, не следует переоценивать возможности новых образовательных технологий. Компьютер только в определенной степени может моделировать межличностную коммуникацию преподавателя и обучающегося, суть которой составляют отношения наставничества, сотрудничества и поддержки, невербальные компоненты человеческого общения [2].

ФГОС ВПО нового поколения по направлению подготовки «Филология», профилю «Зарубежная филология», является результатом интеграции России в Болонский процесс, а именно развития образовательного процесса в рамках компетентностного подхода. Образовательный стандарт прописывает базовый набор профессиональных и общепрофессиональных компетенций. Формирование компетенций происходит с учетом принципа междисциплинарности, а также внутри каждой отдельной дисциплины. Таким образом, выпускник указанного направления подготовки должен обладать набором компетенций, которые будут реализованы в последующей профессиональной деятельности. В связи с этим на первый план выходят технологии, которые позволяют формировать и развивать сразу несколько компетенций, а именно Интернет-технологии.

К наиболее эффективным формам Интернет-коммуникации можно отнести электронную почту, чат, форум, видео-, веб-конференции. Первоначально они были созданы для реального общения между людьми, находящимися на расстоянии друг от друга и лишь потом стали использоваться в учебных целях в обучении иностранному языку. Информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио- и визуальный материал по

различной тематике на разных языках. Однако для того, чтобы студенты наиболее продуктивно использовали его для удовлетворения образовательных и профессиональных интересов и потребностей, появилась необходимость в разработке специальных учебных интернет-ресурсов. В отличие от форм телекоммуникации учебные интернет-ресурсы создаются для учебных целей.

В англоязычной литературе выделяются пять видов учебных интернет-ресурсов: хотлист (hotlist), трез хант (treasure hunt), сабджект сэмпл (subject sampler), мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook) и вебквест (webquest) [3]. Исходя из нашего опыта применения указанных Интернет-ресурсов, наиболее эффективными в процессе обучения иностранному языку оказались хотлист, скрэпбук и вебквест.

Хотлист (от англ. «hotlist» - «список по теме») представляет собой список интернет-сайтов (с текстовым материалом) по изучаемой теме. Его достаточно просто создать и он может быть полезен в процессе обучения. Примером может быть хот лист, разработанный студентами-бакалаврами 1 курса направления подготовки «Филология», профиль «Зарубежная филология» по теме «Music»:

Hot List "Ludwig van Beethoven"

<http://www.lvbeethoven.com/Famille/FamilyTreeBeethoven.html>

<http://www.lvbeethoven.com/Bio/BiographyLudwig.html>

<http://www.lastfm.ru/music/Ludwig+van+Beethoven/+images>

<http://content.thespco.org/music/compositions/symphony-no-5-ludwig-van-beethoven>

http://www.beethoven-haus-bonn.de/sixcms/detail.php?id=11671&_mid=9091

Одной из разновидностей хотлиста может быть мультимедиа скрэпбук (от англ. «multimedia scrapbook» – «мультимедийный черновик»), который представляет собой своеобразную коллекцию ресурсов мультимедиа. В отличие от хотлиста в скрэпбуке содержатся ссылки не только на текстовые сайты, но и на фотографии, аудиофайлы, графическую информацию. Все файлы скрэпбука могут быть легко использованы в качестве информационного и иллюстративного материала при изучении определенной темы.

Самый сложный тип учебных интернет-ресурсов - вебквест (от англ. «webquest» - «интернет-проект») - это способ организации проектной деятельности учащихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет. Он включает в себя все компоненты хотлиста, скрэпбук и предполагает проведение проекта с участием всех учащихся.

Таким образом, что каждый вид учебных интернет-ресурсов вытекает из предшествующего, постепенно усложняясь и тем самым позволяя решать более сложные учебные задачи.

Список литературы

1. **Григорьев, С.Г.** Учебник - шаг на пути к системе обучения "Информатизации образования" С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун // В сборнике научных трудов "Проблемы школьного учебника". / Научно-методическое издание. М.: ИСМО РАО, - 2005. - С. 219-222.

2. **Тихонов, А.Н.** Информационные технологии и телекоммуникации в образовании и науке (IT&T ES'2007) А.Н. Тихонов // *Материалы международной научной конференции, ФГУ ГНИИ ИТТ "Информика". - М.: ЭГРИ, 2007. - 222 с.*

3. **Сысоев, П. В.** Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеева // *Иностранные языки в школе. – 2008. - №6. - С.2–9.*

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Калинина Е.Р., Кабанова О.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Требования не только высокого профессионализма, но и глубокого понимания принципов общения, особенно речевого предъявляются к специалисту в современном обществе. Речь, по существу, является одной из составных и важных частей профессиональной подготовки специалистов. Существует насущная необходимость в совершенстве владеть различными видами речевой деятельности, владеть навыками речевого общения и уметь квалифицированно вести беседу, а не просто быть ее участником. Иными словами, возникает потребность чувствовать себя уверенно в бытовой и в деловой сферах общения.

Речевая коммуникация - явление достаточно сложное по своей структуре. Познание сущности и природы человеческого общения есть не только стремление лингвистов, но и психологов, социологов и философов. На стыке разных наук существуют направления, такие, как психолингвистика (дисциплина на стыке психологии и лингвистики, изучающая взаимоотношение языка, мышления и сознания), паралингвистика (раздел языкознания, изучающий невербальные (неязыковые) средства, передающие совместно с вербальными смысловую информацию в составе речевого сообщения, а также совокупность таких средств), социолингвистика (это раздел языкознания, изучающий связь между языком и социальными условиями его бытования) и этнолингвистика (область языкознания, изучающая язык в его взаимоотношении с культурой).

Рассматривать коммуникацию следует, как необходимое и общее условие жизнедеятельности человека и фундаментальной основой существования общества. Общество – это не столько совокупность индивидов, сколько те связи и отношения, в которых данные индивиды находятся относительно друг друга. Главным образом этим и объясняется столь пристальный интерес к коммуникации со стороны представителей самых разных научных направлений. Педагоги и лингвисты всегда обращаются к проблемам человеческого общения. Однако коммуникативная проблематика является едва ли не самой сложной.

По мнению некоторых специалистов, коммуникативная проблематика столь же безгранична и многообразна, как и само человеческое общество, если не сказать - как окружающий нас мир в целом.

Коммуникативный процесс наряду с такими составляющими, как индивидуальность и социальная роль, входит в содержание понятия личности. Личность - индивидуальность в коммуникации. Большинство специалистов согласны с тем, что в этом определении наиболее четко просматривается

взаимосвязь и взаимозависимость личностного и социального самоопределения.

Развитие информационной цивилизации требует постоянного совершенствования самого человека, его творческих и созидательных способностей. Человек становится главным социальным измерением общества его главным социальным содержанием. Огромное значение приобретает формирование духовной, нравственной личности. Это основополагающая задача современной науки.

Современная социальная система общества выдвигает новые объективные требования к личности такие как: высокий уровень профессионализма; обширные познания в области духовной культуры; неукоснительное следование нормам морали; ответственность за результаты своей деятельности; требовательное отношение к себе.

Коммуникативная компетентность – это способность индивида получать в диалоге необходимую информацию о собеседнике (уровне его образованности, воспитанности, характере и особенностях его коммуникативной культуры и т.д.), уметь его слушать и понимать сказанное, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т.п.) других людей [5].

Крайне сложно недооценить значение коммуникативной компетентности личности для современного общества. Широкий и достаточно гибкий диапазон тактик и стратегий коммуникации позволяет коммуникативной компетентности проявляться в многообразных качествах, необходимых в разнообразных видах профессионального коммуникативного взаимодействия.

Наиболее благоприятной и потенциально эффективной формой коммуникации является – диалог. Настоящий диалог непременно предполагает самостоятельность и активность каждого из его участников, а так же то, что каждый из его участников привносит в него личностное своеобразие. Вступая в диалог, люди исходят из признания ценности и значимости позиции сторон, стремясь понять друг друга.

Компетентность специалиста можно определить как необходимый уровень сформированности личного и профессионального опыта, умения взаимодействовать с окружающими, что необходимо каждому участнику межкультурной коммуникации, с целью успешного функционирования в профессиональной деятельности и развития личностных способностей и социального статуса. Из этого следует, что коммуникативная компетентность зависит: от уровня развития умения и навыков; от изменений, происходящих в обществе, а также от мобильности самого студента.

Главными источниками развития коммуникативной компетентности являются уровень знаний языков общения; опыт межличностного общения в деловой, повседневной и неформальной обстановке, научные методы обучения общению и опыт восприятия искусства, знания и общая эрудиция.

Все выше сказанное формирует комплекс коммуникативных знаний и навыков, которые и являются составляющими коммуникативной компетентности личности. Этот комплекс включает в себя: знание норм и правил общения; высокий уровень речевого развития, позволяющий человеку в процессе общения свободно передавать и воспринимать информацию; понимание невербального языка общения; умение вступать в контакт с людьми с учетом их возрастных, социально-культурных, статусных характеристик; умение вести себя адекватно ситуации и использовать ее специфику для достижения собственных коммуникативных целей; умение воздействовать на собеседника таким образом, чтобы склонить его на свою сторону, убедить в правильности своих аргументов; способность правильно оценивать собеседника как личность и как потенциального конкурента или партнера, а так же правильно выбирать собственную коммуникативную стратегию в зависимости от этой оценки; способность вызвать у собеседника положительное восприятие собственной личности.

Таким образом, возрастание коммуникативной компетентности во всех сферах жизнедеятельности в конечном счете означает, что современный специалист - это высококвалифицированный профессионал, сочетающий эрудицию со знанием конкретной области деятельности, умеющий выделить стратегические вопросы, наладить взаимопонимание и взаимодействие с обществом, определенной социальной группой, отдельными людьми, иначе говоря обладающий высокой культурой коммуникативной деятельности.

Межкультурная коммуникация предполагает общение между представителями различных культур, в ходе которого, по крайней мере, один из участников может говорить на иностранном языке. В современном мире английский язык прочно занял положение языка международного общения, и нередко участники коммуникации выбирают его для общения, но привнося в него собственные культурные нюансы. В связи с расширением межкультурных контактов возрастает потребность общества в специалистах различного профиля, владеющих иностранным языком. На первый план выступает необходимость вербального обеспечения межкультурной коммуникации (установление личных контактов, ведение телефонных разговоров, обмен корреспонденцией, проведение презентаций, совещаний и собраний, переговоров, участие в конференциях и семинарах). Язык - главный выразитель самобытности культуры - одновременно является и главным посредником в межкультурном коммуникационном процессе.

Главная проблема межкультурной коммуникации – это проблема понимания. При ее решении следует помнить, что язык является лишь инструментом для передачи форм речевого поведения, он только создает среду для межкультурной коммуникации. Понимание в межкультурной коммуникации это достаточно сложный процесс интерпретации, зависящий от как собственно языковых, так и неязыковых факторов. Для того чтобы достигнуть понимания в межкультурной коммуникации участникам необходимо не просто владеть грамматикой и лексикой того или иного языка,

но так же знать культурный компонент значения слова, и что немало важно реалии чужой культуры.

Речь идет о том, что реальное употребление слов в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни человека говорящего на этом языке. «Язык не существует вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни»[1]. Поскольку в основе языковых структур лежат социокультурные аспекты, то для активного использования языка как средства общения необходимо как можно глубже знать «мир изучаемого языка» (С.Г. Тер-Минасова) [2].

Можно сказать, что языковая картина мира является отражением социокультурной картины мира. Не зная мир изучаемого языка, практически невозможно освоить язык как средство общения, он может быть освоен лишь как способ передачи и хранения информации, как «мертвый» язык, лишенный культуры носителя. Именно поэтому изучение иностранного языка предполагает не только усвоение плана выражения некоторого языкового явления, но и плана его содержания, т.е. выработки в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогов ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Для этого в преподавание языка необходимо включать элементы страноведения (что создает синтетический вид преподавательской работы, названный Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым «лингвострановедческим преподаванием»)[3].

Механизмы овладения иностранным языком изучаются психологами, этнологами, лингвистами. Принципы усвоения второго языка, наблюдаемые в бикультурной и билингвистичной среде, несколько иные, чем в однородной культурной и монологичной среде. Таким образом, формируется культурная толерантность. «С повышением материального благосостояния общества и его культурного уровня такие состояния культурного и языкового дву- и многоязычия имеют тенденцию к количественному росту и качественной стабильности»[4].

Процесс овладения иностранным языком основывается на тех же навыках, которые получены при овладении родным языком. Не удивительно, что человек, овладевший одним иностранным языком, с достаточной легкостью овладевает вторым и даже третьим языком [5]. Изучение коммуникативного поведения представителей иноязычного социума, их лингвосоциологических и культурологических особенностей способствует приобщению «неносителей» языка к концептуальной системе, картине видения мира, ценностным ориентирам его носителей, уменьшению межкультурной дистанции, воспитанию готовности адаптироваться к культуре другого народа, иному социокультурному контексту взаимодействия и воздействия с целью выработки оптимальной стратегии сотрудничества и общения на иностранном языке.

Безусловно, в межкультурной коммуникации есть области значений, общих для всего человечества, и значений, одинаковых для носителей разных языков. Так, например, в деловом общении понимание облегчается благодаря знакомому всем участникам общения и одинакового для всех них предметного

содержания деятельности. Тем не менее, содержательные и смысловые барьеры, возникающие в межкультурной коммуникации, — скорее правило, чем исключение, поскольку каждый участник коммуникации привносит в нее собственную систему смыслов, присущих ему как индивидуальности и как представителю соответствующей культуры. Именно последние выходят на первый план в межкультурной коммуникации.

В заключение обзора необходимо отметить следующее: проблема коммуникативной компетентности, привлекающая пристальное внимание лингвистов в конце XX столетия, относится к кругу проблем, потенциал которой настолько велик, что эта проблема, несомненно, будет разрабатываться и далее.

Список литературы

1. **Сепир, Э.** *Язык. Введение в изучение речи: учебник / Э. Сепир.* - М. : Высшая школа, 1993. – 323 с.
2. **Тер-Минасова, С.Г.** *Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова.* - М. : Слово/ Slovo , 2000. - 259 с.
3. **Верецагин, Е.М., Костомаров, В.Г.** «Язык и культура»: *Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного: метод. руководство / Е. М. Верецагин, В. Г. Костомаров.* – М.: Академия, 1990. – 4-е изд, перераб. и доп. Рус. яз. – 246 с.
4. **Арутюнов, С.А.** *Народы и культуры: развитие и взаимодействие: учебник / С.А. Арутюнов.* - М.: Педагогика, 1989. – 246 с.
5. **Терехова, Г.В.** *Деятельность преподавателей вуза в лингвообразовании Социальная направленность гуманитарного образования: материалы Всерос. науч.-метод. конф., 15 июня 2007. Часть II.* – Самара : Самарская гуманитарная академия, 2007. - С. 42-47.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Карабулатова Ю.Ф.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Орск

Проблема непереводимости оригинального текста всегда была и остается актуальной для теории и практики перевода. Теория, посвященная проблемам переводоведения и в особенности проблемам перевода слов-реалий, представлена в работах С.И. Влахова и С.П. Флорина, А.В. Федорова, Л.С. Бархударова, Я.И. Рецкера, отрицала возможность создания такого перевода, который можно было бы назвать полноценным. Однако данная теория была опровергнута живой переводческой практикой. Несмотря на это, в любом художественном произведении есть такие лексические единицы, перевод которых вызывает определенные трудности. Реалии являются ярким примером непереводимых элементов текста.

Термин «реалия» обозначает предмет, вещь, существующий или существовавший материально или в сознании людей. Толковый переводческий словарь Л.Л. Нелюбина дает четыре значения слову «реалия»:

1. Слова или выражения, обозначающие предметы, понятия, ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке.

2. Разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой и переводоведением, такие, как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т.п. с точки зрения их отражения в данном языке.

3. Предметы материальной культуры, служащие основой для номинативного значения слова.

4. Слова, обозначающие национально-специфические особенности жизни и быта.

Например: термины (*der Komplementär*-комплементарий), имена собственные (*Gunter Grass* - Гюнтер Грасс), географические названия (*die Riesengebirge* – исполиновы горы), названия связанные с традициями, обычаями, религией и трудовой деятельностью какого-либо народа (*Bosch* – бош (наименование бытовой техники), *Polterabend* – полтерабенд (традиционный вечер на кануне венчания)) и т.д.. Реалиям было уделено достаточно много внимания как отечественными, так и зарубежными исследователями. О реалиях, как о носителях колорита, конкретных элементах национального своеобразия заговорили в начале 50-х годов, но до сих пор вопрос о природе, видах и переводе реалий остается одной из важных проблем, которыми занимается наука о переводе.

Перевод художественной литературы, как и перевод любого другого жанра, имеет свои особенности. Художественный стиль воздействует на воображение и чувства читателя, передает мысли и ощущения автора, использует все богатство лексики, возможности разных стилей, характеризуется образностью, эмоциональностью речи. Художественный стиль

предполагает предварительный отбор языковых средств, поэтому для создания образов используются все языковые средства. Отличительной особенностью художественного стиля является употребление художественных тропов, придающих повествованию красочность, силу изображения действительности.

Главной особенностью художественного перевода можно назвать то, что он обладает относительной самостоятельностью по отношению к оригиналу, таким образом, он становится частью литературной и социальной среды языка перевода. Читатели воспринимают перевод как оригинал, поэтому переводчик художественного произведения становится как бы соавтором этого произведения. Переводчик передает его в другую культуру, в которой данный перевод может быть воспринят совсем иначе по сравнению с исходной культурой. В качестве примера рассмотрим отрывок из произведения Гюнтера Грасса: ...daß es sich bei dem Wrack um ein ehemaliges Boot der Czaika-Klasse handelt, gebe der Ostsee die Farbe dickglasiger Seltersflaschen... – «... что эти обломки некогда были тральщиком класса «Чайка», придам Балтийскому морю густой зеленый цвет бутылки из-под сельтерской». Обращая внимание на перевод мы видим, что переводчик заменил слово «Wrack», которое переводится как «покинутое, но не затонувшее судно», словом «тральщик», тем самым упростил предложение и показал свое личное восприятие произведения.

При переводе художественного текста переводчику необходимо передать всю насыщенность содержательной, эмоционально-экспрессивной и эстетической ценности оригинала и постараться приблизить воздействие текста перевода на читателей к воздействию оригинала на исходную аудиторию. Но на пути переводчика стоит много проблем, которые ему необходимо решить и которые часто не позволяют добиться желаемого результата. Одной из таких проблем являются реалии.

Реалии представляют собой особую трудность при переводе не в последнюю очередь потому, что они являются абсолютно привычными для языка оригинала: по частоте употребления, по роли в языке и по своему бытовому характеру они не отличаются от других слов языка оригинала. Переводчик должен уметь распознавать реалии и делать их понятными в культуре языка перевода. Для того чтобы правильно передать реалию в тексте перевода, переводчику необходимо точно знать, что обозначает данная реалия и какая фоновая информация за ней стоит, т.е. реалию необходимо осмыслить. Например: *Winterhilfswerk* – «зимняя помощь»; Зимняя помощь (нем. *Winterhilfswerk des Deutschen Volkes, WHV* — работы по оказанию помощи немецкому народу) — в нацистской Германии общественный фонд, призванный содействовать государству в оказании помощи безработным и бедноте.

Проблема единой классификации слов-реалий остается неразрешенной, в основу всех имеющихся классификаций положен предметный принцип. Наиболее подробную классификацию реалий предлагают С.И. Влахов и С.П. Флорин. В основе предметной классификации реалий лежит предмет или явление, которое называет реалия. В зависимости от того, какой предмет обозначают реалии, они делятся на три группы:

географические реалии - слова, обозначающие объекты физической географии: явления природы, виды растений и животных, встречающихся в определенной области, а также предметы, связанные с деятельностью людей в определенной местности (*die Zugspitze, der Rhein*);

этнографические реалии - реалии, обозначающие понятия, связанные с культурой и бытом народа, это могут быть названия связанные с традициями, обычаями, религией и трудовой деятельностью какого-либо народа (*Eintopf, Bosch*);

общественно-политические реалии - к ним относятся понятия, связанные с административно-территориальным устройством, органами и носителями власти и социальной структурой общества (*Bundestag, das Dritte Reich*).

С.И. Влахов и С.П. Флорин называют две основные проблемы передачи реалий при переводе: отсутствие в языке перевода соответствия реалии и передача национальной и исторической окраски реалии. Авторы выделяют два способа передачи реалии: транскрипцию и перевод.

Транскрипция - это воспроизведение звучания слова исходного языка согласно фонетическим правилам языка перевода. По своей сути этот прием аналогичен заимствованию иностранного слова. Транскрипция обычно применяется при переводе названий фирм, компаний, издательств, марок и т.д. (*die Hitlerjugend* - гитлерюгенд; *Leipzig* - Лейпциг)

Схожий с транскрипцией прием - транслитерация - воспроизведение буквенного состава иностранного слова на языке перевода. Недостатком этих приемов является появление в переводе непривычных и малопонятных слов. Но, несмотря на это, транскрипция и транслитерация во многих случаях являются единственными способами передачи безэквивалентной лексической единицы исходного языка. (*Duisburg* - Дуйсбург; *Hokaze* - Хокадзе)

Калькирование - это перевод лексической единицы оригинального текста путем замещения ее составляющих компонентов соответствующими лексическими единицами в языке перевода. В основе калькирования лежит образование абсолютно нового слова или устойчивого словосочетания на языке перевода. Такая новая языковая единица некоторым образом копирует структуру и состав исходной оригинальной лексической единицы. (*Volksschule* - народная школа; *die Herz-Jesu-Kirche* - церковь Сердца Христова)

Полукалька - способ словообразования путем заимствования и буквального перевода части слова или словосочетания исходного языка. (*die Brotfabrik Germania* - хлебозавод «Германия»; *der Jäschkentaler Wald* - Йешкентальский лес)

Освоение - это адаптация реалии в языке перевода, т.е. придание ей на основе иноязычного материала облика, привычного для языка перевода (*die Marienkapelle* - церковь Девы Марии).

Семантический неологизм - новое слово или словосочетание, которое создается при переводе для передачи безэквивалентной лексической единицы. Семантический неологизм позволяет понять значение реалии. В отличие от кальки он не связан этимологически с реалией исходного языка. Семантические неологизмы могут образовываться также в результате присвоения новых

значений уже известным словам (*U-Boot-Bart* - шкиперская борода; *die gesamte Pfingstsequenz*- молитва троицына дня).

Поскольку каждый из приемов передачи слов-реалий имеет свои достоинства и недостатки, то следует использовать комбинированные способы перевода реалий, например, транскрипцию (например: Bundestag – Бундестаг) и описательный перевод (*die Seltersflasche*- бутылка из под сельтерской), или же давать пояснение реалии (*die Affenjäckchen*- короткие кителя у танкистов).

Опущение или неправильная передача слов-реалий приводит к неполному раскрытию всего значения данного слова, что не позволяет иноязычному читателю понять коннотативные оттенки, намеки и аллюзии. Перевод слов-реалий - творческая процедура, требующая от переводчика хорошего уровня культурной и страноведческой подготовки.

Список литературы

1. **Влахов С.** *Непереводимое в переводе : монография / С. Влахов, С. Флорин.* – М.: Высшая школа, 1986. – 384 с.
2. **Федоров, А. В.** *Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков : учеб.пособие.* - 5-е изд. - М.: ООО "Издательский Дом "ФИЛОЛОГИЯ ТРИ", 2002. - 416 с.
3. **Бархударов, Л. С.** *Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов.* – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
4. **Рецкер, Я. И.** *Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Я. И. Рецкер ; дополнения и комментарии Д. И. Ермоловича.* — М.: Р. Валент, 2004. — 240 с.
5. **Нелюбин, Л. Л.** *Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин.*- Изд. 3-е, перераб. – М.: издательство «Флинта», издательство «Наука», 2003. – 320 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ

Карманова О. А.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ),
г. Орск

Культурологический подход к изучению литературы становится наиболее актуальным на сегодняшний день. Объясняется это тем, что каждая эпоха характеризуется своими обычаями, взглядами, системой культурных ценностей. Со временем они меняются. И чем дальше уходит эпоха, тем менее внятным становится наше представление о ней. Между тем писатели не только запечатлевали эпоху, но и опирались на её культурные представления. Это в свою очередь ведёт к проблеме понимания художественного текста, авторской позиции. Отсюда весьма необычные, порой аисторичные интерпретации текстов классической литературы.

Необходимость знания культурологического контекста поднималась нами в статье «Некоторые “неясные” аспекты в преподавании творчества А. С. Пушкина» [1]. В данной работе мы хотели бы обратить внимание ещё на ряд вопросов, касающихся преподавания художественной литературы XIX века в школе.

Обратимся к школьному анализу романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин». При наличии глубокого комментария Ю. М. Лотмана [2] к данному произведению он всё же остаётся зачастую либо невостребованным, либо поверхностно прочитанным. Так, ключевой момент текста, связанный с объяснением поведения Онегина на именинах у Татьяны, зачастую трактуется как результат усталости героя от балов и поэтому досадой на ещё присутствие на ещё одном таком мероприятии. Между тем причины такого поведения куда более глубоки. Между Татьяной и Евгением уже произошло объяснение и, следуя культурной традиции первой трети XIX века, герою не следовало являться в дом Лариных. Ведь в обратном случае он должен был восприниматься как потенциальный жених Татьяны, что и происходит на балу. Онегин досадует на то двусмысленное положение, в которое он попадает сам, благодаря уговорам Ленского, и ставит Татьяну. Что должна была думать героиня о его приезде на именины? Он играет с ней, или его намерения должны истолковываться как серьёзные? За двусмысленность самой ситуации, возникшей на балу у Лариных, и мстит Онегин Ленскому. В этом и причина его ухаживаний за Ольгой, которые воспринимаются Владимиром как соблазнение.

Не менее важна в тексте деталь, связанная с приглашением Ольги на котильон. Последний танец на балу, во время которого герои могли бы объясниться, был отдан Онегину.

Дуэль — важная сторона жизни дворянского общества, так как она решала проблемы дворянской чести. Невыход к барьеру был равносителен бесчестью. Поэтому Онегин, понимая всю безосновательность поединка, всё же идёт на него. Это обстоятельство как нельзя лучше подчёркивает и дендизм Евгения.

Дендизм заключался в определённой манере поведения дворян: изысканности одежды и внешнем презрении к светским нормам. Если изысканность одежды, её модность отмечаются всеми читателями, то вторая — поведенческая сторона — остаётся за пределами понимания. Так Онегин, находясь в театре, демонстративно наводит лорнет на ложи незнакомых дам — верх дерзости по меркам XIX века. Но это лишь внешняя демонстрация пренебрежения к условностям света. Когда речь зашла о дуэли, Онегин не смог переступить эту условность. Речь ведь шла о дворянской чести. Сама дуэль в романе изображена с рядом отступлений от дуэльного кодекса, это должно было привести к её отмене. Во-первых, Онегин опаздывает на поединок. Во-вторых, его секундантом выступает слуга — человек более низкого происхождения, чем дуэлянты. В-третьих, секундант Ленского должен был сделать всё во имя примирения, но он не делает ничего, и даже не отменяет дуэль, хотя и должен был это сделать из-за нарушений. Но очень уж хотелось ему, чтобы в глуши произошло что-то из ряда вон выходящее. Выстрелить вверх Онегин тоже не мог, так как тем самым лишал своего противника (человека тоже, как и он, благородного) возможности стрелять. Знание всех этих культурных тонкостей абсолютно необходимо для более верного и глубокого понимания текста и авторской концепции.

Не менее важно и знание культуры эпохи при анализе повести А. С. Пушкина «Дубровский». Для современного читателя упоминание о том, что Троекуров — генерал-аншеф в отставке, а Андрей Дубровский, его сосед, — отставной поручик, почти ничего не говорит. Меж тем для современников А. С. Пушкина дружба между этими людьми была необычна. Ведь Троекуров имел чин 2-го класса, а Дубровский — 12-го. Это была серьёзная разница в социальном положении этих двух людей. И определялась она различием не только в их материальном положении, но и в их возможностях. Ведь иерархия чинов предопределяла и социальный статус человека. Меж тем Андрей Дубровский держит себя на равных с Троекуровым. И этому тоже есть объяснение. Речь здесь идёт вновь о дворянской чести. К началу XIX века в России сложилось два понимания этой чести в дворянской среде. С одной стороны, это понятие напрямую связывалось со служением отечеству и царю, такая трактовка чести была у так называемых петровских дворян, следовавших указам Петра I. Иное представление было сформировано у новой аристократии, образовавшейся в результате дворцовых переворотов. Для неё понятие дворянской чести связывалось с попаданием «в случай», с определённым социальным статусом. Андрей Дубровский — яркий представитель петровских дворян, отсюда и его манера поведения. Знание этого нюанса дворянской жизни необходимо и для понимания текста «Капитанской дочки» и «Войны и мира», и многих других текстов русской классики.

Таким образом, знание культурного контекста определяет степень понимания классической литературы. За последнее время вышло несколько значимых для рассматриваемого нами вопроса источников [3]. Однако хочется при этом отметить необходимость специального курса (Литература и общество), который должен будет помочь будущим учителям-словесникам в

освоении культурологического контекста. Введение его в план преподавания даст возможность более глубокого и всестороннего освоения как отечественной, так и западноевропейской культуры.

Список литературы

- 1. Карманова, О. А. Некоторые неясные аспекты в преподавании творчества А. С. Пушкина / О. А. Карманова // Вуз и школа: научно-теоретический и методический журнал. — 2010. — № 7. — С. 18–19.*
- 2. Лотман, Ю.М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий / Ю.М. Лотман. — Л. : Просвещение, 1983. — 416 с.*
- 3. Лотман, Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII-XIX века) / Ю.М. Лотман. — СПб. : Искусство, 1994. — 399 с. — ISBN S-210-01468-1.*
- 4. Федосюк, Ю.А. Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века / Ю.А. Федосюк. — М. : Флинта : Наука, 2007. — 264с. ISBN: 978-5-89349-127-2.*

УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОЖНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ СЛОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В НАУЧНЫХ СТАТЬЯХ

Комина О.А., Кодякова Н.В.

Оренбургская государственная медицинская академия, г. Оренбург

Актуальность словообразовательной проблематики в последние годы не уменьшается, и, напротив, остаётся достаточно высокой. Анализ семантической структуры корневых морфем и установление особенностей их значения позволят нам по-новому взглянуть на производное слово, а также на специфику всей немецкой словообразовательной системы.

Объектом исследования стали производные и сложные слова немецкого языка. Материал для исследования отбирался из наиболее крупных немецко-русских и русско-немецких словарей. Основным источником материала послужил Большой немецко-русский словарь под редакцией О.И. Москальской и Русско-немецкий словарь М.Я.Цвиллинга. Для проверки отобранного материала использовался толковый словарь немецкого языка Duden.

Практическая ценность данной работы заключается в возможности использования приведённого в ней фактического материала и теоретических выводов в процессе преподавания немецкого языка в вузе.

Как правило, в современном языкознании принято разделять словообразование на словосложение и словопроизводство и выделять, соответственно, производные слова и сложные слова.

В данной работе под термином «производное слово» будут пониматься в самом широком смысле все слова, являющиеся продуктом словообразования.

Теперь, когда мы уточнили ряд важнейших для описания данного явления терминов, можно перейти к рассмотрению сути самого явления.

Целью данной статьи является рассмотрение структурных особенностей, характерных для исконных терминов немецкой терминологии в медицине. Мы поддерживаем мнение Т.В.Акулининой о том, что основными условиями, обеспечивающими возможность создания сокращений, являются:

- материальность языкового знака;
- линейность речи (положение, что все элементы речи следуют друг за другом в определённой последовательности);

Явление сокращения широко распространено в языке и охватывает все его аспекты.

По словообразовательной продуктивности на первом месте находятся терминологические сочетания, которые представляют собой синтаксическую конструкцию, состоящую из двух и более слов, соединённых подчинительной грамматической связью. По мнению С.В.Гринева, терминологические сочетания являются результатом преобразований обычных свободных словосочетаний в сложные «эквиваленты» слов и обладают устойчивостью в употреблении, например:

- grafische Darstellung – графическое изображение;
- falsche Daten – ошибочные данные;

- ausgewählte Information – выборочная информация;
- übertragende Information – передаваемая информация.

Проанализированные примеры показывают, что терминологические сочетания, образованные на исконном языковом материале, состоят из прилагательного или причастия (аттрибутивный элемент) и имени существительного (ядерный элемент).

Производные термины образуются достаточно часто при помощи аффиксов. Аффиксация – морфологический способ терминообразования, поэтому производные термины являются простыми (однословными), основа которых содержит корень и аффиксы.

В немецкой медицинской терминологии это явление представлено такими терминами, как префиксы, при помощи которых образуются производные термины:

- die Abbildung – образ, отображение;
- die Übersetzung – перевод;
- der Abbau – распад, расщепление;
- die Aufnahme – приём, восприятие;
- die Untergruppe – подгруппа;
- der Nebeneffekt – побочный эффект.

Суффиксальные термины характеризуются тем, что связанная словообразовательная морфема находится в постпозиции к производящей основе.

- tion: Funktion – функция, Komplikation-осложнение;
- ung: Blutung-кровотечение; Neigung-склонность;
- e: Analyse – анализ, Diagnose – диагноз;
- ierung: Identifizierung – идентификация, распознавание;
- tat: Labilität – лабильность;
- or: Faktor – фактор, Stressor – стрессор;
- heit: Krankheit-болезнь, Taubheit – глухота;
- ie: Diphtherie – дифтерия, Therapie – терапия;
- ent: Experiment – эксперимент;
- schaft: Eigenschaft – свойство, средство;
- ur: Prozedur – процедура, Ligatur – лигатура.

В изучаемой медицинской терминологии часто встречаются слова, образованные префиксально - суффиксальным способом:

- die Ermüdbarkeit – утомляемость;
- die Umgebung – окружающая среда;
- die Untersuchung – обследование;
- die Bestrahlung- облучение;
- die Vorsorge-профилактика;
- die Entlassung- выписка(больного);
- die Unverträglichkeit-непереносимость(лекарства).

Приведенные примеры показывают, что для немецкой медицинской терминологии, согласно классификации, предложенной С.В.Гриневым,

характерны такие способы морфологического словообразования, как префиксация, суффиксация и префиксально – суффиксальные образования.

В каждом языке есть сложные слова, т.е. которые состоят из двух или более слов (корней). Если говорить о русском языке, то у нас их не так много. А вот немецкий язык славится своей любовью к огромным словам. Так, на первых десяти страницах романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» употреблены всего 3 сложных слова, а в немецком переводе этих же десяти страниц – 77. Вообще, в немецком языке сложные слова (Komposita) появляются и исчезают постоянно, вернее, есть устоявшиеся слова, которые используются очень часто (например, das Krankenzimmer – больничная палата), а есть окказиональные, возникающие в момент речи, не зафиксированные в словарях (die Zwischenlieferanten – посредники). Они могут состоять из совершенно разных частей речи: глагол+прилагательное (der Schwerkranke), глагол + существительное (das Sprechzimmer); прилагательное + существительное + суффикс (gutartig, böseartig). Достаточно много в немецком языке слов, образованных при помощи добавления суффикса к основе глагола: trinkbar - питьевой, essbar - съедобный, heilbar - излечимый, klanglos – глухой (голос).

Словосложение является особенно продуктивным словообразовательным средством как в современном немецком языке в целом, так и в немецкой медицинской терминологии в частности.

Как образуются сложные существительные в немецком языке? Они могут писаться через дефис или слитно. Через дефис обычно пишутся сложные слова, в составе которых есть собственные имена: Danforth-Symptom, Danysz-Phänomen, die Filatow-Koplikschen Flecken. Также через дефис пишутся существительные, когда нужно отделить главное слово от определяющего, избежать двусмысленности или трёхкратного повторения букв: die Herz-Kreislauf-Krankheit, der Bauch-Brust-Bereich.

При слитном написании существует несколько способов соединения корней:

- простое сложение основ (die Eihaut – яичная скорлупа, die Harnblase – мочевого пузыря, das Heilwesen – лечебное дело);
- при помощи соединительных элементов (das Lebensjahr – год жизни, der Halsschmerz – боль в горле, das Krankheitssymptom – симптом заболевания);
- с помощью усечения слова (слово без окончания), с усечением слова и добавлением соединительных гласных.

Словосложение является особенно продуктивным словообразовательным средством как в современном немецком языке в целом, так и в немецкой медицинской терминологии в частности.

К сожалению, нет правил, регламентирующих использование тех или иных соединительных элементов, кроме того, их употребление иногда противоречит логике: так, разные слова, образованные от одного и того же корня, могут иметь разные вставки (или не иметь вовсе):

- der Hemmstoff – ингибитор;
- die Milzkapsel – капсула селезенки;
- das Munddach – твердое нёбо;

die Nierenrinde – кора почки;
der Rauschbrand – газовая гангрена;
der Talgfluß – себорея.

Поэтому, самостоятельно образуя сложные существительные в немецком языке, необходимо заглянуть в словарь и проверить, правильное ли слово получилось.

Результаты проведенного структурного анализа исконных терминов медицины показывают, что исследуемые термины созданы традиционными для немецкого языка способами словообразования.

В медицинской терминологии встречаются все типы морфологической структуры слов, характерные для современного немецкого языка. Проведенный структурный анализ подтвердил, что структура медицинских терминов обладает характерными для всей немецкой научно – медицинской терминологии особенностями.

Список литературы

- 1. Гринев С.В. Введение в терминологию. М: Московский лицей, 1993. 309с.*
- 2. Виноградов А.В. Словосложение//Лингвистический энциклопедический словарь/ Под ред. В.Н.Ярцева. М: Советская энциклопедия, 1990. С469*
- 3. Москальская О.И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка. М.: Академия, 2004 352с.*
- 4. Алексеева Л.М. Проблемы термина и терминообразования. Учебное пособие по спецкурсу. Пермь.: Пермский ун-т, 1998. 120с*
- 5. Акулинина Т.В. Экстралингвистическая обусловленность английской терминологии компьютерной информатики. Дис....канд. филол. наук. Омск,2003. 160с.*
- 6. Болотина, А. Ю. Медицинский словарь (русско-немецкий и немецко-русский)/ А.Ю. Болотина. - М.: Высшая школа РУССО, 2004. - 776 с.*
- 7. Лейн, К. Большой немецко-русский словарь, / К Лейн, Д. Г. Мальцева, А. Н. Зуев [и др.]14-е изд. испр. - М.: Русский язык – Медиа, 2007. - 1194 с.*

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ В БРИТАНСКОЙ ПРЕССЕ

Ласица Л.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Взаимодействие России и Великобритании играет важную роль для обеих стран, поскольку Великобритания является одной из ведущих стран, формирующих политику Запада по самым актуальным вопросам, а Россия представляет для европейцев сосредоточение политических, экономических и стратегических интересов. Успешность диалога этих двух стран зависит как от вектора внутреннего развития, так и от взаимного восприятия.

Для продуктивного сотрудничества России и Великобритании следует научиться преодолевать трудности, возникающие при взаимодействии разных культур, для чего необходимо иметь представление об образе партнера.

Интерес к изучению образа России в западном общественном сознании сохранялся всегда, но особо ярко проявился в 90-е гг. двадцатого века [1; 2; 3]. Данная тема неоднократно становилась предметом исследования диссертационных работ [4; 5].

В данной работе используется термин образ России – обобщенное представление о стране, создаваемое авторами газетных статей с целью наиболее полно раскрыть описываемое явление действительности.

Исследование проводилось на материале статей британских газет «The Guardian», «The Independent», «Telegraph», «Financial Times» и «The Times» (2011 – 2013 гг.), содержащих упоминание о России, так как эти газеты, представляют качественную прессу, имеют наибольший тираж и, следовательно, оказывают значительное влияние на формирование общественного мнения.

Цель данного исследования – выявить основные лингвостилистические средства, используемые для создания образа России в статьях английских печатных СМИ.

На первом этапе работы мы установили, что основными смысловыми компонентами образа России являются: природные особенности (*суровость климата и связанные с этим проблемы*), морально-нравственные аспекты (*демографическая деградация; русское разгильдяйство, нерадивость, безответственность*) бытовые условия жизни россиян (*депрессивное состояние российской глубинки*), особенности внешней (*Россия - страны СНГ, бывшие республики СССР, Россия - страны БРИК, Россия - Западная Европа; Россия - США*) и внутренней политики (*автократия, фактическая однопартийность, преступный характер власти; отсутствие законности; коррупция и бюрократия*); личности (*тандем: Путин – Медведев; М. Ходорковский*); культура, искусство и архитектура (*конкурс талантов классической музыки имени П.И. Чайковского, Большой театр, собор Василия Блаженного*). Отметим, что в большинстве случаев, несмотря на то, что

говорится о достижениях России или ее успехах, в образ России представляется негативно.

На следующем этапе нашего исследования были проанализированы основные лингвостилистические приемы создания образа России на материале примеров из статей британских газет.

Самым распространенным приемом является метафора (33% от общего числа примеров). Она обычно определяется как скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго (перенос на основе сходства).

Метафора является одним из видов троп. Тропами называются лексические изобразительно-выразительные средства, в которых слово или словосочетание употребляется в преобразованном значении.

Суть тропов состоит в сопоставлении понятия, представленного в традиционном употреблении лексической единицы, и понятия, передаваемого этой же единицей при выполнении специальной стилистической функции [6]. Примерами метафоры могут служить следующие цитаты.

«We have both embraced in the Geneva communiqué a common approach, so it's my hope that today we'll be able to dig in to that a little bit and see if we can find common ground». [The Times, 8 May 2013]

«With two of their members in prison (one on hunger strike), Pussy Riot have paid a heavy price for their principles» [The Independent, 28 May 2013].

Следующим по частотности выступает эпитет (32%) – лексико-синтаксический троп, который выполняет функцию определения, обстоятельства выразительного характера. Эпитеты всегда добавляют выражению экспрессивность [6].

Например:

«A remarkable set of family pictures showing the doomed Russian royal family's private moments has been found in the vaults of a remote Urals museum». [The Times, 9 May 2013]

«The decision is a significant victory for Mr. Browder» [The Independent, 26 May 2013].

«Scientists in Russia discover the body of a mammoth in Siberia, with perfectly preserved blood and muscle tissue» [The Guardian, 30 May 2013].

Также газетные статьи изобилуют различными сравнениями.

Сравнение (13%) – троп, который сравнивает несхожие сущности. Часто употребляются – *like, as, as though, as like, such as, as ... as, to resemble, to remind of* [6].

«He arrived at court wearing peasant clothes and mud-spattered shoes, and gave his occupation as a shepherd» [The Independent, 31 May 2013].

«In my kayak I paddled onto the lake, as slick as oil, the reflection so pure you could misread which half of the mirror image was which» [The Guardian, 31 May 2013].

Для противопоставления контрастных идей, основанных на антонимичности, используется такой прием, как антитеза (8,5%).

«I offered. He refused» [The Financial Times, 21 May 2013].

Метонимия (2,9%) - троп, который основан на реальных связях, на ассоциации по смежности. Она состоит в том, что вместо названия одного предмета употребляется название другого, связанного с первым постоянной внутренней или внешней связью. Эта связь может быть между предметом и материалом, из которого он сделан; между местом и людьми, которые в нем находятся; между процессом и его результатом; между действием и инструментом и т.д. [6].

«Sources told ABC News that Ibrahim Todashev was about to sign a statement admitting that he and Tamerlan Tsarnaev had been involved in the murders» [The Independent, 30 May 2013].

«Russian security officials said they had monitored a rapid increase in activity by the CIA in Moscow, as evidenced by the arrest and expulsion of Ryan Fogle, a US diplomat accused of trying to recruit a Russian intelligence officer» [The Financial Times, 15 May 2013.].

Этот прием нередко используется авторами, так как с помощью него можно использовать одно слово, вместо целой группы слов. А, как известно, в публицистическом стиле – краткость изложения является важной чертой.

Неоднократно встречается гипербола. Такой выбор приема не является случайным или ошибочным. При помощи него, текст обретает насыщенность высказывания. Гипербола (2%) – преувеличение, нацеленное на усиление смысла и эмоциональности высказывания [6].

«All eyes were on the pro-democracy demonstrations that were rocking Moscow» [The Financial Times, 20 May 2013].

«All around was searched and nothing was found» [The Guardian, 7 May 2013].

Некоторые статьи в газетных изданиях направлены не просто для донесения информации, но и предлагают поразмышлять или задуматься над какими-либо фактами/событиями, для чего задаются вопросы, которые не требуют ответа. Риторический вопрос (1%) используется для усиления смысла высказывания, для придания ему большей значимости.

«So, are politicians running a high risk in communicating on social networks?» [The Telegraph, 31 May 2013]

«Why not try to teach schoolchildren in the same way» [The Telegraph, 31 May 2013].

«How could a woman offend a man?» [The Independent, 31 May 2013]

«What would Lenin say, comrades?» [The Telegraph, 31 May 2013]

«Who else could have done it in such manner?» [The Telegraph, 7 May 2013]

Полисиндетон (0,5%) – намеренное увеличение количества союзов в предложении обычно между однородными членами. Данный стилистический приём подчеркивает значимость каждого слова и усиливает выразительность речи. [6]

«It is Russia's most important secular holiday, honoring the huge military and civilian losses of World War II and showing off the country's modern arsenal» [The Telegraph, 9 May 2013].

Некоторые газетные статьи полны парадоксов и противоречивостей. Самое стилистически удачное средство передачи противоположных по смыслу слов – оксюморон (0,5%) – троп, состоящий в соединении двух контрастов (обычно содержащих антонимичные семы). В основе лежит семантическая несочетаемость [7].

«*The case is comical, though it's a sad comedy*» [The Independent, 31 May 2013].

Существуют еще несколько приемов, которые употребляются, не так часто, как другие средства выразительности, однако при их помощи статья приобретает стилистическую окраску.

Эллипсис (0,5%) - намеренный пропуск слов, не влияющих на смысл высказывания.[6]

«*Equipped with 126 rooms, a large spa and a gourmet restaurant named after one of Russia's most celebrated rulers, it is likely to challenge the city's long-established hotel dames, such as the Grand Hotel Europe and the Hotel Astoria*» [The Telegraph, 1 May 2013].

Апозиопезис (0,5%) – внезапная остановка в речи, делающая ее незаконченной; прерывание одного предложения и начало нового [7].

«*The weaponry that is being provided ... has a profoundly negative impact on the balance of interests and the stability of the region and it does put Israel at risk*» [The Guardian, 31 May 2013].

«*Educating drivers about crosswalks... one at a time*» [The Times, 29 May 2013]

Анадиплосис (0,5%) – использование последних слов предыдущего предложения в качестве начальных слов следующего [7].

«*Time is the most precious treasure we have. We all have 24 hours a day, but we are all destroying this treasure, especially with electronics*» [The Guardian, 31 May 2013].

Частный случай метонимии, называние целого через его часть и наоборот – синекдоха (0,5%) [6].

«*It said the militants were Russian citizens who had received training in Pakistan*» [The Independent, 20 May 2013].

Далее, воспользовавшись статистической методикой, мы выявили те приемы, которые являются неслучайными, т.е. с большой вероятностью используются и в других газетах, т в статьях других авторов, не являются уникальными только для нашей выборки. Для этого мы воспользовались формулой

[среднее +1 « σ »], где « σ » – стандартное отклонение.

Таковыми приемами являются метафора, эпитет и сравнение, показатель их встречаемости превышает значение [среднее +1 « σ »]. Тогда как другие стилистические средства также используются в языке газет, однако вероятность их применения для создания образа России в других контекстах незначительна.

Итак, в рамках данного исследования были выявлены основные смысловые компоненты образа России в британской прессе, а так же

установлен комплекс лингвостилистических приемов наиболее часто используемых для его создания: метафора, эпитет, сравнение.

Список литературы

1. **Казнина, О.А.** Русские в Англии: русская эмиграция в контексте английских литературных связей в первой половине XX в.: монография / О.А. Казнина. – М. : Наследие, 1997. – 416 с.
2. **Павловская, А.В.** Стереотипы восприятия России и русских на Западе / А.В. Павловская // Россия и Запад: Диалог культур. – М., 1994. – С. 19-30
3. **Поздеева, Л.В.** Лондон - Москва. Британское общественное мнение и СССР. 1939-1945 / Л.В. Поздеева. – М. : Институт Всеобщей истории РАН, 2000. – 306 с.
4. **Ужегова, З.А.** Образ «новой» России на Западе: по материалам американской и британской прессы: дисс.... канд. культур. наук / З.А. Ужегова. – Москва, 1999. – 228 с.
5. **Соколов, В. М.** Формирование образа «новой» России в общественном сознании Великобритании в начале 1990-х гг. (на материале британской прессы): автореф. дисс... канд. культур. наук / В.М. Соколов. – Москва, 2010. – 21 с.
6. Словарь лингвистических терминов / под ред. Т.В. Жеребило. – Режим доступа: http://lingvistics_dictionary.academic.ru/4075/— 10.06.2013.
7. Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия. – Режим доступа: <http://www.megabook.ru/>— 10.06.2013.
8. *The Financial times*. – Режим доступа: <http://www.ft.com/home/uk>— 10.06.2013.
9. *The Guardian*. – Режим доступа: <http://www.guardian.co.uk/>— 10.06.2013.
10. *The Independent*. – Режим доступа: <http://www.independent.co.uk/>— 10.06.2013.
11. *The Telegraph*. – Режим доступа: <http://www.telegraph.co.uk/>— 10.06.2013.
12. *The Times*. – Режим доступа: <http://www.thetimes.co.uk/tto/news/>— 10.06.2013.

ЗАМКНУТОЕ ПРОСТРАНСТВО В «ИМПЕРСКОМ» ГОТИЧЕСКОМ РОМАНЕ КОНЦА XIX ВЕКА

Лаштабова Н.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В конце XIX века сложились популярные разновидности приключенческого романа – колониальный роман, детектив, научно-фантастический роман. Популярность приключенческого романа связана с успехами англичан в захвате колоний в странах, расположенных далеко за пределами Великобритании. Экзотическая природа, необычные люди, традиции и обычаи, с которыми сталкивались путешественники, поражали воображение колонизаторов. Действие романов разворачивается в замкнутом пространстве колоний. Там западная рациональность разрушается или сталкивается с непреодолимыми препятствиями, которые трудно объяснить, в колониях происходят странные события, не поддающиеся рационалистическому толкованию, хотя герои и стремятся пользоваться логикой и современными научными достижениями. Так возникает «имперская готика» – смесь приключения и готической истории (1: 227).

К романам, написанным в русле готической традиции, П.Брантлингер относит «Остров сокровищ» (1883), «Странную историю доктора Джекила и мистера Хайда» (1886) Р.Л.Стивенсона, «Остров доктора Моро» (1896) Г.Уэллса, «Копи царя Соломона» (1885), «Она» (1887) и «Аэша» (1905) Г.Р.Хаггарда, «Ущелье змеи» (1890) Б.Стокера, «Ким» (1901) Р.Киплинга.

Д.Пантер утверждает, что в произведениях, написанных в жанре «имперской готики», естественные границы цивилизованного мира постоянно вынуждены противостоять иллюзии (2, 2004). Точно так же, как замки в классических готических романах были в роли крепостей, препятствующих попыткам героев выйти за их пределы, ускользнуть, избежать опасности, так и колониальные территории «имперской» готики ограждались естественными препятствиями: непроходимыми горами, пустынями, бушующим морем со скалистыми берегами. Они стояли как стражи, защищающие жителей страны, оторванной от цивилизованного мира. Но основной интерес «имперской» готики заключался не в сохранении этих позиций, а в том, какая угроза могла подстергать англичан и смогли ли они выдержать эту угрозу. В романе Г.Р.Хаггарда «Копи царя Соломона» (1885) предводитель племени предостерегает путешественников-англичан: никто другой, кроме них, не должен пытаться проникнуть на территорию, на которой живет его народ, не знающий достижений прогресса. В романе Р.Киплинга «Ким» никто, кроме монахов, не может проникнуть в дальние уголки страны.

Пространство «имперского» готического романа представляет собой далекую страну. Это Африка в романах Г.Р.Хаггарда, Индия у Р.Киплинга. Мотив замкнутого пространства, на котором происходят события романа, видоизменяется. Для того, чтобы туда попасть, героям необходимо преодолеть препятствия. По пути к цели герои преодолевают высокие горы, не имеющие

дорог: ориентироваться в них можно лишь интуитивно. Путь пролегает через пустыню, безлюдные места, где легко погибнуть без воды и еды. Если герои романа путешествуют по морю, то место предполагаемой высадки ограждают острые скалы, о которые неизменно разбивается корабль. Место действия, как и в готическом романе, оторвано от западной цивилизации. Оно создано природой, здесь не ступала нога человека. Это место напоминает замок классического готического романа, но то, что находят герои романа в таком месте, восхищает их не меньше, чем старинные картины или неприступные башни.

В романе «Копи царя Соломона» в огромной пещере, по размерам превосходящей самый большой европейский собор или храм, недалеко от того места, где спрятаны сокровища, герои находят олицетворение Смерти: это фигура, выточенная из камня, стоящая на месте захоронения царственных особ. Аллан Квотермейн описывает изваяние Смерти, и оно становится олицетворением личных страхов. То, что он видит, становится проекцией его собственных размышлений о смерти и касается участи белого человека, попавшего в это царство. Европейец должен быть всегда начеку, иначе он попадет в беду. Расплата за любую неосторожность в этом царстве тьмы – смерть. Ее может вызвать естественная причина (можно упасть с крутой скалы, утонуть), он может стать жертвой насилия (героя могут убить туземцы-охотники), он может пострадать от колдовства, в этом случае причина его смерти носит мистический характер. Герою Хаггарда удается избежать смерти благодаря предусмотрительности, ловкости, расчетливости, о чем он с удовольствием вспоминает. В романе Киплинга «Ким» воплощением замкнутого пространства становятся неприступные горы Тибета, в которых герой обнаруживает ключ к необходимым секретным знаниям.

Некоторые мотивы, встречаются практически везде: это «основной комплекс мотивов – встреча, разлука, поиски, обретение», являясь отражением сюжетных выражений «человеческого тождества» (3: 237). Сюда же относится и мотив дороги, поскольку при его помощи описывается способ, которым пользуются путешественники, чтобы прибыть на место (4). Поскольку страны, в которых разворачиваются события романов, расположены в Африке и Азии, путешественникам необходимо преодолеть естественное, природное препятствие. Они добираются туда по морю, через горы или просто через дикую местность. При этом они часто рискуют жизнью. Путешествие в дикую страну сродни путешествию в прошлое: этапы пересечения африканской пустыни в «Копях царя Соломона» олицетворяют постепенное перемещение из мира европейских ценностей и условностей в мир примитивного общества, живущего по своим многовековым законам, которые не впитали влияние цивилизации. «Базовая сюжетная модель готики – освоение таящего опасности запутанного пространства» (5: 12).

Перемещение в пространстве означает одновременно и перемещение во времени. В «Копях царя Соломона» неприступная цепь гор охраняет архаическое племя от соблазнов современного мира, хотя если бы жители племени обладали сокровищами, хранящимися в тайной пещере (алмазами,

слоновой костью), они бы смогли стать богатейшими и наиболее влиятельными влиятельными людьми в Европе. Непрístupные утесы закрыли доступ к доисторическому миру в романе А. Конан-Дойля «Затерянный мир» (1912). Для того, чтобы проникнуть в затерянный мир, героям приходится рисковать жизнью, бороться с непогодой, морем: сама природа сопротивляется проникновению чужеземцев, потому что в начале романов читатель не знает, каковы будут цели путешественников, смогут ли они противостоять соблазнам в виде потенциального богатства, красивых женщин, власти.

Граница между современным миром и местом романтического приключения четко определена в романе «Копи царя Соломона». Здесь имперское пространство, представленное в виде непривычного героям пейзажа, противопоставляется английским зеленым лугам с аккуратно постриженной травой. Пространство в далекой стране, тем не менее, можно измерить, описать: путешественник доминирует над местностью, приносит свои научные знания, исследует при помощи масштабов и цифр (6).

«Перед самым заходом солнца мы оказались прямо у вершины груди Царицы Савской, у огромного гладкого бугра, покрытого смерзшимся снегом, который возвышался над нами на тысячи футов» (7: 69), «За нами и над нами возвышались горы, белоснежные вершины гор Царицы Савской, а внизу, примерно в пяти тысячах футов ниже того места, где мы стояли, на много миль раскинулся очаровательнейший сельский пейзаж» (7: 76).

Возникает ощущение, что рассказчик давно знает эту страну и теперь знакомит читателя с ее пространством (8).

«Вдали, на горизонте, вырисовывались горы. Направо страна была менее гориста... Вся панорама лежала перед нами, как карта, на которой сверкали реки, подобные серебряным змеям. Вершины гор, похожие на вершины Альп, застыли в торжественном величии, прихотливо украшенные снежными венцами, а над всем этим сияло радостное солнце и чувствовалось счастливое дыхание жизни» (7: 77).

Пространство поддается измерению, но постигнуть его до конца трудно: расстояние до низа горы составляет примерно пять тысяч футов, при этом пейзаж простирается на много миль и его невозможно рассмотреть до конца. Сравнение африканских гор с Альпами, а также упоминание о карте, на которую была похожа страна, увиденная с огромной высоты, создает ощущение того, что эти незнакомые земли когда-то уже были исследованы, сюда уже ступала нога европейца. Поэтому прибытие – лишь возвращение прежнего владельца.

Таким образом, проанализировав замкнутое пространство в «имперском» готическом романе «Копи царя Соломона», можно прийти к выводу о том, что оно отрезано от западного мира, создано природой без участия человека. Перемещение в пространстве представляет большую трудность для европейца. но местные жители хорошо с ним знакомы. В дороге путешественники пытаются измерить пространство, сравнивая его с уже знакомыми пейзажами.

Список литературы

1. **Brantlinger, P.** *Rule of Darkness: British Literature and Imperialism, 1830-1914* / P. Brantlinger. – Ithaca; London: Cornell University Press, 1990. – 309 p.
2. **Punter, D.** *The Gothic* / D. Punter, G. Byron. - Wiley Blackwell, 2004. – 336 p.
3. **Бахтин, М. М.** *Формы времени и хромотона в романе. Очерки по исторической поэтике* / М. М. Бахтин // *Литературно-критические статьи*. – Москва : Художеств. лит., 1986. – С. 121-290.
4. **Борисова, Е. Б.** *Восприятие и интерпретация художественного текста: диалог писателя с читателем* / Е. Б. Борисова // *Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности*. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2012. – С. 25-31. ISSN 2306-9457.
5. **Заломкина, Г. В.** *Готический миф как литературный феномен : автореферат дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.08* / Галина Вениаминовна Заломкина. - Самара, 2011. – 43 с.
6. **Садомская, Н. Д.** *Творчество Генри Райдера Хаггарда и английская литература конца XIX – начала XX веков* / Наталья Дмитриевна Садомская. – Оренбург : изд-во ОГПУ, 2006. – 304 с.
7. **Хаггард, Г. Р.** *Копи царя Соломона. Прекрасная Маргарет* : романы : пер. с англ. / Г. Р. Хаггард. – Минск : Юнацтва, 1990. – 494 с.
8. **Садомская, Н. Д.** *Творчество Генри Райдера Хаггарда и английская литература конца XIX – начала XX веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03* / Наталья Дмитриевна Садомская. – М., 2007. – 33 с.

ОБ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЙ ПРИРОДЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Максутова Р. Р., Скопинцева Т.Ю.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Каждое явление российской современности обращает нас к глубинам истории. Любое решение социальных проблем указывает на её культуру, проявляющуюся в разнообразии обыденных и необычных (официальных, эстетизированных или «сниженных»?) форм. Мощь и многообразие проявлений повседневной культуры обладает способностью оставаться за рамками преобразовательной политики. Это происходит, несмотря на использование силовой практики всегда действующей разрушительно на сложившуюся традицию. Историческая память сохраняет образы подобной практики.

В число труднодоступных для различных преобразовательских акций форм входит повседневный мир семьи. Сама силовая форма решения государственных проблем (не опирающиеся на существующие, закреплённые в традиции и в семейной практике ценности) характеризует кризисные (переходные) ситуации в культуре. В нашей культуре такие силовые формы походились в виде некоего «социокультурного проекта». В этом направлении можно отметить внутренний механизм оформления идеального конструкта «мужицкой» культуры. Он реализовался в образах и смыслах Беловодья, в моделировании образцового домостроительства; и «лучшего в мире» государства-суперсемьи, «наш новый мир социализма». Практики подобной идеализации мы видим в формах внешнего насилия, корректирующего поведение нарушителей государственных устоев на «идеальных» плацдармах воспитательных лагерей. Практики идеализации отмечают русскую культуру, начиная со времени её вхождения в европейский мир, в них была реализована русская дворянская культура. Это *маркер* культурного пути России, присутствующий в истории и снижающий статус традиционного пути и семейной культуры. Эти практики перенаправляли устремления человека на нетрадиционные цели, «более высокие», в том числе государственно одобренные. Процесс переориентации устремлений человека живет в российской истории во времени и в социокультурном пространстве современной России: он, как и в имперской или советской истории отсылает нас от традиции в «европейский *рай*».

Сохранение традиции в телесных и повседневных практиках происходит в семейной культуре. Можно выделить особенность генезиса российской семьи и связать специфику оформления семейной культуры с особенностями историко-культурной динамики российского государства. Во-первых, с дискретностью российской культуры, отмеченную Н.Бердяевым; во вторых – определенную изоляцию, органическую защищенность семьи от государственного вмешательства, благодаря которой, при всех тяготах, лежащих на семейную культуру она сохраняла качества сформированные в её исходной, природной форме.

Кризис общекультурных ценностей, которым завершалась каждая культурная эпоха, безусловно, отражался на семейном укладе. Культурные трансформации семьи в эти периоды смягчались труднодоступностью для активного вмешательства, размахом российских пространств (ширью), а также российской привычкой к не исполнению установлений продиктованных государством нашедшей выражение в неторопливом «авось, да, небось». В период кризисов и потрясений традиционный устой сохранялся в глубинных (далеких от центра) селах, которые представляли большую часть Руси и России.

Современная оценка исторического опыта постоянно обращается к средневековой «патриархальной» модели. По сложившейся в истории привычке к идеализации, её используют для моделирования современного семейного поведения, и хоть «Золушки» под эту «туфельку» не находится, это не смущает современных реформаторов. Обратившись к истории, мы можем выявить развитие этой культурной формы семьи, не самой древней и не самой устойчивой.

«Патриархальный» тип семейных отношений сложился с формированием государственной культуры московского типа, в период, который характеризуется в русской истории как средневековье. Основная характеристика средневековой культуры – её универсальность. Подобная форма связана с универсальным представлением о мироздании, и противостоит бинарным, (христианизированным, но *слитым* с язычеством, *диглосным*, по определению Б.Успенского) *до-московскому* представлению о мире. Мощь язычества, господствовавшая в русской культуре, деревенской по преимуществу, определила семейное поведение. Языческая парадигма характеризовалась достаточной степенью эгалитарности. О взаимоотношениях в семье Руси домосковского периода рассказывают пришедшие из той эпохи тексты: сказочные и мифологизированные повествования. Они говорят о высоком статусе женщины, паритарности ролей супругов и значительной свободе детей. Все подобные образцы семейного поведения можно найти в детальном анализе русской сказки В.Я.Проппом. Народные художественные тексты, сохранившие образцы отношения в семье, характерные для культуры последующих эпох также не показывают той жесткости, которая обозначена в тексте Домостроя.

Как правило, все попытки опереться на средневековую практику, ограничиться этим «узким», неполным планом рассмотрения семейных практик заканчиваются успехом. Вне исторического многообразия повседневных практик обращение русской философии к **всеобщим** темам способным интегрировать многообразие проявлений «русской» и «российской» специфики содержания, не дает возможности выйти за пределы *идеальности*, *виртуальности* социокультурных проектов изменения России. «Молодость» русской культуры обращала на себя внимание исследователя в концептах «великого будущего», «четырёхосновности», «мессианства». Эти и подобные конструкты не были реализованы в жизненных практиках повседневности...

На этой основе складывались многочисленные социо-культурные проекты, конституировались направления преобразовательной политики: так поступали

правители имперской России, России Советской, и, политические лидеры постсоветского периода. Доминирование всеобщности оставляло за рамками прагматики те сферы бытия, которые характеризовались человеческой субъективностью. Эти сферы жизни кумулировали знаки и смыслы культуры. Их дистанцирование от внешних, официально обозначенных в социокультурных проектах форм культуры, их субъективность концентрировалась вокруг традиционных доминант с женским образом в центре. Женское начало культурного, повседневного пласта русской культуры было настолько мощным, что его не мог не заметить взгляд философа. Оно обращало человека к жизнеобеспеченности архаики, к её способности «поглощать» неустроенность и «примирять непримиримое». Это выразилось в её «женском лике», великом «долготерпении» и «смирении» характеризующим русский народ. Эти же причины позволяют сохранять российский тип мифологизации повседневности, в которой определяющими являются супер-образы вечности, причастность каждого к космогонии. Включенность каждого человека в мир Божий – основа русского космизма. Причастность мирозданию – основа мировоззрения россиянина сегодня. Несправедливость земного мира преодолевается по традиции, архаически – в уповании на Божье воздаяние за зло. Человеческий неустроенный мир – ветхий, бренный. Он противостоит Божьей гармонии. Его ветхость и неустроенность преодолевается с трудом. Даже выверенные и хорошо оснащенные социокультурные проекты разрушаются на уровне мировоззрения россиян-обывателей и правителей. Всеобщность подхода, невозможная в субъективности индивида, решается в мифологии. Так, мифологическое повествование новой маскулинного типа культуры когда-то показал образ «рожающего» Зевса. Сегодня российская повседневность показывает нам как проблемы нашей демографической политики, субъектом которой является рожающая женщина, обсуждают давно забывшие детство своих детей а возможно, и не знавшие радость ребёнка «первенца» мужчины-политики. Фантасмогории Гоголя и Салтыкова-Щедрина сегодня реализуются на уровне культурных парадигм.

Однако, народной культуре не чужды виртуальные тексты. Жизнь культуры это жизнь образов и представлений. Парады смыслов в народных празднествах взывают к «пиру чувств». Здоровье культуры оформляется в праздничном разнообразии мира – логической оппозиции обыденности. Мир праздника – это виртуальность, нереальность, противоположность обыденности. Народный праздник *раскрывает* свои знаки (маркеры) и в обыденном культурном пространстве, оформляет традиционную мифологию. Закрепленная в плоти и крови обыденности мифологическая, образная форма позволяет достраивать полноту и разнообразие жизни по своему образу, на основе своих чувственных представлений. В такой конструкции детализация всегда присутствует с избытком. Собственная *палитра* чувств индивида позволяет каждому воспользоваться всей полнотой её красок. Сказка насыщает повседневность, воспроизводится в прагматических действиях обеспечивающих жизнь человеческой телесности. Миф проступает в каждом «шаге» традиции. Жизнь традиционного мира соединена с чувственностью,

эмоциональность значима и разнообразна. «Женская» суть традиционности раскрывает всю гамму чувств, все эмоциональные регистры, свойственные женской культуре. Они необходимы для воспитания ребёнка – а воспитательные задачи – ключевые в традиционном мире. Продолжение рода и его достойное воплощение – это культурный максимум родовой традиции.

Предельная насыщенность метафизикой, высокий статус мифологизации обнаруживает себя в сфере сакрального. Эта область имеет «высокую концентрацию» чувственно-смысловых компонентов. Минимизация метафизической «оснастки» культуры, победа дворцов над храмами, может привести к гибели культуры традиционного типа. Это понял О. Шпенглер в своих ощущениях заката Европы. Крушение высокоразвитой и технически обрамленной культурной формы, её замена формой менее оснащенной прагматичными и высокотехничными артефактами, но насыщенной метафизикой и способной её воспринимать, показала нам история. Так создавалась бесписьменная культура греков, воспользовавшаяся микенской мифологией, на этом пути милитаризованность культур Рима и Ассирии привели их к упадку и обозначили эпоху рождению новых типов мифологизации – появлению мира христианизированной Европы и исламизированного Востока...

Однако все не так просто и многообразная и развитая мифология, насыщающая традиционность для сохранения своеобразия вырабатывает компоненты, поддерживающие социальное единство, «цивилизующие» культуру. Эти компоненты, как правило, силовые. Мифология силы не обладает общечеловеческими характеристиками – она хороша для воина и не пригодна для беременной женщины и ребёнка. Традиционная архаическая культура, ставящая в центр продолжение рода, плодовитость женщины и способность сохранить многочисленное потомство, в истории уступила менее эмоционально насыщенным мифологемам силы. Недостаток эмоционального наполнителя в этих системах стал подкрепляться идеей. Сложную и, в то же время периодически повторяемую во времени социокультурную динамику таких перемен отследили в своих парадигмах Ж.Б.Вико и О. Конт. П. Сорокин в своей концепции рассмотрел феномен культуры в развитии и оформлении чувства или идеи. В современном мире чувственный «наполнитель» кино-драмы делает зрителя частью этого «виртуального» кино-мира. Мифология насыщена чувством. Лишенные чувств мы оказываемся вне самой культуры. Сознательное отрешение от чувств это виртуальный «уход» из жизни. Такое действие становится оправданным, когда чувственное многообразие перезаполняет жизненное пространство. Пульсирующий жизненными токами традиции мир чувств сменяет строгий мир абсолютных форм. Путь к мифу абсолюта в плоти и крови традиции: нельзя прочувствовать всё многообразие мира!

Несмотря на рассуждения о неполноте, проблемности обыденного мира российской культуры – когда отрешиться от повседневности «не может даже гений» (о.П.Флоренский) в ней наиболее полно проявляются сущностные характеристики российской культуры в целом. В повседневности оформилось и

сохраняется специфическое российское мировидение наполненное архетипами. В них воссоздается причастность каждого к миру, и взаимосвязанность социального и природного начал. Такое мироощущение при нарушении гармонии человека и мира – при социальных и культурных катаклизмах, пробуждает чувство разрушенной целостности и ожидание её возрождения, которые вызывают к мысли о неотвратимости наказания для тех, кто целостность разрушил. Потенциал архаики это не только наше отличие от западного мира, это возможность активности и продуктивности модификаций. Это отмечали представители историко – культурной школы в своих оценках российской культуры: Н. Данилевский и О. Шпенглер. В нашей истории такая продуктивность проявилась в оформлении маргинальных культурных миров и субкультур, которые, пользуясь этим потенциалом, сохраняли дополнительный заряд жизнеобеспеченности. Именно этот заряд помог оформиться уголовной субкультуре, на нем выжило советское подпольное предпринимательство, им подпитывалась культура андеграунда, и та самая культура кухни, которая помогла крушению колосса СССР.

Основа народной традиции, её ведущая характеристика – связь природного, и не природного основания человеческой сущности. Эта связь сложилась в глубокой архаике и сохранялась в истории в свойственных традиции формах, смыслах, способах. Традиционность проявляется и в том, что специфика темпоральности¹ российской культуры её исследователями чаще соотносится с живой природой, в не с культурными (историческими) вызовами. «Русскость» и как более широкое понятие – «российскость»², корениться в традиционном, включенном в природность мироощущении и мирочувствовании. Её сущность выражена в причастности к целостности, сохраняющей жизнь *своих*, (близких), всех, кто определяется как «мы». Это обеспечивает основу российской корпоративности, (её коммунальность, коммунитарность). Традиционность предполагает незначительность всего происходящего «не с нами», и организует полноту «нашей» жизни. Невнимание к *своему* жизненному полю в традиционности расценивается как неадекватность. Внимание к отдельному человеку в таком подходе, оказывается минимизированным, и всегда уступает коллективности *своего* (нашего) смысла, способа, формы. Такая парадигма отмечена в тексте Ветхого Завета: «Человек есть ложь». Невнимание к человеку, универсальный пласт современной культуры власти. Преодолеть его необычайно трудно. На этой парадигме складывается большая часть современных преобразовательных практик, складных и завершенных на бумаге и трудно входящих в жизнь. Политик и идеолог современной России не принадлежит «своему» миру повседневности, его универсальный проект остается в области виртуальных форм. Исследование практики – сложная задача современной науки.

¹ Специфики соотношения культурного, социального, природного времени.

² А это родственные понятия, вспомним, что долгое проживание в русле российской культуры дает ощущение «русскости», с которым уезжают на историческую родину многие россияне.

СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ КЛАССИКИ (ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

Матяш С.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

При всех изменениях стандартов и учебных программ для средних школ изучение классических произведений остается в числе приоритетных направлений образования [1;2]. Соответственно в нормативных документах вузовской подготовки филологов [3] также значатся произведения русской классики. В перечне вопросов, на которые разработчики программ и стандартов неизменно рекомендуют обращать внимание учителя-словесника и преподавателя литературоведческих дисциплин, - вопросы о конкретно-историческом и общечеловеческом содержании классических произведений. Понятно, что ответом на первый вопрос будет установление связей произведения с идеями времени их создания, ответом на второй вопрос – разворачивание фактов актуальности произведения в последующие эпохи, в том числе и в наше время. Чтобы актуализировать современное звучание классических произведений, в некоторых программах даже выделяется специальностей раздел «Классика и современность» [4, с. 57].

Проблема современного звучания классики встает и может успешно решаться при изучении многих произведений русской литературы XIX в. В их числе комедия А.С.Грибоедова «Горе от ума», 1822-1824, которая в настоящее время, т.е. почти через два века после ее написания, не сходит со сцен столичных и провинциальных театров и вызывает к жизни многочисленные новые интерпретации произведения – как режиссерами-постановщиками спектаклей, так и критиками. В предлагаемом докладе осмысливается опыт изучения современных концепций комедии студентами 2-го курса факультета филологии ОГУ на практическом занятии по дисциплине «История отечественной литературы» в 2006-2013 гг.

На практическом занятии с объявленной темой «Комедия А.С.Грибоедова «Горе от ума» в современном прочтении» рассматриваются три статьи второй половины XX в.: литературоведа, профессора Я.С.Билинкиса («На повороте истории, на повороте литературы» [5], драматурга Б.А.Голлера («Драма одной комедии» [6]), литературоведа и учителя литературы А.М.Баженова («К тайне «Горя» [7]). Статьи предлагаются преподавателем. Их выбор объясняется тем, что на наш взгляд, именно эти статьи отражают три этапа нового осмысления гениального творения Грибоедова.

Для понимания новых концепций с их полемическим пафосом студенту-филологу необходимо, как минимум, знать текст комедии и ориентироваться в проблематике произведения. Однако, как показывает практика, то факт, что «Горе от ума» изучается в школе, еще не гарантирует ни хорошее знание текста, ни глубокую проработку вопросов проблематики и поэтики. Учитывая это обстоятельство, в лекции, предваряющей практическое занятие,

обозначаются вопросы, вызывающие неоднозначное толкование на протяжении почти двух столетий и имеющих, как представляется, достаточно убедительное решение в «академической» дискуссии 1970 года.³ В числе этих вопросов такие вопросы как «Грибоедов и общественное движение его времени – декабризм»; «Грибоедов и Чацкий»; «Чацкий как герой комедии»; «Чацкий и Репетилов»; «Чацкий и Софья»; «драматический конфликт в комедии и его решение». Преподаватель подчеркивает, что на освещение перечисленных и других вопросов в 60-е годы прошлого века повлияло выявление и последующее осмысление новых исторических и литературных фактов, а также совершенствование методологии и методики исследования (в частности, выработка методики обнаружения авторской позиции в драматургических произведениях). На сегодня наукой установлено, что Грибоедову были близки многие идеи декабристов, но членом тайного общества он не был, к намерениям декабристов изменить государственный быт России он относился скептически. Позиция Грибоедова сказалась на трактовке главного героя. Автор солидаризируется с Чацким в его обличении консервативного общества, но расходится с ним в позитивной программе: политическая активность героя, его желание переломить барскую Москву «не позволяет ему быть носителем авторской позитивной программы» [8, с. 43-44]. Современный уровень исследования поэтики «Горя от ума», продемонстрированный в работах участников дискуссии, позволяет показать, как Грибоедов дистанцируется от своего главного героя – не вербальными средствами, а сюжетно-композиционными (здесь и комические ситуации, в которые попадает Чацкий, и его отношения с Софьей, и функция эпизода с Репетиловым, и др.). Материалы плодотворной дискуссии 1970г., очень много прояснившие, нашли отражение, как нам представляется, на трактовке комедии в «книге для учащихся» В.Г.Маранцмана[11] и в некоторых вузовских учебниках [12]. Однако, названные выше статьи, выносимые на практическое занятие, показывают, что «Горе от ума» можно прочитать совершенно иначе.

Новое прочтение началось с пересмотра концепции Софьи. В работе драматурга Б.М.Голлера, опубликованной в самом авторитетном профессиональном журнале «Вопросы литературы», комедия «Горе от ума» названа «пьесой Софьи» [5,с. 120], «София Грибоедова» объявлена «главной загадкой комедии» [5,с. 122], а поступки героини – «ее сенатской площадью» [5, с. 135]. Возвышение сильной, страстной, глубоко любящей и страдающей героини повлекло за собой «снижение» героя. Недостатки Чацкого отмечались пишущими о нем многократно: сомневались (вслед за Пушкиным) в его уме, отмечали беспочвенный романтизм и рационально-просветительские шоры и др. Но подобная критика касалась художественного образа Чацкого. Б.М.Голлер впервые указал на личностный изъян того типа передовых людей, которых представляет Чацкий. Проанализировав сцены «подслушивания», Голлер обращает наше внимание на то, что Чацкий фактически выдает тайну

³ Дискуссия по поводу проблематики «Горя от ума» состоялась на страницах журнала «Известия Академии наук СССР». В ней приняли участие В.И.Левин [8], Е.А.Маймин [9], Б.О.Корман [10].

Софьи ее отцу, а также на то, что в решительный момент Чацкий не в состоянии сострадать горю поверженной героини. Из этой ситуации Голлер делает обобщение: «И Автор словно спрашивал – своего любимого героя, да и других – честных сил: любви к человечеству вам хватит! А вот достанет ли вам любви к человеку?..» [5, с. 145].

В статьях А.Баженова студенты видят дальнейшую критику Чацкого. По наблюдениям Баженова, личность главного героя комедии характеризуется отсутствием снисхождения к людям, гордыней, самомнением, сознанием собственной исключительности и другими пороками. Противоположность Чацкому, считает Баженов, составляет Фамусов. Проанализировав отношение Фамусова к дочери, Молчалину и Чацкому, автор приходит к выводу, что Фамусов снисходителен, заботлив, доброжелателен, даже добродушен. Противопоставлению героев в личностном плане Баженов дает социально-политическую подоплеку. По мнению Баженова, Чацкий оторван от народной почвы: «... похоже, с русским мужиком «борец за права» рядом никогда не стоял» [7, с.32]. Критик обвиняет Чацкого в том, что он наблюдает за Россией из кареты. В трактовке Баженова, Чацкий не патриот, не русский тип; его вольнодумство имеет западное происхождение («несет с чужого голоса» [7, с.33]). Западные истоки Баженов усматривает как в содержании речей героя, так и в их стилистике: у Чацкого «по-французски сглаженный речевой стиль («говорит как пишет»)), нет в нем «вольной народной образности» [7, с. 32]. Соответственно, Фамусов, по мнению Баженова, воплощает народное начало русской жизни. «Кроме Павла Афанасьевича, пишет Баженов, - определенную симпатию вызывает его свояченица – *своя* (курсив Баженова) – старуха Хлестова (прообраз Марьи Дмитриевны из «Войны и мира»)» [7, с. 52]. Приведя ее слова «А Чацкого мне жаль. / По-христиански так <...>», Баженов делает широкое обобщение: «Свойство Фамусовых и Хлестовых, за которое прощаешь им многие недостатки, - это удивительная способность, пройдя через абсолютистский безбожный век, с его навязанным атеизмом, эпикурейством и вынужденными компромиссами, ухитриться не утратить христианскую меру ценностей» [7, с. 52].

Рассматривая концепцию А.Баженова, студенты обращают внимание на последовательность автора статей: изменение трактовки образов Чацкого и Фамусова приводит к изменению формулировки центрального конфликта комедии. Баженов трактует конфликт «Горя от ума» не как конфликт передового человека с косной, консервативной, барской фамусовской Москвой, а как «мировоззренческую несовместимость» западника, атеиста, туриста Чацкого с патриархальной православной Москвой, где «живут гостеприимные москвичи Фамусовы» [7, с. 34].

Практика проведения практических занятий показывает, что «реабилитация» Фамусова вызывает у студентов положительную реакцию, однако они считают преувеличением и явной натяжкой тот факт, что Баженов приписывает Фамусову и другим «фамусовым» знакомство с западными идеями, которые вызвали у фамусовых нежелание видеть «развитие событий в

России по схеме французской революции 1789 года <...>. Фамусовых устраивало эволюционное возрождение православной монархии...» [7, с. 33].

Анализ статей, предлагающих новое прочтение классических произведений, на наш взгляд, должен сопровождаться актуализацией знаний по теории литературы, в частности, знания такого понятия как многозначность художественного образа (образа-персонажа и мирообраза всего произведения). Кроме того, преподаватель должен поставить перед студентами вопрос: с чем связан решительный пересмотр традиционных концепций комедии? Студенты могут самостоятельно или с подсказкой преподавателя прийти к выводу, что новое прочтение «Горя от ума» во многом связано с изменением умонастроений в обществе: во второй половине 80-ых годов зазвучала критика революционеров за невнимание к нуждам конкретного человека, в 90-е годы популярными стали не протестные, а охранительные тенденции, в корне изменилось отношение к православию.

В заключении доклада обратим внимание на то, что статьи А.Баженова опубликованы в журнале «Литература в школе», а следовательно рассчитаны на внедрение их идей в школьную практику преподавания. Анализ «Примерных рабочих программ» показывает, что в полном объеме концепции Голлера и Баженова не учтены, но косвенным отражением «нового прочтения» комедии Грибоедова может быть факт исчезновения даже упоминания декабризма Чацкого. (см. [1, с. 11; 2, с.40], что представляется неверным, так как искажает конкретно-историческое содержание «Горя от ума».

В этой связи заслуживает самого пристального внимания статья Я.С. Билинкиса, в которой показана обусловленность тирад Чацкого идеями декабризма и одновременно сделан акцент на том. Что обаяние образа, который, по словам Гончарова, «едва ли состарится когда-нибудь», не только и не столько в идеях декабризма, сколько в силе личности героя [5, с. 16], способной не сдаваться при самых драматических обстоятельствах.

Список литературы

- 1 Примерные программы по учебным предметам. Литература, 5-9 классы. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с. (Стандарты второго поколения).*
- 2 Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников / под ред. В.Я.Коровиной: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 160с.*
- 3 Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072700 Филология (квалификация (степень) «бакалавр»). – М., 2010. – 26с.*
- 4 Программа для школ и классов с углубленным изучением литературы. 5 – 11 классы / под ред. М.Б.Ладыгина. – М.: Дрофа, 2006. – 140с.*
- 5 Билинкис Я.С. На повороте истории, на повороте литературы (о комедии А.С.Грибоедова «Горе от ума») // Русская классическая литература: разборы и анализы. / сост. Д.Устюжанин. – М.: Просвещение, 1969. – С. 5-23.*

- 6 **Голлер Б.** Драма одной комедии // Вопросы литературы, 1988, №1. – С. 109-145.
- 7 **Баженов А.** К тайне «Горя» // Литература в школе. 1996, №4. – С.24-35; №5. – С.46-52.
- 8 **Левин В.И.** Грибоедов и Чацкий // Известия АН СССР, Сер.лит. и яз., т.29, 1970, вып.1 – С. 33-47.
- 9 **Маймин Е.** Заметки о «Горе от ума» Грибоедова (опыт прочтения текста комедии) // Известия АН СССР, Сер.лит. и яз., т.29, 1970, вып.1 – С. 48-59.
- 10 **Корман Б.О.** К дискуссии о комедии А.С.Грибоедова «Горе от ума» // Известия АН СССР, Сер.лит. и яз., т.29, 1970, вып.6 – С. 522-531.
- 11 **Мараницман В.Г.** Художественная литература: кн. для учащихся 9 класса. – М.: Просвещение, 1991. – 319с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Мироненко Д.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В последнее время при анализе текста часто обращаются к лингвокультурологическому анализу – при таком анализе текста главным является исследование языковых единиц с привлечением культурной информации для объяснения некоторых фактов, а также выделением этой культурной информации из единиц языка [1]. Понимание культурной семантики – это проблема, обозначенная в работах Н.И. Толстого, Толстой С.М., Степанова Ю.С., Просвиркиной И.И., и др. Но обучение пониманию культурной составляющей текста при обучении чтению иностранных учащихся в современной науке уделяется, на наш взгляд, недостаточное внимание.

В своей работе мы проанализируем текст с точки зрения выявления и объяснения культурной семантики слов, непонятных иностранным студентам и содержащим важную культурную информацию, которую они должны знать для успешной коммуникации.

Цель нашей работы заключается в отборе культурно маркированного текстового материала для обучения чтению иностранных учащихся и разработка метода анализа таких текстов. При разработке метода анализа на уроках русского как иностранного мы основывались на лингвоэтнокультурологическом методе, предложенном Просвиркиной И.И., который позволяет вскрыть культурную семантику текста. [2]

На каждом уроке русского как иностранного студенты знакомятся с новыми словами, явлениями культуры и т.д. На уроках обучения чтению можно применять лингвоэтнокультурологический метод наиболее эффективно, так как, во-первых, в текстах слова, обладающие культурной семантикой, представлены в контексте и студентам легче их воспринимать, а во-вторых, на таких уроках мы изучаем новый текст, и в него включаем элементы знакомства с культурой страны, и это происходит естественно, и не так сложно, как если бы мы давали все слова, обладающие культурной семантикой, вне контекста, а просто отдельной лекцией.

Каждый урок мы разделяем на этапы, которые мы подробнее далее опишем.

В качестве примера возьмем текст "Русские праздники"[3], и на первом занятии предложим небольшой текст обо всех праздниках, которые существуют в России, а на последующих занятиях мы будем рассматривать каждый праздник отдельно.

На первом этапе предтекстовой работы мы вводим учащихся в тему текста, и предлагаем им задания, предназначенные для снятия лексических трудностей текста и развития языковой догадки. Например, начать можно с работы над заголовком и задать ряд вопросов, настраивающих на дальнейшее понимание текста:

1. Как называется текст? О чем, судя по названию, пойдет речь в тексте?
2. Какие Российские праздники вам известны?
3. Какой любимый праздник Россиян, как вы думаете? Как его празднуют?
4. Какие праздники существуют в вашей стране?
5. Какой Ваш любимый праздник и как вы его отмечаете?

Далее можно предложить ряд слов, которые затруднят понимание текста и поработать над ними, прежде чем начать читать.

Например, можно поработать со словами: устанавливать, украшать, неприлично, избавляться, накануне, новшество, летоисчисление, сотворение, прообраз, похищать, обряд и др. Некоторые слова должен объяснить преподаватель, некоторые могут быть известны студентам и они сами могут рассказать об их значении или подобрать синонимы/антонимы к таким словам.

На втором этапе работы читаем текст. В нем говорится о том, что с древних времен русская духовная жизнь была богата празднованиями, обрядами, приметами и поверьями, и интерес к ним возобновился в наше время. Сообщается о том, что славяне были язычниками, и верили во многих богов-покровителей, одушевляли природу, приносили жертвы. Приятие христианства изменило верование славян, но православная христианская традиция соединилась с суевериями дохристианской культуры. Некоторые обычаи потеряны, некоторые сохранили свою привлекательность. Любимым праздником в России остается Новый Год, пасха, рождество, крещение, Иванов день, Троица, которые связаны с верованиями славян. Некоторые праздники пришли с Запада - Хэллоуин, День св. Валентина. Далее в тексте сообщается, что праздники, связанные с историей Советского Союза входят в число государственных праздников, популярны и профессиональные праздники. Далее говорится о летоисчислении и календарях, их создателях и реформаторах. [3]

Мы прочитали текст, и на третьем послетекстовом этапе работы выясняем насколько он был понят студентами, для этого мы задаем им вопросы по содержанию:

1. Какие праздники есть в России?
2. Какой самый любимый праздник Россиян?
3. В России остались только христианские праздники или языческие?
4. О каких праздниках вы слышите впервые?
5. сравните праздники в России и своей стране.
6. С какого момента ведется летоисчисление?
7. Какой календарь был сейчас и каким мы пользуемся в настоящее время? В чем между ними отличие?
8. Кто внес изменения в календарь, и изменил дату празднования Нового Года?
9. Когда в Вашей стране празднуют Новый Год?

Теперь переходим к четвертому этапу работы с лингвокультурологической информацией, в ходе которого будут

активизированы предыдущие знания учащегося и обнаруживаются новые знания о стране изучаемого языка, его истории и будет выявляться культурная семантика слов.

Для начала мы отбираем культурно-маркированный материал, то есть слова, которые могут быть не понятны студентам. Например: культ, язычество, славяне, суеверие, предрассудок, покровитель, примета, смирна, ладан, волхвы и др.

На примере одного понятия, мы покажем, как можно научить иностранных студентов пониманию культурной семантики. На примере понятия «язычество» можно объяснить и другие слова, в которых содержится культурная семантика, так как именно с понятием «язычество» связаны понятия «культ», «славяне», «покровитель», «примета», «обряд» и т.д.

Учитывая, что речь идет об обучении студентов продвинутого уровня, то в начале объяснения можно дать определение понятия из словаря, но несколько упрощенное, например:

Язычество – религия, основанная на поклонении многим богам, идолопоклонничество [4]. Другими словами это нехристианская, политеистическая религия, которая подразумевает наличие разных Богов и поклонение им с обрядами жертвоприношения. Но самое главное рассказать студентам и дать понять, что язычество – это общее название всех исконных верований разных народов, которые берут начало из глубины веков. Раньше не было одного Бога, и люди придумывали языческих богов, которые олицетворяли явления природы. Например, древнегреческий Зевс, индийский Индра, кельтский Таранас, скандинавский Тор, балтийский Перкунас, славянский Перун — громовержцы, боги неба; древнегреческий Гелиос, египетский Ра, славянский Дажбог — боги солнца; древнегреческий Нептун, индийский Варуна — боги вод и т. п. Наряду с ними почитались низшие демоны, духи лесов, источников — нимфы, дриады, леший, водяной и т. п. [5].

Затем мы останавливаемся подробнее на славянском язычестве, говорим о том, что это вера всего славянского народа, одного из древнейших народов, в который входят: русские и украинцы, белорусы и поляки, лужичане и русины, чехи и словаки, болгары и македонцы, сербы и черногорцы, словенцы и хорваты. Все мы понимаем друг друга без особого труда, поскольку у нас общий язык, и похожая культура и история. Мы олицетворяли силы природы: Дажьбог был у языческих славян богом Солнца, Сварог был у славян богом Неба, Макошь – Земля, Огонь – Сварожич, Ярила – бог плодородия. *Культ Перуна* – бога грозы, войны и оружия возник позднее с развитием военного элемента общества. Это были главные Боги славян [5]. Делаем небольшое отступление, так как мы встретили новое слово «культ», даем его определение: *Культ* – 1. Религиозное служение божеству // Совокупность религиозных обрядов. 2. Восхищенное преклонение перед кем-либо, чем-либо, почитание кого-либо, чего-либо [4]. Или объясняем, что культ – это почитание кого-либо, в данном случае – почитание богов, сопровождающееся совершением обрядов.

И отмечаем, что культ это не только преклонение перед богами и вера в их силу, но и совершение каких-либо обрядов, направленных на то, что бы боги

не злились, и посылали тепло на землю, давали урожай и уберегали от войны и т.д. Некоторые такие *обряды* – элементы древнего культа сохранились в нашей культуре – Мы печем блины, провожая Масленицу, на Купалу мы прыгаем через костры, и ищем цветущий папоротник, мы гадаем на Коляду, а иногда просто подкидываем монету, мы чтим наших предков, и в день памяти оставляем им подношения. Очень интересно то, что эти языческие обряды мирно существуют вместе с христианскими обрядами, которые мы так же совершаем по случаю рождения детей, свадьбы и т.д.

Были в славянском язычестве и второстепенные боги, например Полевик – дух полей, Банник – дух русской бани, Леший – дух леса, Водяной – дух Воды. И если в настоящее время все бывшие главные боги исчезли, то духи сохранились в нашей культуре до сих пор. Мы верим, что на болотах живет Водяной, в лесу – Леший и мы верим, что дух дома – домовый живет в каждой квартире, и он является *покровителем*, защитником семьи, которая в ней обитает. Делаем отступление для объяснения слова «покровитель»: *Покровитель м. – 1) а) Тот, кто оказывает кому – либо покровительство, поддержку; помощник, заступник. б) Святой, оказывающий покровительство кому-либо, чему-либо. 2) Тот, кто поощряет что-либо, создает благоприятные условия для чего-либо* [4].

И добавляем, что в нашей культуре, уже христианской, есть один Бог, но духи по-прежнему в нашем сознании обладают силой, и мы по-прежнему верим в них. Вот так интересно смешалась христианская религия и язычество в русской культуре.

На пятом этапе урока нужно задать вопросы учащимся, что бы выяснить как была понята тема и новые слова:

1. Знаете ли вы о языческой культуре своей страны?
2. Каких языческих богов/духов вы знаете?
3. Сохранились ли они в современной культуре?
4. Какие языческие обряды вы знаете?
5. Используете ли вы в современном мире языческие обряды?
6. Есть ли в вашей культуре религиозные обряды?
7. Есть ли такое понятие как «покровитель» в вашем языке?
8. Какие покровители существуют в вашей культуре?
9. Верите ли вы лично в духов / покровителей / приметы?

Таким образом, мы описали ход урока по чтению для занятия с иностранными учащимися. Выделили пять этапов урока. Отобрали культурно-маркированный материал, и показали, как с помощью линвоэтнокультурологического анализа можно объяснить иностранным студентам продвинутого уровня культурную семантику слова. В ходе объяснения нового материала мы по средствам языка знакомим учащихся с культурой страны изучаемого языка.

Список литературы

1. **Маслова, В.А.** Лингвокультурология: учебное пособие / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с. – ISBN 5-7695-0745-4/
2. **Просвиркина, И.И.** Лингводидактический аспект толерантной речевой коммуникации: Монография / И.И. Просвиркина. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. – 219 с. – ISBN
3. Русские народные праздники [Электронный ресурс]: Пособие по специальности 520300 - Филология ОПД.Ф.04.1 - Практика речи : для иностранных студентов 3 курса очной формы обучения / Воронеж. гос. ун-т ; сост. Л.В. Рыбачева ; науч. ред. Н.М. Вахтель .— Воронеж : ВГУ, 2003 .— 39 с.— Режим доступа: <http://www.lib.vsu.ru/elib/texts/method/vsu/dec03030.pdf>
4. **Ефремова, Т.Ф.** Современный словарь русского языка три в одном: орфографический, словообразовательный, морфемный: около 20 000 слов, около 1200 словообразовательных единиц. / Т.Ф. Ефремова. — Москва: АСТ, 2010. — 699 с. — ISBN 978-5-17-069855-4
5. Язычество славян [Электронный ресурс]: энциклопедия славянской религии. – Режим доступа: <http://paganism.msk.ru>

СИСТЕМА ЭТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА

Мишучков А.А.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Модернизация университетского образования, связанная с повышением информационных, социогуманитарных и нравственных требований к выпускаемым специалистам, диктует такую тенденцию как гуманитаризация системы образования в условиях ее поликультурности.

В современном обществе на протяжении последних двадцати лет наблюдается кризис между официально провозглашаемыми общечеловеческими ценностями и нравственными идеалами и обратной им социальной реальностью. Около трети молодежи имеет проблемы с физическим и психическим здоровьем. Еще одна треть молодых людей не в состоянии успешно адаптироваться к современной рыночной ситуации и реализовать свои профессиональные качества, доля безработных в среднем по РФ – 27,4% [1]. Моральный релятивизм и даже цинизм, равнодушие к каким бы то ни было идеалам разделяют 64% молодежи [2], что показывает деформацию духовно-нравственных ценностей, слабую культуру ответственного гражданского поведения.

Без серьезного изменения государственной политики в сфере гражданско-патриотического воспитания в молодежной политике, изменить данные опасные тенденции одними общественными несистемными действиями невозможно. Необходима общенациональная идеология государства, основанная на нравственном идеале российской цивилизации, способная сплотить все здоровые общественные силы во главе с государством с целью воспитания достойного поколения молодежи, которая сможет отвечать на все непростые вызовы современности. Обратимся к традициям университетского образования. Классическое университетское образование исторически сформировалось в средневековье и включало четыре факультета (теологический, права, медицины, искусства), обладая культурной универсальностью, оно давало выпускнику способность целостно воспринимать человека в социуме и владеть языками поликультурности. Современная технократическая тенденция в университетском образовании, направленная на уменьшение блока гуманитарных предметов, приводит к неоправданной специализации человека, к оторванности его от взаимосвязанных отношений деятельности «человек-культура-производство-информация».

Одним из философских предметов, дающих человеку жизнеориентирующую рефлексию и стратегию деятельности, является этика. Этические категории как наиболее абстрактные понятия, касающиеся всех нравственных поступков человека, будучи предельными высшими смыслами

человеческой жизни, выполняют функцию нравственных регуляторов поведения. Они, в первую очередь, как часть предмета этики, отражают этическую культуру учащихся.

Это еще более актуализирует этическую компоненту университетского образования и воспитания. Цель такого этического воспитания студентов – приобщение их к здоровому образу жизни, включающим нравственные традиции российского общества. Как пишет Е.В. Седунова в работе «Формирование этических ценностей студентов в образовательном пространстве педагогического вуза», «формирование универсальных этических ценностей студентов предполагает вариативность личностно-ориентированных креативных технологий в диалоговом режиме. Она рассматривает этические ценности как «упорядоченные поведенческие стандарты и эталоны, являющиеся результатом развития культурной традиции, присущей данному сообществу, регулирующие мотивацию и действия личности, направленные на удовлетворение универсальных человеческих потребностей и дающие представление о нравственном идеале» [3]. Для формирования этической мотивации студентов необходим целостный блок дисциплин (Этика, История этики, Профессиональная этика, Этноконфессиональная этика, Цивилизационная этика), связанный с выработкой этической мотивации, проживания этических ситуаций, стратегий решения этических дилемм, формирования профессионального этоса, идентичности и компетенции, обуславливающих актуализацию личностных смыслов моральной деятельности.

Особую актуальность этическая и гражданская компетенция студентов приобретает в условиях поликультурной образовательной среды вуза, в условиях смешанного национального состава. Под ней понимается «среда, функционирующая в контексте диалога культур, основанная на социокультурном менталитете учащихся, их культурологической и гражданской компетенции, проявляющейся в толерантности по отношению к другим народам и этносам и интересе к их культурным традициям и обычаям». Орина Л.В. определяет гражданскую компетенцию как «интегративное качество личности, включающее в себя когнитивный, ценностный, поведенческий и рефлексивный компоненты и проявляющееся в способности любить Родину, защищать интересы своего Отечества, беречь родную природу, хранить и передавать из поколения в поколение культурные обычаи, традиции своего народа и вырабатывать толерантное отношение к другим народам» [4]. Этноспециалист Маркова Н.Г. указывает, что 30% студентов имеют низкий уровень сформированности культуры межнациональных отношений, а готовность к конструктивному диалогу с представителями иных культур присутствует лишь у 2,1 % студентов на 2010 год [5]. Учитывая это, необходимо чтобы каждый выпускник вуза имел знания и навыки этноэтикета, межкультурной компетентности, кросскультурной грамотности и, самое главное, категориальную этическую компетенцию. Рассмотрим систему этических категорий, являющихся важнейшими в

формировании социально-гражданской позиции студентов в условиях поликультурного образовательного пространства университета.

Исходя из метафизической концепции этических категорий (Платон, Аристотель), систематизируем нравственные ценности как предмет этических дисциплин. Все нравственные категории делятся на основании способностей души на разумные, волевые и чувственные. Платон намечает метафизическую классификацию добродетелей – чувственная (воздержание), волевая (мужество), разумная (мудрость) и социально-космическая (справедливость)[6, С.48]. Остальные добродетели рассматриваются уже как производные от данных кардинальных добродетелей. Опираясь на христианский подход к этической человеческой природе[7], можно выделить в ней два субстанциональных уровня (духовный и телесный), три функциональных уровня (телесный, душевный, духовный) и пять системных уровней этики (телесный, телесно-душевный, душевный, душевно-духовный, духовный). Таким образом, получается, что этическая категория «моральное качество» может быть представлено на разных уровнях человеческого бытия. На *телесном* уровне добродетель неразрывно связана с действиями и функциями телесности человека (социопсихобиологическим субстратом, конституцией человека). Добродетель обусловлена физиологически и ритуально-поведенчески, может лично полностью осознаваться или не осознаваться человеком, его душой. То есть, стать телесным автоматизмом в человеке, как, например, речевой автоматизм – слово «спасибо», мимический автоматизм – улыбка, молитвенный автоматизм – поклон, жест крещения.

Телесно-душевный уровень добродетели включает в себя коллективные и индивидуальные психосоматические особенности переживания добродетели, их функционирование возможно только в двуединстве душевных и телесных сил человека. Огромную роль на проявление нравственных сил в человеке на этом уровне играет темперамент. Так если телесная любовь (эрос) есть влечение физиологическое, половое, то телесно-душевная любовь есть такое влечение (филия), которое предполагает интерес к душевному (индивидуально-психологическому) складу человека.

Душевный уровень добродетели выражает богатство личного культурного и психологического опыта человека, совокупность его качеств и привычек, морально-социальных реакций. На данном уровне добродетель осознается человеком не только как внешнее проявление личности, а как внутреннее выявление его уникальности, экзистенции, его идеального образа «я». Душевное проявление добродетели одухотворяется, становится более совершенным, но пока еще умственным, идеальным, выражается в личностной привязанности человека к человеку в их социально-психологической и моральной гармонии. Так, душевная любовь, в греческой философии – «прагма», – есть привязанность ума, чувств и воли, и является основой здоровой дружбы.

Душевно-духовный уровень добродетели выходит за границы личностного сознания человека и раскрывается с позиций общественных форм сознания социальный уровень проявления моральных качеств, человек осознает

социальную энергетику добродетели и выражает ее, будучи представителем той или иной общности людей (народа, семьи, церкви, государства). Так, на примере категории любви, социальная любовь порождает патриотизм (любовь к Отечеству), семейную любовь («сторге»).

Духовный уровень добродетели связан с религиозным идеалом, с воплощенностью морального качества уже не во времени, а в вечности, в богочеловеческом союзе (в христианском смысле).

Философская традиция, начиная с Аристотеля, понимала добродетель как некоторый образ действия человека, как середину между крайностями (избытком и недостатком), которые мыслятся как пороки, противоположные данной добродетели, например, добродетели любви противостоят две крайности – порока, как «мания», страстная любовь (избыток чувства) и ненависть (отсутствие любви). В современной психологии такие крайности называются акцентуации, усиленные личностные качества в пределах нормы, на которые нацелен индивид, и которые могут привести при навязчивости к психическим расстройствам. Суммируя основные традиционные нравственные ценности российской культуры и ментальности, классифицируем их в данную таблицу, включающую 68 этических категорий.

С п о с о б н	Противоположные пороки (недостатки и избыток)	Телесный уровень, природно-врожденные добродетели	Телесно-душевный уровень	Душевный уровень	Душевно-духовный, приобретенные добродетели	Духовный уровень, харизматические добродетели
о с т ь	Трусость, Малодушие; дерзость	Безболезненность, безбоязненность	Стойкость Непоколебимость	Храбрость Отвага	Твердость Смелость Героизм	1. Мужество
д у ш и	Гордость, упрямство; лень, своеволие	Покорность подчинение конформность	Исполнительность гибкость	Повиновение, безропотность, скромность	Послушание, смирение, удрие, кротость	2. Смирение
в о л е	Стяжательство, потребительство	Бедность телесная, скудость	Неприхотливость, девство	Убогость, душевная нищета	Социальный аскетизм	3. Аскетизм
в а я	Гедонизм, невоздержанность; выдержка	Пост	Выдержка, сдержанность, воздержанность	Умеренность, невозмутимость,	Целомудрие, социальный аскетизм	4. Воздержание

	страстей		ость	апатия		
	Гнев, нетерпеливость; терпение греха	Терпеливость, выносливость, злострадание	Терпимость, настойчивость, упорство	Терпение, толерантность	Благотерпение, безгневие, нераздражимость	5. Долготерпение
	Отчаяние, неприятие; мечтательность	Приятие, предчувствие	Доверительность	Доверие, предположение, оптимизм	Ожидание, упование, чаяние	6. Надежда
	Бессилие, пассивность; сила страстей	Энергичность, стремительность, физическая сила	Крепость, настойчивость, решительность, здоровье	Душевная сила, могучесть, мощь	Властность, конкуренция, результативность	7. Сила духовная
	Лень, небрежность, трудоголизм, алчность	Тщание, исполнительность, рвение, рукоделие	Усидчивость, старание, надежность, обязательность, прилежание	Работоспособность, инициативность, находчивость	Предприимчивость, профессионализм, целеустремленность	8. Трудолюбие
	Экстаз; безразличие	Порыв, подъем сил	Увлечение, эксцентричность	Воодушевление, энтузиазм	Окрыленность, наитие	9. Вдохновение
	Лукавство, хитрость; упрощенчество	Непосредственность, неяркость, непретенциозность	Простота, безыскусность, невзыскательность	Простодушие, скромность	Простосердечие, простонародность	10. Простота
	Изменчивость; негибкость	Конформность, стабильность	Устойчивость, последовательность	Убежденность, ровность	Непоколебимость	11. Постоянство
	Неосторожность; мнительность	Телесная осторожность	Бдительность, предосторожность	Предусмотрительность	Осмотрительность	12. Осторожность

	Несобранность; педантизм	Упорядоченность в действиях	Собранность решимость, упорство	Дисциплинированность, порядок	Организованность, целеустремленность	13. Собранность
	Зложелательность; притворство	Приязнь	Симпатия	Благорасположение	Доброжелательность	14. Благоволение
	Жадность; расточительство, навязчивость	Нестяжательность	Радушие	Щедрость, подаяние	Милость, благодетельность, благостыня	15. Милосердие
	Непризванность; услужливость	Бережность, присмотр	Рачительность	Опека, попечение, помощь в развитии	Забота, смотрение, призрение,	16.Служение миссия, призвание
	Эгоизм; ложная жертва	Забвение о себе	Самопожертвование	Самоотверженность	Беззаветность, подвижничество	17. Жертвенность
	Страсть; выдержка	Испытанность телесными скорбями	Искусность	Испытанность страданиями	Беспристрастность, невозмутимость	18. Бесстрастие
	Многоговориение; немота	Покой, уединение	Молчание чувств	Молчание ума	Спокойствие	19. Безмолвие
	Измена; фанатизм	Верность в поступках	Верность чувствам, надежность	Верность людям	Преданность	20.Верность
	Презрение; пресмыкательство	Одобрение, похвала	Преклонение, поклонение	Тактичность	Почтение	21. Уважение
	Греховность; фарисейство	Святость тела	Благообразность	Праведность	Исповедничество	22. Святость
Ч у в	Ненависть; мания, себялюбие	Вожделение, эрос	Влечение	Дружба, привязанность	Социальная любовь	23.Любовь

с т в	Недружелюбие; страстная	Дружба по родству	Дружба по чувствам	Дружба по интересам	Товарищество	24. Дружба
е н	Бесстыдство; ложный стыд	Стыдливость	Застенчивость	Смятение	Смушение	25. Стыд
н а я	Всепрощенчество Непрощение	Ритуал прощения, извинения	Отпускание	Милость, великодушие	Помилование, пощада	26. Прощение
	Гордость; самобичевание	Рыдание	Признание, злострадание	Самокритичность	Раскаяние	27. Покаяние
	Равнодушие; гнев	Ярость ко греху	Возмущение	Святая ненависть	Негодование	28. Гнев духовный
	Бесстрашие; страхи	Боязнь телесная	Тревога	Боязнь душевная	Трепет	29. Благоговение
	Пренебрежение; сверхусердность	Стремление	Усердие, рвение	Прилежание	Старательность	30. Ревность
	Нечистота; грязь	Опрятность, чистоплотность	Аккуратность	Безупречность	Непорочность	31. Чистота
	Война; ложный мир	Невозмутимость	Ровность, уравновешенность	Мирность, гармония	Миротворчество	32. Мир
	Небезопасность; опасность	Сохранность	Устойчивость	Защищенность	Надежность	33. Безопасность
	Индивидуализм; массовость	Согласованность	Согласие, единство, сплоченность	Солидарность	Коллективизм	34. Соборность
	Непонимание юмора; сарказм	Улыбка	Острота	Шутливость	Смех, юмор, остроумие	35. Ирония
	Несерьезность; чопорность	Основательность	Строгость	Солидность, важность	Самообладание	36. Серьезность
	Безразличие;	Очарование порыв	Ошеломление	Любознательность,	Изумление упоение	37. Удивление

	экзальтация			увлечение		
	Замкнутость; сверхоткрытость	Доступность	Контактность	Общительность	Публичность	38. Открытость
	Грубость; елейность	Приятность	Деликатность	Чувствительность	Чуткость, вежливость	39. Нежность
	Черствость сокрушение	Сожаление	Сочувствие	Участие, эмпатия	Жалость	40. Сострадание
	Злобность; ненасилие	Мягкость	Сердечность	Добродушие	Доброделание	41. Доброта
	Страдание; сладоустрастие	Удовольствие	Приятие	Наслаждение	Благость	42. Блаженство
	Печаль; эйфория	Веселье	Бодрость, жизнелюбие	Радость, оптимизм	Гармония	43. Счастье
Р а з	Глупость; мудреность	Интуиция, воображение	Находчивость	Сообразительность, смекалка	Любомудрие	44. Мудрость
у м н	Неверие; суеверие	Уверенность	Авторитетность	Независимость	Убеждение	45. Вера
а я	Ложь, заблуждение; фанатизм	Истина фактов	Истина чувств	Интеллектуальная истина	Правда	46. Истина
	Неразумие изворотливость	Образное мышление	Здравомыслие, трезвомыслие	Интеллект, рассудительность, разумение	Разум, рациональность	47. Благоразумие
	Лживость; сверхоткровенность	Прямота, доверчивость	Прямодушие, правдолюбие	Искренность, чистосердечие	Честность, откровенность	48. Правдивость
	Безутешность; всеутешность	Поддержка, указание	Внушение, уговор	Увещание, наставление	Совет	49. Утешение

Бессовестность; гипертрофия	Угрызение	Стыд	Нравственная самооценка	Долг	50. Совесть
Несправедливость; мания	Обличение	Непредубежденность	Беспристрастность, объективность	Правосудие, легитимность	51. Справедливость
Преступление; формализм	Конформность	Исполнительность	Подчинение	Законопослушность	52. Законность
Безответственность	Порука	Обязательность	Требовательность	Долг	53. Ответственность
Космополитизм; «урапатриотизм»	Национализм	Верноподданничество	Любовь к родине	Гражданственность	54. Патриотизм
Хамство; надменность	Благообразие	Возвышенность, важность	Честь, благородство	Интеллигентность	55. Достоинство
Рабство; вседозволенность	Свобода действий, произвольность	Свобода чувств, независимость	Свобода душевная	Свободомыслие	56. Свобода
Безобразия; пошлость; манерность	Грациозность, изысканность, стильность	Элегантность, привлекательность, артистизм	Изысканность, очарование, совершенство	Утонченность, одухотворенность	57. Красота
Невнимательность; щепетильность	Сосредоточенность, концентрация.	Заинтересованность, участие, точность	Внимательность, наблюдательность	Осознанность, самообладание	58. Внимание, трезвение
Беспамятство; всепамятливость	Моторная память	Эмоциональная память	Память душевная, образная	Словесно-логическая память	59. Память духовная
Бездействительность; имитация	Увлеченность	Оригинальность, инициативность	Креативность	Творчество, созидание, вдохновение	60. Творение

					ие	
Неблагодарность; подобострастность	Поощрение, компенсация	Признательность	Благодарность, благотворение	Воздаяние, дар, награда	61. Благодарение	
Неуравновешенность; безучастность	Спокойствие	Ровность, равновесие	Самообладание	Уравновешенность	62. Степенность	
Аутизм; болтливость	Образная речь	Красноречие	Коммуникативность	Овладение социолектами	63. Коммуникативность	
Нецелостность; псевдоцелостность	Органичность	Самодостаточность	Гармоничность	Целостность, здравие	64. Цельность	
Бесчеловечность; человекобожие	Уступчивость	Ненасилие	Человеколюбие	Гуманизм	65. Человечность	
Старость; инфантилизм	Доверчивость	Непосредственность	Сердечность, беззлобие	Сыновство	66. Детскость	
Женоподобие; мужланство	стойкость	Решимость	Надежность	Твердость	67. Мужественность	
Мужеподобность; слабость	Мягкость	Изящность	Душевность	Нежность	68. Женственность	

Список использованных источников:

- 1. Среди безработных доля молодежи до 25 лет составляет 27,4%. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://job.sibnet.ru/pages/?page527>. – 08.12.2013.*
- 2. Молодежь новой России: ценностные приоритеты. Институт социологии РАН. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.isras.ru/analytical_report_Youth_7_1.html. - 08.12.2013.*
- 3. Седунова Е.В. Формирование этических ценностей студентов в образовательном пространстве педагогического вуза / Е.В. Седунова:*

автореф. дисс. канд. пед. наук. Архангельск: Помор.гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2010. С. 8.

*4. **Оринина Л.В.** Формирование гражданской компетенции студентов в условиях поликультурной образовательной среды университета / Л.В. Оринина: автореф. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007. С. 27.*

*5. **Маркова Н.Г.** Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза / Н.Г. Маркова: автореф. дисс ... докт. пед. наук. Казань, 2010.*

*6. **Ковалёва Г.П.** Представления о духовности в философии Платона /Г.П. Ковалёва // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – №328. С. 48.*

*7. **Игумнов П.** Нравственное богословие / П. Игумнов. М. Общество Памяти Игумены Таисии, 2008. 524 с.*

КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАЦИЙ В МЕЖДУНАРОДНОМ МАРКЕТИНГЕ

Моисеева И.Ю., Сафонова О.Н.

**Оренбургский государственный университет,
Российский государственный торгово-экономический университет
(Оренбургский филиал), г. Оренбург**

Практика фирм в области международного маркетинга показывает, что рекламодатели сталкиваются со многими проблемами на зарубежных рынках, в том числе выбором вида рекламы и особенности языка ее текста. Определенный выбор слов и словосочетаний, участвующих в образовании делового дискурса, отображает национально-культурное содержание языка рекламы и часто представляет расхождение в культурологическом аспекте, являясь барьером для восприятия рекламной информации.

Особого внимания заслуживает продвижение западных товаров в развивающихся странах. Данный процесс проходит не всегда гладко. Так, Ф. Джефкинс, Д. Ядин, одной из главных проблем считают недостаточную информированность о продукте специалистов, занимающихся рекламой, с одной стороны, с другой – недооценка потребителя. В результате этого такая реклама для заинтересованных компаний становится плохим PR. В качестве иллюстрации противоречия стандартов рекламы в развивающемся мире авторы приводят следующий пример: «Англичане и ирландцы, смотрящие телевизионные коммерческие передачи по нигерийскому телевидению, с удивлением наблюдают, как пиво Guinness наливается в простые стаканы, в Индонезии удивляются, когда слышат, что местные официанты называют Guinness черным пивом. Житель Ганы, вероятно, также ужасается, когда видит, во что одеты персонажи телевизионных коммерческих роликов, несущие информацию об импортируемых в страну продуктах. Другой человек может поинтересоваться, почему персонажи коммерческих рекламных программ, показываемых в кинотеатрах Найроби, – европейцы, хотя публика в зале почти полностью состоит из африканцев или индийцев» [3].

В современных условиях особенность стратегии международного маркетинга, связано ли это с экспортом товаров из страны или созданием мультинациональных или транснациональных организаций, заключается в том, что каждая страна – это отдельный рынок. Такой вещи, как общий мировой рынок, не существует. Как свидетельствует многолетний опыт исследований в области маркетинга и способов продвижения товаров Фрэнка Джефкинса (его книга «Паблик рилейшнз» стала базовым учебником для многих учебных заведений и мы тоже обратимся к его опыту), «гораздо чаще продукция должна проектироваться или адаптироваться, упаковываться, называться или распределяться для каждой страны отдельно. В связи с этим так называемый «глобальный маркетинг» может оказаться миражом. Все сказанное в полной мере справедливо и в отношении международной рекламы. То, что может поразить жителей Западной Африки и вызвать их воодушевление, арабов из

Персидского залива может оскорбить. В странах Юго-Восточной Азии, например, никто не может позволить себе игнорировать население китайского происхождения. У американцев и канадцев многие ценности и взгляды различаются так же сильно, как у жителей Индии и Пакистана. Поэтому необходимо тщательно изучать характеристики каждого рынка, прежде чем разрабатывать программу продвижения товара в разных странах. У каждой страны, независимо от разрастающейся глобальной природы международного маркетинга, есть и остаются свои собственные культурные, политические и религиозные характеристики, которые в свою очередь отражаются национальными медиа» [3].

Следующая проблема, с которой сталкиваются PR-менеджеры при продвижении товаров – это рецепция информации в сознании людей. Т. А. Винникова, проведя сопоставительный анализ, реконструирующий ментальные репрезентации содержания рекламных текстов и видеороликов в сознании представителей разных лингвокультур, пришла к выводу о том, что «процедуры рецепции информации происходят с опорой на определенные культурные коды. Понимание и последующая интерпретация текста определяются концептуальной системой реципиента, которая содержит национально-культурные когнитивные модели и отражает мировосприятие, мировоззрение и ценности своей культуры. От включенности потенциального потребителя в единый с текстом и его авторами культурный контекст зависит оценка полученной информации, ее тематическая интерпретация и восприятие персонажей. В случае рецепции текста «чужой» культуры потребитель склонен «прочитывать» посыл культурного кода текста рекламы согласно кодам родной культуры. В результате возможна некоторая утрата смыслов текста, таких как восприятие увиденных фактов согласно культурным стереотипам или же игнорирование ряда фактов, неизвестных в своей культуре» [2].

Выход из ситуации взаимонепонимания в межкультурном диалоге Т.А. Васильева видит в изучении и учете особенностей национального языкового сознания вступающих в контакт этносов. Автор делает акцент на том факте, что «только в ситуации межкультурной коммуникации возможно выяснить, насколько совпадают или не совпадают системы организации опыта в разных культурах, в чем именно заключаются особенности комбинаторики повторяющихся элементов, поскольку межкультурная коммуникация осуществляется при помощи текстов, в которых отражается этнокультурная информация данной группы людей» [1].

С.Г. Тер-Минасова, выдвигая на первый план учет особенностей менталитета, поясняет, что применение ради экономии единой рекламной кампании в нескольких странах является причиной неудачи: «Бразильцы, оценят в рекламе юмор, а голландцам, слывающим тугодумами, необходимо всё тщательно «разъяснить». В Венгрии неудача постигла рекламу американской компании по уходу за детьми. Образ идеальной матери с грудным ребенком на руках не удался из-за обручального кольца на правой руке. По венгерским обычаям, женщина носит обручальное кольцо на левой руке [5, с. 5].

Р.Б. Ноздрева также отмечает, что «игнорирование культурных особенностей в рекламе часто сводит на нет затраченные на неё усилия и деньги». Автор объясняет свою позицию тем, что «в рекламе наиболее важна эмоциональная составляющая, так как ввиду жёсткой конкуренции рациональными доводами убеждать потребителя уже невозможно». Обилие товаров с примерно одинаковыми характеристиками сделали борьбу за потребителя настоящей войной. И теперь добиться лояльности покупателя можно лишь на эмоциональном уровне. Всё это серьезно осложняет создание глобальной рекламной стратегии, ведь в рекламе необходимо учитывать менталитет и другие культурные особенности потенциальных потребителей [4, с. 5].

Учитывая все вышесказанное, приходим к выводу, что фирмы, пренебрегающие индивидуальными условиями маркетинга и рекламы в каждой отдельной стране, подвергают себя опасности провала. Поэтому действующие на международном рынке транснациональные компании проводят стратегию полной адаптации к специфике каждого зарубежного рынка. Полная адаптация связана с различным позиционированием товара в разных странах с учетом их национально-культурной специфики.

Список литературы

- 1. Васильченко, Т. А. Особенности восприятия комического инокультурного текста с невербальным компонентом : автореф. ... дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Т. А. Васильченко. – М., 2005. – 18 с.*
- 2. Винникова, Т. А. Моделирование механизмов понимания кинотекста: автореф. ... дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Т.А. Винникова. – Барнаул, 2010. – 21 с.*
- 3. Джефкинс Ф. Паблик рилейшнз: Пер. с англ. под ред. Б.Л. Еремина [Электронный ресурс] : уч. пос. для вузов. / Ф. Джефкинс, Д. Ядин. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 416 с. – Режим доступа: <http://socioline.ru/book/f-dzhefkjns-d-yadin-pablik-rilejshnz>.*
- 4. Ноздрева, Р. Б. Международный маркетинг / Р. Б. Ноздрева. – М.: Экономистъ, 2005. – 992 с.*
- 5. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур / С. Г. Терминасова. – М.: Слово/Slovo, 2008.– 344 с.*

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК РЕСУРС И ИНСТРУМЕНТ ВХОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТСКУЮ МОЛОДЕЖНУЮ СУБКУЛЬТУРУ

Мосиенко Л.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Молодежная субкультура, потенциально обладая как негативными, девиантными, деструктивными, так и позитивными, продуктивными, конструктивными чертами, дает импульс новой нарождающейся культуре. Университетская субкультура, являясь особой субкультурной стратой, играет позитивную роль в балансе отрицательного и положительного, несет мощный положительный заряд, формируя новое качество человеческого капитала: свободу самовыражения, свободу мышления, способность к самообразованию, взаимодействию с другими людьми, актуализацию потребности в познании и творчестве, конкурентоспособность. При определенных педагогических условиях университетская субкультура становится фактором ценностного самоопределения студентов и обеспечивает выбор индивидуальной траектории развития.

В результате анализа различных точек зрения на определения «молодежной субкультуры» (Д. Бааке, С.К. Бондырева, Г. Винкен, П.С. Гуревич, В.Т. Лисовский, А.В. Мудрик, Т. Парсонс, Л.Л. Супрунова, А. Шерр, Б. Шеферс) и вопреки традиционному мнению о негативных, деструктивных чертах молодежной субкультуры, мы пришли к выводу, что она обладает и ярко выраженным позитивным, конструктивным, инновационным потенциалом. Имеющиеся исследования по проблемам молодежной субкультуры характеризуются анализом и представлением эмпирического материала в форме описаний наблюдений, что определило необходимость, с одной стороны, теоретического осмысления данного понятия с точки зрения философской теории культуры, аксиологии и синергетики, с другой – анализа социальных практик, развивающихся в молодежных сообществах, в том числе под воздействием новых коммуникационных технологий и информационных средств с целью разработки и применения подобных социальных практик в университетском образовательном пространстве.

В качестве одного из выводов, определяющих современную трактовку природы, причин возникновения и функций субкультур, следует назвать следующий: субкультуры – это культуры социальных общностей, которые, однако, не являются элементами социально-классовой структуры. Данные общности объединяют людей, занимающихся одной и той же деятельностью, принадлежащих к одной и той же возрастной группе, проживающих на одной территории, проводящих свой досуг сходным образом, имеющих близкие системы эстетических, мировоззренческих, политических и моральных ориентаций [1].

Основываясь на многочисленных исследованиях (В.Ф. Левичева, В.А. Луков, А.А. Оганов, Д.В. Петров, З.В. Сикевич, Т.В. Стародубцева,

И.Г. Хангельдиева, М.С. Цапко, А.И. Шендрик, Т.Б. Щепанская), нами выделены важные позиции для становления субкультуры: единство интересов индивидов, принадлежащих к субкультурному сообществу; осознание этих интересов членами данного сообщества, а также отличия данных интересов от интересов других субкультурных сообществ; определенная система ценностей и норм, отличная от системы ценностей и норм, принятых в обществе, которая поддерживается усилиями государства и одобряется общественным мнением; система идентификации, позволяющая отличать «своих» от «чужих»; лидеры, идеологи и организаторы, регулирующие деятельность рядовых членов данного сообщества. Стержневыми, по нашему мнению, являются ценности, выступающие квантом пространства молодежной субкультуры и характеризующиеся дуальностью, выраженной как волновой силой, так и корпускулярной. Ценности университетской субкультуры становятся для студента ориентирами, помогающими ему найти собственный путь в жизни, дающими смысловую основу для преобразований себя и окружающего мира.

Авторы первого обобщающего труда «Субкультурные объединения молодежи» высказывают мысль о том, что субкультуры – это те или иные социальные группы, в которых основой объединения индивидов выступает общность ценностей, интересов, мировоззренческих и идеологических установок, форм досуговой деятельности, эстетических предпочтений, сходство переживаний и однотипность эмоционально-психических реакций [2, с. 21]. Условиями, определяющими возникновение субкультуры, по их мнению, являются: несовпадение интересов различных социальных групп, появление сбоев в механизме преемственности культурных ценностей, снижение эффективности деятельности различных социальных институтов, в том числе, семьи, системы образования и воспитания.

В созданной в 80-90-х годах концепции субкультур (Т.М. Афасижев, Л.Г. Бояджиев, Е.В. Дуков, В.С. Жидков, Ю.В. Осокин, В.М. Петров, К.Б. Соколов, Н.А. Хренов), авторы утверждают, что одна культура отличается от другой не только своими базовыми ценностями, соотношениями различных типов культур, но прежде всего теми картинами мира, опираясь на которые носители ценностей данной культуры определяют свое положение в социуме, в природе, во Вселенной в целом [3, с. 84-98].

Смыслом же существования субкультур они считают накопление разнообразного опыта восприятия на социально-групповом уровне, что в свою очередь свидетельствует о богатстве общества, способного эффективно реагировать на изменения окружающей среды, давать адекватные ответы на «вызовы» как со стороны внешнего окружения, так и внутреннего.

Субкультуры различаются по их отношению к культурному ядру, под которым понимается совокупность разделяемых всем обществом ценностей и признаваемых всеми культурных стандартов.

Сами они отличаются особым языком, манерой говорить, особой одеждой, отличительными знаками, артефактами, специфическими правилами взаимоотношений, определенным стилем жизни и т.д. Таким образом, они всегда стремятся к внешнему обособлению от окружающего мира.

В большинстве субкультур существует свой образец, идеал, эталон, свой образ человека, достойного подражания, а также своеобразная ретроспективная ориентация, выделяющая избирательно события истории, которые при общении восстанавливаются и подкрепляются. Именно будучи рассмотренными в историческом аспекте, ценности людей становятся понятными, доступными. К тому же, субкультуры различаются по широте и четкости их границ, по степени замкнутости, жесткости санкций за нарушение принятых в данной субкультуре норм и правил.

Обмен ценностями в пространстве университетской молодежной субкультуры обеспечивает коммуникация как механизм опосредованного, целесообразного взаимодействия субъектов образовательного процесса, являясь фактором и условием существования университетской молодежной субкультуры, источником, средством поддержания и использования социальной памяти, аккумулирующей культурный и исторический опыт субъектов университетской молодежной субкультуры.

Язык выступает как инструмент вхождения в субкультуру, аккумулятор субкультуры, органическая необходимая часть университетской молодежной субкультуры – живое явление, отражающее и вербализующее бытие университетского пространства молодежной субкультуры, в котором студенты имеют возможность самореализоваться, самоопределиться, самовыразиться, отработать социальные, профессиональные роли. Язык университетской молодежной субкультуры кодирует, сохраняет и передает информацию от одного студента другому. Это универсалия, представляющая собой своеобразный язык в языке, включающий сленговые слова и выражения, обороты, словосочетания, характеризующиеся, во-первых, отличием от официального языка, языка старших поколений, во-вторых, метафоричностью, выразительностью, что является коллективным языковым творчеством, в-третьих, связью с арго студентов других стран, то есть людической направленностью, в-четвертых, размытостью границ (постепенное распространение языка университетской молодежной субкультуры идет от центра к периферии, и на периферии он укореняется минимально), в-пятых, скоростью происходящих в нем изменений, не сдерживаемых давлением нормы. Современный язык университетской молодежи отличается насыщенностью заимствованиями (прежде всего, английскими – «англизированнойностью»), компьютерным сленгом, «зацикленностью» на реалиях мира молодых. Ресурсом и инструментом вхождения в университетскую молодежную субкультуру является иностранный язык. Действительно, с одной стороны иностранный язык – ресурс, «средство, используемое при необходимости» [4, с. 701], в современной реальности это необходимое условие при устройстве на работу, осуществлении профессиональной деятельности в любой сфере, повышении квалификации. С другой стороны, это «способ, средство, применяемое для достижения» [4, с. 246] целей коммуникации, в том числе и профессиональной.

В рассматриваемом контексте образовательный процесс является по основному педагогическому вектору – аксиологически направленным

(аксиологизация содержания, образовательной информации, методов обучения, организационных форм обучения, образовательных, информационных и коммуникационных технологий) и по организационно-методическим характеристикам – элементом интеркультурной коммуникации. Следовательно, процесс подготовки специалистов в любой области осуществляется при соблюдении определенных педагогических условий, наиболее важными из которых, на наш взгляд, являются: аксиологизация пространства университетской молодежной субкультуры; введение категории свободы творчества в учебной и внеучебной деятельности; изменение характера интеркультурного взаимодействия в виртуальном мире (интернет-проекты, форумы, создание веб-сайта, мультимедиа проекты, технология «электронное портфолио», электронные семинары); использование коммуникативно-ценностных технологий (французские мастерские, философское кафе, дебаты) и игр (игра-маскарад, игра-иллюзия, игра-загадка, игра-состязание); применение социальных практик (гуманитарные проекты, добровольческая деятельность, акции, театральная коммуникация, публичная коммуникация, флешмобы, имиджевые проекты, презентации, фестивали, конкурсы, концерты, спектакли).

Анализ ценностных ориентаций студентов в пространстве университетской молодежной субкультуры, которые студенты считают для себя приоритетными, позволил выделить ценностные доминанты университетского образования, которые стали ориентирами в нашей деятельности: Образование, Работа, Профессия, Семья, Любовь, Дружба, Досуг, Будущее, Политика, Интернет, Мода.

Особое звучание в данных условиях получила идея диалога культур, который основываясь на признании равноправия, равноценности культур, позволяет формировать у студента образ культуры мира и ненасилия, готовность к общению, умение сотрудничать с представителями разных культур. В контексте диалога культур студент вырабатывает свою собственную культуру. Избирательное отношение личности к аксиологическим реалиям культур чаще всего основано на эмоциональной стороне духовного мира личности студента, поскольку эмоциональная культура является важнейшим компонентом духовного содержания личности.

Соответственно, содержательный аспект образовательного процесса (в том числе средства наглядности, тексты, задания, упражнения, задачи, учебные компьютерные программы), в нашем случае, отражает реалии жизни современной молодежи России и Франции, ценности, ценностные ориентации, нормы и модели поведения, увлечения и культурные предпочтениями русских и французских молодых людей.

Выбор тематики, отражающей ценности современного мира, мира молодежи, мира собственного Я; текстов, направленных на познавательный процесс обучаемых обусловлен их актуальностью, современностью, малой доступностью, отсутствием в учебниках. Этим же соображением продиктовано предпочтительное использование материалов прессы, тем более что с лингвистической точки зрения газетный дискурс ближе к разговорному языку,

нежели литературный; этот фактор создает дополнительное благоприятное условие для организации реальной коммуникации студентов в учебном процессе.

Ценности молодежи России и Франции, фигурирующие в предлагаемых материалах, являются воплощением общечеловеческих ценностей, ценностей современного мира, ценностей университетской молодежной субкультуры. Критерием включения конкретных ценностей в список послужила абсолютная частотность их появления на страницах известных французских информационных педагогических изданий, в том числе публикуемых специально для иностранцев: периодические журналы «Les jeunes, créateurs de la solidarité» (dossier pédagogique à destination des 12-18 ans, des éducateurs, des animateurs et des enseignants), «Vie pédagogique», «Le nouveau guide de France», периодические газеты и журналы «Label France», «Le Figaro», «Le Monde».

Используемые нами аутентичные тексты – это собственно оригинальные тексты, которые написаны носителем языка для носителей языка. Это та категория текстов, которую принято трактовать, по мнению И.М. Михалевой, как семиотическое пространство, представляющее собой многоуровневое целостное образование, как результат отражения некоторого фрагмента действительности с помощью определенной знаковой системы, как способ опредмечивания «образа мира», существующего в языковом сознании личности.

Работа с текстами, предлагаемыми нами, включает специальную систему заданий, охватывающих понятийно-логический уровень, освоение и интерпретацию аксиологических идей, развитие рефлексивных способностей проективного мышления, осуществление свободного выбора. Задания направлены на воспроизведение и понимание прочитанного, развитие языковой догадки, извлечение, толкование, обсуждение аксиологической информации, формирование навыков подготовленной и спонтанной монологической речи, вступления в коммуникацию, участия в дискуссии, высказывания аргументированных суждений, отстаивания собственной точки зрения.

Аксиологизация пространства университетской молодежной субкультуры предполагает использование интерактивных технологий (французские мастерские, философское кафе, дебаты), которые названы в исследовании коммуникативно-ценностные технологии, так как они допускают использование любых методов и приемов, нацеленных на формирование инновационного стиля мышления, овладение новым знанием; интенсифицируют взаимодействие, коммуникацию с другими людьми; подтверждают новые пространства организации; позволяют развивать групповое самосознание, а также представлять и распространять свои взгляды; присваивать ценности университетской молодежной субкультуры, способствуют ценностному самоопределению студента в пространстве университетской молодежной субкультуры. Применение таких форм организации учебной деятельности позволяет разнообразить занятия, сделать их более интересными и запоминающимися, максимально приблизить

ситуацию на занятии к ситуации реального общения, дает новый импульс проблемному обучению.

Целями таких занятий являются, во-первых, развитие спонтанной творческой речи студентов, характеризующейся различными приемами аргументации, формами изложения мысли, такими, как анализ, синтез, сравнение, обобщение на иностранном языке, во-вторых, развитие навыков общения, осуществляющееся в условиях действительно реального общения.

Важным стимулом к изучению иностранного языка в Оренбургском государственном университете является последовательная языковая политика:

- планирование и организация международного сотрудничества университета с учебными заведениями, организациями и предприятиями зарубежных стран в рамках подписанных соглашений и договоров о сотрудничестве (Германия, Дания, США, Япония, Франция, КНР, Испания, Польша, Казахстан);
- разработка и согласование проектов договоров с зарубежными партнерами;
- координация работ кафедр и подразделений университета по обоснованию и планированию мероприятий в рамках международного сотрудничества;
- участие студентов и сотрудников университета на учебу, стажировку в зарубежные образовательные учреждения и организации (лингвистические стажировки в Чехии, Польше, Франции, Великобритании, Мальте, Германии);
- организация обучения/стажировок и пребывания иностранных студентов в университете;
- работа на постоянной основе преподавателей из Франции, Германии, Китая, Японии;
- визиты и встречи с специалистами (преподавателями, актерами, координаторами программ) из США (Р. Нигохосиян, Д. Хилли, Д. Лински, Б. Визем, Б. Грин, В. Рирдон), Германии (Т. Мильде, А. Хелдом), Франции (А. Ашерман, С. Дескам, Л. Бонак);
- участие в программах межкультурного обмена Work and Travel (США, Франция);
- создание Центров французского, немецкого, японского, английского и славянских языков.

Результатом такой политики стали достижения студентов:

- победы студентов на конкурсах на получение стипендий для обучения в Германии (Р. Хусаинов, А. Рыжкова, Е. Чернышена) стипендий DAAD для прохождения летних языковых курсов (Т. Безмельница, С. Якупова) годовой практики в качестве стажера-преподавателя по педагогическому обмену для студентов (А. Курмашева), для проведения научных исследований
- призовые места на конкурсах («Операция Sensibilisation» Е.Соболева награждена поездкой во Францию на стажировку) и олимпиадах (городские, областные, региональные конкурсы по иностранным языкам, семейная олимпиада по русскому языку и культуре речи (Москва), литературная олимпиада, посвященная 12-летию со дня рождения М.А. Булгакова, «Предпринимательство и менеджмент» защита проекта шла на английском языке (Ю. Воронцова, Н. Панкова, И. Сухорукова), международные конкурсы

переводчиков, организованные БашГУ, Благотворительным фондом «Евразия», внутривузовские олимпиады);

- участие в интенсив-курсах и сдача экзаменов DELF-DALF и DSH на базе ОГУ, где открыты центры по сдаче международных экзаменов Посольством Франции в России и посольством Германии в России;

- первые места на конференциях «Филологическое исследование переводов текстов» (МГУ) (Д. Морозова, Е. Плеханова);

- дистанционное обучение по магистерской программе «Методика обучения иностранным языкам» (Университет дю Мен, Франция) согласно договору, подписанному двумя университетами.

Следует заметить, что не менее важными показателями результативности изучения иностранного языка является академическая успеваемость студентов, результаты научно-исследовательской деятельности, самостоятельная познавательная деятельность, участие в семинарах, конференциях, стажировках, грантах.

Таким образом, изучение иностранного языка как ресурса и инструмента вхождения в университетскую молодежную субкультуру позволяет студенту самоопределиваться, самореализовываться, самовыражаться, отрабатывать социальные, профессиональные роли. Формирование языковой компетенции предполагает не только развитие спонтанной творческой речи студентов, характеризующейся различными приемами аргументации, формами изложения мысли, такими, как анализ, синтез, сравнение, обобщение на иностранном языке, но и развитие навыков общения, в том числе и профессионального.

Список литературы

- 1. Шендрик, А.И. Социология культуры: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальностям «Социология» и «Социальная антропология» / А.И.Шендрик. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.*
- 2. Матвеева, С.Я. Субкультура в динамике культуры // Субкультурные объединения молодежи: критический анализ / под ред. И.К. Кучмаевой. – М., 1989. – С.21.*
- 3. Дуков, Е.В. Введение в социологию искусства / Е.В. Дуков, В.С. Жидков, Ю.В. Осокин, К.Б. Соколов, Н.А. Хренов. – М., 2001. – С. 84-98.*
- 4. Современный толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. – Москва: Ридерз Дайджест, 2004. – 959 с.*

ХОРОШО ОБРАЗОВАННЫЕ, ПРАВСТВЕННЫЕ ЛЮДИ – СИЛА РОССИИ

Мухсинова Л.Х.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

XXI век открыл новую эру в образовании - оно становится непрерывным процессом, который будет продолжаться в течение всей жизни человека. Это вытекает из повысившегося значения образования в адаптации к непрерывным технологическим инновациям, которые будут требовать от специалиста постоянного совершенствования не только орудий труда, но и его содержания – обстоятельного овладения новыми знаниями и специальностями профессиональной деятельности. Крайне необходимо и нравственное развитие человека. Поэтому вуз должен уделять большее внимание не только подготовке профессионалов, но и нравственному развитию, воспитанию уровня общей культуры, отвечающего уровню ведущих стран.

Меняется мир, меняются выработанные веками нормы поведения людей и достижения развития науки и техники. Все это ставит перед системой образования задачу формирования студентов многогранных с широкими интересами, умением жить и трудиться социально богато, полнокровно, интересно. Именно такие люди должны составлять силу нашей Родины. И не только это. Опыт многих стран показывает, что существует прямая зависимость между уровнем культурности народа и уровнем демократии в стране, ибо стержнем создания демократического общества является культурность большинства населения. Ибо только надлежащая культурность рождает у человека должную требовательность к себе перед обществом, уважение к законам, этичность и нравственность поведения в обществе. Более того, это и мировая тенденция: ни одно великое государство не может развиваться без хорошо образованных людей, без интеллигенции. Это понятие на Запад пришло из русского языка. Если в России интеллигенция рассматривается в виде некоторой прослойки, которая не принадлежит ни к какому классу, то на западе чаще оно заменяется словом «интеллектуалы», т.е. понятия употребляются как синонимы. Слова эти не равнозначны. Уровень интеллигентности – это состояние общества со здоровым образом жизни, культурой, где милосердие, любовь, разум выступают ее составляющими, где высока общая культура, нет сквернословия, а потребление алкоголя, никотина отступает вниз.

В последнее время множатся требования и к языку, и культуре поведения студента, и культуре его здоровья, ибо обучающаяся молодежь должна стать носителем национальных, государственных, общечеловеческих интересов. А пока антикультура сотрясает наше студенчество, деформировано сознание, смещены нравственные ориентиры.

Образованность российского общества, являющаяся основой культурности нации, уже два десятилетия безуспешно подает сигнал

тревоги. С проникновением в языковой речи вирусных слов, в стране начался упадок образованности и нравственности российской молодежи. Система образования призвана обеспечивать страну полноценными высокообразованными специалистами. Именно система образования, как ни одна другая сфера, воспитывает, формирует интеллигенцию. И если среди студенческой молодежи мы видим деградацию нравственных категорий в ее поведении, речи, в характере отношения друг другу, в нежелании умерить свои эгоистические стремления, то это свидетельствует о необходимости выработки безотложных новых норм нравственности в воспитательной работе. Среди студенческой молодежи есть и авангард, «впередсмотрящие», который мы видим в нашем альма-матер, и они должны поднимать ту молодежь, которая говорит на языке зеков, на общий стандарт мышления и интересов. И можно ли опешлять такой язык? И очень страшно, когда пошлость выходит из уст наших студентов. Поистине, по отношению человека к своему языку можно судить не только о его культурном уровне, но и его гражданской ценности. Человек не любящий свой язык не может любить и свою страну.

Высокая культурность, образованность благоприятствует экономическому и социальному развитию страны, формированию демократии и гражданского общества, интеллектуальному и духовному росту человека, развитию науки и техники. Не случайно подавляющее большинство стран не стесняется воспитывать свое население. Пример тому страны Европы. Правда, об этом они задумались еще в XVIII веке, в эпоху возрождения. Общеизвестно, что европейская культура наиболее богатая и совершенная: она вобрала в себя и веками ассимилировала наиболее ценные культурные элементы высокоразвитых народов Европы и мира. Сейчас здесь идет процесс приобщения населения к языковому многообразию. Сами европейцы считают, что знание многообразия языков это подспорье в путешествиях, потребность «по работе». Здесь личная культурность каждого содействует его продвижению и успеху в обществе. К сожалению, мировые языки, как английский, французский или немецкий имеют в нашей стране лишь «точечное» распространение. Между тем владение несколькими языками обогащает индивидуальную информационную базу данных, оно тянет вверх коэффициент интеллектуального развития. Сегодня вряд ли кто-либо будет оспаривать, что инновационное развитие экономики России, современная технология, техника, организация производства, эффективный менеджмент, которые потребуются успешно внедрять и эксплуатировать, являются не только наукоемкими, но и культуроемкими. И если в обществе будет идти формирование поколения интеллектуальных, культурных людей, ориентированных на общечеловеческие ценности, то клад знаний становится все больше и прекраснее. И здесь огромную роль будут играть эффективные формы обучения и воспитания студентов.

Специалисты считают, что в мире вундеркинды (одаренные дети) примерно два процента. Человека одаренного сразу в нескольких областях называют гениальным. Гений тот тот, который открывает новые горизонты в науке. Под это определение подходят Ньютон Исаак, Эйнштейн Альберт,

Менделеев Дмитрий Иванович др. В искусстве совершенно бесспорно гениями были Иоганн Себастьян Бах, Бетховен Людвиг Ван, Моцарт Вольфганг Амадей, Леонардо да Винчи, Сальвадор Дали и др. Талантливых людей (одаренных в чем-то одном – музыка, живопись, математика и т.д.) – 15%. Еще 20% - люди одаренные в высоком профессиональном мастерстве - при условии хорошего обучения. Считают, что интеллект - это дар, является результатом генетического наследия. Но это кому как повезет. Гете Иоганн Вольфганг был великим поэтом, мыслителем, ученым, а вот его сыну это по наследству не передалось. Творческая жилка, по-видимому, есть у каждого человека, размеры только ее разные. Таланты большей частью проявляются у человека в раннем возрасте. История повествует, что все выдающиеся открытия были сделаны до 35 лет. Моцарта с шести лет возили по всей Европе. Но самое грустное заключается в том, что в истории человечества огромное количество гениев осталось не раскрытым.

Известный французский биолог Альбер Жакар считает, что интеллект по наследству не передается, т.е. умными не рождаются. Именно сам человек должен взять в свои руки развитие собственного интеллекта. Для этого система высшего образования должна быть построена на основе новых задач и нового содержания обучения.

На состояние развития интеллекта оказывает культура. Культура – это то, что было создано интеллектуальной и трудовой активностью многочисленными человеческими поколениями. Культура - это окружающий человека мир предметов и явлений. Культура – это порядок в себе и вокруг себя, это этика и нашей речи, это принципы нашей жизни – доброта, не причинять людям зла, боли, это отношение человека к искусству, труду, это исполнительская дисциплина, забота о собственном благополучии (культура здоровья). И, наконец, это чувство меры. Какая же связь между образованием и культурой? Наверно между тем, какова его нравственность – главный стержень духовности и этики студента. Что же нужно, чтобы дополнять его. Эстетическое воспитание, корни духовности формируются из читки серьезных пьес, стихов и книг мировых классиков и современных российских писателей, из прослушивания телепередач, посвященных воспитанию этики, эстетики, нравственности и грамотной речи. И конечно же на формирование интересов, жизненных желаний оказывают влияние эрудиты-родители, когда читая детям книги один-два часа стремятся передать свои знания, любовь к науке, природе, зажигают страсть к постижению нового. Многое зависит от самого студента, от того относится ли он страстной самоотверженностью к усвоению учебного материала, старается ли он прочесть каждый день хоть какое-нибудь мудрое изречение. Наверно это самое лучшее средство для формирования творческого начала. Здесь одно дополняет другое. Видимо и книги должны быть более доступными, т.е. реализовываться в книжных магазинах без НДС.

В России исследования выявили: российское общество является менее интеллектуальным, чем американское. Сказались несколько причин: страшная генетическая убыль в течение репрессивных десятилетий,

уничтожались лучшие из лучших, а также внешние факторы, как алкоголизация; проблемы воспитания и образования, тотальное разрушение семьи. Но здесь для сравнения более правильным будет принимать во внимание уровень общей культуры государства, населения то тогда по уровню общей культуры будет не американское общество (США), а Япония.

Советская культура строилась на руинах, на разрывах с прошлым страны, на истреблении многих из эталонов дореволюционной культуры, служивших населению и отражавших массовые потребности в них. Отказ от прошлого ни к чему хорошему не приводит, ибо человек лишенный памяти, перестает быть им. Мы могли бы жить значительно лучше, полнокровнее, если бы КПСС и ее руководство, которые стояли у власти более 70-ти лет, не усматривали в идеях выдающихся российских исследователей враждебность к социализму. Это люди физики-теоретики, генетики, литераторы, поэты-лирики, врачи, экономисты - люди создавшие теорию организационной структуры управления, процедуру выработки и реализации организационных решений, технологию управления производственными процессами и людьми, конкретные преобразования, подходы к формированию управленческих отношений, повышения роли человеческого и организационно-экономических факторов. Эти люди с высоким образованием, с познанием вечных ценностных критериев, с ориентацией на науку, как на самодовлеющую ценность, гении, творцы новых идей для человечества, борцы за достойное будущее, обладатели сверхизбыточной духовной энергии, развивали фундаментальную науку - часть будущей общечеловеческой культуры. Это люди необычные, нестандартные и неудобные для государства. Когда все граждане законопослушны и никто не нарушает правил, такая комфортность хороша только для государства.

При единомыслии не может развиваться научный поиск, творчество в такой обстановке умирает. А для жизни человеческой это было бы катастрофой. Всем в ногу хорошо ходить, наверно, только в армии, но даже для моста это плохо: инженеры считают, что он может рушиться.

Именно эти люди являлись реальной силой развития научных идей, технологий, современных машин. Но они истреблены, труды их были под запретом. Как здесь не вспомнить слова американского программиста Питера Нортон из компании «Питер Нортон Компьютинг»: мало быть гением - неплохо родиться везучим. И сейчас возвращение их имен в науку является делом высокой справедливости, и не делать этого будет нечестно. К сожалению, этот процесс идет очень медленно. Вот один пример: у истоков теории управления стоял русский ученый Н.Чарновский, несправедливо убиенный в 1938 г. Его труд «Организация промышленных предприятий по обработке металлов» вышел в 1911г. Конференция «Организация производства в России: вклад профессора Николая Чарновского», организованная МВТУ им Баумана в декабре 2011г., была посвящена столетию выхода его книги. Нужно не только вспоминать об идеях исследователей, но их осмысливать, мысли должны быть пережиты. Книга Ф.Тейлора, посвященная научным принципам управления производством, вышла в переводе на русский язык намного позже

- в 1912 г. До сих пор в читаемых лекциях по основам менеджмента основателем теоретического менеджмента указывается Ф.Тейлор.

К сожалению, это явление не только советского периода. Во все исторические времена были консерваторы, которые учиняли гонения за безумные идеи, открытия. Но были и люди, которые выражали искреннюю радость к новым идеям. Писатель, философ-просветитель, историк, великий деятель французского Возрождения, дважды узник знаменитой Бастилии, Вольтер, во время одной научной дискуссии выдвинул постулат: «Я могу не соглашаться с вашей точкой зрения, но я отдам свою жизнь за то, чтобы Вы могли ее высказать». За несколько столетий до Вольтера итальянский ученый Галилео Галилей, посмевавший иметь собственное мнение на счет того, что Земля вращается вокруг солнца, был призван на суд римской инквизиции, где под угрозой сожжения на костре отказался от результатов своих исследований. Но, выходя из зала судебной инквизиции, он произнес: «А все-таки она вертится...». Всю оставшуюся жизнь Галилей провел в заточении, где был лишен возможности вести исследование. В последних его словах восторжествовала истина. В этом огромная сила ученого.

Многие страны развивали культуру в плену старых традиций, а потом скачок, рассвет искусства. Мы же взрывали храмы, памятники истории и культуры, запрещали старые книги. Взять Японию, там изменения всегда происходили эволюционно, вырастая из прежних структур. Общественные движения, строящие свою идеологию на исключительном приоритете нового обречены здесь на провал. И совсем не случайно, что в японском языке не привился термин «научно-техническая революция». Здесь триада «прошлое, настоящее, будущее». Если направить систему образования не только на то, чтобы дать определенные знания, но и на формирование общего уровня культуры, соответствующего уровню ведущих стран, то мы смогли бы встать в экономическом развитии рядом с США, Японией. У наших будущих специалистов сложилось бы должное отношение к труду, честность, добропорядочность в производстве, в их обращениях друг с другом слышались бы красота, величие, сила и богатство русского языка без тени «лагерного языка». И, наконец, культурность нужна каждому из нас и для достижения и поддержания своего физического и душевного здоровья - это способность занять позицию разумного воздержания от чрезмерного потребления. Нужно учесть, что модель потребностей человека является прямым отражением его культурности. Именно отсутствие культуры питания, гигиенической культуры и культуры здорового образа жизни, а также должной эрудиции и внутренней самодисциплины являются главными причинами высокого уровня заболеваемости россиян. Громадное расхождение и в том, как тратят на питание в развитых и развивающихся странах. Так, в странах ЕС люди тратят на пищу, выпивку и курение всего 20% своих заработков, в США - еще меньше 13,7%, в Японии - 20-25,5% в Китае - 19,3-20,9%. Остальное расходуется, помимо налогов, на туризм, рестораны, гостиницы и прочие цели общего расслабления. Россияне на продовольствие тратят 68-75% из общей массы денежных доходов. Порядка 2-3,5% населения

россиян недоедает, в то же время как 55,5% - страдают от ожирения. Между тем Россия занимает в мире третье место по числу миллиардеров. В прошлом России настоящие предприниматели были меценатами, помогали поднимать культуру, образование, науку. Видимо великие общечеловеческие чувства гуманизма мобилизовали их на такие поступки.

КОНЦЕПТ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Нестерова Т.Г.
Оренбургский филиал РГТЭУ, г. Оренбург

В современной лингвистической науке широко представлена проблема сущности концепта. Обзор диссертационных исследований по филологическим наукам за последние годы наглядно демонстрирует разнообразие подходов к изучению данного объекта. Этот термин входит в понятийный аппарат различных областей лингвистики: семантику, когнитивную лингвистику, лингвокультурологию, а также в понятийный аппарат логики, философии, культурологии, языкознания, литературоведения, психолингвистики. Каждый ученый, рассуждая в рамках своей науки и своей парадигмы, старается конкретизировать и уточнить исследуемый термин. Однако наличие такого разнообразия точек зрения на проблему множат вариативность толкований понятия «концепт».

Цель предлагаемой статьи – провести обзор существующих подходов к трактовке проблемного поля концепта.

К концу XX века в лингвистической науке сформировалось понимание того факта, что носитель языка – это носитель определенных концептуальных систем (Н.Д.Арутюнова и ее школа). Концепты есть ментальные сущности, в каждом из них сведены воедино принципиально важные для человека знания о мире и вместе с тем отброшены несущественные представления. Система концептов образует картину мира, в которой отражается понимание человеком реальности. Анализом проблемного поля концептов и осмыслением языковой картины мира занимается сравнительно молодая отрасль научного знания — когнитивная лингвистика. Тем не менее, интерес к языковой картине мира обнаруживается еще в работах В. Гумбольдта, который, опираясь на труды другого немецкого ученого, историка культуры И. Гердера писал, что «различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия» [3, С. 324]. Вильгельм Гумбольдт является одним из основоположников сегодняшнего учения о языковой картине мира.

В России разработка вопросов языковой и научной картины мира связана, в первую очередь, с работами Ю.Н. Караулова, с тезаурусным изучением лексики. К концу XX в. появилось много исследований, посвященных данной проблематике — работы С.А. Васильева, Г.В. Колшанского, Н.И. Сукаленко, Е.С. Яковлевой, М. Блэка, Д. Хаймса, коллективная монография «Человеческий фактор в языке. Язык и картина мира» (1988) и др. На современном этапе развития лингвистики большой вклад в разработку этой сферы научного знания внесли фундаментальные труды Н.Д. Арутюновой, Ю.Д. Апресяна, А. Вежбицкой, Ю.С. Степанова, В.Н. Телия, В.Г. Гака и др.

Для нас наиболее существенно в этих работах теоретическое положение о том, что картина мира является базисной частью мировидения человека [6, С.43]. Язык — факт культуры, составная часть культуры, которую мы

наследуем, и одновременно ее орудие. Именно в языке вербализуется культура народа. Язык аккумулирует ключевые концепты культуры, транслируя их в словах. Модель мира, создаваемая языком, есть субъективный образ объективного мира. Эта модель несет в себе черты человеческого способа миропостижения, т.е. антропоцентризма, который пронизывает весь язык. Ю.С. Степанов сравнивает концепты со сгустками национально-культурных смыслов, называет их «ячейками культуры». Изучение их помогает выявить особенности мировосприятия народа, представить концептуальную и национальную картины мира, отраженную в языковой картине.

«Языковая картина мира» — это «взятое во всей совокупности, все концептуальное содержание данного языка» (Ю.Н. Караулов). В современной когнитологии существует понятие наивной языковой картины мира, под которой Ю.Д. Апресян, представляет «отраженные в естественном языке способы восприятия и концептуализации мира, когда основные концепты языка складываются в единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [1, С.145].

В наши дни существует несколько направлений в изучении природы концепта. Обзор современных исследований [4] позволил нам отметить, что большинство ученых рассматривают единичные концепты, выбирая для анализа концепты только русского языка, например, вежливость, терроризм, вооруженный конфликт, одиночество, труд, цвет, жалость, разум, обида, сила, семья, Бог, Россия, игра и т.д. Некоторые исследователи акцентируют внимание на анализе концептов иноязычной картины мира. Так например, на материале германских языков исследуются концепты *Krieg*, *communication*, *Ordnung*, *anxiety*, *tree* и т.д.

Проанализировав диссертационные работы за последние годы, мы отметили детерминированность выбора определенных концептов для исследования в зависимости от языка. Так, для исследований, проводимых на материале немецкого языка характерны следующие концепты, выбранные для анализа: *Krieg*, *Ordnung*, вооруженный конфликт. Исследователи, работающие на материале русского языка склонны к выбору концептов жалость, женщина, терпение, обида, одиночество, жертва и пр. На наш взгляд этот факт иллюстрирует большее значение данных концептов для определенных культур, что позволяет сделать предположение о различиях в языковом сознании.

Некоторые исследователи проводят сравнительно-сопоставительный анализ концептов, причем наблюдается противопоставление по различным основаниям. Одни исследователи выстраивают сопоставление диалектических антонимичных пар, например, начало и конец, жизнь и смерть и пр.

Другие исследователи проводят сравнительный анализ синонимичных пар, например, труд/работа; зависть/ревность и пр.

Многочисленные работы посвящены кросскультурным сопоставлениям одного и того же концепта на материале различных языков, например, *glamour*/гламур, мудрость/*wisdom*, *city*/город, власть/*power*, вежливость /*Höflichkeit*, строительство (стройка) / *construction* и пр.

Нами отмечено большое количество работ рассматривающих проблему концепта в национальном сознании носителей различных языков, в языковых картинах мира (английской, русской, немецкой, французской, аварской, татарской, латиноамериканской и др.).

Определенный интерес ученых вызывает эпоха советского периода истории России. Исследователи полагают актуальным сравнить концептуальные картины мира в различные исторические периоды. Концепты исследуются в советской газетной пропаганде, в заголовочном комплексе газетного дискурса.

Материалом для исследования концептов выбираются не только цельные языковые картины мира, но и более узкие рамки различного дискурса. Ученые рассматривают концепты в рамках парфюмерного дискурса, в песенном дискурсе, в новостном Интернет-дискурсе, в детской фэнтези, в институциональном дискурсе, в лирике поэта Зауралья А.М. Виноградова, в лирике Н.А. Заболоцкого, во фразеологических единицах языков, в российских гимнах, в военной прозе, в медиа-дискурсе.

В проведенных исследованиях анализируются структура и способы вербализации, динамика вербализации, способы объективации признаков концепта, языковые средства репрезентации, а также способы структурно-содержательного моделирования, особенности функционирования и эволюции концептов. Также исследуются вопросы актуализации лингвокультурного концепта, прямые и косвенные номинации концепта, становление, развитие, объективация и динамика концептов, корреляция концепта и антиконцепта в лингвокультуре.

В результате обзорного анализа нами были выявлены различные аспекты рассмотрения проблемы: лингвокогнитивный аспект, парадигматический, синтагматический, когнитивные и прагма-социолингвистические аспекты, идиоматический, когнитивно-функционально-стилистический, синхронно-диахронный аспект, а также когнитивно-дискурсивные характеристики концепта как дискурсивно-коммуникативной единицы. Исследователи выделяют различные компоненты концепта: эмоциональный, идеологический, когнитивный, аксиологический.

Классификация диссертационных работ позволила выявить различные подходы к рассмотрению концепта: структурно-репрезентационный, когнитивно-дискурсивный, психолингвистический.

Таким образом, мы можем констатировать интерес научного сообщества к этой проблеме.

В предлагаемой статье нам хотелось бы несколько подробнее остановиться на исследовании русского ученого Ю.Е. Прохорова «В поисках концепта» [5]. В своей книге он рассматривает современное состояние исследования концепта в когнитивной лингвистике, а также в философии и литературоведении. Автор предлагает модель возникновения концепта в процессе осмысления мира человеком, анализирует употребление термина «концепт» в различных культурах, реконструирует «концепт концепта» в рамках интернационального узуса. Он обобщает все существующие точки

зрения на проблему и предлагает два направления, обеспечивающих ясность и логичность понимания термина «концепт».

Ученый систематизирует разнообразные подходы к пониманию концепта, существующие в лингвистической науке и выделяет два основных: лингвокогнитивный и лингвокультурный. Концепт как лингвокогнитивное явление – это единица «ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*linguamentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [5,С.23]. В рамках лингвокультурного подхода концепт - базовая единица культуры. В этом понимании концепт соотносят с наивной картиной мира, в противопоставление с научной. Оба эти подхода дополняют друг друга, характеризуя усвоение культуры индивидуальным сознанием и представляя собой модели направления коллективного опыта по отношению к индивиду, поскольку концепты одновременно и «отражают», и «формируют» образ мышления и культурное пространство носителей языка. «Лингвокогнитивный подход это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурный подход это направление от культуры к индивидуальному сознанию» [5,С.24].

В своем исследовании Ю.Е. Прохоров систематизирует определения понятия «концепт», в рамках выделенных им подходов, как психолингвистического явления, как культурного, лингвокогнитивного, лингвокультурного и лингвистического явления. В качестве примера мы приведем последние три дефиниции.

Концепт как лингвокогнитивное явление понимается как глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания. Концепты – это идеальные сущности, которые формируются в сознании человека из чувственного опыта, из его предметной деятельности, из мыслительных операций, из языкового общения, из самостоятельного познания значений. «Национальный концепт – самая общая, максимально абстрагированная, но конкретно репрезентируемая (языковому) сознанию, подвергшаяся когнитивной обработке идея «предмета» в совокупности всех валентных связей, отмеченная национально-культурной маркированностью» [5,С.26].

Концепт как лингвокультурное явление – «единица, призванная связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, так как он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке». Его формирование – процесс редукции результатов опытного познания действительности до пределов человеческой памяти и соотнесения их с ранее усвоенными культурно-ценностными доминантами...» [5, С.27].

Концепт как лингвистическое явление – это «конструкт, репрезентирующий ассоциативное поле имени, но не равный ему. Концепт - это парадигматическая модель имени, включающая и логическую структуру его содержания, и сублогическую. Эти структуры выводятся соответственно и из свободной сочетаемости имени, и из несвободной, т.е. из синтагматических

отношений имени, зафиксированных в тексте». «Содержание концепта включает в себя содержание наивного понятия, но не исчерпывается им, поскольку охватывает все множество прагматических элементов имени, проявляющихся в его сочетаемости» [5, С.28]. Нам хотелось бы отметить, что в такой интерпретации термина «концепт» больше четкости и последовательности.

Таким образом, в современной лингвистической науке широко представлена проблема изучения природы концепта, что свидетельствует о многогранности, сложности данного феномена и актуальности дальнейшей разработки проблемного поля концепта в лингвистике.

Список литературы

1. **Апресян, Ю.Д.** *Интегральное описание языка и системная лексикография. «Языки русской культуры». Избранные труды/ Ю.Д. Апресян. - М.: Школа, 1995. - Т. II. - 766с.*
2. **Арутюнова, Н.Д.** *Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы / Н.Д.Арутюнова. – М.: Наука, 1976. – 384 с.*
3. **Гумбольдт В. фон.** *Избранные труды по языкознанию. - М.: Прогресс , 1984. - 400с.*
4. *Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/kontsepty-zhizn-i-smert-v-lirike-na-zabolotskogo#ixzz2nzHSA9cF>*
5. **Прохоров, Ю.Е.** *В поисках концепта/ Ю.Е. Прохоров . – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 176с.*
6. **Степанов, Ю.С.** *Константы: Словарь русской культуры. /Ю.С. Степанов. - М.: Академический Проект, 2001. - 990с.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Олейник О. В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Понимание текста на слух или аудирование при обучении иностранному языку является сложной задачей. Живая речь любого носителя языка сопровождается разговорными, диалектными словами, вероятными дефектами речи. Следовательно, самым важным условием для того, чтобы научиться понимать иностранный язык на слух является слушание. Для решения задач, связанных с интенсификацией и ускорением процесса обучения иностранному языку, формированием коммуникативной и языковой компетенций применяются различные информационные технологии.

Наиболее эффективным является использование аудио- и видеоподкастов. Они позволяют активно формировать и развивать навыки аудирования иноязычной речи. На английском оно пишется как Podcast. Слово состоит из двух частей «Pod» и «Cast». Первая часть Pod произошла от названия «iPod» (Айпод). iPod - портативный mp3-плеер для проигрывания звуковых файлов, который производит компания Apple. Вторая часть Cast произошла от английского «Broadcasting», что переводится с английского, как «широкоформатное вещание» или «выпуск в эфир».

В свободной энциклопедии Википедия представлено следующее объяснение значения слова «Подкастинг»:

«Подкастинг — процесс создания и распространения звуковых или видео-передач (то есть подкастов) во Всемирной сети (обычно в формате MP3 или Ogg/Vorbis для звуковых и Flash Video и других для видео-передач). Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания (однако бывают и исключения). Целевая аудитория подкастинга — пользователи персональных или портативных компьютеров, а также владельцы портативных плееров ... »

Подкаст это звуковой файл (чаще всего в формате MP3) или же видеофайл, который распространяется бесплатно через интернет для массового прослушивания или просмотра своей целевой аудитории.

Существуют следующие типы подкастов:

Аудио-подкаст представляет из себя аудио запись законченных идей, мыслей, лекций, новостей, презентаций, которая несет в себе явный интерес и пользу для целевой аудитории. Запись оформляется в mp3-файл, который далее предоставляется для прослушивания.

Видео-подкаст представляет из себя видеозапись на какую-либо тему.

Интернет представляет много возможностей для обучения, а именно аудирования иноязычной речи. Следующие сайты с помощью аудио и видео-подкастов знакомят студентов с культурой, литературой, традициями и обычаями Германии и других немецкоговорящих стран: www.wdr-fernsehen.de ; www1.wdr.de.

На страницах сайта www.dw.de представлено много информации страноведческого плана, имеется возможность прослушать и просмотреть актуальные новости на немецком языке при этом можно замедлить темп сообщения, что особенно актуально при обучении немецкому языку на начальном этапе. Также на данной странице имеются аудио-подкасты, в которых представлены немецкие диалекты, данная информация особенно важна для студентов языковых вузов в рамках дисциплин «Лексикология», «Социолингвистика».

Сайт института им. Гёте представляет целый спектр аудио-подкастов для изучающих немецкий язык. Для практики устной речи интересен подкаст «Grüße aus Deutschland», в котором представлены ряд диалогов по следующим темам: Essen und Ernährung, Liebe, Familie im Wandel, Studentenleben, zwischen Schule und Beruf и многие другие. Данная тематика дает возможность слушать аутентичную речь носителей языка в коммуникативных ситуациях повседневной жизни. Для облегчения прослушивания аудио-подкасты сопровождаются напечатанным материалом аудио-роликов в формате pdf. Подобная функция есть также у сайта www.slowgerman.com.

Сайт www.deutschlern.net учит овладению простейших, элементарных разговорных клише под рубрикой «Guter Umgang. Deutschlernen mit Umgangssprache», используя их в конкретных речевых ситуациях повседневной жизни.

Преимущества подкастов заключаются в том, что они дают возможность слушать аутентичную речь носителей языка в коммуникативных ситуациях повседневной жизни. Материалы подкастов периодически обновляются, т.е. изменяется их информационное наполнение, и расширяется словарный запас; подкасты доступны студентам благодаря мобильному телефону, ноутбуку и т. д.; подкасты можно использовать как на занятиях в аудитории, так и для самостоятельной работы студентов.

Подбор подкастов осуществляется с учетом пройденного лексико-грамматического материала и в зависимости от степени сложности прослушиваемого текста, не редко подкаст сопровождается упражнениями на отработку новых лексических единиц, фразеологических оборотов, например, подкасты сайта www.vitaminde.de.

Работа с аудио- и видеоподкастами может заключаться в следующем. Студентам предъявляется текст для аудирования два раза. В первый раз студентам предлагают прослушать текст в медленном темпе и ответить на вопросы преподавателя. Во второй раз студенты слушают тот же текст в нормальном темпе и передают его содержание на немецком языке. Затем студенты по аналогии с прослушанным текстом, используя новые слова и выражения, передают содержание подкаста. Такая формы работы позволяет студентам концентрировать внимание на содержании текста, активизирует запоминание, дает возможность воспроизвести услышанное и построить собственное высказывание на данную тему, включив в него новую лексику. Таким образом, аудирование как вид рецептивной деятельности является предпосылкой для развития продуктивных умений, таких как говорение.

Студентам, изучающим иностранный язык, должны помочь аудио- и видеоподкасты с целью овладения навыками правильного произношения, разговорной речи, чтения, аудирования, коммуникации. Подкастинг расширяет запас общеупотребительной и разговорной лексики, а также лексики литературного языка, грамматических конструкций, устойчивых сочетаний и фразеологизмов, характерных для современного немецкого языка.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

Осиянова А.В.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Современные тенденции развития общества, связанные с углублением многоуровневых межгосударственных контактов, геополитическими процессами глобализации, информатизации, интеграции в сферах экономики, науки и культуры предполагают смену приоритетов в системе вузовского образования. Это обуславливает переход к новой образовательной парадигме, обеспечивающей обновление стратегии подготовки специалистов, соответствующих международным стандартам, социально активных, мобильных, компетентных, готовых творчески реализовывать свои профессиональные умения, способных к принятию самостоятельных решений и эффективному межличностному взаимодействию.

В условиях современного многоуровневого образования важным аспектом формирования общекультурных и профессиональных компетенций выпускника вуза становится лингвокоммуникативная культура, содействующая взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, интеллектуальному, эмоциональному, нравственному развитию личности, способности к самосозиданию и самореализации на основе коммуникативности и толерантности.

Лингвокоммуникативная культура – многоаспектное, полифункциональное, интегративное, динамичное личностное качество, проявляющееся в процессе осуществления вербальной деятельности, основанной на системе ценностных ориентаций и личностной рефлексии, знаниях норм культуры речи и поведения, лингвокоммуникативных умениях (ориентировочных, речевых, аналитических, креативных, рефлексивных, информационно-технологических), обеспечивающих творческий характер ситуативно-опосредованной лингвокоммуникации. Она выражается в адекватном понимании, осмысленной самооценке и позитивном восприятии партнеров; выступает показателем развития субъектов вербальной деятельности, отражая оттенки их отношений; проявляется субъектной позицией личности в форме конструктивных предложений, требующих самостоятельности, активности и творчества, побуждающих к самоанализу, самооценке, самосовершенствованию [1].

Анализ педагогических исследований по проблеме формирования лингвокоммуникативной культуры показывает, что оно может осуществляться в русле нескольких активно реализуемых методологических подходов:

– *культурологического* (В.С Библер, Н.Б. Крылова, В.М. Розин, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова), который предполагает личностное развитие студента, его самореализацию и перевоплощение из пассивного объекта воздействия культурой в субъект социокультурного творчества; ориентирующего на

решение образовательных задач исходя из культурных традиций общества, лучших достижений национальной культуры;

– *аксиологического* (Т.К. Ахаян, В.П. Бездухов, М.С. Каган, А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов), рассматривающего ценностные ориентации в качестве внутренних источников самореализации человека, его активной деятельности и развития;

– *компетентностного* (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Л.Ф. Иванова, А.Г. Каспаржак, С.В. Кульневич, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков), определяющего в качестве основного результата образования способность и готовность выпускников учебных заведений использовать полученные знания, умения и навыки для самостоятельного решения проблем в различных сферах деятельности; выступающего приоритетной ориентацией на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самореализация, социализация и развитие индивидуальности;

– *деятельностного* (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) утверждающего, что процесс обучения строится через организацию специальной деятельности по достижению поставленных целей и задач; предполагающего раскрытие перед студентом всего спектра его возможностей и создание у него установки на свободный, но ответственный и обоснованный выбор той или иной возможности, открывая тем самым пути к самореализации;

– *лично-ориентированного* (М.Н. Берулава, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.В. Краевский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), требующего принятия студента как личности, свободы личности в образовательном процессе в смысле выбора ею приоритетов, образовательных «маршрутов», формирования собственного восприятия изучаемого содержания (личностного опыта); ориентирующего на саморазвитие, самодвижение, самореализацию личности;

– *полисубъектного (диалогического)* (В.А. Сластенин), обусловленного тем, что сущность личности значительно разностороннее и сложнее, чем процесс деятельности, в которую личность включена. Личность обретает свое «человеческое» содержание в общении с другими. В этой связи личность есть продукт и результат взаимоотношений с окружающими людьми, построенных по принципу диалога.

Специфика лингвокоммуникативной культуры обращает наше внимание на потенциал *субъектно-деятельностного подхода*, который определяет направленность содержания вузовского образования на становление у студента опыта выступать субъектом познавательной деятельности и субъектом отношения в познании. А это придает познавательной деятельности активный и субъективно избирательный характер, фактически сближающий ее с самообразованием и самосовершенствованием (А.В. Брушлинский, А.А. Плигин, В.А. Сластенин, Г.В. Сороковых).

Под субъектно-деятельностным подходом Г.В. Сороковых понимает «способ познания и организации учебной деятельности, включающей в себя

комплекс структур и механизмов, направленных на формирование активной личности обучаемого как самоорганизующегося и саморазвивающегося субъекта, способного самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность и осознанно управлять ею, брать на себя ответственность за результаты своих действий и поступков» [2].

В нашем понимании субъектно-деятельностный подход представляет собой целесообразную интеграцию субъектно-ориентированного и деятельностного подходов. Синтез данных подходов нацелен на формирование опыта личности в самостоятельном поиске новых знаний, их применении в новых условиях, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций, обеспечивающих появление новых знаний, способов деятельности, личностных смыслов, как маркеров формирования субъектной позиции личности, участвующей в вербальной коммуникации.

Идея субъектности в формировании лингвокоммуникативной культуры ориентирует преподавателей на создание условий, обеспечивающих развитие самостоятельной творческой активности каждого студента, целостность и результативность процесса его индивидуально-профессионального развития. При этом образовательный процесс приобретает гуманистическую направленность, обеспечивает осуществление студентами своих возможностей в соответствии со способностями в освоении профессиональной деятельности и социальных отношений.

В педагогических системах прошлого и современности идеи субъектности реализуются и описываются в терминах «активность», «самостоятельность», «инициативность», «творчество» (Н.М. Борытко, В.В. Горшкова, Т.А. Ольховая, Т.И. Шамова). Согласно педагогическому словарю, субъект – носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющей изменения в других людях и в самом себе. Ориентируясь на студента как субъекта вербальной деятельности и лингвокоммуникативной культуры в целом, мы видим в нем самоутверждающуюся, самореализующуюся в образовательном процессе вуза личность, способную к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков. Таким образом, субъектно-деятельностный подход в своем субъектном компоненте предполагает, что формирование лингвокоммуникативной культуры, овладение ею как специфическим способом человеческой деятельности требует перевода студента в позицию субъекта познания и общения, проявления его активности, самостоятельности, познавательного интереса, творчества.

Субъектно-деятельностный подход в своем деятельностном компоненте предполагает, что если рассматривать лингвокоммуникативную культуру с позиции овладения культурой вербальной деятельности, то ее анализ можно выполнить через призму теории деятельности. Как личностное образование лингвокоммуникативная культура предстает в виде совокупности качеств и способов деятельности личности, их предметного воплощения.

Основой деятельностного подхода, разработанного в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна является

положение о ведущей роли деятельности в процессе формирования личности. Личность здесь рассматривается в качестве субъекта деятельности; она сама, «формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения». Для настоящего исследования особо значима суть деятельностного подхода, определяемая субъектно-субъектным характером взаимоотношений в образовательном процессе. Деятельностный подход в обучении апеллирует к внутренней активности студента, вызванной не принуждением, «обязаловкой», а особым образом организованным содержанием и методами образования. Соответственно учебная деятельность должна быть построена таким образом, чтобы была осознана личностная значимость обучения.

Деятельностный подход в формировании лингвокоммуникативной культуры означает, что достижение поставленных целей и задач по ее совершенствованию в образовательном процессе на предметном содержании изучаемых дисциплин возможно только при условии организации специальной деятельности. Именно включение студентов в самостоятельную, хотя и организованную, направляемую, контролируруемую и корректируемую преподавателем деятельность открывает возможности развития субъектных качеств студента, ведет к приобретению и оценке им личного опыта по становлению ценностных ориентаций, лингвокоммуникативных умений, творческих способностей.

Таким образом, использование методологии субъектно-деятельностного подхода дает возможность определить совокупность принципов и вытекающих из них правил, необходимых для технологического обеспечения процесса формирования лингвокоммуникативной культуры студента на инновационной основе.

Список литературы:

1. **Осиянова, А.В.** *Проектирование технологии формирования лингвокоммуникативной культуры студента: теоретико-методологические аспекты* / А.В. Осиянова // *Вестник Оренбургского государственного университета*. - 2013. – № 2. - С. 191-197.

2. **Сороковых, Г.В.** *Сущностная характеристика субъектно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке специалистов в вузе* / Г.В. Сороковых // *Вестник Томского государственного университета*. – 2006. – № 291. – С. 276-278.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Осиянова О.М.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

В сфере образования должна формироваться осознанная каждым человеком вера в то, что истинный смысл его жизни – возможно полная самореализация всех его способностей на пользу самому себе, своим близким, на пользу своему социуму, человеческой цивилизации в целом.

(Б.С. Гершунский)

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения выдвигают «владение нормативной культурой речевого общения на родном и иностранном языке» одним из требований к подготовленности выпускника вуза. В современных условиях развития новых наукоемких технологий перед иноязычным образованием, имеющим огромный потенциал взаимодействия участников образовательного процесса, стоит задача развития личности социально-активной, компетентной, мобильной, способной продуктивно осуществлять коммуникацию, содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной, социальной принадлежности.

В многочисленных отечественных и зарубежных лингводидактических исследованиях культура речевого общения представлена как сложное, многокомпонентное и многоуровневое явление, нацеленное на повышение эффективности речевой коммуникации (О.М. Казарцева, М.О. Фаенова, К.Н. Хитрик; R. Capps, H. Grice, J. Gumpers, D. Hymes, J.A. Pardo, W. Labov, G. Lakoff, J.K. O'Connor). При анализе обучения общению выявлены уникальные возможности коммуникативного подхода и метода обучения иноязычной культуре, выступающей средством воспитания, познания и развития (В.П. Кузовлев, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, J. Brewster, C. Brumfit, M. Finocchiaro, A. Holliday, W. Littlewood, H. Piepho, H.G. Widdowson). Определены стратегии формирования иноязычной коммуникативной компетенции (И.Л. Бим, Л.К. Гейхман, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, И.Л. Плужник, Е.Н. Соловова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, J. Sheils и др.). Проблема организации иноязычного общения, создания психологических основ и технологий обучающего общения наиболее полно решена в методе активизации резервных возможностей личности (Л.Ш. Гегечкори, Г.А. Китайгородская, Г. Лозанов, И.Ю. Шехтер).

Принимая во внимание и высоко оценивая разработанные в науке подходы, следует признать, что не все проблемы в обучении культуре иноязычного общения уже решены. Нередко подходы к обучению студентов культуре общения носят предметно-направленный характер, ориентированы на

продукт обучения, оставляя в стороне самого субъекта общения.

Между тем, проблема обучения культуре речевого общения на родном или иностранном языке – это проблема обучения социальным навыкам, заключающимся в использовании субъектом имеющихся опыта и знаний, в выборе целей и стимулов для их достижения, не нарушая принципов единства общения и деятельности. Деятельность речевого общения выражает сложные отношения, в которых формируются сами субъекты общения, определяя стратегию и тактику в зависимости от конкретных условий общения, выбора и реализации планов речевого взаимодействия.

Стратегия речевого общения предполагает планирование речевого взаимодействия. Воздействуя на убеждения, складывающиеся нравственные нормы общения, мировоззренческие позиции личности, стратегия становится призывом к речевому поступку или воздержанию от него. Тактика речевого общения включает конкретные приемы привлечения внимания, установления и поддержания контакта с партнером, приведение его в определенное эмоциональное состояние, воздействуя на его поведение положительной или отрицательной оценкой. Обращаясь к проблеме обучения культуре иноязычного общения, мы не можем не учитывать многовариантности стратегических и тактических позиций субъектов деятельности речевого общения.

Сегодня, когда совершенствование межличностных, кросскультурных контактов становится не только частью нравственного воспитания, но и одним из результатов профессиональной подготовки, решение проблем обучения культуре иноязычного общения в условиях различных образовательных институтов требует разработки инновационного подхода. Данный подход должен обеспечить формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций, способствующих появлению новых знаний, способов деятельности, личностных смыслов как главных ориентиров в становлении субъектной позиции личности, участвующей в иноязычном общении. Таковым, по нашему мнению, является системно-субъектно-ориентационный подход, представляющий собой интегративное объединение системного и субъектно-ориентационного подходов [1; 2].

Системно-субъектно-ориентационный подход избран нами в качестве методологической основы обучения студентов культуре иноязычного общения, поскольку он:

- позволяет рассматривать исследуемый объект системно;
- характеризует обучение культуре иноязычного общения как педагогическую систему – открытую, динамическую, целенаправленную, антропоцентричную, нелинейную, сложную, самоуправляемую;
- обеспечивает развитие, автономность и целенаправленность системы обучения культуре иноязычного общения посредством системы ориентиров (целей, принципов, знаний, опыта, стимулов);
- позволяет использовать систему ориентиров для установления связей подсистем и их элементов как внутри системы, так и с внешней средой, обеспечивая переход системы на качественно новый уровень развития;

- обеспечивает системную ориентировочную деятельность субъектов образовательного процесса вуза, способствуя формированию культуры иноязычного речевого общения как личностного качества.

Правомерность обращения к «ориентации» в исследовании проблем обучения культуре иноязычного общения объясняется широтой использования данного термина в описании педагогических явлений (лично ориентированный процесс, лично-ориентированное обучение, ориентационный подход, ориентация на личность, ориентация на достижения, общая ориентированность) и отсутствием единого научного толкования его значения, в силу чего «ориентированный» и «ориентационный» часто используются как синонимы.

Отметим принципиальную нетождественность указанных терминов в контексте субъектно-ориентационной составляющей системно-субъектно-ориентационного подхода. Так страдательное причастие «ориентированный» означает направленность на кого-либо (что-либо), осуществляемую кем-либо (чем-либо). Относительное прилагательное «субъектно-ориентационный» в нашем толковании указывает на признак деятельности субъекта, основанной на использовании системы ориентиров, выбор которых в ориентационном поле совершенствует субъектную позицию личности.

Речевое общение предполагает для его успеха выбор ориентиров, сохраняющих субъектно-субъектные отношения общающихся на основе системы обратной связи. Для обучения культуре иноязычного общения особенно актуально смысловое назначение ориентира, связанное с анализом проблемной ситуации, установлением отношений между элементами ситуации и их актуальных значений, контролем и коррекцией по ходу выполнения деятельности. Именно ориентиры помогают субъекту не только осознавать значение ситуации выбора, но и определять личностный смысл фиксируемых явлений, приобретая, таким образом, субъективно-ценностный характер. Ориентиры дают основание для самоопределения в целом и в каждой конкретной ситуации. Основой для формирования отношения выступает процесс «ориентирования», то есть выбор в системе ориентиров, которые могут иметь конкретную и абстрактную природу, относительно устойчивый и переменный характер.

Исключительно важная особенность ориентиров заключается в том, что практически никогда ориентир не являет себя субъекту в единичном составе; основной ориентир в виде цели деятельности дополняется другими, корректируется ценностями человека, ограничивающимися условиями и т.д. С точки зрения системно-субъектно-ориентационного подхода вся совокупность избранных ориентиров будет носить конструктивный характер, способствующий личностному развитию и совершенствованию культуры речевого общения, только в том случае, если будет образовывать систему. В этом случае речь идет о взаимодействии двух систем: Личность – Система ориентиров. Системный характер совокупности ориентиров служит определенным гарантом гармонизации личностного развития в ходе обучения.

В качестве значимых ориентиров в обучении культуре речевого общения мы называем систему ориентиров, представляющих ориентационное поле: ориентиры-цели; ориентиры-принципы; ориентиры-знания; ориентиры-опыт; ориентиры-стимулы. Ориентационное поле, таким образом, понимается как система активных ориентиров, которые используются субъектом при принятии решения о том или ином выборе в речевом общении, служат для коррекции в процессе реализации выбора и опорой в выражении отношения. Все ориентиры носят ценностный характер.

Ориентиры-цели играют в субъектно-ориентационном обучении культуре иноязычного общения решающую роль, так как они являются системообразующим фактором в осуществлении цели участвующих в общении людей в соответствии с мотивами, обуславливающими эти цели, и с помощью способов, которые не могут вызвать у партнеров чувство неудовлетворения. Ориентиры-цели предполагают достижение такого уровня речевого общения (на любом языке), которое обеспечивает вхождение людей в современное коммуникативное пространство, определяющее их личностное развитие.

Ориентиры-принципы, основанные на единстве познания и общения, предполагают учет адресата, ценностных ориентаций собеседников, пространственных и временных условий речевого общения. Они являются исходными, руководящими опорами в обучении культуре иноязычного общения.

Ориентиры-знания включают: знание языковой системы; знание о культуре страны изучаемого языка, о культуре общения как основе достижения успеха в коммуникации и личностном развитии; ценностные ориентации другого человека, которые выражаются в идеалах, потребностях, интересах, уровне притязаний; знание самого себя (своих положительных и отрицательных сторон). Ориентиры-знания в иерархии ориентиров могут занимать разное место в зависимости от ситуации иноязычного общения и имеющегося опыта.

Ориентиры-опыт представляют собой интегрированный опыт речевого общения с разными категориями людей (возраст, пол, социальный статус, профессия), обеспечивающий приобретение знаний, умений и навыков культуры иноязычного общения в современном коммуникативном пространстве. Ориентиры-опыт призваны обеспечить овладение содержанием речевого общения, представляющим разные виды опыта: опыт применения так называемых «готовых знаний» для ориентировки в жизненно-практических и познавательных ситуациях; опыт применения также заранее установленных способов выполнения различных видов человеческой деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (по И.Я. Лернеру). Так в обучении культуре иноязычного общения обогащается личностный опыт, ставший собственным взглядом, убеждением и выводом из пережитого, приобретаемого в специально создаваемой личностно-развивающей ситуации.

Ориентиры-стимулы имеют существенное значение в практике предречевой ориентации, так как создают установку на дальнейшую

коммуникацию, повышая эффективность общения. Они способствуют самоактуализации личности как субъекта речевого общения на основе ее потребностей, интересов, убеждений, ценностных ориентаций.

Перечисленные выше ориентиры необходимы как опора, самая общая, первоначальная схема, когда мы еще не знаем, какие ориентиры нам окажутся необходимы, и в каком системном отношении они будут находиться. В случае обучения культуре иноязычного общения, имея даже один и тот же набор ориентиров, говорящий меняет их иерархическое соотношение в зависимости от разных факторов (социальной ситуации, возрастных и индивидуальных особенностей), делая какой-то элемент ситуации доминантным, не учитывая практически других.

Ориентиры – динамичные параметры, выстраивающиеся на разных этапах иноязычного общения в изменяющиеся иерархические структуры. Они обеспечивают трансформацию цели общения в побуждения самой личности, допуская воздействие на ее мотивационную сферу, внутренний мир, самосознание. Поэтому системно-субъектно-ориентационный подход, как и базовое для него понятие «ориентир» рассматривается нами с двух точек зрения – внешней, связанной с созданием условий для обучения культуре иноязычного общения, и внутренней, отражающей изменение ценностных отношений субъектов в процессе обучения, их личностное развитие.

Системно-субъектно-ориентационный подход определяет совокупность закономерностей и принципов, отбор содержания обучения и открывает пути к инновационному технологическому обеспечению, соединяющему в себе гармонию личностного и функционального развития субъектов образовательного процесса вуза.

Список литературы

- 1. Осиянова, О.М. Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов (общепедагогический подход): Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2009. – 49 с.*
- 2. Осиянова, О.М. Модель «рефлексивного управления» системой обучения культуре речевого общения студентов / О.М. Осиянова // European Social Science Journal. – 2013. - № 5 (33). – С. 91-99.*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Переходько И.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Сегодня одной из важнейших задач высшего профессионального образования является наравне с формированием профессиональных компетенций, формирование общекультурных компетенций студентов, так как в современном поликультурном мире для решения профессиональных задач от специалиста требуется способность к восприятию, пониманию и осмыслению явлений многокультурного мира. Так, Е.В. Бондаревская выдвигает тезис о формировании специалиста как «человека культуры» [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки бакалавров лингвистики определяет задачи формирования умений ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей, учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных общностей, а также умений решать профессиональные задачи, руководствуясь принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума. Действительно лингвистическое образование способствует формированию полифонического видения мира, так как ставит своей целью воспитание «неоднородного» человека, культивирует толерантность как нравственный идеал и норму поведения. Сопоставляя различные концептуальные системы, обогащая свое сознание, изучающий иностранный язык осмысливает общность и различия языков, стремится понять носителей иной концептуальной картины мира, что обеспечивает общественную ценность лингвистического образования, связанного с обеспечением ментальной совместимости различных социумов, движения цивилизации к все большей целостности и единству.

С. В. Ремизова, анализируя психологические особенности изучения иностранного языка на основе исследований К. Бэмфорда, Д. Мизокава, Е. Пил, В. Ламберт и др., приходит к выводу о том, что при изучении иностранного языка происходит трансформация сознания личности на различных уровнях: когнитивном, вербальном, психоэмоциональном и др. и как результат люди, изучающие иностранный язык обладают более высоким уровнем интеллекта, более развитыми когнитивными способностями, культурным релятивизмом и повышенной толерантностью по отношению к другим культурам [2]. Усвоение новой языковой системы, в конечном счете, приводит к изменению «угла зрения» на окружающий мир, его понятия, отношения и ценности, к преодолению «монокультурности», воспитанию толерантности.

В связи с этим актуальными становятся вопросы воспитания толерантности студентов. Большинство психологов относит данный возраст ко

второму периоду юности или первому периоду зрелости (А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский и др.), которому свойственны сравнительно высокий образовательный уровень, развитие познавательной мотивации, повышенная потребность в коммуникации, а также повышенный интерес к собственной личности, самопознанию и самовоспитанию и стремление к расширению социальных связей. Поэтому именно данный возраст является сенситивным для формирования толерантности.

С понятием «толерантность» тесно связано понятие «общение», так как сформированная у человека толерантность позволяет ему легко вступать в коммуникативные связи с другими людьми, а этически грамотная позиция в общении делает человека толерантным. Отношение к собеседнику не как к объекту, а как к активному субъекту диалога является важным условием достижения взаимопонимания в процессе общения. Толерантность в общении способствует познанию мнения другого, стабилизируя сам процесс коммуникации. Данные положения обусловили появление термина «коммуникативная толерантность».

Проблема коммуникативной толерантности исследуется в работах В.В. Бойко, П.Ф. Комогорова, А.В. Мудрика и др. По мнению исследователей, в сущностном аспекте, толерантность является основой общения. В аспекте развития она знаменует начало процесса становления общения, которое является конечным пунктом толерантности.

П.Ф. Комогоров, рассматривая вопрос о месте толерантности в структуре общения, делает вывод, что толерантность является внутренней основой общения, выступает регулятивным механизмом общения и личностно-формирующим фактором, а также характеризует процесс общения изнутри через эмоциональную составляющую [3].

По В.В. Бойко коммуникативная толерантность – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [4, С. 140].

В.В. Бойко выделил десять личностных подструктур, обуславливающих коммуникативную толерантность.

- Интеллектуальная подструктура, которая передает тип мышления коммуникантов, их идеи, видение действительности.

- Ценностно-ориентационная подструктура, которая проявляется в мировоззренческих идеалах конкретного человека, его интересах, оценках происходящего.

- Этическая подструктура, которая включает в себя нравственные формы, которых придерживается человек.

- Эстетическая подструктура, которая охватывает область весь диапазон вкусов и предпочтений, особенностей восприятия окружающего мира.

- Эмоциональная подструктура, которая демонстрирует эмоциональное состояние, в котором чаще всего пребывает человек: спокойствие или возбужденность, радость или печаль, оптимизм или пессимизм, миролюбие или агрессивность.

- Сенсорная подструктура, которая включает особенности чувственного восприятия мира на основе наших органов чувств: зрения, слуха, обоняния, вкуса, осязания.

- Энергодинамическая подструктура, которая отражает качество и силу энергетического поля человека.

- Алгоритмическая подструктура, которая объединяет очень разные личностные качества (привычки, умения, стили деятельности, бытовые, семейные и религиозные ритуалы), у которых общей чертой является однообразие воспроизводимости.

- Характерологическая подструктура, которая сосредотачивает устойчивые черты личности, которые врожденны или приобретены под влиянием окружения в результате воспитания, примеров, подражания.

- Функциональная подструктура. Она закрепляет различные системы жизнеобеспечения и поддержания комфорта личности, прежде всего потребности и желания.

В.В. Бойко также выделил несколько типов коммуникативной толерантности:

- ситуативная коммуникативная толерантность – терпимое отношение данной личности к данному конкретному человеку;

- типологическая коммуникативная толерантность – терпимое отношение человека к собирательным типам личностей или группам людей;

- профессиональная толерантность – терпимое отношение к собирательным типам людей, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности;

- общая коммуникативная толерантность – терпимое отношение к людям в целом, тенденции, обусловленные жизненным опытом, установками, свойствами характера, нравственными принципами, состоянием психического здоровья человека [4, С.142-147].

В связи с проблемами формирования коммуникативной толерантности актуализируются задачи поиска эффективных методов и приемов ее формирования и развития.

Результаты практической деятельности позволяют сделать вывод о том, что основой формирования коммуникативной толерантности является овладение студентами системой специальных знаний, которая включает знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, особенностей ценностных ориентаций партнера по межкультурной коммуникации, национально-культурных особенностей коммуникативного поведения партнеров по коммуникации, а также знания о существующих причинах непонимания, связанных с межкультурными различиями. В качестве показателей уровня овладения данными знаниями выступают следующие характеристики: диапазон, точность, адаптивность, стабильность, целостность. С целью актуализации специальных знаний на занятиях используются следующие методы обучения: демонстрация, контекстное наблюдение, кросс-культурный анализ и комментирование аутентичных текстов, дискуссия-беседа [5].

В рамках собственной культуры создается прочная иллюзия своего видения мира, образа жизни, менталитета и т.п. как единственно приемлемого. Только выйдя за рамки своей культуры, то есть, столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением, можно понять специфику своего общественного сознания, можно «увидеть» различие или «конфликт культур».

В данной связи, моделирование ситуаций межкультурного общения на занятиях по иностранному языку представляется одним из эффективных способов формирования коммуникативной толерантности студента. Моделирование ситуаций межкультурного общения предполагает «проигрывание» конкретных вербальных и невербальных действий, необходимых для реализации межкультурной коммуникации на основе исследования искусственных моделей (условных образов, схем и процессов) соответствующих ситуаций межкультурного общения.

В нашей практической деятельности мы выделяем:

- ситуации межличностных отношений (нормы поведения в повседневной жизни, установление личных контактов, ведение телефонных разговоров, манеры приветствия, прощания, обычаи и традиции, возможные темы бесед, темы-табу);

- ситуации профессионального общения (отношение к работе, деловой этикет, деловой протокол, проведение презентаций, совещаний и собраний, переговоров, участие в конференциях и семинарах, обмен деловой корреспонденцией, «светская беседа»).

К наиболее эффективным приемам формирования коммуникативной толерантности следует также отнести реализацию студентами международных телекоммуникационных проектов. Так, студенты факультета филологии Оренбургского государственного университета, изучающие французский язык участвуют в интернет-проекте «Images et patrimoine», организованном французской академией г. Тулуза с презентациями об Оренбургском государственном университете, о своих родных местах: Соль-Илецк, с. Краснохолм. В ходе реализации проекта студентами велась переписка с руководителем проекта, были подготовлены сочинения, иллюстрированные фотографиями. На практических занятиях отработывались навыки деловой переписки, изучались правила этикета. С проектами можно ознакомиться по следующим ссылкам:

<http://www.calameo.com/read/0007446416ed9a3428914>

[http://cddp81tice.fr/imgpat/galleries/SITES/RUSSIE_SOL_ILETSK_La_mer_morte_des_steppes_d_Orenbourg27743/"\);](http://cddp81tice.fr/imgpat/galleries/SITES/RUSSIE_SOL_ILETSK_La_mer_morte_des_steppes_d_Orenbourg27743/)

http://cddp81-tice.fr/imgpat/galleries/SITES/RUSSIE_KRASNOKHOLM

Специфика реализации телекоммуникационных проектов состоит в обеспечении погружения в аутентичную языковую и культурную среду, что позволяет студентам выступать в роли авторов, соиздателей, повышает творческий потенциал, расширяет не только общий кругозор, но и способствует расширению языковых знаний, а также формирует навыки толерантного общения. Участие в подобных проектах создает условия для активной языковой практики для каждого студента, предоставляет возможность мыслить,

рассуждать на иностранном языке над возможными путями решения проблем, связанных с размещением презентаций, соблюдением регламента проекта и т.д, при этом иностранный язык является средством межкультурного взаимодействия, способом включения в активный диалог культур в стиле сотрудничества и толерантного поведения.

Список литературы

1. **Бондаревская, Е.В.** Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования//Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 14-19.
2. **Ремизова, С.В.** Психологические особенности изучения иностранного языка / С. В. Ремизова // Педагогика и просвещение. - 2010. - № 1. - С. 165-174
3. **Комогоров, П. Ф.** Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / П.Ф. Комогоров. – Курган; 2010. - 24 с.
4. **Бойко, В.В.** Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Издательство: Феликс, 1996. – 472 с.
5. **Переходько, И.В.** Актуализация специальных знаний в процессе формирования поликультурного студентов / И.В. Переходько // В мире научных открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр. - 2012. - №2.4. – С.117-130

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Петраш И.А.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Педагогика, как наука включает в себе многолетний опыт воспитания и обучения подрастающего поколения. Центральной категорией научного осмысления воспитательного процесса и профессиональной педагогической деятельности по воспитанию детей выступает понятие «воспитание».

Исходное значение слова «воспитание» обусловлено корневой частью слова: «воспитание» – это вскармливание, питание ребенка, не приспособленного к жизни и совершенно беспомощного при рождении [1]. В. А. Сухомлинский писал: «Воспитание – это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает» [2].

Нравственное воспитание – одна из сторон многогранного процесса становления личности, освоение индивидом моральных ценностей, выработка им нравственных качеств, способности ориентироваться на идеал, жить согласно принципам, нормам и правилам морали, когда убеждения и представления о должном воплощаются в реальных поступках и поведении [3].

Понятие «нравственность» по «Словарю русского языка» С. И. Ожегова определяется как внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек; этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами. В этом определении понятия «духовность» и «нравственность» во многом перекликаются. Кроме того, в научных источниках понятия «нравственность» и «мораль» часто раскрываются как тождественные. Нравственность отражает общечеловеческие ценности, а мораль зависит от конкретных условий жизни различных слоев общества. Меняется форма общественного устройства, меняется и мораль, а нравственность остается вечной категорией. Нравственное воспитание предполагает воздействие на личность с целью формирования нравственного сознания, развития нравственных чувств и выработки навыков и умений нравственного поведения [1].

Начало третьего тысячелетия ознаменовано экологическими катастрофами, влекущими за собой нарушение экологического равновесия в физическом и нравственном здоровье людей. Ужасными проявлениями социальных и экономических катаклизмов являются возросшая детская преступность, наркомания. Следствием этого выступают бездуховность, переоценка ценностей, потеря нравственных ориентиров подрастающего поколения и, следовательно, общества в целом.

Преодоление отчуждения человека от его подлинной сущности, формирование духовно развитой личности в процессе исторического развития общества не совершается автоматически. Оно требует усилий со стороны людей, и эти усилия направляются как на создание материальных

возможностей, объективных социальных условий, так и на реализацию открывающихся на каждом историческом этапе новых возможностей для духовно-нравственного совершенствования человека. В этом двуедином процессе реальная возможность развития человека как личности обеспечивается всей совокупностью материальных и духовных ресурсов общества.

Чрезвычайно остро стоит проблема развития нравственной и духовной культуры общества, и в связи с этим совершенно очевидна необходимость обращения школы к искусству как одному из важнейших средств раскрытия нравственного и духовного потенциала личности, стимулирования его развития.

Перед общеобразовательной школой ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных свойств личности школьника. Искусство – один из ресурсов, который помогает нравственно воспитать растущую личность.

Рассматривая содержание нравственного воспитания, отмечаем, что оно должно быть направлено на формирование у личности нравственных отношений к родине, труду, общественному достоянию, охране природы, к людям и самой себе. Но моральные отношения не возникают и не существуют сами по себе, они связаны с деятельностью человека и обуславливаются ею. Чтобы формировать у личности нравственные отношения, необходимо включать ее в соответствующие виды деятельности. Исходя из содержания нравственных отношений, необходимо включать учащихся в следующие виды деятельности: общественную, патриотическую, учебную, трудовую, в деятельность по сбережению материальных ценностей и охране природы, общения с другими людьми и др. В процессе активного участия в разнообразной деятельности у учащихся развивается понимание (осознание) того, как ее необходимо осуществлять, формируется чувства совести и ответственности, вырабатываются навыки поведения и укрепляется воля, что в своей совокупности и характеризует те или иные нравственные отношения. Без хорошо организованной практической деятельности и умелого педагогического стимулирования нельзя эффективно формировать нравственные отношения [4].

Если те или иные отношения закрепляются в сознании и поведении личности, становятся привычными и определяют устойчивость поведения в любых изменяющихся условиях, они превращаются в личностные качества. Процесс нравственного воспитания должен быть направлен на то, чтобы вырабатывать, развивать и совершенствовать нравственные качества школьников.

В числе гуманитарных дисциплин, с наибольшей силой влияющих на становление личности, находится литература, обладающая богатыми познавательными, мировоззренческими, педагогическими, эстетическими возможностями. Она представляет собой одно из важнейших средств нравственного воспитания. Литература, в качестве источника знаний и

нравственно-эстетических норм, в качестве транслятора культуры и традиций общества во все времена считалась одним из базовых компонентов в воспитании и формировании полноценной личности.

Произведение выстраивается на основе критерия художественности как способа освоения реальности посредством образов в смысловой перспективе художественной идеи. Как форма познания действительности такое издание расширяет жизненный опыт учащихся, создает для них духовно-эмоциональную среду, в которой органическая слитность эстетических и нравственных переживаний обогащает и духовно развивает личность учащихся.

Художественная литература, давая познание действительности, расширяет умственный кругозор читателей всех возрастов, дает эмоциональный опыт, выходящий за рамки того, что мог бы приобрести человек в своей жизни, формирует художественный вкус, доставляет эстетическое наслаждение, которое в жизни современного человека занимает большое место и является одной из его потребностей.

Но самое главное, основная функция художественной литературы – это формирование у людей глубоких и устойчивых обобщенных «теоретических» чувств, побуждающих их продумывать, выкристаллизовывать свое мировоззрение, определяющих это мировоззрение, превращающих его в действенную силу, направляющую поведение личности.

Знакомясь с художественной литературой, учащиеся знакомятся с такими нравственными понятиями, как добро, долг, справедливость, совесть, честь, смелость. С ней связываются большие возможности развития эмоциональной сферы личности учащихся, образного мышления, расширения кругозора учащихся, формирования у них основ мировоззрения и нравственных представлений. Через обучение происходит последовательное приобщение учащихся к нравственным, общечеловеческим ценностям.

Анализ в ходе уроков проблем добра и зла, гуманизма подлинного и абстрактного, социальной справедливости и несправедливости вводит учащихся в сложный мир человеческих взаимоотношений, учит понимать и ценить идеи гуманизма, их общечеловеческий характер. Ребенок должен быть включен в сопереживание, соучастие. Признаки равнодушия, черствости не могут быть не замечены и не проанализированы педагогом. Кроме того, не следует забывать, что пример гуманного отношения учителя к ученикам наряду с детальным разбором произведения, биографии его автора обладает особой воспитательной силой.

Размышляя о нравственном воспитании учащихся средствами художественной литературы, русские методисты В. Виноградов и А. Балталон писали, что «Нравственное воспитание детей совсем не достигается путем рассуждения с ними о морали и добродетели... Нравственно-воспитательная задача при прочтении состоит в том, чтобы заставить детей насколько можно живее и полнее переживать нравственные настроения, чувства и поступки изображаемых лиц. Если эти нравственно-эмоциональные состояния пережиты в воображении учащихся, то воспитательная цель уже достигнута даже в том

случае, если после чтения не последует никакой беседы на моральную тему» [5].

Для того чтобы процесс воспитания личности искусством способствовал эстетическому отношению к действительности и самому себе, необходимо «опираться на самопознание: на познание самого себя благодаря способности персонифицировать себя в образах и ступать в диалог с создателем образов» [6].

Помимо обращения к текстам литературных произведений на уроках литературы в школе обращается внимание на изучение биографий писателей, их творческой деятельности, жизненных принципов, нравственных поступков, что вызывает большой интерес у учащихся, стимулирует их поведение и деятельность.

З. И. Романовская отмечает, что особый вид деятельности, которым является восприятие художественного произведения, «надо рассматривать как длительный, постоянно расширяющийся и углубляющийся процесс, в котором отражаются развитие, духовный рост читателя» [7]. В исследовании З. И. Романовской, посвященном особенностям восприятия и понимания школьниками художественных произведений, критерием полноценности протекания этих процессов выступает уровень понимания и восприятия образной конкретности и образного обобщения, представляющих единство в художественном произведении.

Нравственные идеалы не являются раз и навсегда заданными, застывшими. Они развиваются, совершенствуются как образцы, определяющие перспективу развития личности. Идеалы связывают исторические эпохи и поколения, устанавливают преемственность лучших гуманистических традиций представителей разных народностей, что, несомненно, находит отражение в произведениях литературы. Поэтому важным является обращение не только к произведениям разных исторических периодов, но и разным с точки зрения культурной и географической отнесенности.

Педагоги могут воздействовать на нравственную культуру и воспитание посредством творчества писателей XIX – XX веков (Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, И. А. Бунин, А. П. Чехов, И. А. Куприн, М. Горький и др.). На факультативных занятиях следует изучать не только современную или интересную литературу, но и литературу философского характера. Так, некоторые учащиеся старших классов интересуются историей государства Российского, какой ее видели Н. М. Карамзин, В. О. Ключевский, С. М. Соловьев. На основе анализа этих произведений учащиеся глубже познают современные жизненные процессы.

Учитель-словесник работает сейчас в условиях сокрушительного духовного и нравственного слома. Всё, что наработано веками, всё исконно народное, традиционное выхолащивается, теряет силу примера или запрета.

В руках у учителя литературы самое богатое наследие в мире, самое влиятельное на душу учение о добре, самые чудные страницы о детстве. Это могучая духовная защита, опора и очень чуткий, надежно выверенный историей и национальными традициями культурный компас – ограда от зла,

тмы и нищеты духовной. Смысл образования не только в получении знаний, его цель – воспитать гармонически развитую личность. Однако нацеленность на подготовку узких специалистов и привела к духовному кризису общества. Психолог В. П. Зинченко писал по этому поводу: «Мы забыли о том, что школа должна выводить, прежде всего, в люди, а уже потом в солдаты, рабочие, учёные, патриоты и т. д.» [8].

Образование – длительный этап жизни человека, в эти годы он не только обучается, но и формируется как личность, причём не только в стенах школы, но и дома, с друзьями, в контактах с родной природой и малой родиной, осмысляя человеческую жизнь вообще. Извечные заповеди добра и совести, которые так щедро вобрала в себя русская литература, – одно из направлений для роста личности в трудную пору её становления.

Список литературы

1. **Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с. – ISBN 5 – 89285 – 003 – X.
2. **Сухомлинский, В. А.** Избранные педагогические сочинения. Т. 2. / В. А. Сухомлинский. – М, 1980. – 486 с.
3. **Божович, Л. И.** О нравственном развитии и воспитании детей. / Л. И. Божович. // Вопросы психологии. – М. : Просвещение, 1975. – с. 225 – 326.
4. **Васильева, З. Н.** Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности. / З. Н. Васильева. – М. : Просвещение, 1978. – 354 с.
5. **Козлов, Э. П.** Воспитание нравственного сознания школьников. / Э. П. Козлов. – Ростов : изд-во Ростовского ун-та, 1983. – с. 31 – 40.
6. **Марьяненко, И. С.** Нравственное становление личности школьника. / И. С. Марьяненко. – М. : Просвещение, 1985. – 87 с.
7. **Романовская, З. И.** Чтение и развитие младших школьников. / З. И. Романовская. – М., 1982. – 184 с.
8. **Зинченко В. П.** Перспективы ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. – 2000. – N2. – с. 24 – 30.

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ «ПИСЬМА - РЕДАКТОРА» (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНСКИХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛОВ)

Похлебина Д.С.

**Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение
«Гимназия № 1», г. Оренбург**

Информационные процессы современного мира вызывают коренные социальные изменения. Мы являемся свидетелями лингвореволюции, вызванной социально-коммуникативными процессами. Информация, содержащаяся в различных источниках, доходит до адресата вне зависимости от его местонахождения. Благодаря различным технологиям распространения данных, таких как средства массовой информации, телевидение и Интернет, сведения становятся доступными для понимания и использования. Информация, которая содержится в различных источниках, направлена на определенную социальную группу, что делает ее понятной. Как отмечает в своих исследованиях С.С.Ковалева, произошедший переход лингвистики на антропологическую парадигму «человек - язык - культура», вызвал рост числа гуманитарных исследований. Возрастает внимание к изучению в области теории речевых жанров как одного из важнейшего фактора функционирования единого социального пространства [4].

В своих исследованиях в области речевых жанров ученые выявляют обновление подходов к описанию жанров, среди которых, опираясь на труды других ученых, А.Г. Шилина выделяет: комплимент, ссора, колкость, анекдот (К.Ф. Седов), семейная беседа (Я.Т. Рытникова), беседа светская, разговор по душам, флирт (В.В. Дементьев), граффити студенческое (Н.Б. Лебедева и Н.И. Тюкаева), записка школьная (А.П. Ростова), поздравление (Т.В. Тарасенко), проработка (С.Ю. Данилов), гороскоп (А.Н. Хвостова), NetMail (Е.Н. Галичкина), chat (М.Л. Макаров) [6]. Исследователи данной проблемы отмечают периодическое обновление классификации речевых жанров. Процесс «обновления» и изменения жанров также затронул журналистику. С 90-х г.г. XX века традиционная классификация журналистских жанров (информационные, аналитические и художественно-публицистические) начала концептуально изменяться. Данные теоретические вопросы освещены в работах М.Н. Кима, Е.И. Пронина, А.Г. Шилиной и др.) [3].

В XXI веке наблюдается переосмысление жанровых ценностей и семантического содержания

В связи с этим становится актуальным изучение письма - редактора с точки зрения семантического анализа. Цель данной статьи заключается в анализе и систематизации опыта теоретического исследования письма-редактора как речевого жанра.

Под письмом - редактора в работе понимается определение, данное И.А. Жарковым - «введение», «вступительная статья» автора [2]. Письмо редактора – обязательная рубрика каждого глянцевого журнала, который поддерживает связь с читателями. Как правило в письме-редактора женского глянцевого

издания повествуется об актуальных событиях, связанных с различными праздниками, конкурсами, выставками и другим событиями в мире моды и культуры. Обязательно анонсируется содержание номера, чтобы привлечь внимание читательниц и вызвать интерес к освещаемым вопросам. Редактор общается с читательницами, используя различные формы обращения, формируя их представление о своей личности и о самом издании. Данная характеристика универсальна для каждого письма-редактора. Для детального определения признаков письма-редактора как самостоятельного фатического жанра мы будем базироваться на классификации Т.В. Шмелевой, выделяющей следующие компоненты:

1. Коммуникативная цель.
2. Образ автора.
3. Образ адресата.
4. Диктумное (событийное) содержание.
5. Образ прошлого.
6. Образ будущего [7].

Письмо редактора - жанр, имеющий определенную структуру содержания.

Как правило письмо - редактора начинается с заголовка, но иногда он отсутствует. Согласно исследованиям А.Г Шилиной редакторы женских журналов используют разные формы обращения: а) нейтральную этикетную лексику; б) этикетную лексику с указанием возраста и статуса; в) приятельскую лексику. Есть варианты письма - редактора, в которых форма обращения отсутствует.

Основная часть слова редактора посвящена анонсу материала номера. Автор привлекает внимание читателей, называя: а) общую тему номера; б) отдельную статью; в) конкретные страницы.

Концовка письма- редактора содержит: а) пожелания; б) побуждения к чему-либо; в) поздравления; г) монолог, предполагающий диалог; д) тематический эпилог. Завершающим «сценарным аккордом» письма редактора является прощание с целевой аудиторией в экспрессивной этикетной форме.

Письмо редактора имеет визуальное (фото редактора), иногда графическое (подпись редактора) или интерактивное (e-mail) сопровождение.

Итак, письмо редактора может быть рассмотрено как один из жанров женского журнала. Структурирование семантической модели письма редактора, с одной стороны, позволяет рассмотреть «жизненный цикл» конкретного жанра, с другой, - спрогнозировать динамику становления и развития других жанров женского журнала [6].

В своих исследованиях Е.Л. Бабичева выявляет, что при составлении письма-редактора всегда учитываются психологические возрастные, гендерные особенности реципиентов, уровень культурного развития и актуальность затрагиваемых вопросов. Автор пытается оказать влияние на читателей, используя различные формы речевого воздействия. «Речевое воздействие служит для облегчения осознания ситуации, ориентировки в ней, подсказывает

реципиенту известные основания для выбора, осуществляет сдвиг в его системе ценностей, убеждений и установок. Одним словом, оно осуществляет *изменения в деятельности через изменения в личности*» [5]. Редактор обращается к целевой аудитории, подразумевая диалог между ним и читателями. Правильная интерпретация данного обращения возможна при наличии фоновых знаний реципиента, который сможет верно трактовать текст письма-редактора, находясь в одинаковых социально-культурных условиях. Подразумевается, что информацию, которая содержится в письме редактора, также необходимо анализировать, интерпретировать, опираясь на жизненный опыт читателя. Анализ писем редактора базируется на лингвистических особенностях текстов, которые являются отражением состояния культуры общества в данный временной отрезок. Адекватное восприятие посланий предопределяется наличием фоновых знаний у реципиента, т.е. пишущий и читающий должны одинаково знать те условия (социально-экономические, культурные), которые сложились в обществе в данное время. Представленная в письмах редактора информация требует домысливания, интерпретации со стороны адресата, опоры на широкий социальный контекст [1].

Таким образом, проведя теоретический анализ, отметим, что письма-редактора содержат информацию о различных социальных проблемах и возможных путях их решения, которые редактор рассматривает совместно с читателями, ведя постоянный диалог с ними.

Список литературы

1. **Бабичева, Е.Л.** Семантика диалога в письмах редактора в современных женских журналах/ Е.Л. Бабичева// Филологические науки.-№7.-2010.
2. **Жарков, И.Н.** Технология редакционно-издательского дела: конспект лекций, М.: изд-во МГУП, 2002.
3. **Ким, М. Н.** Жанры современной журналистики / М. Н. Ким. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2004. – 336 с. – (Библиотека профессионального журналиста).
4. **Ковалева, С. С.** Билингвизм как социально-коммуникативный процесс : Дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 Москва, 2006 144 с.
5. **Леонтьев А.А.** Деятельность СМИ в системе процессов общения // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М., 2003.- С.66-88.
6. **Шилина, А.Г.** Слово редактора как жанр женского журнала / А. Г. Шилина // Культура народов Причерноморья. – № 155. – 2009. – С. 122 – 124
7. **Шмелева, Т. В.** Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи / отв. ред. В.Е. Гольдин, В.В. Дементьев. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – С. 91 – 96.

ПЛАН ВЫРАЖЕНИЯ ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА РУССКОЙ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ

Путилина Л.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Пространство и время, как известно, относятся к наиболее значимым компонентам, участвующим в построении концептуальной системы. План выражения концепта, который понимается нами вслед за В. Г. Воркачевым как «...единица коллективного знания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой», представлен рядом языковых реализаций, образующих лексико-семантическую парадигму [1, С. 47].

Цель данной статьи - рассмотрение средств лексической репрезентации времени и пространства в русской авторской сказке. Категории времени и пространства являются важнейшими составляющими сказочной картины мира.

Под сказкой мы понимаем повествовательное народнопоэтическое произведение о вымышленных событиях с участием волшебных сил. Главная особенность авторской сказки в отличие от фольклорной состоит в том, что она рассказана конкретным автором и, следовательно, отражает его видение мира.

Для описания и классификации лексических единиц, реализующих категорию времени нами будут использоваться следующие тематические группы: временные отрезки определенной длительности (месяц, год), временные отрезки неопределенной длительности (мгновение, вечность), циклические события человеческой жизни (завтрак, пост), циклические события природных явлений (зима, весна), линейное время (тогда, затем) и антропоцентрическое время (детство, юность) [2, С. 77-78].

Для анализа плана выражения пространства воспользуемся классификацией Н.А. Николиной. Она выделяет следующие виды пространства: открытое - замкнутое; расширяющееся - сужающееся; конкретное - абстрактное; реальное видимое - воображаемое [3, С. 148-149]. В предлагаемой статье мы ограничимся только двумя признаками пространства - открытое и замкнутое, поскольку остальные признаки, на наш взгляд, также соотносятся с открытостью и замкнутостью пространства.

Факт обязательного присутствия времени и пространства в художественном произведении способствовал закреплению в филологии особого термина - «хронотоп», под которым мыслится пространственно - временное единство. Итак, категории времени и пространства являются основой художественного мира любого литературного произведения, в том числе и сказки. В предлагаемой статье рассматривается план выражения пространственно-временной организации русской авторской сказки. Под пространственно-временной организацией нами понимается совокупность лексических средств, номинирующих пространство и время художественного произведения.

Для изучения особенностей плана выражения времени и пространства были взяты три авторских сказки А. С. Пушкина, отличные по сюжету: «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», «Сказка о рыбаке и рыбке» и «Сказка о золотом петушке». Пушкинские сказки отражают знакомство автора с различными текстами: от народных сказок из собрания братьев Гримм до высокой литературы. Например, в сказке «О золотом петушке» прослеживаются сюжетные линии новеллы американского автора Вашингтона Ирвинга. Определенное влияние на сказки А.С. Пушкина оказал русский фольклор, так, сюжет «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях» был весьма популярен среди крестьян.

Основным методом сбора фактического материала стал метод сплошной выборки. Из текстов сказок были отобраны существительные, прилагательные и наречия, содержащие сему времени и пространства. Затем данные лексические единицы были расклассифицированы по частям речи и тематическим группам: временные отрезки определенной и неопределенной длительности, циклические события человеческой жизни, циклические природные явления, линейное и антропоцентрическое время; пространство открытое и пространство замкнутое.

Для исследования лексических средств выражения времени и пространства из сказки А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» методом сплошной выборки были отобраны временные и пространственные маркеры, выраженные существительными (137), наречиями (24), прилагательными (16).

Слова, содержащие сему времени, были расклассифицированы по частям речи и тематическим группам. Временные отрезки определенной длительности (6) обозначаются существительными (5): месяц (2), год (2), час, а также наречием «тотчас».

Для временных отрезков неопределенной длительности (15) характерно использование наречий: наконец (3), вдруг (3), долго (2), навечно (2) и др. В исследуемом тексте, временные отрезки циклических природных явлений выражены существительными и прилагательными (18): ночь (5), день (4), заря (3), утро (2), зима, весна, утренний, полуночная.

В данной сказке, темпоральные номинаторы, выражающие циклические события человеческой жизни, встречаются реже. Они передаются только существительными (5): обедня (4), сочельник. Темпоральные номинаторы линейности времени нехарактерны для исследуемого текста и представлены только наречием «теперь».

Антропоцентрическая маркированность времени (14) характеризуется употреблением существительных (5): старушка (4), молодлица, а также прилагательных (9): молодая (8), старый.

Сравнение темпоральных маркеров тематических групп показало, что для «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях» в большей степени представлены циклические природные явления (18). Чуть менее частотным является неопределенное время (15) и антропоцентрическое (14). Затем идут временные отрезки определенной длительности (6) и

циклических событий человеческой жизни (5). Линейность времени передана одной единицей.

На следующем этапе анализа все слова, содержащие сему пространства были расклассифицированы по частям речи и тематическим группам: замкнутое и открытое пространство.

Пространственные маркеры, выражающие замкнутое пространство (61), обозначаются всеми рассматриваемыми частями речи: существительными (57), прилагательными (2) и наречиями (3). Как видим, наиболее частотны существительные: гроб (11), окно (4), терем (4), лавка (3), крыльцо (3), дом (3), двор (3), цепи (3) и др. Среди номинаторов пространства, маркирующих признак открытости (49), наиболее частотными являются существительные (42): свет (5), лес (5), ветер (5), месяц (небесное тело) (5), гора (4), поле (4), солнце (3), путь, море и др. Сравнение пространственных маркеров тематических групп показало, что для исследуемого текстового материала характерно замкнутое пространство (61). На втором месте находятся маркеры, выражающие открытое пространство (49).

Полученные количественные данные показывают, что число пространственных номинаторов преобладает над временными почти в два раза. Итак, для данной сказки в несколько большей степени характерны лексические единицы, выражающие циклическую природу явлений, антропоцентричность и неопределенность времени в замкнутом пространстве.

Исследование лексических средств реализации времени и пространства в «Сказке о рыбаке и рыбке» методом сплошной выборки дало следующие результаты. Были отобраны временные и пространственные маркеры, выраженные существительными (115), наречиями (6), прилагательными (4).

Слова, содержащие сему времени, были расклассифицированы по частям речи и тематическим группам. Временные отрезки определенной длительности (8) обозначаются существительными (6): (тридцать) лет (2), (три) года (2), неделя (2); наречиями: сегодня, ровно.

Темпоральные номинаторы, выражающие линейность времени (2), нехарактерны для исследуемого текста и представлены только наречием «теперь» (2). Признак неопределенности времени также нетипичен и реализован наречием «впредь». Что касается темпоральных маркеров циклических событий человеческой жизни и циклических природных явлений, то в данной сказке они отсутствуют. Антропоцентрические маркеры времени (59) характеризуются частотным употреблением существительных (57): старуха (25), старик (24), старче (6), старичок (2) и др., и только двух прилагательных: ветхая, старый. Как видим, антропоцентрическое время ярко представлено в «Сказке о рыбаке и рыбке».

Сравнение темпоральных маркеров тематических групп показало, что для данной сказки в большей степени характерны лексические

единицы, маркирующие антропоцентричность времени (59). Гораздо менее частотным является определенное время (8). Линейное время (2) и временные отрезки неопределенной длительности (1) нерепрезентативны. Темпоральные маркеры признака цикличности отсутствуют.

На следующем этапе анализа слова, содержащие сему пространства, были расклассифицированы по частям речи и тематическим группам: замкнутое и открытое пространство.

Пространственные маркеры, выражающие замкнутое пространство (29), обозначаются существительными (28) и наречием «вкру». Наиболее частотными являются существительные: корыто (7), изба (5), землянка (4), палаты (2) и др.

Среди номинаторов пространства, маркирующих его открытый характер (26) частотными являются существительные (24): море (19), окян-море (2) и др., а также прилагательное - морская (2). Сравнение пространственных маркеров тематических групп показало, что в «Сказке о рыбаке и рыбке» признаки открытости и замкнутости пространства выражены практически в равной степени, с небольшим преимуществом замкнутого пространства: (29) - (26).

Количественная оценка полученных данных показала, что число временных номинаторов преобладает над пространственными почти в полтора раза. Итак, для данной сказки в большей степени характерна антропоцентрическая маркированность времени в замкнутом пространстве.

Анализ плана выражения времени и пространства «Сказки о золотом петушке» на основе метода сплошной выборки позволил отобрать временные и пространственные маркеры, репрезентируемые существительными (67), наречиями (20), прилагательными (10).

Слова, содержащие сему времени, были расклассифицированы по частям речи и тематическим группам. Временные отрезки определенной длительности (3) обозначаются существительными (2): год, неделя и наречием «ровно». Временные отрезки неопределенной длительности (10) выражены наречиями (9): вдруг (4), наконец (2) и др. Темпоральные номинаторы циклических событий человеческой жизни отсутствуют. Маркеры, выражающие циклические природные явления представлены существительными (7): день (4), ночь (2), заря.

Временные отрезки, выражающие линейность времени (5), обозначаются наречиями: снова (2), теперь, потом, однажды.

Антропоцентрические маркеры времени (8) представлены существительными (4): старость, старец, старик, старичок; прилагательными (3): старый (2), молодая, а также наречием «смолоду».

Количественная оценка и сравнение темпоральных маркеров тематических групп показало, что для данной сказки в большей степени характерно неопределенное время (10). На втором месте находится антропоцентрическое время (8). Далее следуют темпоральные маркеры циклических природных явлений (7). Маркеры линейного времени (5) и

отрезки определенной длительности (3) представлены меньше всего. Номинаторы циклических событий человеческой жизни отсутствуют.

Лексические единицы, содержащие сему пространства, были расклассифицированы по частям речи и тематическим группам: замкнутое и открытое пространство. Пространственные маркеры замкнутого пространства (41) обозначаются существительными (35), прилагательными (3) и наречиями (3). Данный признак пространства представлен в большей степени существительными: шатер (5), спица (4), столица (4), войско (4), колесница (3), граница (2) и др. Номинаторы открытого пространства (23) - существительные (18): восток (4), горы (4), сторона (2) и др., прилагательные (4): высокая (2) пропитанная (о траве), обратный (путь), а также наречие - негде.

Сравнение количества пространственных маркеров тематических групп показало, что для исследуемого текстового материала характерно замкнутое пространство (41). На втором месте находятся маркеры открытого пространства (23). Количество пространственных маркеров преобладает над временными почти в два раза. Итак, для «Сказки о золотом петушке» в большей степени характерно неопределенное и антропоцентрическое время в замкнутом пространстве.

Несмотря на определенную вариативность плана выражения пространства и времени, обусловленную сюжетными различиями, представляется возможным установить некоторые общие характеристики пространственно-временной организации проанализированных сказок А.С. Пушкина. В исследованных текстах выявлены все указанные признаки времени - линейность, цикличность, антропоцентричность, определенность и неопределенность; пространство, в свою очередь, имеет только два признака – открытое и закрытое. В проанализированном материале время характеризуется, прежде всего, такими признаками как антропоцентрическое, неопределенное, циклическое, а пространство - как замкнутое.

В двух сказках пространственные маркеры по численности превосходят маркеры временные почти в два раза – «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», «Сказка о золотом петушке», однако в «Сказке о рыбаке и рыбке» наблюдается другая особенность, обратная: временных маркеров больше в полтора раза, чем пространственных. Антропоцентрическая маркированность времени отмечена во все анализируемых сказках. Кроме того, в двух из них («Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», «Сказка о золотом петушке») ярко выражены такие признаки времени как неопределенность и цикличность природных явлений, что также позволяет говорить о некоторых типичных чертах плана выражения времени в сказках А.С. Пушкина.

Практическое применение полученных данных и сделанных выводов видится в возможности их использования на занятиях по когнитивной лингвистике, лингвистическому анализу художественного текста, теории языка.

Список литературы

1. **Воркачев, С.Г.** Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. Филологические науки / С.Г. Воркачев. – 2001. – №1.
2. **Маслова, В.А.** Введение в когнитивную лингвистику: учебник / В.А. Маслова. – М. : Флинта: Наука, 2007. – 296 с. – ISBN 978-5-89349-748-9.
3. **Николина, И.А.** Филологический анализ текста. / И.А. Николина. – М.: Академия, 2003. – 256 с. – ISBN 5-7695-0954-6.
4. **Пушкин, А.С.** Сочинения в 10 т. Поэмы. Сказки / А.С. Пушкин. – М. :Изд.-во художественной литературы. – 1989. – 3 т.. – 735с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Раптанова И.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время в образовании наблюдается смена приоритетов – самостоятельная работа студентов (СРС) становится не просто формой образовательного процесса, а основой для формирования профессиональной самостоятельности студента, способствующей более эффективному овладению учебным материалом, стимулирующей познавательные профессиональные интересы. Кроме того, СРС содействует реализации основных целей – формированию коммуникативной, лингвистической, социокультурной и профессиональной компетенций.

Увеличение значимости самостоятельной работы студента является одним из самых важных аспектов модернизации педагогического образования в России еще и по причине значительного увеличения доли самостоятельной работы. Сокращение аудиторных занятий привело к необходимости повышения качества образовательного процесса. А это возможно только за счет оптимизации методов обучения и внедрения в него новых технологий обучения.

Одним из путей такой оптимизации может стать формирование учебных умений студентов в их внеаудиторной самостоятельной работе. Такой подход мог бы сделать более эффективной саму самостоятельную работу и, следовательно, учебную деятельность в целом.

Особенно значима проблема организации самостоятельной работы при изучении иностранного языка. Если проанализировать опыт обучения иностранным языкам в ведущих высших учебных заведениях, как в России, так и за рубежом, то можно сделать вывод, что успех в овладении иностранными языками в большей степени зависит от сформированности самообразовательной компетентности студентов.

Проблема организации самостоятельной работы студентов в вузе широко обсуждается как в отечественной, так и зарубежной психолого-педагогической литературе, в ходе научно-практических конференций, Интернет форумах и т.д. Самостоятельная работа рассматривается исследователями как метод обучения (Ю.К. Бабанский, Л.В. Жарова, А.В. Усова); форма организации учебных занятий (Б.П. Есипов, Т.И. Шамова); специфический вид учебной деятельности (И.А. Зимняя, О.И. Нильсон); средство обучения (Г.Ш. Пидкасистый, М.Н. Скаткин); синтез формы учебной деятельности и средства организации познавательной деятельности (О.В. Долженко, В.Л. Шатуновский), вида деятельности и организационной формы (Л.И. Рувинский); средство приобретения знаний и вид учебной работы (А.В. Петровский); форма обучения (В.А. Сластенин); как основа самообразования (Г.Н. Сериков); самонаправляемый процесс преобразования умственных способностей в учебные умения и навыки (Д. Шунк, Б. Зиммерман).

Самостоятельная работа содержит в себе потенциал для активизации внутренних познавательных мотивов студента к приобретению новых знаний, а также его стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию. Помимо того, что самостоятельная работа активизирует работу студентов, она обладает еще одним свойством – носит индивидуализированный характер, что придает ей гибкость и адаптивность. Это в свою очередь повышает ответственность каждого отдельного студента и как следствие его успеваемость.

Кроме того, следует отметить, что самостоятельная работа протекает более успешно, если она носит непринужденный характер. Следовательно, преподавателю необходимо только создать основу для зарождения у студента потребности в ней. Также успех от совместной деятельности преподавателя и студента зависит и от выбора оптимальных форм и видов занятий для организации самостоятельной работы. Организация самостоятельной работы при изучении иностранного языка обязательно должна представлять собой единство таких взаимосвязанных форм, как аудиторная самостоятельная работа, внеаудиторная самостоятельная работа и, конечно же, творческая работа.

Выбирая оптимальные формы организации самостоятельной работы, преподаватель должен стремиться обеспечить максимальную мотивацию студента. Для этого преподаватель должен точно определить объем задания, а также рассчитать оптимальное время на его выполнение, учитывая индивидуальные особенности каждого студента, так как слишком большой объем задания и завышенные требования значительно снижают мотивацию обучения. Кроме того, во избежание расхождения между учебными и реальными потребностями студентов в использовании иностранного языка, в программу необходимо включать проблемные задания, ориентированные на исследование определенной социальной, профессиональной или личностно значимой проблемы. Примером таких заданий могут служить деловые игры. Основной дидактической единицей такого учебного процесса здесь выступает взятая из реальной жизни и личностно значимая для студентов проблема, которую они самостоятельно или совместными усилиями пытаются решить.

Деловые игры в последние годы получили большое распространение. Сама сущность деловой игры определяет ее основную цель-выработку и повышение профессиональной компетенции студентов. Такой вид учебных занятий подразумевает распределение ролей и оценку трудоемкости отдельных работ, что требует от преподавателя дополнительных педагогических знаний в области деловых игр. Имитируемый при такой форме проведения занятий реальный жизненный (производственный, социальный, культурный) процесс увлекает студентов, становится для них своеобразным проектированием деятельности. Они легче приобретают знания, лучше понимают те процессы, в которых участвуют. Студенты учатся отстаивать свою точку зрения, участвовать в дискуссиях.

Применение деловых игр оказывает положительное влияние на развитие коммуникативных способностей студентов, овладение иноязычным общением в единстве всех его функций: информационной, регулятивной, ценностно-

ориентационной и этикетной. У студентов развиваются компенсаторные умения, умения выходить из положения при нехватке иноязычных языковых средств. Студенты учатся взаимодействовать в коллективе. Кроме того, деловые игры помогают создать благоприятный эмоциональный фон на занятии, снять языковые барьеры, повышают интерес к предмету.

Большую роль в подобной организации СРС играют информационные компьютерные технологии, позволяющие существенным образом влиять на процесс проектирования, позволяя, например, имитировать модели реальных процессов с учетом вероятностного характера окружающей реальности. Несомненно, использование в образовательном процессе компьютерных технологий требует в первую очередь от преподавателя высокой подготовки в области современных информационных технологий.

Как в отечественных, так и в зарубежных высших учебных заведениях основные формы организации самостоятельной работы студентов практически не имеют отличий и определяются следующими параметрами:

- содержание учебной дисциплины;
- уровень образования и степень подготовленности студентов;
- необходимость упорядочения нагрузки студентов при самостоятельной работе.

Исходя из этих параметров, могут быть предложены следующие формы организации самостоятельной работы студентов:

- рефераты;
- презентации;
- курсовые проекты.

Таким образом, для выполнения требований образовательного стандарта и соответствующей организации самостоятельной работы студентов необходимо:

- сформировать достаточную степень подготовленности студентов к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины студентов;
- разработать нормативы по определению объемов внеаудиторной СРС для преподавателя и для студента, осуществлять календарное планирование хода и контроля выполнения СРС;
- наличие специальной учебно-методической литературы, включая их электронные версии;
- необходимо наличие автоматизированных обучающих и контролирующих систем, которые позволяли бы студенту в удобное время и в привычном для него темпе самостоятельно приобретать знания, умения, навыки;
- высокая обеспеченность компьютерной и множительной техникой, доступной для преподавателей и студентов;
- усиление консультационно-методической роли преподавателя;
- возможность свободного общения между студентами, между студентами и преподавателем;
- перестройка традиционных форм учебных занятий.

Список литературы

1. **Ильина, О.В.** Оптимизация самостоятельной работы студентов по овладению иноязычной речевой деятельностью с помощью компьютерных технологий: дисс.канд. пед.наук/ О.В.Ильина –Смоленск, 2002 -166 с.
2. **Пидкасистый, П.И.** Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Второе издание, дополненное и переработанное. - М.: Педагогическое общество России, 2005. -144 с.
3. **Попов, Ю.В., Подлеснов, В.Н., Садовников, В.И., Кучеров, В.Г., Андросюк, Е.Р.** Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете: Организация и технологии обучения. М., 1999. – 52 с., р. 3.1 Самостоятельная работа студентов С. 15—24. – (Новые информационные технологии в образовании: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 9).
4. **Зацепина, О.В.** Технология организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения / О.В. Зацепина, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева : монография. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2008.–222 с.

«ЖЕНСКИЙ МИФ» В ПРИКЛЮЧЕНЧЕСКОМ РОМАНЕ Г.Р. ХАГГАРДА

Садомская Н.Д.

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург

На рубеже XIX-XX веков в английской культуре наметился интерес к экзотическим феноменам. Один из них предстал в виде картин необычной жизни британских колонистов в Африке или Индии. Г.Р.Хаггард (1856-1925), Р.Киплинг (1865-1936), позднее Дж.Конрад (1857-1924) показали глубокий сдвиг в восприятии европейцем необычных сторон новых культур. Европейцы-мужчины с удивлением взирали на экзотических женщин с темной лоснящейся кожей, выразительными пухлыми губами, обнаженных до пояса.

Африканки во всей своей экзотической красоте представляли на страницах приключенческих романов Г.Р.Хаггарда. В начале двадцатых годов XX века К.И. Чуковский отметил стремление писателя ко всему неожиданному и фантастическому. В.С. Узин писал о способности Хаггарда изображать мир сверхъестественного и непостижимого. (1:10).Б. Стрит, давая характеристику культурному климату эпохи, отметил возросший интерес к странному, чудесному (2:11), проявившемуся не только в литературе, но в живописи, моде.

В эпоху *fin de siecle* в центр художественных исканий встал образ женщины, воплотившей необычное, чудесное, странное, непостижимое. Жажда мистики, влечение к фантастическому, источник которого – бессознательное, придали образу женщины в культуре этой эпохи обворожительность и нечто пугающее, увлекающее к тайнам потустороннего бытия. Образ особенной, экзотической женщины занял господствующее место, соединив противоположные черты. С одной стороны, черты чистой, религиозной женщины, с другой, - порочной, проклятой, непостижимой в своей таинственной силе, увлекающей мужчину в бездну.

Истоки такой концепции женственности находятся в искусстве прерафаэлитов. Переоценивая живописную технику, тщательно прорабатывая живописные детали, они устремляются к образцам живописи готики и кватроченто. Их вдохновляет историческая, библейская мифологическая тематика. Прерафаэлиты сочетали точность своей техники, правдивость в изображении предмета с мистическими аллюзиями, добиваясь тем самым непосредственности и достоверности. Прерафаэлиты были увлечены темой сатанинской красоты. Саломея, Елена, Сфинкс в их понимании несут жестокое вечно женственное начало. Философия Ф.Ницше внесла вклад в представление о женщине, которое далеко от «нормы».Ф.Ницше говорит о женщине как об «опасном участнике» войны полов(3).

Роковое, опасное, чувственное определяет особенности женских персонажей О.Уайльда. Среди образов экзотических женщин в творчестве О.Уайльда – Саломея и Сфинкс, переосмысленные автором. С точки зрения писателя, эти героини движимы хаотической стихией, вырывающейся на

поверхность из глубин тайников бессознательного, разрушающей стоящие на ее пути социальные и нравственные преграды.

Сходное понимание вечно женственного как выражения необычного в человеческом характере базировалась также на открытиях, сделанных археологами и антропологами Г. Картером, Дж.Фрейзером. Они внесли существенный вклад в изучение истории народов Египта, древних Африканских государств, архаических племен Востока. Мир африканских приключений в романах Хаггарда открывал путь к ожившим сказаниям, мифам, легендам, действующими лицами которых являлись необычные женщины. Такова Аиша, бессмертная королева царства Кор, героиня романов, циклизированных вокруг этой героини («Она», 1886; «Аиша: Возвращение», 1905; «Она и Аллан», 1921; «Дочь Мудрости», 1923).

Задумав роман об Аише, Хаггард исходил из образа бессмертной женщины, вдохновившей бессмертную любовь. Ради Аиши мужчины совершают отважные или даже безрассудные поступки. Уже в первом романе подробно воссоздана биография этой героини, открыты читателю ее характер, чувства, желания. Главная черта ее природы – бессмертие, способность жить несколько тысячелетий, не теряя молодости, а, сгорев в Огне жизни, восстать из пепла, подобно птице Феникс. Она - жрица богини Изиды, ее призвание – ждать реинкарнации возлюбленного Калликрата, павшего от ее руки в порыве ревности. Аиша верна своей любви и нечеловечески терпелива. Она ждала Калликрата-Лео две тысячи лет, верила в возвращение своего возлюбленного. Кроме того, Аиша восхищает и другими своими чертами: способностью заживлять раны и врачевать, богатыми знаниями в области химии и древней истории. Она способна читать мысли других людей. Хаггард рисует образ женщины, не только воплощающей вечную любовь, но и исключительную по своим умственным способностям. При этом космически одинокую, враждующую с целым миром и с собой.

Образ Аиши, созданный Хаггардом, соотносится с готическим канонem. Причем, женскому персонажу приписываются черты готического злодея (4:487).

В первых двух романах Аиша противостоит Лео Винцею и Горацию Холли. Эти два персонажа выступают как воплощение красоты интеллекта (Гораций Холли) и телесной красоты (Лео Винцей) и являются воплощением черт идеального мужчины, который достоин идеальной женщины.

Если идеальные черты героя «распределены» между Горацием Холли и Лео Винцею, то в Аише телесное и духовное находятся в гармоническом единстве. Ум, чувственность Аиши гармонируют с ее внешним обликом. Хаггард одним из первых среди писателей-викторианцев дал в романах об Аише великолепное описание обнаженной натуры: «дивная царственная фигура», «царственные формы тела», «прекрасная грудь» - вот лишь немногие детали этого описания (5:57).

В образе Аиши нашли воплощение черты эротизма, который, по мысли Хаггарда, составляет важнейшую часть природных сил. Эротическая сила Аиши спиритуализирована автором и, несомненно, несет определенный вызов

общественным викторианским нормам женского поведения и добродетели. Эта трактовка женского персонажа сближает Хаггарда с прерафаэлитами, О. Уайльдом, Ч. А. Суинберном.

Образ Аиши - вклад Хаггарда в развитие «женского мифа» в английском искусстве рубежа XIX-XX веков. Мистифицированная, помещенная в далекий от повседневности мир, Аиша воплощала собой вечные женские начала чувственности и страдания.

Список литературы

1. См. об этом – Садомская Н.Д. *Творчество Генри Райдера Хаггарда и английская литература конца XIX-начала XX века*. Оренбург, 2007. ISBN 8-85859-327-5
2. Street, V. *The Savage in Literature* / V. Street. L. Routledge & Kegan Paul, 1975.
3. Ницше Ф. *Так говорил Заратустра*. СС. В 2-х тт. Т.2. М., 1995.
4. Лапшаева Н.В. Роман Стокера «Ущелье Змеи» и «имперская готика» // *Вестник Оренбургского Государственного Университет*. Издательство: Оренбургский государственный университет (Оренбург), №16 (135). 2011, С.486-488. ISSN: 1814-64572011.
5. Хаггард Г.Р. *Она*. СПб, 1993.

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Сапух Т.В., Карпец М.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В условиях открытого образования и широкого доступа к многочисленным информационным ресурсам закономерно возрастает роль чтения как важной социальной практики, связанной с извлечением и осмыслением источников письменной культуры. «Национальная программа поддержки и развития чтения», разработанная на период с 2007 по 2020 гг., — это свидетельство особого внимания к проблеме чтения на государственном уровне. Лингвокультурное многообразие информационного общества, интенсивный научный и профессиональный обмен между представителями разных культур актуализируют проблему поиска средств совершенствования читательской компетентности личности на основе когнитивных, ценностно-смысловых и творческих ориентиров, заданных межкультурной коммуникацией. Вместе с тем современные тенденции, характеризующиеся снижением качества чтения, недостаточной читательской активностью в освоении культурного наследия, представленного в текстах, предпочтением прагматического чтения, свидетельствуют о наличии комплексного кризиса читательской культуры и низком уровне читательской компетентности личности.

С конца 70-х гг. в зарубежной науке используется термин «читательская компетенция» (S. Ehlers, J. Girzesik, G. Westhoff, H. Willenberg). Согласно разработчикам документа «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка», коммуникативная компетенция «...реализуется в видах деятельности и действиях, направленных на порождение и/или восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и с применением соответствующих стратегий», определяет «способность человека к решению задач общения в разных условиях с учетом различных ограничений» и «целенаправленно формируется в процессе обучения языкам» [1]. Следовательно, коммуникативная компетенция позволяет личности обучающегося проявлять языковые способности в осуществлении различных видов речевой деятельности, а именно: в говорении, аудировании, письме и чтении. Ряд ведущих методистов (Л.И. Бим, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова) подчеркивают целесообразность различения четырех составляющих коммуникативной компетенции: в говорении, слушании, чтении и письме. Итак, читательская компетенция является одной из неотъемлемых составляющих коммуникативной компетенции.

В отечественной методической литературе термин «читательская компетенция» не относится к часто употребляемым и его содержание точно не определено. При рассмотрении читательской компетенции в общеязыковом, психологическом и педагогическом аспектах, опираясь на психолингвистическую теорию речевой деятельности (Л.С. Выготский, С.Л.

Рубинштейн, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.), на основные положения компетентного подхода (О.Д. Томилин, И.Д. Фрумкин, Б.Д. Эльконин и др.), на документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», разработанный Департаментом по языковой политике (Страсбург), исследователи данного термина определили, что «читательская компетенция представляет собой интегративную характеристику личности, обеспечивающую деятельное проявление способности к чтению и применению на практике извлеченной из текста информации» [2].

Механизмами чтения как рефлексивно-интерпретативной деятельности выступают такие общие основы познания, как восприятие, интерпретация и понимание. Успешность реализации данных механизмов зависит от умений осуществлять продуктивную работу с письменными источниками, оперировать различными кодами культуры, осваивать информацию и превращать ее в личностное знание при решении разнообразных задач профессионального и личного плана, то есть от достаточного уровня читательской компетентности.

С позиций компетентного и личностно-деятельностного подходов *читательскую компетентность* можно определить как качество личности, проявляющееся в готовности и способности к актуализации и преобразованию личностного и профессионального опыта в процессе интерпретации, понимания и личностного осмысления текста посредством использования информационно-поисковых стратегий, оперирования культурными кодами, эффективного сочетания дискурсивно-аналитических и образно-эмоциональных способов овладения культурным опытом, традиционных и электронных форм чтения.

В определении структурно-содержательного наполнения читательской компетентности Т.Ю. Плетяго основывается на положении В.В.Серикова о компетентности как совокупности когнитивного, предметно-практического и личностного опыта. Соответственно, в структуре читательской компетентности она выделяет: когнитивный опыт (когнитивные стили), предметно-практический опыт (читательские стратегии как опосредующие элементы когнитивных стилей) и личностный опыт (личностные качества, необходимые как для развития личности читателя, так и для осуществления читательской деятельности) [3].

Читательская компетентность студентов вуза имеет ряд особенностей. Благодаря своей инструментальной метапредметной природе читательская компетентность в условиях вузовского образования способствует формированию и развитию профессиональной компетентности. В современном вузе читательская компетентность становится основой для самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов. В условиях информационной среды происходят качественные изменения в содержании читательской компетентности. Информационная среда способствует формированию новых познавательных структур в ходе чтения, оказывающих как положительное, так и отрицательное влияние на читательскую компетентность студента. К отрицательным тенденциям в области чтения, обусловленным влиянием экранной культуры, относятся: поверхностный, «скользящий» характер чтения

(эффект серфинга), наличие смысловых пробелов, фрагментарность формируемой картины мира. Вместе с тем положительное влияние информационной среды заключается в развитии ассоциативных способов восприятия информации, интуиции, творческого мышления, пространственного воображения и др.

По мнению большинства исследователей, гибкое сочетание традиционных и электронных форм чтения обусловлено необходимостью, с одной стороны, использования творческого потенциала информационной среды, с другой стороны, — устранения возможного риска, вызванного издержками экранной культуры.

При чтении литературного текста читатель не является пассивным объектом, он выступает как активный субъект, вступающий в своеобразный диалог с литературным произведением, его автором, эпохой, персонажами. В процессе непосредственного общения с художественным текстом читатель критически его анализирует, дополняет, комментирует, сравнивает, устанавливает ассоциации, образные впечатления со своим жизненным миром, включая в работу свое воображение, фантазию, социальный опыт и фоновые знания.

В научной литературе описаны обобщенные типологические характеристики зрелого чтеца, которые условно разделены на «внешние» и «внутренние» [4]. «Внешние» характеристики проявляются в деятельности читающего как индивида, которому присущи разнообразие потребностей, наличие чтения по собственной инициативе, широкая сфера использования чтения, сложная структура мотивов, разносторонние критерии оценки читаемого, широкая область читательских интересов, разнообразие читаемого материала, обильное чтение. «Внутренние» характеристики отражают специфику процессов собственно чтения и являются показателями культуры чтения — гибкости, основным критерием которой выступает количество видов чтения, которым владеет читатель, высокая степень автоматизма операций, связанных с восприятием текста, совершенство технических навыков читающего.

И.Я. Лернер выделяет в любом тексте четыре уровня связей, которые может «увидеть» читатель. Они соотносятся с уровнями деятельности обучаемых по их осознанию, глубина которых зависит от степени проникновения в объективное содержание текста, от способностей учащихся, их фоновых знаний и предполагает наличие у них умений:

1) в понимании прямой, выраженной автором, связи между высказываниями, то есть его очевидного смысла;

2) в осознании очевидных и прямо выраженных связей между высказываниями, составляющими текст;

3) в выявлении достаточно ясных связей между содержанием высказываний, не выраженных открыто;

4) в выявлении реально существующих связей, но не выраженных очевидно как между высказываниями текста, так и между высказываниями, с одной стороны, и запасом знаний читателя — с другой [5, с. 28—31].

1-й и 2-й уровни деятельности учащихся отражают понимание предметного содержания прочитанного. 3-й и 4-й уровни предусматривают самостоятельное установление связей между явлениями и фоновыми знаниями обучаемых, что требует от них установки на творческое чтение. Под творческим чтением мы, вслед за И.Я. Лернером, понимаем умение читателя находить реально имеющиеся связи, не выраженные эксплицитно в тексте, то есть умение уловить в содержании его контекст, подтекст, связь информации нового текста со своими прежними знаниями, выступать за пределы текста.

И. А. Зимняя полагает, что речевая деятельность, под которой следует понимать «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения, то есть процесс рецепции и продукции» [6], определяется трехфазностью своей структуры.

Читательская деятельность, выступая видом речевой деятельности, также характеризуется трехфазностью своего строения. Первая фаза представлена сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели чтения. По содержанию эта фаза читательской деятельности – потребностно-мотивационно-целевая.

Вторая фаза читательской деятельности – ориентировочно-исследовательская, на которой реализуется отбор средств и способов для воссоздания чужой мысли, сформированной и сформулированной кем-то и организованной в письменной форме языковыми средствами [6].

На этой фазе студент на основе имеющихся знаний выстраивает программу действий работы с текстом, определяет необходимые стратегии чтения.

Третья фаза читательской деятельности – исполнительно-контрольная. На этой фазе осуществляется собственно процесс чтения и работа с текстовой информацией.

Т.А. Разуваева понимает под читательской деятельностью «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый поставленными учебными задачами процесс восприятия, осмысления, интерпретации и оценки прочитанной текстовой информации». При этом если особенности и характер речевой деятельности зависят от языковых способностей человека (А.Н. Леонтьев), то и выполняемая читательская деятельность (как вид речевой деятельности) зависит от его читательских способностей [4].

Список литературы

- 1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Департамент по языковой политике, Страсбург. – 2001 / Пер. под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой – М.: МГЛУ, 2005. – 250 с.*
- 2. Разуваева, Т.А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. – Тула, 2006. – 234 с.*

3. **Плетьго, Т.Ю.** *Совершенствование читательской компетенции студентов вуза на основе развивающего потенциала межкультурной коммуникации: автореферат дисс. канд. пед. наук. Тюмень, 2013.-26 с.*
4. **Коряковцева, Н.Ф.** *Основные характеристики уровня компетенции зрелого чтеца / Н.Ф. Коряковцева // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. — 1983. — Вып. 222. — С. 68—84.*
5. **Лернер, И.Я.** *Умение читать творчески. Роль информативного текста учебника в развитии учащихся / И.Я. Лернер // Вечерняя средняя школа. — 1989. — № 5. — С. 28—31.*
6. **Зимняя, И. А.** *Смысловое восприятие речевого сообщения.// Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. М. 1976. - 250 с.*

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ ОБРАЗНОГО ОСНОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СУБПОЛЯ «ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА»

Скоморохова С.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Орск

Во всей системе языка, а во фразеологии особенно, прослеживается четко выраженная антропоцентрическая направленность. Человеческий интеллект немислим вне языка и языковой способности к порождению и восприятию речи. Текст, создаваемый человеком, отражает движение человеческих мыслей, запечатлевает их с помощью языковых единиц. Язык теснейшим образом связан с культурой, и сам является ее частью, потому что и развивается, и выражает её. Идея о связи языка и культуры породила новую науку – лингвокультурологию. Она сформировалась в 90-е годы XX в. в результате работы фразеологической школы, возглавляемой В.Н. Телия, в результате работы Ю.С. Степанова, А.Д. Арутюновой, В.А. Масловой и других исследователей.

Лингвокультурологический комментарий семантики фразеологизмов помогает выявить источник заключенной в нём информации, а средством передачи образной составляющей фразеологизмов может выступать символьный компонент. Символьный компонент – компонент, смысловое содержание которого формируется на основе единения культурных коннотаций образа, формирующихся на конкретных представлениях о фактах бытия. Символьный компонент в этом случае выражает некоторую идею. Глубинный смысл смены значения языковых сущностей на символьное прочтение коренится в глубине тысячелетий, в архаичных культурах и древних цивилизациях, органичным элементом которых они являлись. Рассмотрим связь внутренней формы некоторых фразеологизмов с символьными компонентами с категориями культуры. В качестве материала для анализа взяты фразеологизмы, образующие субполе «эмоциональное состояние человека. Эмоции – это подсознательная реакция на какую-либо ситуацию: страх, агрессия, восхищение, удивление, гнев, радость, негодование, раздражение и др. Фразеологизмы, имеющие в своем составе символьные компоненты «душа», «сердце», «кровь», представлены несколькими фразеосемантическими объединениями:

- «состояние беспокойства, тревоги»: *кошки скребут на душе (на сердце) у кого, скребёт на душе (на сердце) у кого, отрывается от сердца у кого, душа (сердце) болит кого, у кого, болеть душой за кого, за что;*

- «состояние неудовольствия, досады, раздражения, гнева»: *сердце берёт, срывать сердце на ком, на чём;*

- «состояние возбуждения, потрясения»: *душа (сердце) горит у кого, кровь играет (кипит, бродит, горит) в ком, кровь бросилась в голову кому, перевёртывать (переворачивать) всю душу кого, кому;*

- «умиление»: *сердце тает у кого*;
- «состояние уныния, грусти, печали, тоски, страдания»: *сердце рвётся пополам, сердце сжимается, душа (сердце) надрывается кого, у кого, сердце щемит у кого, скребёт на душе (на сердце) у кого*;
- «состояние страха, испуга, ужаса»: *сердце ёкает у кого, сердце заходится у кого, сердце закатывается у кого, сердце дрожит как овечий хвост у кого, дух захватывает (замирает) у кого, сердце (душа) уходит в пятки у кого, сердце падает (отрывается, обрывается) у кого, кровь стынет (леденеет, холодеет) в жилах у кого*;
- «состояние неловкости, смущения, стыда»: *кровь (краска) бросилась (кинулась) в лицо кому*;
- «радость, ликование»: *сердце кипит у кого, сердце взыграло у кого*;
- «сильное волнение, трепет»: *сердце горит у кого, с замирающим сердцем*;
- «жалость, сострадание»: *сердце надрывается у кого, душа (сердце) перевёртывается у кого, в ком, сердце кровью обливается у кого*.

Исследуя соматические фразеологические единицы, обозначающие эмоции, можно убедиться, что в большинстве случаев образная основа фразеологизмов представляет собой метафорическое обозначение эмоций.

Рассмотрим пример.

Никто другой, кроме него самого, не сможет отворотить на сей раз новое татарское нашествие. «И детей вырежут, кто дорос до чеки тележной!.. – скорбно подумал Невский, и сердце его облилось кровью. – Да! Уж тогда и вовек не подняться Руси! По всем городам татарских баскаков насаждают заместо русских князей! А другую половину рыцари да шведы захватят!» (А. Югов. Ратоборцы. Александр Невский).

Традиционно в различных культурах, мистических и религиозных системах *сердце* понимается как символический источник переживаний. Такими переживаниями могут быть, например, сострадание, отзывчивость (*сердце надрывается у кого, душа (сердце) перевёртывается у кого, в ком, сердце кровью обливается у кого*), радость (*сердце кипит у кого, сердце взыграло у кого*).

Компонент «кровь» в рассматриваемом фразеологизме – символ жалости, душевной боли. Фразеологизм *сердце кровью обливается у кого* через компонент «сердце» соотносится с антропным кодом культуры, который указывает на всю совокупность представлений о сердце не только как о центре физической жизни человека, но и как о средоточии его истинных чувств и желаний. Компоненты «кровь» и «обливаться» соотносятся с физическим кодом культуры. Фразеологизм *сердце кровью обливается у кого* образован антропной метафорой, уподобляющей чувство жалости сердечному плачу, а *кровь* слезам.

В основе образа фразеологизма *сердце падает (отрывается, обрывается) у кого* лежит мифологическое представление о возможности сердца/души (часто наблюдается отождествление сердца и души) перемещаться в теле. Перемещение сердца означает нарушение нормального состояния

человеческого тела, угрозу его жизни, значит, фразеологизм *сердце падает* (*отрывается, обрывается*) (*у кого*) восходит к архетипическому представлению «жизнь – смерть»: страх и смерть часто отождествляются. Фразеологизм соотносится с телесно-антропным и с физически-процессуальным (через компонент *падает*) кодами культуры. Фразеологизм образован телесно-пространственной метафорой, уподобляющей чувство внезапно возникшего страха падению сердца вниз [1]. Метафора, уподобляющая состояние успокоения с ощущением легкости в сердце, легла в основу образования фразеологизмов *отлегло от сердца у кого, с лёгким сердцем, сердце отходит у кого*.

В русской фразеологии компонент сердце может являться символом средоточия чувств, желаний, настроений и обозначать широкий спектр эмоций: *сердце радуется* – «состояние радости», *держат сердце на кого-либо* – «гневатся», *срывать сердце на ком, на чём* – «вымещать свой гнев, раздражение, ярость», *с упавшим сердцем* – «испытывая тревогу, страх».

Фразеологизмы с компонентом «кровь» во фразеологизмах могут выступать символами различных эмоций: раздражения (*портит кровь* – «раздражать кого-либо», *портит себе кровь* – «нервничать»), огорчения, страдания и печали (*писать кровью сердца* – «с глубоким чувством, выстрадав написанное»), леденящего страха (*кровь стынет (леденеет, холодеет) в жилах* – «кто-либо испытывает сильный страх»).

Сердце и в религиозном, и в светском мышлении символизирует совесть, чистоту устремлений.

К анимистическому мировосприятию восходят образные основания многих современных фразеологизмов с компонентом *душа*. Компоненты фразеологизмов *душа* и *сердце* соотносятся с религиозно-антропным кодом культуры, указывающим на весь комплекс представлений о душе и сердце как об эмоциональных центрах человека (*душа (сердце) надрывается кого, у кого, скребёт на душе (на сердце) у кого, дух захватывает (замирает) у кого, сердце (душа) уходит в пятки у кого, душа (сердце) перевёртывается у кого, в ком*).

Фразеологический образ фразеологизмов с компонентом «душа» восходит к представлениям о душе, сложившимся в древнейших формах осознания мира, в мифологии. Во многих культурах человеческая душа, олицетворяется и представляется в самых разнообразных видах: душа-птица, душа-тень, героическая душа, душа со всеми своими земными делами. В античной культуре и философии зачинатель идеалистического направления Сократ считал, что человек и его душа даны от Бога [2]. Бог даровал человеку прямохождение, освободившее ему руки и расширившее горизонт видения, язык, органы чувств. В основе душевной деятельности лежат не ощущения и восприятия, навязываемые человеку извне, а понимание, представляющее чисто душевный акт, выражающийся в пробуждении, оживлении и припоминании знаний, изначально заложенных в самой душе.

Философы-материалисты считали душу особым состоянием первоосновы: для Фалеса – это вода, для Анаксимандра – апейрон, для Анаксимена – воздух, для Гераклита – огонь. Гераклит полагал, что душа – это особое переходное

состояние огненного начала в организме, которому Гераклит дал название «психея». Пифагор Самосский (6 в. до н.э.) проповедовал учение о вечном круговороте душ в духе анимизма [2].

В теории Демокрита (V-IV в. до н. э.) представлена идея атомов, мельчайших невидимых частиц, из которых и состоит все существующее в мире. Атомистическая теория распространялась и на душу. Демокрит полагал, что душа животных и человека – это то, что заставляет их двигаться, она телесна (материальна), состоит из подвижных круглых атомов, родственных атомам огня, которые попадают в организм при дыхании. Если их мало или они не восполняются, то наступает смерть. С точки зрения Демокрита, душа исчезает с гибелью тела, она так же смертна, как и тело человека [2].

В учении Платона души, сотворенные прежде чувственного мира, живут в мире идей, который является их истинным отечеством. Души нисходят в низший чувственный мир, в смертные тела, теряют свою целостность и чистоту. Только философская жизнь может очистить душу и вернуть ее в мир идей, в ее отечество [2].

У славян душа человека осмыслялась, по данным В. А. Масловой [3], то как огонь, то как воздух, то как уменьшенная копия человека, как его маленький, бестелесный двойник, обитающий в сердце, печени или каком-нибудь другом органе человеческого тела и способный покидать его временно (во время сна человека, при обмороке) или навсегда. Такие представления о душе были широко распространены в славянской дохристианской культуре, более того, они сохранились в христианской иконографии – в традиции изображения человеческих душ в виде спеленутых младенцев.

Согласно верованиям славян, человеческая душа обязательно должна находиться на своем месте, что служит образным основанием для фразеологизмов *душа не на месте, душа (сердце) уходит в пятки у кого, душа упала*.

Изменение местопребывания души, отсутствие её в привычном месте означает нарушение порядка вещей и является знаком чего-либо плохого для человека. Фразеологизмы *душа перевернулась, берeditь душу, выворачивать душу* создаются метафорой, уподобляющей отсутствие душевного покоя «отсутствию» души или сердца в естественной для них области тела.

Душа способна чувствовать – болеть, переживать, страдать.

Фарида не знала, что Саиде пыталась занять денег на адвоката. Ей удалось лишь передать дело из гражданского суда в шариатский. Откуда в ней столько силы и сообразительности! Родной отец мог бы так болеть душой за дочь. (А. Кешоков. Восход луны)

Фразеологизм *болеть душой* основан антропно-телесной метафорой, уподобляющей сильное волнение, душевное страдание физической боли. В целом фразеологизм выступает в роли стереотипа очень сильного душевного переживания [1].

Славяне признавали в душе человеческой проявление той же творческой силы, без которой невозможна на земле никакая жизнь: это сила света и теплоты, действующая в пламени весенних гроз и в живительных лучах солнца.

Душа – собственно частица, искра этого небесного огня, которая и сообщает очам блеск, крови – жар и всему телу – внутреннюю теплоту.

Если душа понималась как огонь, то жизнь возможна была только до тех пор, пока горело это внутреннее пламя; погасало оно – и жизнь прекращалась (уцелело выражение «погасла жизнь»).

По другому представлению, смерть не погашает животворного огня жизни, а исторгает его из тела, которое после того обращается в труп. Народные легенды рассказывают о том, как души становятся звездами, что имеет самую близкую связь с представлением её огнем, ибо звезды древний человек считал искрами огня, блистающими в высотах неба. В народных преданиях душа точно так же сравнивается и со звездой, и с пламенем, а смерть уподобляется падающей звезде, которая, теряясь в воздушных пространствах, как бы погасает. Падающая звезда почитается в русском народе знаком чьей-либо смерти, поэтому, увидев такое, обыкновенно говорят: «Чья-то душа закатилась!» [4].

Народный язык и предания говорят о душах как о существах летающих, крылатых. По мнению крестьян, душа усопшего, после разлуки своей с телом, до шести недель остается под родною кровлею, пьет, ест, прислушивается к изъявлениям печали своих друзей и родичей и потом улетает на тот свет. Наравне с другими индоевропейскими народами славяне сохранили много трогательных рассказов о превращении усопших в легкокрылых птиц, в виде которых они навещают своих родичей.

Таким образом, мифологическое сознание древних людей является образной основой культурно-языкового поведения, а одним из наиболее ярких способов отражения культуры в языке является фразеология, в концентрированном виде воспроизводящая особенности историко-культурного развития той или иной национально-культурной общности.

Список литературы

- 1. Большой фразеологический словарь русского языка / Отв. Ред. В. Н. Телия. – 4-е изд. – М. : АСТ – ПРЕСС КНИГА, 2009. – 784 с.*
- 2. Соколова, Е. Е. Античные представления о душе. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1156.html>*
- 3. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М.: Наследие, 1997. – 207 с.*
- 4. Никитина, С. Е. Устная народная культура и языковое сознание / С. Е. Никитина. – М. : Наука, 1993. – 188 с.*

НАРОДНАЯ ТРАДИЦИЯ В РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТАХ

Скопинцева Т.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Бурление новаций в российской культуре парадоксально сочетается с неподвижностью жизни многих русских деревень. Когда-то в одной из экспедиций мне привелось встретиться с жителями села Алексеевка Сорочинского р-на Оренбургской области – Марией Алексеевной, Татьяной Григорьевной и Марией Романовной⁴. Они родились и прожили жизнь в Алексеевке. Их рассказы демонстрируют предельное выживание в сложных для стариков условиях далекого от цивилизации русского села. Любая проблема для слабого, растратившего жизненные силы человека, трудновыполнима. Зима холодна – промерзает колонка, провели газ в село, но дети далеко, кто-то должен прийти и научить включить газ, или включать и выключать его ежедневно (новация пугает), и другие не менее важные для жизнеобеспечения проблемы. Проблемам противостоит отчаянный оптимизм традиционного мировидения, которым они владеют. Они хранят свое прошлое – народную традицию русского села: «Раньше затируху поели – и поём. Песни пели дома и в компании, гуляли с песнями. Раньше сидят во дворах, сидят и поют. Раньше пели – хорошо было, а сейчас что – только в стакан и смотрят! Да. Я правду говорю. Раньше на работу бывало, поехали – с песнями! Приехали – на обед затируху поели, кушать нечего было – и то с песнями! Раньше весело жили. А теперь нет!»⁵ А потом женщины пели и рассказывали нам о своей жизни, о том, что они сохранили в памяти.

Прошло время, многое изменилось. Хочется назвать социокультурные институты сохраняющие устную традицию русского села, продолжающие и обновляющие её. К великому сожалению это трудно сделать, учреждений, сохраняющих устную народную культуру мало и на общероссийском уровне, а в рамках оренбургского региона их никогда не было, нет и сегодня. Традиционные тексты живут в памяти немногих своих хранителей.

Современной народной традиции нужен *мир людей* - свой мир. Её положение в России подобно сражению, где один боец (новация) имеет мощную оснастку и поддержку, а другой, более профессиональный, но старый и немощный – выходит на бой с голыми руками. Живые и способные действовать сельские и городские аутентичные и близкие к аутентичности коллективы слабо институированы, а между тем, тенденция «общечеловеческих» приоритетов, американизированные европейские традиции мощно заявляют о себе. Последние городские и сельские праздники показывают, что традиционные коллективы сегодня одевает поселковый совет. Их вид зачастую выдает не традиционные формы, а вкусы организаторов. В

⁴Яковлева Мария Алексеевна – 1914 года рождения, Иванова Татьяна Григорьевна – 1913 года, Хажина Мария Романовна – 1917 года рождения

⁵Яковлева Мария Алексеевна - Запись сделана вс. Алексеевка Сорочинского р-на Оренбургской области 21.01.1998г.

современном костюме заявляющем себя на самодеятельной сцене традиционные приоритеты народной одежды просматриваются слабо. Наряд исполнителей одинаково незатейлив, народный репертуар в большей части случаев упрощен - его организует выпускница культурно – просветительного училища не всегда имеющая возможность погружения в глубины содержания традиции, выученная для деятельности в сфере досуга, а не для сохранения наследия. В традиционный репертуар с легкой руки самодеятельной культуры все более вкрадывается эстрада. Сам традиционный репертуар аутентичных коллективов не остается неизменным: умирают старые исполнительницы, молодые включают свои, новые тексты и мелодии. Так на одном из последних фольклорных концертов знакомый казачий запев «говорком» женщины показали «распевом», по-женски, а еще недавно (и это на нашей памяти), они повторяли исходную, казачью, мужскую традицию. Незначительные изменения, нарушающие традиционный стиль мы обнаружили и в ранее записанных традиционных песнях. Когда мы указали на это женщинам, они подтвердили изменения: «У старших было не так!» Забывается старая форма культуры, текст, мелодия, пластика... Этому активно способствует самодеятельная и профессиональная культура песни, танца, живого слова. Параллельно с этим процессом уходит в прошлое русская деревня, уехала молодежь, закрыты клубы, перешли в небольшие подсобки сельские библиотеки... Экспедиция в Александровский район Оренбургской области, прошедшая в июле 2013 показала опустевшие деревни, закрытые фермы, разрушенные дома. Многие практики организации сельской жизни в постсоветской России разрушаются. Правда, на брошенных домах стоят спутниковые тарелки, а баню заменила выложенная кафелем (на городской манер) ванная комната. Разительным контрастом выглядит картина сельской жизни в соседней Киргизии – не исчезли кошары, укрепились сельские поселения⁶. Проблемы русского села налицо. Похоже, что русская народная традиция в её красках и формах забыта строителями будущей России... Можно ли без неё строить российское завтра?

Избыточно утверждать, что все базовые элементы в имперской, а впоследствии и в советской культуре, строились на основе русской культурной формы, её ключевых механизмов. На основе этих элементов выстраивалось «великое сходство», универсализация народов России. В советский период это было достоинством и позитивным приобретением⁷. Архитектоника русской культуры и её организация обладала всеми характеристиками молодой культурной формы. Процесс её становления и развития основывался на достаточно свободном функционировании самых ранних культурных механизмов – на принципах сожителства и кумуляции. В такой парадигме все народы, взаимодействующие с русской культурой, проживающие рядом, включались в поле русской культуры и сохраняли свои специфические черты. При межкультурных контактах не происходило размывания их своеобразия.

⁶Это на днях отметили мои подруги – картографы – камеральщики, обновляющие карты Киргизии и сравнивающие их с картами Оренбургской области

⁷В постсоветском культурном пространстве эти наработки приобрели негативный тон.

Культура народов России до нашего времени помнит эти специфические механизмы – на их основе в Оренбургской области до начала XXI века живут чувашские поселения с языческими верованиями, а население современной России на вопрос к культуре какого народа они себя относят, всегда отмечают собственную этническую форму. Недавно на детском фестивале этнических культур мальчик из казахского села начал выступление с высоких слов: «Я сын великого казахского народа...». Этнокультурная идентификация в этом обращении превалировала, собственно российская специфика постсоветского культурного пространства в данном тексте оставалась на втором плане. В этом контексте русская специфика в своих обыденных структурах демонстрирует только утраты.

Можно отметить, что сегодня ценностная система России XXI века не сформирована. Знаки и смыслы советской культуры разрушились, высечены из памяти молодого поколения. Величие, гордость, достоинство, которым должны отличаться смыслы народной культуры современной России («новое великое сходство») еще не рождено. Во взаимодействии с культурами других народов, «великая разность» заявляет о себе «во весь голос». Разрушение супер смыслов советской России, на базе которых десятилетиями строилась культура советского, типа обращает и исследователя и обывателя к традиционным основам, к архаике, к ядерным компонентам русской культуры. В научном дискурсе отмечается устойчивость ядра русской (советской и постсоветской) ценностной системы и высокая роль традиционного начала насыщенного архаическими компонентами, сохраняющими механизмы русской традиции. Основными ценностными элементами, пробуждающимися в духовной жизни россиян в XXI веке стали события, факторы, компоненты советского прошлого, обращающие к чувствам гордости, достоинства, чести, величия – всего того, что разрушалось в постперестроечный период.

На основе социологических исследований А.В. Бабаева⁸ выделяет три периода показывающие отношение к традиционным ядерным ценностям русской культуры в постсоветской России. 1993-1996гг. в социологических исследованиях выявляется устойчивость отношения россиян к традициям советского типа вобравших ценностные основания русской культуры. В 1996-1999 размываются духовные координаты, и этот процесс сопровождается кризисом нравственности. Одновременно с этим происходит прагматизация культуры, ценности сугубо материального характера начинают задавать новый тип представлений россиян не свойственный традиционному русскому и российскому миру. С 2000 года ситуация возвращается к исходному положению, ценности духовного порядка вновь стали играть ведущую роль. К 2004 году в социологических исследованиях, на которые ссылается автор, отмечалось восстановление ценностной системы советского типа и тенденция

⁸Бабаева А.В. Мир новых ценностей или старое на новый лад // Studiaculturae. Вып. 15. Научный альманах кафедр культурологии, эстетики и философии культуры и Центра изучения культуры Санкт-Петербургского государственного университета. Учредитель Санкт-Петербургское философское общество. — СПб.: Издательство СПбГУ, 2013 г. — 268 с. ISSN 2225-3211
http://aesthetics.philosophy.spbu.ru/upload/userfiles/files/St_Cult15.pdf

обращения к традиционным основаниям культуры. В 2007 году эта тенденция обрела устойчиво необратимый характер. Народные традиции всегда позволяли человеку защитить себя от болезненных трансформаций постсоветского периода. Это дает основания надеяться на сохранение базовой для России культуры русского типа, которая значимо пострадала в постсоветскую эпоху. В чем сохраняются традиционные основания *русскости*?

Смысловое началорусской традиционной культуры выражалось в присутствии традиционных категорий вечности: образов **мировой горы, мирового столба, планет и светил, вековых деревьев**. Универсальный *смысл* вечности противопоставляется смыслу и образам «не вечности». «*Не вечность*» в традиционных культурах это сами люди и их краткосрочная жизнь. Символы бренности и человеческой природы это пыль, зола, солома, сухое растение, и сам человек - все, что умирает после короткой жизни. Знаки бренности отражает повседневность. Путь вечности задан в мифах – космогониях, раскрывающих творение мира. Смыслы вечности сохранялись в Древней и средневековой культуре Руси. В процессе профанации этих традиционных оснований символика вечности соотносится с высокой, профессиональной, государственной, внешней по отношению к традиции формой культуры.

Мифологические основы культуры советского типа сохраняли эти традиции, жили в советской идеологии. Вечная жизнь вождя в символе советского бессмертия – в мавзолее, в деле вождя: «Ленин жив!» Почтение к «большим» планам постсоветского бытия выражается в не критическом отношении к действиям власти. Мифы бренности по традиции оформлялись в обыденной мифологии, в текстах сказок, быличек, анекдотов. В традиционном мировидении знаки и смыслы бренности в абсолютных своих формах соотносятся со знаками и смыслами вечности. Освоение бренного, казуального полюса бытия, это важный, следующий за вечной темой, традиционный путь познания мира. Обыденность народной традиции раскрывается в обычаях, «необычность» и смыслы вечности – в обрядах. В советской культуре культурные механизмы традиционного типа постоянно актуализировались во взаимодействии повседневности и праздничности. Повседневность ориентировалась на прошлое: комфорт западного типа медленно проникал в культуру обывателя, а социокультурные проекты плохо осваивали механизмы доведения новаций до повседневного быта. Так структура советского праздника *опиралась* на знакомую сельскому жителю народную русскую традицию. Первая часть советского праздника – восхваление и вознесение идей и принципов организации советской культуры. История начинается со времени победы культуры нового типа – христианский мир начинается с рождения Христа, советский – с победы революции. Вторая часть праздничного действия – десакрализованное гулянье, разгул, веселье. В народной культуре это карнавальная природа традиции, общение с низшими смыслами культуры, это смеховая культура Древней, средневековой, имперской, советской и постсоветской Руси – России. В новациях заявленных официальной культурой сохраняется средневековая традиция минимизации природного (и традиционного, соотносимого с природой) начала. Высокий статус

приобретают культурные факторы, техника и технические достижения. Низшие ступени занимает женская культура, культура материнства и детства, культура отношения к живому началу природы, животным и растениям, почитаемым когда-то.

Народную форму культуры можно обозначить как промежуточную (медиативную) форму между высокой, профессиональной и национальной и низкой – обыденной, повседневной культурой. Тем не менее, народная культура и сегодня служит основанием для оформления современных образцов и хранит ранние архаические формы культуры. В постсоветском мире наиболее доступными и привлекательными является художественное её выражение. Художественные формы народной культуры распространяются через этнохудожественное творчество, образы и идеи красоты, через народный праздник (парад художественных форм). Проблемы, возникающие при бытовании этнохудожественной культуры и её сохранении, это актуальные исторические проблемы. Они выходят далеко за пределы этнических и собственно художественных проблем, проявляются в самочувствии и самосознании народа, выдают себя в знаках вещного мира. Проблемы народной культуры и её современного этнохудожественного видения обнаруживаются наблюдателем в формах интерпретации народного праздника: городского или сельского.

Традиционная жизнь – это закрепление *себя* и своего мира в исходной вечности. По традиции человек живет в неподвижности и неизменности вечности, но биологически и социально ему предписано движение, традиционная динамика. Он рождается, достигает зрелости, умирает. В этом движении ему приходится переживать внутренние трансформации (строить собственную историю): из ребенка он становится юношей (девушкой), зрелым мужчиной (женщиной), отцом (матерью), стариком. Традиция дает инструмент для таких трансформаций – обрядовые механизмы. Социальные и индивидуальные превращения индивида не должны нарушать внешний (свой, общинный) мир, созданный на основе вечных, неизменных констант. Сохранять постоянство призван традиционный обряд – книга памяти и учебник социальности в традиционном обществе.

Особая роль принадлежит семейно-бытовой культуре. Семейно-бытовой обряд это социальные перемещения индивида в мире традиционной вечности (бренность в вечности). Он всегда составлял особую часть традиции и до наших дней сохранился в быту. Вхождение в новый традиционный локус (участок, фрагмент) и следование в нем обеспечивается обрядом. Такое путешествие это следование вокруг вечностных, космических и планетарных постоянных. Русский народ, как и народ еврейский сохраняет святость образов и смыслов святой русской земли, Матери – Сырой Земли. Постоянные вечности и святости (горы, звезды, вековые деревья), формируют *свой* мир ребенка, подростка, девушки невесты, матери семьи или профессионала – бродяги, путешествующего от села к селу. Традиционность требует подготовки к переходу в юношество, взрослость, старость в длительной пристройке и разработке многочисленных умений и навыков. Каждый человек приходит в

свой мир из вечности, связан с ней рождением. Все традиционные действия сконцентрированы в социальном поле. Социальные планы выдает и традиционная мифология. В отличие от вечности, человеческий мир несет на себе маркировку временности, случайности, изменчивости. Все человеческие умения и навыки связаны с освоением этой временности, т.е. человеческой обыденной культуры. История демонстрирует нам, как обычай подобно вечности, (вечному повторению) *монтирует, выстраивает, искусственно создает и культурно оформляет* подобие неизменности. Художественные планы бытия, подобно вечностным постоянным традиционности, монтируют культурные пространства человека.

Иной мир – необходимая оппозиция своему миру, его раскрывает народный праздник. Традиционный народный праздник можно представить как несколько следующих друг за другом этапов. Первый этап – подготовка обрядового действия, распределение ролей, оформление атрибутов. На этом этапе ритмика и напевы, пластика и одежда участников, как правило, соответствуют обыденной практике. Второй этап – собственно сакральная часть праздника. Она имеет особенную структуру. Особенность сакрализованного действия – его игровой характер. Обряд не предполагает строгости и жесткости в исполнении самого действия, поведении исполнительниц – а в архаизированной русской традиции исполнительницы традиционного обряда – женщины. В конце девяностых годов мне, с группой фольклористов московской консерватории под руководством Н.М. Савельевой⁹, удалось записывать воспроизведенный старожилками традиционный праздник Троицы. Культурный текст праздника был сохранен старожилками Шулаевского конца современного районного центра Курманаевка Оренбургской области. Когда-то эта окраина райцентра была селом. В жизни сельчан сам обряд последний раз исполнялся за год до нашей экспедиции. Праздничное шествие сегодня не обязательно, однако взрослая молодежь села еще помнит старинную Троицу. К пожилым исполнительницам, которые взяли показать нам шествие, подключились молодые женщины (это были дочери и родственницы старожилков, проживающие за пределами села). Как только зазвучали традиционные песни, оказалось, что их хорошо помнят односельчане. В процессе нашего шествия по селу они присоединялись к участникам обряда. В обрядовом действе – «хождении с венком» «звучал» искомый (утраченный сегодня в городском быту) сакральный элемент традиционной космогонии, обращения к вечности, некая собственная версия приобщения к высоким социальным и культурным смыслам которые выражают универсальную сущность народа: «Мы - народ мира», «Мы – народ единой традиции», «Мы – народ единой культуры».

Троицкий обряд в древней космогонии, это небесный брак. В тексте, который мощно звучал на всю округу, раскрывалась тема прощания с красотой, девичеством Матери-Земли перед её высоким назначением – вынашиванием

⁹Н.М.Савельева, д-р искусствоведения, преподаватель Московской государственной консерватории, исследователь русской традиционной культуры Оренбуржья, автор многих работ по традиционной культуре русских сел

урожая. Вся обрядовая сторона такого действия сакральна. Текст соответствует свадебному содержанию – раскрывает обряд прощания невесты с девичьим головным убором, «смывание» девичьей «красоты» (воли), переход невесты в новое состояние.

Современная молодежная традиция старые формы досуга не вспоминает. Взаимодействие культур (встречи, контакты, войны) и новое бытие требует иного (нежели в исходной, традиционной культуре) поведения со специфической для нового мира активностью каждого и участия в культурных переменах разного уровня социальных структур. В связи с этим, встает проблема восприятия не только своего мира, но и окружающих, иных культурных миров и возрастает роль просвещения. Актуализируется роль «хранителя» культурной традиции. В системе просвещения может сохраняться или утрачиваться исходная, базовая, традиционная форма. Хранитель традиции (которая всегда сердце и смысл культуры) - фигура нравственная. Все, с чем он взаимодействует, проходит через его душу и сердце. Светлана Лурье выделила особый тип осмысления жизни, и обозначила его как «личностное сознание». Таких людей немало. Они действуют в разных сферах жизни. Своей жизненной практикой хранитель испытывает культуру на прочность. Как бы не были тяжелы такие испытания, он создает оптимизирующие жизнь модели поведения. В отличие от теоретика (составляющего сегодня программы модификаций культуры) носитель личностного сознания сам проживает путь перемен, и сам является носителем эксперимента, своеобразной, культурной лабораторией новаций.

В нашей обыденности и официальной сфере активно действует еще один актуальный тип личности. В отличие от первого, сегодня он более широко распространен. Это - коммуникатор. Такой тип, не называя его, обозначил в своей работе Ф. Бродель. Подход Ф. Броделя, раскрывает культурные *пласты* с разным динамическим потенциалом. Чем более мобильны социальные группы, тем более значимы они в культуре. Неподвижность, неучастие в движении, взаимодействии, обмене, по теории Ф. Броделя, качество негативное. Структура позитивно оцененной им культуры, в центре предполагает не традиционную вечность, а изменчивость, движение и взаимодействие. В отличие от традиционности, верхние (или центральные, ядерные) слои «броделевской» модели организуют «игры обмена», обеспечивая мобильность. Мобильность становится не только важной, но ведущей, *необходимой* характеристикой. Тот, кто вовлечен в «игры обмена», вступает в мир современной культуры. Человек традиции организует постоянство, тогда как коммуникатор работает на мобильность и радуется динамике и изменениям. Мобильность, которую он создает, он отождествляет с культурой. Остальные, остаются в *длинном времени*, на её периферии. Ф. Бродель рассматривает культурные миры с высоты птичьего полета, он не оперирует личностными параметрами. Идеальный тип в этой модели – это идеальный коммуникатор. Его жизнь – воплощенная функция. Традиционная модель знает такой вечнодвигающийся и бесконечно изменчивый образ. В мире традиционных мифов это многочисленная *нечисть*, «шишки», бесы. Мир с устойчивыми

вечностным смыслами в центре, это обозначенное в русской сказке житье – поживание.... Мир непрерывных коммуникаций это пространство *между*... В него тянет, как в любое пограничье, но как жить в нем? В нем ты становишься *функцией*, человеком, передающим динамику *прочим*, другим, от кого-то, кому-то... От кого? Как правило, от того, кто пребывает в собственном мире культуры. Это означает - не от коммуникатора, а от того, у кого есть прочное хорошо организованное культурное пространство. В нашем случае такую привлекательную форму имеет западный тип культуры.

Коммуникация не чужда традиции. В традиционности есть способ действия и взаимодействия за пределами культурного пространства. Он связан с выходом в мир перемен как в иной мир, по правилам (ритуалам) собственной традиции, что предполагает хорошо организованное собственное культурное поле. Коммуникация как форма культуры предполагает знание собственной культуры. Это свидетельствует о том, что выходить в пространство взаимодействия культур, не зная собственной культуры – опасно.

Проблема сохранения культуры предполагает сохранение собственной традиции. Нет устойчивой культуры без традиционного ядра в её центре. Можно жить только новацией, но этот путь тернист и опасен для культуры в целом. В коммуникации мы соединяем в целое разные культурные смыслы и должны их знать. В мире тесного взаимодействия культур мы работаем на свою или на иную культурную форму. Во втором случае мы разрабатываем поле другого культурного мира. Иное неизведанное пространство предполагается в традиционной культуре за пределами своего, родного мира. Русская сказка выдала нам модели такого поведения. Сказочный герой, который является экспериментатором по определению, выходит в неизведанное, чисто – поле, заручается поддержкой своих «традиционных констант», (а зачастую и *волшебных* помощников), решает свои задачи и возвращается домой, жить – поживать, да добра наживать!

Сегодня мы действуем без проработки в виртуальности (как бывало в традиции), нашего рискованного, изменяющего мир поведения, без традиционной сказочной *обкатки* новации. Мы без оглядки выходим в неизведанное, *чисто поле*, или *иное царство*. Возможно, это то, чего нельзя избежать, но не учитывать опыт традиции, к которой мы еще приобщены, нельзя. Сохраним ценности собственной традиционной культуры – тогда можно говорить о будущем.

ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» В СИСТЕМЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Смирных Е.В., Спасибухова А.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

За последнее десятилетие произошли изменения в общественном и научном сознании, которые в свою очередь привели к необходимости переосмысления науки и образования, их целей и задач. На сегодняшний день качественное образование современного специалиста трудно представить без развития информационной, исследовательской и коммуникативной культуры, способности конструировать новые знания. Функциональная компетентность современного студента характеризуется свободой ориентации в информационном поле, знанием множества точек зрения, умением выбирать и обосновывать свой выбор, искусством самостоятельного решения познавательных проблем средствами информации и коммуникации.

Именно поэтому всё активнее в жизнь вуза входят инновационные методы обучения – методы организации интерактивного взаимодействия студентов друг с другом. Особое место в системе инновационных методов обучения занимает технология дебатов.

Дебаты (англ. *debate, debating*) являются формальным методом ведения спора, при котором стороны взаимодействуют друг с другом, представляя определенные точки зрения, с целью убедить третью сторону (зрителей, судей и т. д.) «Дебаты», как форма ведения спора, отличается от просто логической аргументации, которая лишь проверяет вещи на предмет последовательности с точки зрения аксиом, а также от спора о фактах, в котором интересуются только тем, что произошло или не произошло. Так как логическая последовательность и фактическая точность, как впрочем, и эмоциональная апелляция к публике являются важными элементами убеждения, в дебатах одна сторона зачастую превалирует над другой посредством представления более качественного «смысла» и структуры рассмотрения проблемы.

«Дебаты» – явление, которое возникло достаточно давно, вероятно, еще в тот момент, когда у людей появились первые разногласия. Формально «Дебаты» появились в древней Греции и были частью самого института демократии: политики дебатировали о преимуществах и недостатках предлагаемых законов; граждане использовали «Дебаты» для своей защиты; студенты учились аргументировать обе стороны вопроса, чтобы понять его лучше.

В средние века в Европе образование включало публичное выступление, известное как ораторское искусство. «Дебаты» играли большую роль в этих тренировках, потому что студенты практиковались в защите своих идей и критике противоположных взглядов.

Для многих людей в России слово «Дебаты» стало неразрывно связано с интересной и познавательной игрой, которая получила особенно широкое

распространение на постсоветском пространстве с 1994 года, именно тогда Институтом «Открытое общество» была основана сетевая программа «Дебаты».

«Дебаты» представляют большой интерес потому, что в данной технологии конкретные образовательные задачи решаются в игровой и тренинговой форме, где существует подчас незримый баланс между формой (игрой) и содержанием.

«Дебаты» — это не только игра, но и социально-образовательное явление. Многие ученые и педагоги-практики в России отмечают, что в процессе модернизации высшего образования необходима реализация ряда условий, базовыми из которых являются:

- Расширение образовательного пространства студентов, предполагающего больший уровень самостоятельной активности.
- Расширение видов познавательной и социально-значимой деятельности, в которых студенты могут принять участие как индивидуально, так и коллективно.

Технология «Дебаты», являясь одним из методов интерактивного обучения, представляет собой способ совместной деятельности преподавателя и студентов по освоению учебного материала, принципиальным отличием которого является ориентация не на знания, а на приобретение обучающимися позитивного опыта самостоятельной работы.

В основе технологии «Дебаты» лежат следующие принципы:

- целостность,
- универсальность,
- вариативность,
- гуманистический характер и гуманитарная направленность,
- личностная ориентированность,
- ориентация на самообразование и самообучение студентов.

Целевые функции и возможности технологии «Дебаты» широки:

Социализирующее значение данной технологии выражается в том, что «Дебаты» являются педагогическим средством, механизмом приобщения участников к нормам и ценностям гражданского общества, позволяют студентам адаптироваться к условиям современного общества, предполагающего умение конкурировать, вести полемику, отстаивать свои интересы на основе знания правовой базы и умения применять свои знания.

Воспитывающая функция проявляется в том, что «Дебаты» позволяют студентам вырабатывать самостоятельность оценок, нравственно-мировоззренческую позицию и поведенческие установки. Как показывают опросы и наблюдения, участники дебатов обладают более высокой коммуникативной культурой, общительностью, способностью найти компромисс.

Развивающее значение выражается в том, что «Дебаты» позволяют участникам развивать волю, память, мышление, включая умение сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить аналогии, самостоятельно добывать и

анализировать разноплановую информацию по актуальным для человека и общества проблемам и др.

Дидактическая функция данной технологии состоит в том, что «Дебаты» являются основой для формирования у студентов умений и практических навыков, тех важных качеств, которые необходимы современному человеку. Дидактические функции использования дебатов на занятиях связываются с двоякого рода задачами:

Задачи содержательного плана:

- осознание студентами противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;

- актуализация ранее полученных знаний;

- творческое переосмысление возможностей их применения.

Задачи организации взаимодействия в группе:

- выполнение коллективной задачи;

- согласованность в обсуждении проблемы и выработка подхода к ее решению;

- соблюдение специально принятых правил и процедур совместной деятельности.

Реализуя все перечисленные функции, «Дебаты» также способствуют:

1. Расширению общекультурного кругозора.

2. Развитию интеллектуальных способностей.

3. Развитию исследовательских и организаторских навыков.

4. Развитию творческих качеств.

5. Развитию коммуникативных умений.

6. Развитию ораторских способностей.

7. Формированию гражданской позиции и навыков

жизнедеятельности в демократическом обществе.

«Дебаты» учат учиться и совершенствоваться, не останавливаясь на достигнутом – это одно из важнейших достоинств данной технологии.

Можно с уверенностью сказать, что, являясь диалогической формой взаимодействия участников образовательного процесса, «Дебаты» побуждают студентов активизировать речемыслительную деятельность. Смысл «Дебатов» заключается в формировании благоприятного нравственно-психологического климата, в котором происходит поиск истины. Они учат не только рассуждать, но и приводить свои доводы, развивать самостоятельность мысли, творческие способности, помогая тем самым сформировать коммуникативную компетенцию, как одну из важнейших составляющих профессиональной компетентности будущего специалиста.

Список литературы

1. *Инновационные образовательные технологии: теория и практика / под редакцией к.п.н. Сухановой Е.А. Томск: UFO-Plus, ТГУ ассоциация развития образования, 2008. -155 с.*

2. **Куприянова, В. И.** «Дебаты»: от теории к практике : руководство / В. И. Куприянова, А. И. Назаров . – Хабаровск : Изд-во ДВАГС, 2009. – 103с.
3. **Светенко, Т.В.** Путеводитель по дебатам для школьников и студентов: [Учебное пособие]/Т.В.Светенко, И.В.Галковская.- 2 –е изд., испр. и доп.- Псков: ПГПИ, 2001.- 151с.
4. **Чапаева, Л.Г.** Технология «Дебаты» в образовательном становлении будущих специалистов: учебно-методическое пособие / Л.Г. Чапаева.- Оренбург: ГОУ ОГУ, 2008. – 160 с.

К ВОПРОСУ О ВЫЯВЛЕНИИ И ФОРМИРОВАНИИ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Соловей Е.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Идея креативности как универсальной способности к творчеству была предложена Дж. Гилфордом, которую он изложил в своем докладе «Креативность» в 1950г. Пользуясь терминами «креативная личность» и «креативная продуктивность», Гилфорд представил новый подход, содержащий возможности выявления и формирования креативного потенциала личности.

Как отмечает Д.Б. Богоявленская: «Если на уровне субъектного действия происходит активный поиск, как бы опробование ситуации, то на уровне личностного действия наблюдается «опробование опробования», т.е. действия человека характеризуются анализом способа самого действия. Личностное действие всегда рефлексивно» [1,с.114]. Отсюда следует, что поведение человека – это личностное действие, определяемое как новый этап в развитии форм активности.

Так в процессе творчества человек изменяет окружающую среду и изменяется сам, из этого следует, что объект творчества затрагивает некоторые аспекты субъекта творчества. Согласно этому, способность к творчеству – сущностная характеристика человека, так как личность не только обладает способностью к творчеству, но и постоянно демонстрирует ее в процессе своей трудовой деятельности, проявляющейся в качестве доминирующего фактора, который влияет на развитие качественных изменений субъекта и объекта творчества. Однако, для того чтобы творческая деятельность выступала в роли основной движущей силы развития личности, необходимо наличие ее способности к самореализации и самосовершенствованию.

Реализация сущностных сил человека в творчестве происходит, по мнению П.Ф. Кравчука на нескольких уровнях [2].

Первый, или общий уровень, характеризуется реализацией и развитием уже имеющегося творческого потенциала. Созидательно-преобразовательная деятельность на этом уровне представлена в виде совершенствования предметов и явлений в силу внешней необходимости, обусловленной спецификой выполняемого труда, а не как внутренняя мотивация. Творческий акт, в таком случае, носит самопроизвольный характер.

Второй уровень развития и реализации творческого потенциала личности выражается в заметном увеличении внутренне определенной потребности в самовыражении, в творческом характере отношения к конкретному виду деятельности и окружающей действительности, в настойчивом желании разрешить возникающие противоречия в рамках имеющейся культурной парадигмы.

И, наконец, третий уровень – это выход за границы привычной парадигмы деятельности, который поощряет развитие способности субъекта трансформировать сущность предмета в независимости от его функциональной

практичности. В этом случае творческое самосовершенствование и саморазвитие проявляется вследствие наличия каких-либо внешних обстоятельств, и даже вопреки им [2].

В соответствии с вышеизложенным, обратим особое внимание, что все три уровня предстают в качестве открытых систем, демонстрирующих пути развития личности. Таким образом, необходимо добиваться полной реализации творческого потенциала обучаемого на соответствующем уровне, а не стремиться к его развитию только на третьем уровне.

В настоящее время в отечественной науке термин «креативность» широко используется, практически полностью вытеснив употребляемое ранее определение «творческие способности». В общем смысле креативность трактуется как совокупность интеллектуальных способностей и личностных особенностей индивида самостоятельно порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

Исследуя феномен креативности, А.Г. Маслоу выделяет «первичную» и «вторичную» стадии развития креативности [4,с.71]. Занимаясь данной проблемой А.Г. Маслоу сделал вывод, что «первичная» креативность генетически заложена в каждом из нас. Она универсальна и ни в коем случае не уникальна» [4,с.95]. Так, первичная креативность – это наследственная характеристика индивида. «Мы должны обращать внимание на способность к импровизации, гибкость и приспособляемость, на способность эффективно противостоять любой неожиданно возникшей ситуации, невзирая на то, кажется она нам пустяковой или исполненной величия» [4,с.112], в этом случае возможно успешное развитие креативности.

Первичная креативность – это этап вдохновенного творчества, его необходимо отделять от вторичной, так как это этап детализации творческого продукта, включающий в себя не столько творчество, сколько работу, успех которой во многом зависит от самодисциплины творца. Вторичная креативность имеет в своей основе такие качества личности, как упорство, терпение, трудолюбие [4].

Согласно мнению многих исследователей, креативность связана с положительным восприятием новых идей, при этом процесс развития креативности возможно контролировать через создание положительных и уменьшение влияния отрицательных условий и факторов. Формирование креативной личности – сложный процесс, который не ограничивается лишь развитием способностей, следует стимулировать мотивационную сферу и потребности индивида, развивая его творческий потенциал. В связи с этим возникает необходимость в усилении творческой мотивации для повышения уровня креативности. Исходя из этого, важным педагогическим условием формирования креативности студента является развитие творческой мотивации.

Однако следует учитывать, что наличие мотива, побуждающего к творческой деятельности, не является абсолютным условием для ее осуществления, необходимо также отсутствие преград для творческого мышления.

В связи с этим следует отметить, что в иноязычном образовательном процессе особое внимание необходимо уделять культурно-деятельностным и личностно-ориентированным принципам обучения, выделенных А.А. Леонтьевым [3,с.65], так как это способствует созданию иноязычной креативной образовательной среды, и формированию креативных качеств личности.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий наиболее способствующими раскрытию креативного потенциала личности мы предлагаем внедрять личностно-ориентированные технологии в процесс преподавания и обучения иностранным языкам, среди которых особо следует отметить:

- межкультурное обучение. Эта технология включает: интеркультурные тренинги, связанные с решением ситуационных задач, обучением манерам и правилам поведенческой, речевой и деловой культуры через систему коммуникативно- и личностно-ориентированных заданий и упражнений;

- интенсивное обучение иностранным языкам путём использования ролевой игры как основы организации учебного процесса;

- метод проектов, ориентированный на самостоятельную творческую работу учащихся;

- портфель учащегося, связанный с самостоятельным поиском и обработкой дополнительной культуроведческой информации к предложенной тематике в рамках образовательной программы;

- обучение в сотрудничестве в условиях коллективного взаимодействия;

- интерактивное обучение иностранным языкам, основанное на коммуникативно-когнитивном, функциональном подходе к организации преподавания иностранного языка.

В основе данных технологий закладывается диалогическая концепция, предполагающая креативность педагогической деятельности преподавателя и широкое использование новых педагогических и информационных технологий, обеспечивающих процесс реального общения, коммуникации, что и является основной коммуникативно-прагматической целью обучения.

Таким образом, педагогическая деятельность приводит к объективно лучшему результату, развиваясь в системе проблемного и творческого обучения. В обеспечении технологичности обучения творческий подход создает условия для самостоятельной творческой деятельности обучающихся. В разработке технологии проблемного обучения важно, на наш взгляд, рассматривать творческую учебную деятельность не только как процесс самостоятельного открытия студентом нового знания, но и как внешнее управляющее педагогическое воздействие.

Список литературы

1 **Богоявленская, Д.Б.** Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. — М.: Издательский центр «Академия» 2002.-320 с.

- 2 **Кравчук, П.Ф.** *Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования: дисс. ... д-ра филос. наук / П.Ф. Кравчук. – Курск, 1992. – 352 с.*
- 3 **Леонтьев, А.А.** *Деятельностный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А.А. Леонтьев. – М., 2001. – 392 с.*
- 4 **Маслоу, А.Г.** *Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб., 1997. – 430 с.*
- 5 **Guilford, J.P.** *Some theoretical views on creativity / J.P. Guilford // Helson H. (ed.) Contemporary approaches to psychology. – N.Y., 1987.*

ОБРАЗ КАК ИСТОЧНИК ОЦЕНОЧНОГО СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ

Солодилова И.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Сегодня нет необходимости исследовать историю развития теории образа, об этом достаточно много написано (см., например, [3, 4, 7]), хотя ее развитие продолжается и по сей день и не только в лингвистике, но и в психологии, искусствоведении, неврологии, компьютерных и других науках. Для нашего исследования важным является вопрос, что есть образ и как в процессе функционирования он может служить средством выражения авторской оценки. Подчеркнем, что образ в нашей работе понимается узко (в отличие, например, от понимания, представленного в [1, с. 314 - 324]¹⁰), а именно как представление некоторого объекта реальной действительности, не соответствующее реальному денотату, а отсылающее к другому гештальту, проецирующему на исходный объект некоторые из своих признаков.

Образ необходимо рассматривать как когнитивный и семиотический феномен: его когнитивный механизм заключается в сопряжении смыслов явлений разной природы, а семиотичность – в его использовании в знаковой функции. Поиски места образа в существующих теориях помогают выявить особенности его природы.

Если образ, рассматриваемый в теории символа [7], есть элемент знаковой системы с определенными свойствами, функционирующий как некий символ, или знак, указывающий на некоторую предметную область, то есть находящийся с ней в определенных отношениях, то он не предполагает сходства в качестве обязательного условия установления этих отношений. По мнению Н. Гудмана, «образ, репрезентирующий некий предмет, как и текст, его описывающий, находится с ним в определенных отношениях, а именно указывает на него. Денотация, являясь ядром репрезентации, не зависима от сходства» (Цит. по: [5, с. 5] (перевод мой – И.С.)). Следуя данной логике, мы с необходимостью приходим к выводу, что даже если образы и рождаются на основе известных, традиционных связей, для которых сходство может иметь определенную роль, то оно совершенно не необходимо для того, чтобы образ стал образом, поскольку и символ и знак не имеют границ в денотативно-референтных отношениях.

Однако если знаки всегда указывают на что-либо и тем самым, закрепляя эту связь, создают значения, то для образа эта семиотическая связка совершенно не обязательна: если что-либо представлено образно, то это совершенно не означает постоянной связи между образом и его объектом. Образ изображает, и это собственно изображаемое находится в загадочной связи с одной стороны с носителем образа, а с другой с объектом изображения. Подобное «рассогласование» является причиной несоответствия, иногда

¹⁰ В понимании Н. Д. Арутюновой образ есть результат непосредственного (чаще всего зрительного) восприятия объекта действительности, в результате которого объект воспроизводится в его целостности [1, с. 315].

контрастного, между обозримой плоскостью изображения и его внутренней структурой, соединенных человеческим сознанием в одно целое. Именно в этом смысле образ выполняет гносеологическую функцию – функцию познания и, являясь структурой сознания, представляет собой идеальный способ освоения мира и передачи информации.

Традиционное выделение в образе «органического» сходства как в знаке иконического типа (в смысле Ч. Пирса) не достаточно для объяснения природы образа и должно быть дополнено понятием различия, или несоответствия. В триаде «идея – образ – язык» образ является формой по отношению к идее и содержанием по отношению к слову. Но указывая на свое содержание, образ с необходимостью должен отличаться от него, ибо что-то не может указывать на самое-себя, а лишь на нечто другое¹¹. Данное несоответствие есть несоответствие между материальной формой и идеальным смыслом, что в конечном итоге предполагает **интенциональность** образного смысла. Отношение между объектом изображения и носителем образа есть отношение сходства и несходства одновременно и в основе своей может быть представлено процедуральной рамкой *в качестве*. Одно представляется *в качестве* другого, и в этом заключается универсальный механизм образного сознания: в образе мир подвергается трансформации, одни явления раскрываются через свойства других. Образное представление объекта есть процесс включения в систему свойств другого объекта и одновременное противопоставление ему, что сразу создает определенное смысловое пространство. Проникновение в суть одного через свойства другого часто предполагает ценностный характер выделяемых свойств, или признаков, иными словами, объект изображения представляет для субъекта ценностную предметность. Ценностная значимость объекта для субъекта и есть явленный в образе смысл. Следовательно, образ есть способ выражения с помощью языка (или любого вида искусства) определенных ценностных отношений между субъектом и объектом изображения. Все это объясняет тесную связь образа (образного представления) и оценки и широкое использование образных средств в оценочной функции.

Образное представление есть особая модель ценностной реальности, в нем соединено объективное и субъективное, предметное и ценностное, рациональное и эмоциональное, сознательное и бессознательное.

Моделирующая функция образа обуславливает концентрацию образного смысла, который никогда не выражен эксплицитно. В этом заключается еще одна особенность образа: образы являются источниками интерсубъективных смыслов, «подтверждая свой статус генеративного, продуктивного медиума» [2]. Опираясь на обоснованное феноменологией различие трех ипостасей образного: образа как материального объекта, как изобразительной поверхности и как иконической плоскости, репрезентирующей образное содержание и неотделимой от него, И. Инишев, на наш взгляд, удачно

¹¹ Ср. у А.Ф. Лосева: «Чтобы иметь образ чего-нибудь, необходимо уже сознательно отделять себя от иного, ибо образ есть сознательная направленность на иное и сознательное воздержание от этого иного, когда субъект, воспользовавшись материалом иного, уже пытается обойтись в дальнейшем без этого иного <...>» [3]

объясняет смыслопорождающий потенциал образного представления: «Иконическая плоскость становится своего рода генеративной средой: взаимоотношения ее элементов генерируют новые конфигурации <...> Эта среда динамична. Ее динамика имеет два измерения: вертикальное и горизонтальное. Первое касается отношения образа как иконической плоскости и образа как изобразительной поверхности (а в конечном итоге и образа как физической вещи). Элементы образной поверхности (в рамках которой материальные компоненты выделены и имеют относительно самостоятельное значение) при восприятии перетекают в образную плоскость, но уже в модифицированной форме. Они перестают быть частями трехмерного физического пространства и становятся взаимосвязанными элементами специфически иконической среды. Физическая материальность превращается в медиальную. Метрические отношения трансформируются в грамматические, что также объясняет, почему в случае восприятия образа можно говорить <...> об интерпретативном, или герменевтическом опыте.» [Там же]. В этом смысле образы не только изображают, они в то же время создают, творят некую идеальную реальность. Необходимость контекста, снимающего смысловую неопределенность образа, лишь одна сторона процесса образного смыслопостроения. Образы сами рожают контексты, разрушая старые, устанавливая новые взаимосвязи и открывая тем самым для нас окружающий мир.

Образ всецело субъективен и принадлежит индивидуальному сознанию познающего субъекта, этим объясняется инвариантная множественность образного смысла. Концептуальная отдаленность носителя образа и объекта изображения создает поле смыслового напряжения, что связано с определенным запаздыванием процесса экспликации и обуславливает в случае ярких образов эффект эвристичности. Однако если образ служит целям коммуникации, то он с необходимостью должен иметь основу для экспликации, декодирования, понимания смысла. Этой основой служат стереотипные ассоциативные связи, закрепленные в сознании человека за тем или иным концептом. Образный смысл строится на основе конкретно-чувственного представления о предмете посредством его воплощения в концептуальной структуре другого предмета на основании стереотипных, типичных ассоциаций, являющихся в свою очередь результатом интерпретативной деятельности познающего сознания.

Семантический аспект рассмотрения категории образа обуславливает выдвижение на первый план проблемы образного значения. В нашей работе образное значение, формирующиеся чаще всего по принципу метафоры или метонимии, рассматривается как явление **эмерджентного** типа, то есть как явление нового уровня, не выводимое в полном объеме из свойств низшего уровня (низших уровней) и не сводимое к сумме их компонентов. В большинстве теорий эмерджентности речь идет об эмерджентности определенных свойств системы, которые характеризуются такими признаками, как своеобразие, непредсказуемость и нередуцируемость [8, с. 47].

Эмерджентность является свойством самоорганизующихся, или в иной терминологии аутопоэтических систем. Речь идет о новом качестве, которое не может быть объяснено исходя из свойств и отношений составляющих элементов, а только исходя из особой динамики самоорганизующихся процессов [6, с. 389]. Такое понимание позволяет трактовать термин качество (*Qualität*) как новое свойство системы, поскольку эмерджентность в данном случае есть результат взаимодействия компонентов, которое происходит внутри самоорганизующегося динамического процесса. Любое явление, или точнее сказать новообразование когнитивной/ коммуникативной системы следует из уже существующих в этой системе значений и их контекстов, иными словами есть результат развития семантической структуры. Значения порождают значения: в этом и заключается фундаментальная самореференциальность семантики, определяющая когнитивную организацию мозга.

Понятие эмерджентности приемлемо в лингвистике при описании концептуальных признаков, возникающих при создании и понимании образных значений. В этом случае признаки эмерджентны на уровне лексической семантики по отношению к словарным значениям и связанным с ними концептам (их содержанию). Об эмерджентности можно также говорить и на уровне семантики высказывания по отношению к семантике его частей и на уровне семантики текста по отношению к его семантической основе, или содержанию.

Список литературы

1. **Арутюнова, Н. Д.** *Язык и мир человека: монография/ Н. Д. Арутюнова.* – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. **Инишев И.** [Электронный ресурс] : *Феноменология как теория образа.* – Режим доступа: http://www.hse.ru/data/2012/10/10/...Логос_5_2010_Инишев.pdf.
3. **Лосев А. Ф.** *История античной эстетики. Аристотель и поэзия классического: монография/ А. Ф. Лосев..* – М.: Искусство, 1975. – 775 с.
4. **Храпченко М.Б.** *Горизонты художественного образа: монография/ М. Б. Храпченко.* – М.: Худ. лит., 1986. – 439 с.
5. **Asmuth, Ch.** [Электронный ресурс] : *Wahrnehmung – Zeichen – Begriff. Überlegungen zu einer Theorie des Bildes: Режим доступа: http://www.christoph-asmuth.de/content/allgemein/medien/Wahrnehmung_Zeichen_Bgriff.pdf*.
6. **Kron, W., Küppers, G.** (Hrsg.) *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung.* 2. Aufl. Franffurt a. Main: Surkamp, 1992. – 984 S.
7. **Scholz, O. R.** *Bild, Darstellung, Zeichen: Monographie / O. R. Scholz .* – Frankfurt a. Main: Vittorio Klostermann GmbH, 2004. – S.220.
8. **Stephan, A., Beckermann, A.** *Emergenz / A. Stephan, A. Beckermann // Information Philosophie.* – 1994. – № 5. – S. 46-51.

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Федоринов А.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современных условиях происходит расширение международного сотрудничества в области науки и техники. Для этого современному обществу нужны высококвалифицированные кадры, которые могут использовать не только отечественную, но и всю иностранную литературу научно-технического профиля для своей работы. Если специалисту не удастся разобраться в этой документации, на помощь ему приходит переводчик. И чем теснее будет сотрудничество специалиста и переводчика, тем качественней будет перевод.

В 1970-1980 годах прошлого века много специалистов, командированных Министерством Профтехобразования, работало в профтехцентрах Алжира, которые готовили специалистов для дружественной нам развивающейся страны. Вот здесь и проявились недостатки в преподавании наших специалистов и трудности переводческой профессии. Там, где был налажен контакт переводчика со специалистом, где было много аутентичной литературы и документации, практически не возникало проблем.

Однако иногда дело доходило до абсурда, когда специалист считал количество слов в русском тексте и в его переводе на французский язык. Например, слово «прерыватель – распределитель» (на жаргоне водителей – «трамблёр») можно перевести буквально двумя словами как «interrupteur-distributeur(m)», что и дает наш советский технический словарь. Но это не будет понятно для франкоязычного студента. В аутентичной литературе этот термин переводится только одним словом «allumeur(m)» или его синонимом – «delco(m)».

Французское выражение *faire le plein d'essence (d'un véhicule)*, состоящее из пяти слов, переводится на русский язык одним словом – «заправиться» (о транспортном средстве).

Можно привести пример из другой области. В сантехнических работах в Советском Союзе никогда не использовались свинцовые и медные трубы, а в Алжире в это время использовалась только медь и ее сплавы и свинец. Наши специалисты писали лекции, опираясь на отечественные источники, игнорируя техническую документацию европейских стран.

Еще хуже обстояло дело с марками стали, когда наши специалисты заставляли учить арабов их маркировку, хотя такая сталь и сплавы никогда не использовались в алжирской промышленности. Переводчикам приходилось объяснять специалистам необходимость представления состава легированной стали и примесей, химических соединений, которые улучшали её характеристику.

Для начинающего переводчика интерпретация научно-технических текстов представляет определенные трудности. Это объясняется некоторыми особенностями: 1) научно-технический перевод требует точного употребления

терминов, которые иногда трудно найти из-за отсутствия словарей или отсутствия самого термина; 2) термины иногда заменяются на их транслитерацию (La Zaporozjetz, La Renault, La Peugeot), бывают случаи их калькирования; 3) используются интернационализмы и псевдоинтернационализмы; 4) употребляются синонимы, например, для обозначения медицинских препаратов, лекарств, деталей машин и станков (plomb(m) = fusible(m) = предохранитель, пробка); 5) нет аналогов французскому термину и vice versa и т.д.

В разделе «Слово молодым» переводческого журнала «Мосты» (№ 1 2004 год) в статье «О переводе французского романа Амели Нотомб «Влюблённый саботаж», О. Чуракова на странице 64 описывает поиск эквивалента медицинского термина mercurochrome(m), препарата, который практически не использовался до недавнего времени в российской медицине [4, с. 64]. Она перевела его как «йод», который используется для дезинфекции ран. На наш взгляд, к переводу этого термина нужно было бы подойти посерьезнее. Его следовало бы перевести иным способом, например: «антисептическое средство» [5], «бактерицид» или «спиртовой раствор бриллиантовой зелени», в просторечии «зелёнка», по цвету препарата, несмотря на то, что меркурохром – розового цвета, а наш препарат – зелёного. Дело в том, что практически все люди в детстве болеют ветрянкой. Поэтому во Франции, в Алжире и в других странах можно увидеть «розовых» детей, поскольку у этого препарата (меркурохрома) именно такой цвет. У нас же использовалась (до недавнего времени) только «зелёнка», которая получила своё название от препарата «спиртовой раствор бриллиантовой зелени» или «раствор бриллиантового спиртового», который содержит ртуть и хром (на французском языке соответственно: mercure(m) и chrome(m)). При отсутствии йода этот медицинский раствор также можно использовать как бактерицидный препарат. Проще всего было бы оставить термин с его латинской основой – меркурохром. Любой медицинский работник догадался бы (по составу раствора), что это не йод, а зелёнка. Автор статьи ни в коей мере не претендует на единственный и правильный перевод этого лекарства, а высказывает лишь своё мнение.

Не следует забывать, что имея свою специфику - (стремление к лаконичности предложений, сокращениям, типа: МЕМ (mémoire morte) – ПЗУ (постоянное запоминающее устройство), МЭВ (mémoire vive) – ОЗУ (оперативное запоминающее устройство) [2, с.63], отсутствие выразительных средств и т.д.) и стиль (отсутствие фигур и тропов), научно-технический перевод опирается на языковую картину всякого языка, с его грамматической структурой и лексикой.

Для перевода научно-технической терминологии важно знать не только все термины, но и разговорную лексику, арго, жаргон, реалии Франции и России.

Как приводилось в ранее опубликованной статье [3], название наших «Жигулей» пришлось поменять на «Ладу», так как «Жигули» созвучно с французским «Gigolo», что переводится как «альфонс», «кот», «платный любовник».

Рассмотрим некоторые термины, которые требуют повышенного внимания при переводе научно-технических текстов. Можно выявить некоторые соответствия, например, слово ножницы в русском и во французском языке употребляется во множественном числе: les ciseaux. Однако, в слесарном деле «ножницы по металлу» употребляются в единственном числе: la cisaille(f), в токарном производстве со значением «резец» - в мужском роде, единственном числе - (ciseau(m)). В русском языке термин «бинокль» употребляется в единственном числе, а во французском – во множественном – « les jumelles ». В единственном числе это будет « подзорная труба ».

Во французском языке минералы и полудрагоценные камни чаще всего бывают женского рода, скорее всего от французского слова « камень » (la pierre), женского рода: (topaze(f) d'Orient – жёлтый корунд, topaze(f) enfumée – розовый топаз, lazurite(f) – лазурит, améthyste(f) – аметист, alexandrite(f) – александрит. Иногда встречаются минералы мужского рода: granit(m) – гранит, saphir(m) – сапфир).

Существует ряд терминов, имеющих греческую и латинскую основу, которые употребляются в научно-технической документации: синхроциклотрон – synchrocyclotron(m), синхрофазотрон – synchrophasotron(m), атом – atome(m), нейтрон – neutron(m), нейтрино – neutrino (m). Их называют интернационализмами, потому что они имеют, чаще всего, сходное написание и произношение.

В различной документации встречаются также и псевдоинтернациональные слова: bassin(m) – бассейн реки, но не бассейн в доме или дворце спорта, который переводится как piscine(f); термин compas(m) - это не компас, а циркуль. Слово «показ» на французский язык можно перевести как démonstration(f), projection(f) d'un film, présentation(f), défilé(m) (militaire). Технический термин fluide(m) – это жидкость, например: fluide(m) de lavage – промывочная жидкость (бурение), а не флюид, transparent - прозрачный, а не транспарант, séparateur(m) - не сепаратор, предназначенный для сепарирования молока, а «перегородка» от французского глагола séparer – отделять. Le radiateur переводится не только как «радиатор автомобиля», но и как «отопительная батарея».

Очень часто начинающие переводчики и студенты путают род имен существительных. Из-за этого можно попасть в щекотливую ситуацию. Например, слово le foret, являясь существительным мужского рода во французском языке, переводится на русский как «сверло», «бурав», а слово женского рода – la forêt – не что иное как «лес». Слово радио в мужском роде во французском языке (le radio) будет означать «радист», а в женском роде (la radio) – «радиоприемник», «радио». Технический термин ensemble(m) переводится как «узел», «блок», «набор», «агрегат», «комплект», «механизм», а не «вокально-инструментальный ансамбль (ВИА)», который переводится на французский язык словом groupe(m).

В текстах научно-технического направления встречается ряд терминов, которые представляют собой ложные лексические параллели, то есть слова,

которые имеют кроме основного значения, совпадающее в переводе, ещё и другое, имеющее другую дефиницию. Например, термин «le dépôt» переводится у железнодорожников не только как «депо», но и «склад», в геологии - «отложение», «осадок», «отстой», «месторождение», всего 8 значений [5]. Его синонимом является слово le magasin, которое мы переведем на русский язык не только как «магазин», но и «склад».

Слово dépression(f), имея перевод «депрессия», «упадок сил», обладает еще несколькими значениями, такими как: «впадина», «углубление» «низина» (геология), «пониженное давление» (медицина), «циклон», «разрежение», «вакуум» (география, физика).

В заключение можно отметить, что основным отличием научно-технического текста от литературного языка является наличие большого количества терминологии, его сухость, отсутствие метафоризации, которую нужно передать на русский язык с достаточной точностью. Для этого нужно обращаться в первую очередь к аутентичным источникам, которые дадут возможность сделать перевод более качественным.

Список литературы

- 1. Коржавин, А.В. Практический курс французского языка (для технических вузов): Учеб. для спец. по автоматике и вычисл. технике. – М.: Высш.шк.; 2000. – 247 с. – ISBN 5-06-2288-9.*
- 2. Федоринов, А.В. О переводе научно-технического текста / А.В. Федоринов // Вопросы теории и практики перевода: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: НОУ «Приволжский Дом знаний», 2006. – С. 134-136. – ISBN 5-8356-0479-3.*
- 3. Чуракова, О. О переводе французского романа Амели Нотомб «Влюблённый саботаж» / О. Чуракова // Переводческий журнал «Мосты» № 1, 2004. – М.: ООО «Р. Валент». – 85 с. – ISBN 5-93439-129-1.*
- 4. Le Petit Larousse. Grand format en couleurs. – Paris : Larousse – Bordas, 1999. – 1870 p. – ISBN 2-03-301-299-9.*

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Чапаева Л.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Преподавание грамматики в обучении иностранному языку продолжает вызывать споры и дискуссии, в которых активное участие принимают и ученые лингвисты и преподаватели-практики. Следует отметить две противоположные точки зрения на роль грамматики в обучении. С одной стороны, это чрезмерное увеличение ее роли, когда знание грамматики становится тождественным знанию языка. С другой стороны, наблюдается недооценка грамматического аспекта в формировании профессиональной компетенции специалистов.

В данной статье хотелось бы поделиться опытом работы по формированию грамматической компетенции студентов, изучающих французский язык в качестве основной специальности на факультете филологии Оренбургского государственного университета.

Мы полагаем, что формирование грамматической компетенции студентов-лингвистов отличается от заучивания готовых речевых образцов, что является основной единицей изучения в средней школе. У будущих специалистов-переводчиков должны сформироваться умения понимать и распознавать высказывания на иностранном языке, а также умения и навыки выражать мысли в процессе производства грамотно сформулированных иноязычных текстов. Умение изменять и сочетать слова, зная комбинаторные способности иностранного языка, является важным условием практического владения языком, которое будет эффективным только в том случае, если оно осознано, осуществляется автоматизированно и включает речевые грамматические навыки, составляющие основу речевого грамматического умения.

Мы считаем, что современное обучение грамматике, которое позволит будущим специалистам-переводчикам осуществлять свои профессиональные обязанности на высоком уровне, соответствуя требованиям, предъявляемым к профессионалам, должно сочетать в себе элементы формального анализа, а также функциональной и коммуникативной практики [1]

Коммуникативный подход получил распространение во Франции с 1970 года в связи с постановкой новой цели обучения – овладение языком как средством общения. Грамматика также изучается в ситуации общения, для чего требуется тщательный отбор речевых тем, интенций, которые должны отражать практические интересы и потребности обучающихся. Основным положением коммуникативного подхода является выделение речевого акта в качестве основной единицы коммуникации. Совокупность речевых актов образуют связный текст – дискурс. Основой для формирования дискурса является речевая интенция коммуниканта, что предполагает функциональный подход к отбору материала, владение тактикой коммуникации, освоение социальных ролей участников. Психологическим обоснованием стал личностно-деятельностный

подход, при котором личность рассматривается как субъект деятельности, а обучение направлено на формирование речевых умений.

Утверждение в 80-е годы прошлого века функционализма как методологической основы научных исследований в лингвистике привело к тому, что традиционный подход в описании грамматики от формы к содержанию сменился направлением изучения от функции к форме, что нашло свое отражение в появлении функциональной грамматики, направленной, с одной стороны, на классификацию грамматических средств, участвующих в выражении тех или иных грамматических функций (значений) и анализ и обобщение семантических функций, реализуемых в грамматических средствах, с другой стороны.

Функциональный подход в преподавании грамматики базируется на тезисе о неразрывном единстве ее функционального и формального аспектов. Формальная сторона представлена системой грамматических единиц, классов и категорий – т.е. номенклатурой средств, которые находятся в распоряжении говорящих и позволяют им строить высказывания. Второй аспект – это система закономерностей функционирования грамматических единиц, участвующих в выражении смысла высказывания. Таким образом, последовательность формирования грамматических навыков возможна лишь от языковых к речевым навыкам, то есть изучение формальной стороны должно предшествовать функциональной.

Рассмотрим в качестве примера изучение регулятивной функции французского языка.

Ее освоение начинается с императива.

На первом этапе (ознакомительно-аналитическом) студентам предлагается познакомиться с некоторыми типичными ситуациями употребления императива и определить, в каких ситуациях повседневной жизни используются эти формы и каковы их структурные особенности. Для этого им предлагается прослушать или прочитать аутентичные высказывания или фрагменты документов, образцы вывесок, надписей, инструкций, содержащих формы повелительного наклонения. Студентов необходимо подвести к пониманию и осознанию того, что императив употребляется для выражения приказа, совета, рекомендации, предостережения запрещения, приглашения и т.д. Это не составляет для них большого труда, так как значение императива совпадает в русском и французском языках. Таким образом, создается мотивация для осуществления речевых поступков, используется прием изучения от функции к форме в социо-культурном контексте.

На втором этапе (автоматизации) изучаются способы образования императива трех групп глаголов, исключения из общего правила, особенности образования императива местоименных глаголов, утвердительной и отрицательной форм, настоящего и прошедшего времен, место приглагольных местоимений в различных формах повелительного наклонения. То есть идет подробное изучение особенностей функционирования этого наклонения в различных контекстах. Этот этап отражает исполнительскую часть действий на основе репродуктивных и условно-продуктивных

упражнений, при выполнении которых начинается работа по овладению грамматическими навыками использования изучаемого материала в различных учебных ситуациях общения. Этот материал широко представлен в учебниках по практической грамматике французского языка.

На третьем этапе, который можно назвать «выход в речь», студентам предлагаются речевые упражнения продуктивного характера, так как ситуации употребления императива очень разнообразны и могут быть естественно мотивированными. Предлагаем следующие виды заданий, часть из которых описана в книге Черновой Г.М. [2]

Чаще всего советы и предостережения дают родители. Эта ситуация может быть обыграна в разных вариантах: «Какие советы могут дать родители ребенку 3 / 4 / 5 / 15 лет, который идет гулять / едет в лагерь / идет в кино / идет купаться / отправляется на экскурсию» и т.д.

Дайте советы своему младшему брату или сестре о том, как надо вести себя в гостях / за столом / в присутствии взрослых / при переходе улицы и т.п.

Вас просят рассказать о своем любимом блюде и поделиться рецептом его приготовления.

Посоветуйте своей подруге, которая хочет похудеть, какого режима питания ей следует придерживаться.

Составьте комплекс спортивных упражнений для подруги, которая хочет похудеть.

Составьте комплекс упражнений для утренней гимнастики.

Помогите составить оптимальный режим дня для пятиклассника.

Составьте рекламные слоганы для продажи товаров (на ваш выбор).

Составьте шуточный гороскоп на Новый год.

Посоветуйте своей подруге наряд, который ей следует надеть на праздник.

Составьте диалоги, в которых могут быть использованы пословицы и поговорки, например «Fais ce que dois, advienne que pourra. / N'éveille pas le chat qui dort! / Connais-toi toi-même! (Socrate) / Battez le fer pendant qu'il est chaud!» et d'autres.

На этом изучение регулятивной функции не заканчивается, поскольку французский язык располагает рядом языковых средств, которые также выражают побуждение к действию: безличные выражения + неопределенная форма глаголов (Il faut travailler ferme... On doit... Il est interdit de... Il vaut mieux...), imparfait de l'indicatif (Si nous allions au cinéma), présent de l'indicatif (Je vous propose / conseille / défends / permets de...), futur simple (Tu resteras à la maison), вежливая форма Conditionnel (Tu devrais... Ne pourriez-vous pas...), именные конструкции (Défense de fumer), неопределенная форма глаголов (Ne pas entrer!), безличные конструкции + subjonctif (Il faut que tu sois attentif) и ряд других.

Их изучение происходит по описанному выше алгоритму.

Все эти структуры появляются в речевом опыте студентов постепенно, и они могут все более вариативно выражать свои коммуникативные намерения. Именно на этом этапе обучения можно говорить о достаточно высоком уровне

грамматической компетентности студентов, когда языковые и речевые грамматические навыки функционируют в составе сложных речевых умений, а процесс ее развития и совершенствования фактически беспределен.

Такая структура обучения грамматике (от функциональной к традиционной, а затем функционально-коммуникативной) логична, так как как вначале формируются грамматические навыки, а затем грамматические умения. При этом происходит совершенствование речи студентов, они обучаются правильно строить дискурс, используя адекватные грамматические средства.

Работа по формированию дискурсивной компетенции предусматривает несколько стадий. Например, студентам дается задание выразить отношение к высказыванию. На первом этапе он должен использовать определенное грамматическое явление. На второй стадии обучения дискурсу студент получает задание выразить отношение к чему-либо, при этом он может использовать любые адекватные средства. На третьей стадии студент выражает отношение к данному высказыванию и аргументирует свою точку зрения.

Изучение основ функционально-коммуникативной грамматики позволяет не только показать взаимодействие языковых единиц разных уровней, но и обучать правилам выбора этих единиц для нужд языкового общения. Например, приглашение к действию может быть выражено по-разному: *Voudriez-vous aller au cinéma? – Allons au cinéma! – Si nous allions au cinéma! – Je voudrais aller au cinéma, et vous ? – Je vais au cinéma. Voudriez-vous me tenir compagnie ?* Выбирая нужную конструкцию, студент должен оценить, насколько близкие отношения связывают его с собеседником, каков его возраст и социальный статус, действительно ли он заинтересован в том, чтобы его партнер по общению принял предложение.

Такой подход к обучению грамматике требует создания специальных модулей или спецкурсов, так как время на освоение грамматического материала в таком цикле требуется гораздо больше, чем это предусмотрено действующими учебными планами. Но только интеграция традиционного, коммуникативного и функционального подходов может создать условия для реального и эффективного формирования грамматической компетенции студентов, а на ее основе и компетенции дискурсивной.

Список литературы

- 1. Чапаева, Л.Г. Формирование грамматической компетенции студентов-лингвистов [Текст] / Л.Г. Чапаева // Филологические чтения : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Оренбург, 29-30 октября 2010 г. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2010. – С. 509-514. – ISBN 978-5-7410-1139-3*
- 2. Чернова, Г.М. Урок французского языка : Секреты успеха : Книга для учителя / Г.М. Чернова – М.: Просвещение, 2007. – 110 с. - ISBN 978-5-903262-32-8*

К ВОПРОСУ ОБ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

Чапалда К.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В последнее время многие иностранные работодатели отдают приоритет выпускникам высших учебных заведений с международным опытом. За время пока студенты живут за рубежом, они обогащают свои учебные знания и профессиональные навыки, повышают компетенции, уверенность в себе и самосознание. Исследователи предсказывают, что к 2025 году число мобильных студентов достигнет 8000000. Это было подтверждено в исследовании Education at a Glance 2013: OECD indicators (2013) [4].

Иностранные студенты, направленные на учебу за границу представляют собой весьма разнородную группу. Из-за различий в учебной подготовке и финансовой обеспеченности можно выяснить, какими высшими образовательными учреждениями студенты интересуются в большей степени, и какими способами они пользуются при выборе университета. И, наоборот, понимая, как различаются студенты, высшие учебные заведения смогут более эффективно распределять свои ресурсы и привлекать большее количество студентов. В одном из американских исследований [1] потенциальных мобильных студентов разделяли на группы, отталкиваясь от их информационно-поискового поведения.

Исследование представляет собой выводы из он-лайн опроса почти 1600 потенциальных иностранных студентов из 115 стран, проведенного с октября 2011 по март 2012 года. В одном из разделов представлено сегментирование мобильных студентов, с которым мы и хотим поделиться здесь.

Чтобы привлечь и удержать лучших кандидатов, вузы должны понимать, что не все иностранные студенты являются одинаковыми.

Исследование проводилось среди американских студентов, которых разделили на группы в соответствии с двумя критериями: учебная подготовка и финансовая обеспеченность. Учебная подготовка включала в себя уровень знания английского языка и другие критерии, которые свидетельствовали о высоком или низком уровне академической готовности. Точно так же различали студентов с высокой или низкой финансовой обеспеченностью. Менее обеспеченные студенты будут ожидать от вуза финансовую помощь, а значит и выбирать те учебные заведения, в которых предусмотрена подобная поддержка.

Используя данные опроса, были выделены следующие четыре группы потенциальных мобильных студентов:

1. Высокая академическая готовность; низкие финансовые ресурсы (30 % всех опрошенных).
2. Низкая академическая готовность; низкие финансовые ресурсы (21%).
3. Низкая академическая готовность; высокие финансовые ресурсы (25%).

4. Высокая академическая готовность; высокие финансовые ресурсы (24%).

Первая группа является крупнейшим сегментом общей численности студентов. Почти две трети этого сегмента (63%) были заняты полный рабочий день или частично заняты во время подачи заявки, по-видимому, потому что они должны содержать себя самостоятельно. Среди всех четырех групп, именно в их информационной осведомленности о вузе лидирующее место (45%) будет занимать информация о возможности финансовой поддержки учебного заведения. Тем не менее, никакие финансовые трудности не смогут удержать эту группу студентов с высокой учебной подготовкой от воплощения своих академических желаний: 67 % планируют обучаться в ведущих вузах США.

Вторую группу составляют около одной пятой всех направляющихся иностранных студентов. Они обладают ограниченными финансовыми ресурсами и нуждаются в дополнительной учебной подготовке, чтобы преуспеть в высшем учебном заведении: 40% из них планируют принять участие в ESL программах в будущем. Они также менее разборчивы в том, где получить образование. Только 33% из них включают в свою информационную осведомленность о вузе его репутацию.

Третий сегмент очень заинтересован в обучении за рубежом, но их интерес не ограничен только на учебной подготовке. По сравнению с другими сегментами, они являются наиболее заинтересованы в личных и эмпирических аспектах обучения в Соединенных Штатах. Студенты этой группы менее подготовлены к решению учебных проблем, возникающих в лучших американских институтах, и планируют устроиться в вузы более низкого уровня (33%). Они также, скорее всего, воспользуются услугами агента по поиску подходящего учебного заведения (24%).

Студенты четвертого сегмента академически хорошо подготовлены и имеют средства для участия в более дорогих программах, не ожидая какой-либо финансовой помощи от вузов. Они заинтересованы в получении высшего образования в США, прежде всего, из-за престижа университетов: почти половина респондентов в этом сегменте (46%) сообщили, что репутация вуза является одной из трех главных составляющих информационной осведомленности о вузе.

Данная информация важна для университетов, которые заинтересованы в привлечении мобильных студентов на обучение. Первая группа академически высоко подготовлена, но студенты не могут учиться в вузе, если не получают финансовую помощь. Третья и четвертая группы не ожидают институциональной финансовой помощи, и представляют собой интерес для вузов, не оказывающих финансовую поддержку студентам. Тем не менее, четвертая группа направлена на институты с высокими рейтингами, что делает их трудно достигаемым объектом для нижестоящих университетов. Вторая и третья группы менее избирательны в выборе вуза, но им нужна дополнительная академическая помощь как во время обращения в вуз, так и впоследствии, уже при обучении в университете.

Высшие учебные заведения должны понять и принять разнообразие потребностей мобильных студентов, будь то потребность в финансовой или академической помощи.

Несоответствия между институциональным потенциалом и потребностями международных студентов могут нанести вред финансовому и репутационному благополучию учреждения. Распределение по сегментам международных студентов также варьируется от региона к региону.

Тем не менее, подобное разделение мобильных студентов на категории возможно и в России, но уже в другом процентном соотношении.

В опросе также упоминается информация о том, что при выборе учебного учреждения многие студенты обращаются за помощью к агентам. В России подобная практика отсутствует. Однако написание эссе или резюме при обращении в зарубежный вуз не отменяется, и для студентов с более слабой учебной подготовкой становится актуальным вопрос о подготовке подобных моментов. В этом аспекте смогут помочь находящиеся в разработке учебные пособия, о том, как написать успешное резюме.

Другое исследование [3] утверждает, что большинство европейских студентов, участвующих в программах академической мобильности, живут в Германии. За ними следуют студенты из России, Польши, Франции, Испании, Италии, Дании, Чехии, США и Словакии. Но в среднем в программах мобильности женщины участвуют чаще, чем мужчины.

Таблица 1: Демография мобильных студентов

Социально-демографические характеристики респондентов	Подгруппа	Проценты
Страна происхождения	Германия	17,36
	Россия	14,93
	Польша	10,42
	Франция	5,90
	Испания	4,86
	Италия	4,17
	Дания	3,13
	Чехия	2,78
	США	2,43
	Словакия	2,08
	Нидерланды	2,08
	Другая	29,86
Страна принимающего университета	Норвегия	74,81
	Германия	13,91
	Словения	11,28
Пол	Мужчины	34,15
	Женщины	65,85

Возраст	От 19 до 24	48,78
	От 25 до 30	41,11
	От 31 до 45	10,11

Опрошенные студенты были в возрасте от 19 до 45 лет, и средний возраст был 25. Что касается продолжительности обучения в зарубежном вузе, то более половины опрошенных студентов (51,2%) обучались в принимающем университете от трех до шести месяцев.

Таким образом, рассмотрев, как академическая мобильность понимается в американских и европейских исследованиях, мы пришли к выводу, что отечественная точка зрения на феномен мобильности имеет больше сходств с европейской. Поскольку российские студенты едут обучаться за рубеж на более короткие сроки и чаще в вузы, имеющий партнерские отношения с вузом, куда изначально поступал студент.

Список литературы

1. *Choudaha, R., Chang, L. and Kono, Y. (2013, March)*[Электронный ресурс] *International Student Mobility Trends 2013: Towards Responsive Recruitment Strategies*, World Education Services, New York, 1 – 21. – Режим доступа: www.wes.org/RAS - 1.12.2013.
2. *Musselin, Ch.* *Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility*, *Higher Education* 48: 55 – 78, 2004.
3. *Novak, R., Slatinšek, A., Devetak, G.* *Importance of Motivating Factors for International Mobility of Students: Empirical Findings on Selected Higher Education Institutions in Europe*, *Organizacija*, Volume 46, Number 6, November-December 2013, 274 – 280.
4. *OECD (2013).* [Электронный ресурс] *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> - 5.12.2013.

КОМПЛЕКСНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ

Чернышова Е. Н.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Бузулук**

Чтение вслух при обучении иностранному языку является средством развития техники чтения и умения в коммуникативном чтении. Оно также является средством контроля сформированности слухопроизносимых и ритмично-интонационных навыков понимания текста, т. е. может использоваться как прагматический тест.

Умения, приобретенные в процессе чтения вслух, способствуют развитию навыков чтения про себя, этому же и способствует общность их психофизиологической базы. Оно подразумевает такой подход к письменному тексту, при котором читающий ясно представляет себе цель предстоящей деятельности. Зрелое чтение (коммуникативное) характеризуется автоматизированностью техники чтения и высоким уровнем развития рецептивных лексико-грамматических навыков, что обеспечивает направленность внимания на содержание читаемого и адекватных конкретных задач чтения.

Опыт показывает, что почти для всякого начинающего чтение на иностранном языке, а особенно английском представляет на первых порах очень большие трудности. Особенно существенны трудности, возникающие на этапе узнавания букв нового алфавита и подготовки органов речи к непривычной артикуляции. Начертание букв иностранного алфавита в начале обучения учащимся ещё непривычно. Формирование навыков и умений в чтении представляет собой сложный процесс и является одной из важнейших задач деятельности по обучению иностранным языкам. Известные в методической науке методы обучения технике чтения основаны на следующих классификационных критериях:

-исходная языковая единица, положенная в основу обучения (буква, звук, целое слово, предложение, текст);

- вид ведущей деятельности учащихся (анализ, синтез).

Следовательно, выделяются буквенные, звуковые, слоговые методы и метод целых слов. Мы бы внесли небольшие изменения в данный критерий (звук, буква, целое слово, однотипные (фразы, предложения, стандартные фразы, текст). Зарубежные методы классифицируются по критериям единиц обучения: алфавитный метод; звуковой метод; метод целых слов; метод целых предложений; метод рассказа.

Классификация по исходной языковой единице обучения предложена Е. А. Ленской: фонетические, глобальные и смешанные (акустические методы - звуки – буквы; глобальные методы - целые слова, однотипные фразы, предложения и тексты; смешанные методы - сочетание звуковых и глобальных методов в различном соотношении).

Г. В. Роговой выделены три метода обучения чтению на иностранном языке, применявшихся в практике обучения: метод целых слов; звуковой метод целых предложений; комплекс выше перечисленных методов.

Н. Н. Шкляевой, И. Н. Верещагиной, Е. А. Ленской, М. З. Биболетовой, Е. И. Онищенко выделен метод целых слов: предъявление образа целого слова с графическим выделением в нем изучаемой буквы или буквосочетания, прочтение слова, его анализ и определение правила чтения; предъявление правила-инструкции до знакомства со словами; чтение однотипных слов по аналогии с опорой на ключевое слово.

М. З. Биболетова, А. П. Старков предлагают метод закрепления правил. В данном методе осуществляется путь от синтеза к анализу и от анализа к синтезу. Такой подход позволяет формировать у обучающихся не только отдельные навыки техники чтения, но и понимание смысла читаемого. Согласно второму пути усвоения обучающиеся читают отдельные слова, подобранные по правилу чтения, представленному выделенной буквой, звуком и ключевым словом. Ключевое слово представляет собой графический образ слова и картинку. Ключевые слова озвучиваются читающим, затем следует чтение за диктором и последующее самостоятельное их чтение. Обучение чтению слов, не поддающихся правилам, осуществляется на основе слов с аналогичным звуком, читаемых по правилам, и включается в ряд этих слов. Далее приступают к чтению словосочетаний и предложений. Эффективней и методически правильнее начинать обучение техники чтения по звуковому методу: - на начальном этапе обучения овладевать звуковой формой слов и транскрипцией как зрительной опорой для усвоения алфавита и правил чтения. Предлагается прочитать знаки транскрипции, слова, записанные в транскрипции, предложения, текст. Затем вводятся буквы алфавита и правила их чтения, на следующей стадии изучаются правила чтения гласных и согласных. Усвоение представляет фонемно-графемный метод чтения целыми словами. На первом этапе усваиваются в устной форме ряд английских слов в определенной речевой структуре. Одно из этих слов является «ключевым». Следующим этапом обучения чтению целыми предложениями, основой которого является метод чтения короткими предложениями (в предложениях выделяются отдельные слова).

К вышесказанному следует добавить тот факт, что, к сожалению, эти методы зачастую не дают ожидаемых результатов обучения. Исходя из особенности раннего начала обучения иностранным языкам на современном этапе, можно предположить, что одним из основных положений методики формирования техники чтения на английском языке должно стать: - учет принципов орфографического построения иностранного и родного языков учащихся. На наш взгляд, эту проблему можно решить, если использовать смешанный метод обучения технике чтения, в нем следует учесть все положительные черты уже существующих методов обучения технике чтения, особенности орфографических систем английского и русского языков. К тому же этот метод должен быть направлен на формирование всех навыков в комплексе, входящих в состав понятия техники чтения.

Мы предлагаем смешанные – комплексные методы в следующей последовательной структуре:

- транскрипционный метод;
- метод чтения с опорой на правило-инструкцию);
- «звукобуквенные соответствия + целое слово»;
- чтение целых однотипных (словосочетаний, предложений, стандартных фраз и текстов);
- метод рассказа.

Метод позволяющий создать комплекс методов и может стать ведущим в обучении технике чтения на английском языке. В заключение следует отметить, что проведенный анализ методов свидетельствует о несомненном наличии в каждом из них положительных характеристик, созданных приемов и способов обучения, которые включены в наш учебник «Читаем на английском». При разработке учебника учтены современные требования методики раннего и начального этапа обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Васильева, Т. Г. Типологизация методов обучения технике чтения на английском учащихся младших школьников / Т. Г. Васильева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. - № 76-2. – С. 47-53.

2. Ленская, Е. А. Проблемы обучения чтению на английском языке детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. / Е. А. Ленская – М.: 1978. - 24 с.

3. Никитенко, З. Н. Книга для учителя к учебному пособию по английскому языку для 2 кл. общеобраз. учрежд. / З. Н. Никитенко, Е. И. Негневицкая, Е. А. Ленская [и др.]. - М. : Просвещение. 1996. - 96 с. (5 п.л.). - ISBN 5-09-006658-2.

4. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов педвузов. / Г. В. Рогова, И. Н. Верецагина. - М. : Просвещение, 1998. – 232 с.

КАРТА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ РЕФОРМ

Чуркина Л.Ю.

Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Бузулук

В конце XX века кардинальные изменения в экономической, политической и социокультурной сферах жизнедеятельности поставили перед образованием новые задачи. Угроза разбалансирования традиционной системы высшего профессионального образования, под влиянием расширяющегося онлайн – образования толкала на поиск новых путей развития. Целевые установки образования в 90 – годах не могли обеспечить производство конкурентоспособными специалистами. За короткий промежуток времени сформировались новые черты квалифицированного специалиста и тенденции формирования универсального квалифицированного специалиста. Симбиоз понятий «универсальный» и «квалифицированный» в последствии, привёл к унификации образовательного пространства. Парадокс заключался в том, что модель «образованного человека» перестала включать культурную составляющую.

Образовательное пространство неравномерно и негетогенно. Оно характеризуется объемом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества. Основными же характеристиками образовательной инфраструктуры являются качественный и количественный состав элементов данной инфраструктуры, их пространственное расположение и взаимодействие. Инфраструктура задает размеры и другие топологические свойства образовательного пространства, которые отражает карта образования или «дорожная карта» образования. «Дорожные карты» - термин заимствованный из сферы политики, экономики, бизнеса. Перенос этого инструмента на социальную сферу, в данном случае на образование, имеет свои преимущества. Словосочетание – «дорожные карты» для определения степени ответственности на региональном уровне и большего узнавания с позиции обывателя.

Карта образования раскрывает процесс «оптимизации» как школ, так и высшего образования. Образовательные ориентиры представлены сейчас на всевозможных форсайтах¹². Уже сейчас понятно, что образование должно быть непрерывным, человеко-ориентированным, представленным множеством форм. Новая «кондратьевская волна», которая сулит к 2015-25 г. новый глобальный экономический кризис, определяет спрос на качественные изменения и трансформацию образования, что станет шансом для роста бизнеса и экономики, инструментом влияния на глобальном рынке. Подобное внешнее внесистемное давление по логике должно привести к пересмотру моделей сложившихся в образовательном пространстве, но на данном этапе мы

¹² Форсайт (от англ. Foresight — взгляд в будущее, предвидение) — это инструмент формирования приоритетов и мобилизации большого количества участников для достижения качественно новых результатов в сфере науки и технологий, экономики, государства и общества.

имеем несколько другую картину. Образование, при всей своей важности и необходимости, не пользуется «кредитом» у общества. Следствием недоверия к качественным показателям массово развивается надпредметное образование, так же формируется культурный разрыв и межпоколенная маргинальность. В современных условиях приходится говорить о дискретности¹³ образовательного пространства, которую предлагается рассматривать как разделение обучения и воспитания. Дискреционное новое поколение формирует новые стандарты и конструирует новые образцы реализации и преобразования социального опыта. Но молодое поколение не может не ощущать сформировавшийся межпоколенный разрыв, находясь внутри системы. Логично было предположить, что образование должно способствовать уменьшению дискретности, но формирование высоких ожиданий только усиливает этот разрыв, что происходит под влиянием тенденций полезности знаний. В свою очередь подобная мотивация обучения совпадает не только с представлениями о значимости и перспективности полученных знаний, но и формированием узконаправленных компетенций.

С переходом на компетентностную оценку образование взяло курс на практико-ориентированное обучение, где преподаватель играет роль наставника. Уже сейчас нарастает тенденция «профотбора», когда преподаватели подбирают под себя команду студентов и с ними плотно работают. Говоря о профессиональном образовании, стоит отметить, что и студенты демонстрируют новую модель поведения, используя пространство вуза как ресурс для саморазвития.

В обществе сформировались устойчивые стереотипы: быть педагогом непрестижно, бедно, школа нужна как «камера хранения» детей, деградация обучающихся на основе плохого здоровья, снижения мотивации к учёбе, ранняя социализация. На современном этапе мы наблюдаем разрыв между «цифровыми» обучающимися и «нецифровыми» преподавателями. Понятно, что рост внесистемного образования и его доступность благодаря сети приводит к разочарованию в вузовском образовании: неинтересно и бесполезно. Мы наблюдаем в последние годы переход качественных преподавателей, особенно в вузовской системе, в альтернативное образование и смежную деятельность, что приводит к росту преподавателей и учителей (профессоров) – не-педагогов, и как следствие снижение качества образования.

В перспективе прагматичный характер образования должно сменить образование как способ жизни. В данном контексте образование может рассматриваться как способ решения личностных кризисов, возникающих в среднем возрасте, в период ухода за ребёнком, а также после выхода на пенсию. Основой для изменения образовательной парадигмы может стать не только повсеместное реформирование и изменение образовательного пространства, но и такие тенденции, как рост средней продолжительности жизни, снижение фертильности, рост роли женщин – профессионалов, изменение структуры семьи. Новые полипарадигмальные тенденции на фоне

¹³ Дискретность отражает локализованность, делимость, отличительные черты развития.

растущей конкуренции на рынке труда и повышением профессиональной мобильности определяют запрос на развитие смешанных специальностей.

Модернизация образовательного пространства, даже в условиях рыночной экономики, не может происходить без учёта особенностей и изменения культурного пространства. Ключевым элементом в культуре — это ценностные приоритеты, преобладающие в обществе, т.к. представляют центральные цели индивидов, которые связаны со всеми аспектами их поведения. Модель «образованного человека» перестала включать культурную составляющую. Между тем, высшее образование, являясь для городской цивилизации социальным императивом, предъявляет всё новые требования к работнику, в состав которых не входят морально-нравственные составляющие. И.М. Ильинский отмечает, что «новые технологии предъявили новые требования к работнику в плане не только количества знаний, умений, навыков, но и к его творческим способностям и личным качествам (инициативность, предприимчивость, активность). Это вызвало острое напряжение в отношениях системы образования с рынком труда, производством, которое определили словом «кризис» [1].

Таким образом, образование, отвечая требованиям «заказчиков»: человек, семья, государство, работодатель, разноплановые сообщества, должно осуществляться в полном объёме, удовлетворяя интересы и запросы разных групп населения. Запросы «заказчиков» едины в том, что, во-первых, образование должно быть мобильным, что обеспечивается за счёт роста профессионализма преподавателей способных преодолеть «культурный разрыв» поколений. Во-вторых, возникла потребность в осуществлении легитимизации индивидуализации образовательного процесса, что предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса). В условиях трансформации образовательного пространства индивидуальные образовательные траектории должны быть применимы и в отношении преподавателей как повышение конкурентоспособности педагогов-профессионалов [2]. Профессиональный преподаватель способен развивать прикладные исследования в рамках программ дополнительного образования. При определении индивидуального образовательного маршрута студент, как минимум, должен демонстрировать определённый уровень готовности к развитию профессиональной компетентности на инструментальном и познавательном уровне [3].

Список литературы

- 1. Александрова, Е. Индивидуализация образования: учиться для себя / Е. Александрова / Народное образование. - 2008. - №7. - С.243-250.*
- 2. Анцупов, С.В. Индивидуальные учебные планы в профильном обучении: практика, успехи, проблемы / С.В. Анцупов, Т.Н. Богданова, Е.В. Иваненко // Школьные технологии. - 2009. - №1. - С.116-121.*

3. *Башмаков, М. Индивидуальная программа: [Об индивидуальном маршруте обучения и попытке составить нормативный документ, отражающий этот метод, пишет академик РАО, профессор Марк Башмаков]. - [Электронный ресурс]. - <http://zdd.1september.ru/2005/04/10.htm>*
4. *Зоткин, А. Индивидуализированное обучение в Англии и России / А. Зоткин, Н. Муха //Школьные технологии. - 2008. - №2. - С.42-47.*
5. *Ильинский, И.М. Образовательная революция. - [Электронный ресурс]. - М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. - С.173-174. - Режим доступа: <http://www.ilinskiy.ru>*
6. *Индивидуальные образовательные траектории как средство развития у обучающихся инструментальной компетенции. - [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://nsportal.ru>*
7. *Квашин, Е.Г. Формирование у педагогов компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий на основе построения индивидуальной образовательной траектории / Е.Г. Квашин //Стандарты и мониторинг в образовании. - 2009. - №2. - С.8-11.*
8. *Рыжкова, И. Роль тьютора в составлении индивидуальной образовательной программы учащегося / И. Рыжкова // Справочник руководителя ОУ. - 2009. - №1. - С.58-61.*
9. *Сергеева, Н.Н. Индивидуальный образовательный маршрут ученика в рамках профильного обучения / Н.Н. Сергеева//Администратор образования. – 2009. - №2. - С.66-69.*

Список использованных источников

1. *Ильинский, И.М. Образовательная революция. - [Электронный ресурс]. - М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. - С.173-174. - Режим доступа: <http://www.ilinskiy.ru>*
2. *Индивидуальные образовательные траектории как средство развития у обучающихся инструментальной компетенции. - [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://nsportal.ru>*
3. *Сергеева, Н.Н. Индивидуальный образовательный маршрут ученика в рамках профильного обучения / Н.Н. Сергеева //Администратор образования. – 2009. - №2. - С.66-69.*

АББРЕВИАТУРЫ В ИДИОСТИЛЕ Ю. ПОЛЯКОВА

Яцук Н. Д.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В современную эпоху развития языка большое значение имеют вопросы лингвокреативной деятельности языковой личности, языкового варьирования и словотворчества. В языке заложена возможность обогащения лексических ресурсов, в том числе в соответствии с эстетическими потребностями общения. Авторское словообразование является творческим процессом, отражающим особенности мировоззрения писателя, обусловленного его художественно-эстетической концепцией. Современными исследователями выделяются несколько типов окказионализмов: фонетические (новый звуковой комплекс передает некую семантику, обусловленную значениями звуков, его составляющих); грамматические (семантика актуализируется необычной грамматической формой,); семантические (появление семантических приращений узуальной лексемы); лексические (комбинация различных узуальных основ и аффиксов в соответствии со словообразовательной нормой или отступлением от нее) [1; 11.]. В данной статье будет рассмотрена одна из групп лексических окказионализмов, выбранных их произведений художественной и публицистической прозы Ю.М. Полякова – аббревиатуры.

В художественных текстах этого автора сложносокращенные слова употребляются достаточно широко. Их функции разнообразны, однако в их использовании прослеживаются некоторые общие тенденции – подчеркивание связи с эпохой и с общественно-значимой речью (политической или официально-деловой, даже канцелярской).

Аббревиатуры по самой своей природе «историчны»: они конденсируют в себе дух времени. Если большинство полнозначных слов не имеет определенной временной закрепленности – они употребляются во все времена и, как правило, в одном и том же значении, то аббревиатуры связаны с эпохой своего возникновения и активного использования и кроме того, склонны к семантическим изменениям.

Пример наиболее типичного употребления Ю. Поляковым аббревиатур в их буквальном значении – как исторических реалий советской эпохи: *«А вы-то что дали, комсомольцы **восьмидесятых**? Я знаю: у тебя уже на языке **БАМ, КамАЗ**, «... в доме Людмилы Константиновны, отдававшей все силы **жэку**, так по привычке она называла **дэз**. (А странно: как ни сокращай, все равно получается нечто похожее на имена гриновских героев, которых абсолютно не волновали жилищно-бытовые проблемы)».*

Этот фрагмент дополнительно интересен тем, что аббревиатуры употребляются не только в своем прямом значении, но **приобретают лингвоэстетическое смысловое приращение**, что характерно для идиостиля Ю. Полякова. **Обыденное, бытовое помещается в неожиданный контекст и, кроме того, окрашивается иронией, которая, собственно, и позволяет обнаружить связь между несопоставимыми понятиями.** Менее всего можно

было бы ожидать сравнения банального учреждения, занимающегося жилищно-бытовыми вопросами, т.е. «низменными материями», – с романтическими героями А.С. Грина. Однако ирония Ю. Полякова указывает на связь между ними – оторванность от реальности, от «нужд низкой жизни». Оценив остроумие автора, читатель постфактум замечает, что и само звучание слов «жэк» и, особенно, «дэз» напоминает экзотические гриновские имена – *Фрези Грант, Гез, Крокс, Торп, Роэна Футроз* и т.п.

Заметим, кстати, что название одного из наиболее знаменитых ранних произведений Ю. Полякова содержит аббревиатуру-советизм: «**ЧП** районного масштаба».

Весьма редкий для автора случай игры слов с использованием аббревиатур: «Получалось, что, называя место своей службы, он, в сущности, не врал, а лишь только, чтобы не тревожить общественность, опускал одну букву из аббревиатуры: не **КГБ**, а **КБ**».

Считается, что аббревиатуры – порождение советской эпохи. У К.И. Чуковского читаем: «Принято думать, что все эти новые словообразования возникли оттого, что “изменяющиеся дела” революции внесли в сознание русских людей столько новых, небывалых понятий (...) Это верно, но только отчасти. Конечно, в прежнее время не было и быть не могло таких явлений, как «ЦИК», «Совнарком», «Наркомпрод», но существовали слова «сберкасса», «литфонд», «Продамет» и т.п. [2; 539]. Итак, **аббревиатуры – не обязательно советизмы, но ассоциируются прежде всего с этой эпохой.** Многие из них (хотя далеко не все) обладают еще одной коннотацией: это слова *революционного периода*, они существуют некоторое время и чаще всего выходят из активного употребления. Они одновременно как бы существуют (в словарях, документах прошлого и т.п. – т.е. в текстах) и не существуют (в живой речи).

В некотором отношении к ним близки виртуальные аббревиатуры, относящиеся не к прошлому, а к воображаемому будущему. Они тоже одновременно существуют в текстах (произведений Ю. Полякова) и не существуют в современной, реальной живой речи. Например, в повести «Демгородок» рассказывается об антилиберальном перевороте, в результате которого к власти пришли «патриотические» (или, вернее, почвеннические) силы во главе с бывшим каперангом, а ныне адмиралом Рыком. Это – подобие Октябрьской революции, но история повторяется «по Марксу», превращая трагедию в фарс. Этот новый переворот порождает свой «новояз», в том числе и аббревиатуры, подобные тем, которые возникали в первые годы советской власти. Аббревиатуры Ю. Полякова ироничны и пародийны.

Созданные им сокращения отчасти можно воспринимать и как высмеивание уродливого неологизма «ГКЧП» (повесть была написана вскоре после переворота 1991 г.):

«Подделанная на губернии, как встарь, Россия расцвела в полном национальном симбиозе, и позабыла о горькой поре Второй политико-экономической раздробленности (ВПЭР)». Произошло «Второе Собрание Российских земель (ВСРЗ)» и, как результат, «Второе Окончательное

Воссоединение Украины с Россией (ВОВУР)» и т.п. Аббревиатурами обозначаются «судьбоносные» исторические события, официальные учреждения – например, «**ОКРЭП** – *Особый комитет по расследованию экономических преступлений*», «**ВССИО** – *Всероссийский союз соратников Избавителя Отечества*», «*Академический институт истории национального избавления (АИИНИ)*», должности, мероприятия и т.п. Заметим, что эти аббревиатуры относятся к канцелярскому дискурсу – это еще одна мишень авторской иронии. Иногда, хоть и в редких случаях, такие аббревиатуры не связаны с утопическим виртуальным будущим, но иронически, шутливо соотносятся с настоящим: «– *Знаете, как мы сами институт называем?.. **НИИ ИКРРР** – Институт истории краха рыночных реформ в России*».

Некоторые из аббревиатур просто уродливы, труднопроизносимы. Например: «*Исследуемое мероприятие называется **ШКХБЧЛСМП**. Название это составлено из первых букв имен видных его участников. Составил название Сотрудник, а в науку впервые ввел Мыслитель, опубликовавший по этому поводу цикл статей на другую, более актуальную тему. Статьи были написаны на высоком идейно-теоретическом уровне, так что их не читал никто, но все одобрили. После этого термин **ШКХБЧЛСМП** стал общепринятым и вышел из употребления*» (Зияющие высоты. Ч. 1. Гл. ШКХБЧЛСМП).

Некоторые аббревиатуры обыгрывают, пародируют слова – реалии советских времен: участники переворота как бы подчеркивают реставрацию советского строя например, само название «*Демгородок*» – трансформация «*Академгородка*».

В новом обществе для перевоспитания «буржуев» применяются «*принудработы на общественном картофельном поле*», т.е. насмешка над пресловутыми «*сельхозработами*», на которые в советские времена отправляли студентов и служащих. Это было не только хозяйственной необходимостью, но и «воспитательной» мерой.

Главный герой выполняет «*спецнацзадание*». Происхождение этого окказионализма весьма сложно. Это контаминация слов «*спецзадание*» и «*спецназ*», с инфиксацией компонента «*нац*». Автор подчеркивает националистический характер переворота, проявляющийся во множестве деталей.

Упомянутое «*ВОВУР*» образовано по аналогии с «*ВОВ*» – Великой Отечественной войной.

Некоторые лексемы образованы путем ресемантизации узуальных советских аббревиатур. При этом создается юмористический эффект из-за наложения старого и нового значений: «*И. О. (избавитель Отечества)*», «*КПЗ (контрпропагандистские занятия)*». *И.О.* в повести «Демгородок» именуется адмирал Рык – он отнюдь не временно «исполняющий обязанности» (чужие), а глава государства, даже с «монархическими» претензиями, но отсылка к первоначальной семантике аббревиатуры намекает на то, что он, в сущности, – временщик. *КПЗ* – «контрпропагандистские занятия», не менее нудные, чем

советские идеологические мероприятия, уподобляются камере предварительного заключения.

Ресемантизация аббревиатуры встречается в *«Апофегее»*: *«Бусыгин Михаил Петрович, прозванный **БМП** за неуклонность, стал первым секретарем Краснопролетарского райкома партии»*. Здесь она не просто носит игровой характер, но и мотивируется внетекстовой реальностью. Прототип *БМП* – Ельцин Б.Н., которого именовали *ЕБН*.

Ресемантизация аббревиатур не обязательно связана с другой эпохой, изменением общественного строя. Для этого можно изменить тон повествования, отношение к предмету – например: *«Их институты были рядом: её, областной педагогический, **МОПИ** (он даже расшифровывался – “Московское общество подруг инженеров”) – на улице Радио, а его, Баумановское высшее техническое училище, **МВТУ** (“Мало выпил – трудно учиться!”) – в двух трамвайных остановках, на берегу Яузы»; «Комитет Глубинного Бурения – **КГБ**»*.

Впрочем, это не авторские ресемантизации, так же, как встречающееся в его текстах ироническое сокращение *«Гертруда»* – Герой (Социалистического) Труда.

Такого же рода следующий пример: *«Валера в самом деле, начинал себя чувствовать зажавшимся барчуком или, как выражаются в армии, человеком Московской области, сокращенно – **ЧМО**»*.

*«– У него “**мопсы**”! – взволнованно объяснил Ящик. – Очень важные переговоры!»*

*– Какие переговоры могут быть с **мопсами**? Он уже и с собаками разговаривает?*

*– Почему с собаками? – опешили старички. – Это писатели такие – **мопсы**.*

– Значит, у него собаки стали книжки писать? Надо же!

*– **МОПС** – это “Международная община писателей и сценаристов”, – пояснил Кокотов.*

Смысловый эффект таких каламбуров заключается в том, что актуальными являются и накладываются друг на друга оба значения – и аббревиатуры, и полнозначного слова. Партия «гражданского общества» (*«Гроб»*) – мертворожденная организация, губящая любые здравые начинания. *«Мопсы»* – это ничтожные «ручные» литераторы, похожие на декоративных собачек.

Кроме того, Ю. Поляков создает игровые – «говорящие» – аббревиатуры: *«**помнацбес**»* – *«помощник Избавителя Отечества по национальной безопасности»*, *«**ВЦИполморсос**»* – *«Всероссийский центр исследований политико-морального состояния личного состава»*.

Отметим, что прием создания окказиональных аббревиатур использовался Ю. Поляковым уже в раннем творчестве. Например, в *«ЧП районного масштаба»* героиня обращается к молодой девушке, которая считает, что молодежь нужно объединять по интересам, а не сгонять в одну организацию: *«Потом, когда ты выйдешь замуж, родишь ребенка, начнешь работать – и будет не до **СМТ** (Союз Музыки и Танца). Тогда перейдешь в **СМЖ** – Союз Матерей и Жен? Да?»*

*А если, не дай бог, разведешься или совсем не выйдешь замуж, тогда куда? В какой-нибудь **СОЖ** – Союз Одиноких Женщин».*

Еще один вид новообразований – лексемы, производные от аббревиатур. У Ю. Полякова довольно много таких слов. Они могут быть распространены в нелитературных контекстах (разговорной речи, жаргонах, сленге и т.п.), причем иногда сам автор это подчеркивает: «*Но и кожаная кепка с пуговкой на макушке, в просторечье «цэдээловка», тоже не подходила Витьку»*; «*А не нравилась ему, говоря по-армейски, «бэушность» обнажившейся плоти, очевидная с первого взгляда, несмотря на косметику и уход»*. К таким же случаям относятся и следующие примеры: «*хлыщеватый мгимошник»*; «*Приходил он раза четыре, приводил с собой друзей, таких же кабэшников»*; «*для неё работа – такая же рутина, как для какой-нибудь ископаемой ниишницы – кульман: спрячется за чертёжной доской и вяжет или составляет для подружек гороскопы»*; «*Одноклассники вернулись домой, ошарашенные изобилием сортов фээргеишного пива»*.

Некоторые новообразования могут сочетаться с аффиксацией: «*Если помните, страна в то время переживала эпоху всеобщего «асучивания» (от АСУ), и, казалось, наконец-то найдено совершенное и безотказное средство против нашего неборимого бардака: мол, ЭВМ не проведёшь и не обманешь»*; «*– Спасибо, Ольга Эммануэлевна, обязательно придем!... Главная рыбешка, плававшая еще в доднепрогэсовских водах, клюнула!»* (ирония над старой нимфоманкой О.Э. Кипятковой); «*я выступал на товарищеском банкете участников всеэсэнговского семинара психоаналитиков»*.

Такие лексемы – общеупотребительные или авторские – относятся к разговорной речи и передают прямую или косвенную насмешку над объектом речи. Многие из них являются потенциализмами. Таким образом, язык произведений Ю.М. Полякова является благодатным лингвистическим материалом, позволяющим увидеть срез современного русского языка и наблюдать в динамике процессы его развития.

Список литературы

- 1. Бабенко, Н.Г. Оказиональное в художественном тексте: Структурно-семантический анализ / Н. Г. Бабенко. – Калининград, 1997. – 79 с.*
- 2. Чуковский, К. И. Живой как жизнь / К. И. Чуковский. – М.: «РОСМЭН», 1990.*
- 3. Поляков, Ю.М. Собр. Соч.: в 4 т. – М., 2001.*
- 4. Флоря, А.В. Русская стилистика. Курс лекций. В 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Лексикология. Семантика. Фразеология/ А. В. Флоря. – Орск, 2003б. – 135с.*