

Секция 13

«ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ»

Содержание:

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФОРМУЛ ВЕЖЛИВОСТИ В ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ Агаркова О.А., Петрова Е.С.	1763
ЯЗЫК И КУЛЬТУРА. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ Бочкарева Т.С., Богомолова А.Ю.	1767
КЕЙС-МЕТОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Брысякина И.Ю.	1773
ФЕНОМЕН МУЛЬТИМЕДИА: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД Гаврилова Л.Г.	1776
ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ Гаврилова О.В.	1784
ВНУТРЕННИЙ И ВНЕШНИЙ ПЛАНЫ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА Головина Е.В.	1788
ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СИСТЕМЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПОЛЯ «МАТЕРИАЛЬНЫЙ МИР. ПРИРОДА.» Гришаева М.М.	1791
ОЦЕНИВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СООТНОШЕНИЕ КОЛИЧЕСТВА И КАЧЕСТВА Евгеньева Н.А.	1796
РУССКИЙ ЯЗЫК – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО, ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ Жаданова Т.А.	1802
СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ КАТЕГОРИИ «ОБРАЗ» В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ Ждакова Н.И.	1808
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Иванова С.Г., Дмитриева Е.В.	1812
ИЗ ПРАКТИКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МАГИСТРАНТОВ Кабанова О.В., Еремина Н.В., Терехова Г.В.	1816
О НЕОБХОДИМОСТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ФОНЕТИЧЕСКОГО АСПЕКТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА СО СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ Комина О.А., Кодякова Н.В.	1820
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОСТАНОВКИ ВОПРОСОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИСКУССИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ Крапивина М.Ю.	1825
К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ Лисачёва Л.В., Стренадюк Г.С.	1829

ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СЛУШАТЕЛЯМ МАГИСТРАТУРЫ Маслова О.В.	1833
ВЗАИМОСВЯЗЬ КУЛЬТУРЫ И ЯЗЫКА КАЗАХСКОГО НАРОДА Мезенцева А.В.	1837
ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Минакова Т.В., Мороз В.В.	1841
ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ Мухамеджанова Н.М.	1846
ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА К МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ НА УРОКЕ Мясникова Т.И.	1852
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «БОГАТСТВО» В АНГЛИЙСКОЙ АВТОРСКОЙ СКАЗКЕ Нестерова Т.Г.	1856
ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ Орлова Е.В.	1862
ЕВРОПЕИЗАЦИЯ РУССКОГО ЭПИСТОЛЯРНОГО ЭТИКЕТА: ПИСЬМОВНИКИ XVIII в. Орлова С.Л.	1869
РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕПРЕРЫВНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ Осиянова А.В.	1872
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Осиянова О.М.	1876
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В НЕЯЗЫКОВОМ ССУЗЕ Петрова Ж.А.	1883
ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ Путилина Л.В.	1886
ИНТЕНСИФИКАТОРЫ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ Ремизова В.Ф.	1890
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Сапух Т.В.	1896
ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА «МЕТЕЛЬ» Федоринов А.В.	1900
СПОСОБЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Хрущева О.А.	1907

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФОРМУЛ ВЕЖЛИВОСТИ В ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Агаркова О.А., Петрова Е.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Официально-деловой стиль обслуживает сферу права, власти, администрации, коммерции и межгосударственных отношений. В данной статье мы рассмотрим письменную форму функционирования названного стиля на примере употребления стереотипных формул вежливости французского и русского языков в деловом письме.

Опираясь на труды отечественных и зарубежных исследователей, можно с уверенностью утверждать, что при изучении языковой системы учитывается ряд факторов и условий, которые определяют коммуникацию. К данным факторам можно отнести адресанта или автора письма, адресата, ситуацию общения и отношения между коммуникантами, интенцию.

Выбор языковых средств при составлении текста делового письма непосредственно зависит от вышеперечисленных факторов. Язык делового общения может меняться в зависимости от адресата и адресанта [1, 16].

Важную роль при написании деловых писем играет фактор ситуации общения и отношения между коммуникантами. Например, в письме-благодарности, которое направляется организации, должностному лицу или гражданину с выражением благодарности за совершенные действия, оказанные услуги, в форме заключения встречается выраженное отношение адресата: *Je vous serais reconnaissant (e) de bien vouloir me le faire parvenir le plus rapidement possible...* (Я вам был (а) бы признателен (а) если мне его доставят как можно быстрее).

Подобные письма могут иметь стандартные формы заключения с использованием нейтральных клише и выражений, не отражающих чувства адресата к получателю: *La proposition que vous faites de m'expédier cet article, pour examen, sans obligation d'achat de ma part m'intéresse...* (Ваше предложение отправить товар, для ознакомления, без обязательства покупки с моей стороны, меня интересует).

Рассмотрим подробнее последний фактор, который учитывается при написании делового письма, интенцию. Под интенцией мы вслед за Дж. Остиным понимаем коммуникативное намерение говорящего [4, 27]. Проследим выражение интенции посредством использования этикетных клише во французских и русских деловых письмах.

Целью письма-просьбы является получение информации, документов, инициирование действий, необходимых организации-автору. В структуре данного письма прослеживаются следующие интенции:

1) изложение сути просьбы: *J'écris afin de me renseigner sur...* (Не могли бы вы предоставить информацию о...). *Nous vous saurions gré si vous aviez l'obligeance de nous envoyer plus d'informations sur...* (Для нас было бы очень ценно, если вы смогли бы прислать более детальную информацию о...);

2) аргументирование просьбы: *Nous sommes intéressés par la réception de... nous faire savoir (si)...* (Мы заинтересованы в получении...нас проинформировать...). *Nous avons appris par... que...* (Мы узнали в..., что ...);

3) выражение благодарности: *Merci de...* (Благодарим за (сообщение)...), *Vous remerciant par avance...* (Я вам буду очень признателен (а) ...).

Письмо-запрос направляется с целью получения какой-либо официальной информации или документов. Интенции письма-запроса аналогичны интенциям письма-просьбы:

1) изложение сути запроса: *Auriez-vous l'obligeance de m'envoyer...* (Пришлите, пожалуйста...);

2) объяснения или комментарии: *Nous sommes intéressés par ... et nous désirerions savoir ...* (Мы заинтересованы в ... и хотели бы узнать...);

3) выражение благодарности: *En vous remerciant par avance...* (Заранее спасибо...).

Предложение покупателя заключить сделку с указанием ее конкретных условий выражается в письме-заказе, для которого характерны следующие интенции:

1) изложение заказа: *Nous sommes ravis d'effectuer une commande auprès de votre compagnie pour...* (Мы рады воспользоваться услугами вашей компании...);

2) комментирование положений заказа: *Nous passons la commande ci jointe pour...* (Одновременно мы хотели бы заказать...). *Conformément à notre accord verbal, nous vous envoyons le contrat pour que vous puissiez le signer...* (Для подтверждения вашего согласия, которое вы выразили словесно, пожалуйста поставьте подпись на контракте, который мы вам высылаем...);

3) выражение благодарности: *Merci pour l'aide apportée à ce problème...* (Спасибо за помощь в этом деле...).

Письмо-приглашение содержит предложение об участии в каких-либо мероприятиях. В данном письме прослеживается одна интенция:

1) изложение приглашения (официально или неофициально): *Dans l'attente de notre discussion...* (Я хотел бы обсудить это с вами...); *Je vous invite à discuter les questions suivantes...* (Я приглашаю вас обсудить следующие вопросы...).

Письмо, в котором адресат уведомляет о получении высланных в его адрес документов или других материалов, сообщает о готовности принять участие в каких-либо мероприятиях или действиях, информирует о готовности реализовать ранее достигнутые договоренности, намерения получило название письма-подтверждения, которому присущи следующие интенции:

1) сообщение о получении отправленных материалов (документов, образцов и др.): *Nous venons de recevoir votre faxe confirmons la commande comtemprévi...* (Мы только что получили ваш факс и подтверждаем, что заказ был принят...);

2) концовка письма: *Meilleures salutations...* (С уважением...).

Наличие трех позиций плана не является строго обязательным для письма подобной интенции; изложение инструкций или каких-либо других пояснений относительно прилагаемых материалов определяется исключительно желанием

автора письма.

Письмо-уведомление сообщает официальную информацию о каком-либо мероприятии или действиях, имеющих отношение к адресату. Письмо-уведомление близко по назначению и содержанию к письму-сообщению, письму-извещению или приглашению. Для данного вида письма характерны следующие интенции:

1) сообщение о каком-либо факте / событии, которые имели, имеют, или будут иметь место в будущем: *Je voudrais entreprendre les démarches concernant la recherche du colis, pourriez vous me faire parvenir la copie du bon d'envoi ainsi qu'une déclaration de douane ...* (Я хочу инициировать розыск посылки, но для этого мне нужны скан-копии чека об отправке и таможенной декларации ...);

2) детали / подробности этого факта, события: *Nous vous informons également que nos premiers modèles des calendriers de sable et des chronomètres solaires sont bien passés les épreuves...* (Посылаем вам также сведения о том, что наши первые образцы песочных календарей и солнечных секундомеров успешно прошли испытания...);

Рассмотрим интенции письма-жалобы:

1) ссылки на предыдущие письменные или устные контакты. Данный пункт коммуникативного намерения жалобы может разворачиваться в тексте следующим образом: *Je vous informe que...* (Сообщаю Вам, что...). *Je tiens à vous faire savoir que...* (Хочу Вам сообщить...);

2) тактичное изложение сути проблемы: *Dû faut de recevoir... dans un délai... je me verrai dans l'obligation de...* (Вследствие того, что я не получил... в срок... я буду обязан...);

3) изложение варианта(ов) решения проблемы: *Je suis en droit d'exiger réparation pour...* (Я имею право требовать возмещения...).

Цель письма-напоминания – побудить адресата выполнить взятые на себя обязательства или принятые договоренности. Интенции письма-напоминания представлены ниже:

1) ссылка на предыдущие устные и письменные контакты: *Me référant à votre annonce...* (Ссылаясь на ваше объявление...);

2) выражение претензии партнеру в связи с нарушением каких-либо договоренностей: *Ces articles ne sont malheureusement plus disponibles / en stock, nous sommes, par conséquent, dans l'obligation d'annuler votre commande...* (К сожалению эти артикулы уже недоступны, поэтому мы вынуждены вам отказать...);

3) вежливое завершение письма: *De tout le bon...* (С наилучшими пожеланиями...).

Реализация интенций делового письма происходит за счёт выбора различных средств языка. По определению Г.П. Грайса, «интенция представляет собой намерение говорящего или пишущего сообщить нечто, передать в высказывании определенное субъективное значение» [2, 225].

К коммуникативному намерению относится информирование, которое, в свою очередь, является целью большего количества текстов деловых писем [3, 51]. Интенции по информированию адресата сводятся к трем составляющим:

1) сообщение партнеру по переписке определенных сведений. Данный пункт разворачивается следующим образом: *Votre commande est en cours de traitement et nous pensons quel sera prête à être expédiée avant le... (Ваш заказ обрабатывается, и мы рассчитываем подготовить партию товара до...);*

2) комментирование этой информации автором письма или изложение им каких-либо инструкций: *Pourriez-vous confirmer la date d'expédition et le prix par fax?... (Не могли бы вы выслать подтверждение времени отправки и цены по факсу?...);*

3) завершение письма: *Veuillez agréer mes salutations distinguées ... Cordialement vôtre... (С уважением...).*

Побуждение к действию также является коммуникативным намерением, интенциями которого выступают:

1) выражение побуждения к совершению определенного действия: *Je vous serai très reconnaissant (e) de bien vouloir m'accorder un délai de paiement d'un mois. Le 30 novembre, je vous en verrai un chèque de 5 500 euros... (Я вам буду очень признателен (а) если Вы мне предоставите отсрочку платежа на месяц. 30 ноября, я вам вышлю чек стоимостью 5 500 евро...);*

2) обоснование этого побуждения: *Je ne serai malheureusement pas en mesure de m'acquitter de cette dette à la date prévue. J'ai été victime d'un accident la semaine dernière ce qui a occasionné de nombreux frais qui n'étaient pas prévus... (Я не смогу, к сожалению, вернуть долг в намеченные сроки. Я был(а) жертвой несчастного случая на прошлой неделе то, что стало причиной многочисленных расходов, которые не были предусмотрены...);*

3) завершение письма, содержащее предварительное выражение благодарности: *Vous remerciant par avance pour votre compréhension et vous priant de m'excuser pour ce retard je vous prie d'agréer, Monsieur, mes salutations distinguées... (Приношу свою благодарность и свои извинение за ожидание. С уважением...).*

Изучив деловую корреспонденцию французского и русского языков, можно сделать вывод, что при написании делового письма задействованы три основных блока: адресный, интродуктивный и заключительный. Для каждого из блоков как во французском, так и в русском языках характерно использование этикетных клише с целью привлечения внимания адресата и оказания на него воздействия.

Список литературы

1. Баранцев, Р. Г. Люди в письмах. Деловые и дружеские / Р. Г. Баранцев. – М.: Высшая школа, 2009. – 89 с.
2. Остин, Дж. Слово как действие / Дж. Остин. – В кн.: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. М., – 1986. – С. 27.
3. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике: лингвистическая прагматика. Вып. XVI. М., – 1985. – С. 217-237.
4. Кузин, Ф. А. Культура делового общения: Практическое пособие. - 5-е изд., перераб. и доп. / Ф. А.Кузин. М.: Ось-89, – 2004. – 74 с.

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ

Бочкарева Т.С., Богомолова А.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современном языкознании проблема «язык и культура» является дискуссионной и до конца не решенной. Для исследователей до сих пор вопрос о том, что же такое культура, является спорным. Представителями американской школы «культурной антропологии» культура рассматривается как сумма всех небιологических аспектов жизни человека. В социо-психолингвистике и историческом материализме понятие «культура» расчлєнено, так в статье «Некоторые вопросы развития советского языкознания» высказана следующая точка зрения: «Материальная культура - это совокупность вещественных, зримых произведений труда человека, а духовная культура - производство, распределение и потребление духовных ценностей», то есть единство материальной и духовной культуры является органическим.

Несмотря на то, что в литературе и современном обществознании признана фундаментальность понятия «культура», у него имеется множество смысловых оттенков, а также многообразных трактовок, которые свидетельствуют о сложности данного феномена, сравним культура –

- Ф. Ницше: «единство художественного стиля во всех проявлениях жизни народа»;
- М. Ким: «состояние духовной жизни общества»;
- К. Юнг: «формы поведения, привычного для группы, общности людей, социума»;
- З. Фрейд: «защита человека от природы и упорядочивание отношений людей друг с другом»;
- Ю. Лотман: «механизм, создающий совокупность текстов»;
- Т. Эллиот: «специфический способ мышления, чувствования и поведения»;
- М. Мамардашвили: «единый срез, проходящий через все сферы человеческой деятельности»;
- Б. Суходольский: «совокупность достижений и институтов, отдаливших нашу жизнь от жизни звероподобных предков и служащих двум целям: «совокупность определенных ценностей».

Также сравним скептическое суждение Л.Н. Толстого, которое было высказано им в эпилоге романа «Война и мир»: «Духовная деятельность, просвещение, цивилизация, культура, идея — все это понятия неясные, неопределенные» [1,2].

Такое многообразие трактовок понятия «культура» является интересным фактом в языкознании. Его можно объяснить тем, что культура представляет из себя творение человека, именно по этой причине в ней отражена вся глубина и неизмеримость его существования и бытия: насколько разнолик и неисчерпаем

сам человек, настолько многогранна его культура, сравним в связи с этим определение культуры данное французским культурологом А. де Бенуа: «Культура — это специфика человеческой деятельности, то, что характеризует человека как вид. Напрасны поиски человека до культуры, появление его на арене истории надлежит рассматривать как феномен культуры. Она глубочайшим образом сопряжена с сущностью человека, является частью определения человека как такового». Кроме того, понимание культуры может быть во многом определено исследовательской установкой ученых, потому что культура представляет из себя объект для изучения самыми разными науками: философии, культурологии, социологии, истории и др.

Соотношение понятий «язык» и «культура» также является дискуссионным: некоторые считают, что язык относится к культуре с точки зрения «часть-целое», другие - что язык является лишь формой выражения культуры, третьими - что язык не представляет из себя ни форму, ни элемент культуры. С точки зрения наглядности различного решения данной проблемы можно продемонстрировать высказывания двух крупнейших представителей культурологии, основателей американской и русской школ этнолингвистики - Э. Сепира и Н.И. Толстого. Э.Сепир утверждает следующее: «Культуру можно определить как то, *что* данное общество делает и думает, язык же есть то, *как* думает» [1]. Толстой Н.И. же указывает: «Отношения между культурой и языком могут рассматриваться как отношения целого и его части. Язык может быть воспринят как компонент культуры или орудие культуры (что не одно и то же), в особенности когда речь идет о литературном языке или языке фольклора. Однако язык и то же время и автономен по отношению к культуре в целом, и его можно рассматривать отдельно от культуры (что и делается постоянно) или в сравнении с культурой как с равнозначным и равноправным феноменом» [4].

Современное языкознание характеризуется высоким уровнем достижения таких направлений, как этно- и психоллингвистика, что свидетельствует о возможности отнесения языка как общественного явления к сфере духовной культуры и рассмотрения его в качестве одного из ее компонентов. При этом необходимо признать, что выделяется ряд областей культуры, таких, как музыка, хореография, изобразительное искусство, непосредственно с языком не связанных. В случае понимания культуры как процесса и продукта духовного производства, которое ориентировано на создание, хранение, распространение, а также потребление духовных ценностей, норм, знаний, представлений, необходимо признать, что именно язык направлен на формирование духовного мира общества и человека, что позволяет обеспечить общество дифференцированной системой знаний, что способствует духовной интеграции как в целом общества, так групп, в него входящих. Таким образом, язык, «выступает неким концентратом культуры нации, воплощенной в различных группах данного культурно-языкового сообщества» [5]. Итак, язык представляет из себя своеобразный фундамент культуры, потому что с его помощью происходит усвоение культурных норм и социальных ролей, необходимых человеку для жизни в обществе.

Соотношение языка и культуры в культурологии характеризуется следующим образом:

- язык являет собой зеркало культуры, отражающий не только реальный мир, окружающий человека, но и полностью весь менталитет народа, другими словами - специфический способ мировосприятия, его национальный характер, обычаи, традиции, систему норм, ценностей, мораль и картину мира;

- язык может быть признан кладовой, копилкой культуры, так как все знания, умения, материальные и духовные ценности, которые накоплены народом, сохранены в его языковой системе, реализуясь в речи, как письменной, так и устной. На основании этого человек каждый раз не начинает заново свое развитие, а просто базирует его на основании усваивания опыта предшествующих поколений;

- язык признается носителем культуры на основании реализации эпистемической функции языка, которая передается из поколения в поколение, когда дети, которые овладевают родным языком, осваивают обобщенный опыт предшествующих поколений;

- язык направлен на способствование идентификации объектов окружающего мира, их классификации и упорядочению сведений о нем;

- язык направлен на облегчение адаптации человека в окружающей среде;

- язык способствует правильности оценки объектов, явлений и их соотношения;

- язык направлен на организацию и координацию человеческой деятельности;

- язык является инструментом культуры, который формирует личность человека, которая именно через язык, направляет это формирование на восприятие традиций и обычаев своего народа, специфического культурного образа мира [6, 12].

Таким образом, на основании вышесказанного можно утверждать, что между языком и реальным миром существует связующее звено - человек, который является носителем языка и культуры, воспринимая и классифицируя мир через призму собственного «я» (поэтому там, где русскому человеку видится два цвета — синий и голубой, англичанину видится лишь один — blue, хотя они оба смотрят на определённую одинаковую часть цветового спектра).

В языке соприкосновение разных культур находит свое выражение в виде лексических заимствований, при этом взаимодействие и интернационализации культур отражается при помощи формирования межнациональной лексики [7].

Благодаря культуре формируется сложная и многообразная языковая система, с помощью которой происходит накопление, организация опыта, а также передача его из поколения в поколение. Именно культурой определяется план содержания языка, его нормативный и стилистический уклад (ср., например, различные представления *о доме* в культуре русского и английского языка: для русских *дом* представляет из себя место жительства, место работы, домашний очаг, семью, и также любое здание; тогда как для англичанина *house* означает только здание или строение, понятие же домашнего очага передается словом

home).

Словарь языка является зеркалом культуры, а система типов общения, сложившаяся в культуре, направлена на отражение в его стилистике, в специфике распределения языковых средств в текстах: в богатых с точки зрения культурной традиции литературных языках наблюдается дифференциация языковых средств, основанная на стилистике, выделяющая книжные, нейтральные и разговорные (разговорные, в свою очередь, выделяют разговорно-фамильярные, нейтрально-разговорные, просторечно-жаргонные речевые средства); в литературных языках, являющихся молодыми - данная стилистическая дифференциация языковых средств только начинает складываться, по этой причине здесь, как правило, функционируют нейтральные и разговорные средства языка. Некоторые восточные культуры с учетом своеобразия типов общения и речевого поведения затрагивают не только стилистический строй, но и грамматику. Грамматика корейского языка, например, имеет категорию вежливости, насчитывающую следующие семь ступеней - почтительная, уважительная, особая форма вежливости, характерная для женской речи, учтивая, интимная, фамильярная, покровительственная, - при этом каждая из ступеней ориентирована на выражение своих грамматических и лексических показателей [8].

Форма существования языка определяется уровнем развития материальной и духовной культуры общества. Можно выделить несколько видов языков, ориентируясь на культурно-историческую классификацию:

- бесписьменные языки, т.е. языки, которые имеют только устную форму существования,

- письменные языки, т.е. языки, которые имеют письменную форму существования, помимо устной;

- литературные языки народностей и наций, которые представляют собой более высокую ступень развития письменных языков, по той причине, что на их базе существует литература (потому что, с точки зрения материальной культуры это является следующим этапом эволюции общественных отношений, который предполагает появление книгопечатания, развитие наук и т.д.),

- языки межнационального общения, возникновение которых связано со следующим этапом развития культуры, характеризующимся появлением новых технических средств письменного и устного общения, а также средств массовой информации, рекламы и т.д.) [9].

В данном контексте существует необходимость признать и образование как общечеловеческую ценность. Образование направлено как на практическую адаптивную направленность, так и на культурно-историческую ориентацию. Оно определяет методы и средства перехода от образования как суммы информации к образованию как культурной деятельности особой направленности [10].

Такой аспект образования тесно взаимосвязан с более широким понятием – «культура». Для более глубокого понимания данного вопроса необходимо осознать специфику их отношений. Здесь может оказать помощь модель

понятия «культуры», которая была разработана С.И. Гессеном ещё в начале 30-х годов.

По данной модели культуру можно представить в виде трёх обширных слоёв:

- образованность;
- гражданственность;
- цивилизация.

Данные слои, в свою очередь, подразделяются на другие области: нравственность, наука, право, государственность, искусство, религия, техника, хозяйство.

По отношению к понятию «образование» категорию «культура» следует рассматривать как родовое. С.И. Гессен указывает: «Образование есть не что иное, как индивидуальная культура». Это позволяет сделать вывод, что образование является приобщением личности к системе культурных ценностей, которые отражают богатство общечеловеческой и национальной культуры.

Так называемая культуросозидательная, то есть культурообразующая функция образования является не менее важной, обеспечивая сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры с помощью средств образования. Реализация данной функции направлена на ориентацию образования в сторону воспитания человека культуры. Необходимое условие этого - интеграция образования в культуру и, наоборот, культуры - в образование. Для достижения данной цели образование должно заложить в человеке механизм культурной идентификации [11].

В современном понимании культурной идентификацией является установление духовной взаимосвязи между человеком и его народом, возможность и способность переживания чувства принадлежности к национальной культуре, интериоризации, то есть принятие в качестве своих её ценностей, а также построение собственной жизни с учётом этих ценностей.

На основании вышесказанного, можно сделать вывод, являющийся основополагающим: подходы с культурологической и аксиологической точки зрения в образовании взаимосвязаны существенным образом. Так как элементы культуры перед человеком предстают и как культурные, и как субъективные ценности, то сущность первого состоит в том, чтобы раскрыть индивидууму всё имеющееся богатство содержания мировой человеческой культуры, а назначение второго состоит в выборе из неё того, что ему представляется ценным, то есть личностно значимым. Поэтому совместная реализация данных подходов позволяет решить имеющуюся проблему личностной парадигмы: овладение элементами общечеловеческой культуры субъектом образования на индивидуально-личностном уровне.

Список литературы

1. Толстой, Л.Н. *Война и мир: соч. в 12 томах / Л. Н. Толстой.* - М., 1974. - 311 с.
2. Толстой, Л.Н. *Человек: философско-энциклопедический словарь / Л. Н. Толстой.* - М., 2000. - 177 с.

3. Сепир, Э. Язык, раса, культура: избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир.- М., 1993. –193с.
4. Толстой, Н. И. Язык и культура. Язык и народная культура: очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н. И. Толстой.- М., 1995. - 16 с.
5. Лихачев, Д.С. Очерки по философии художественного творчества / Д.С. Лихачев. - СПб. 1996. – 28 с.
6. Маслов, Ю. С. Введение в языкознание / Ю. С.Маслов. - М., 1998.
7. Дмитриева Е.В. Культурологический аспект при обучении техническому переводу студентов неязыковых специальностей / Е.В. Дмитриева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции. - Оренбург: ОГУ. - 2014. - С. 2265-2268.
8. Ицкович, В.А. Языковая норма / В. А. Ицкович. - М., 1968.
9. Богомолова, А. Ю. Сложность определения понятия «концепт» и история его развития в научной теории / А. Ю. Богомолова, Т.С. Бочкарева // Вестник ОГУ. -2011. - №2. – С. 169-173.
- 10.Бочкарева, Т.С. Учебный процесс в условиях университета как основной фактор развития речевой культуры и аксиологического потенциала личности / Т.С. Бочкарева // Гуманитарные, социально-экономические и образовательные науки. – 2013. - №4. – С.108-111.
- 11.Богомолова, А.Ю. Культурологический аспект образования. Иностранный язык как элемент культуры / А. Ю. Богомолова // Культура в образовании и образование в культуре: материалы Межрегиональной научно-практической конференции. - ОГУ, 2002. - С.21-23.
12. Головин, Б.Н. Введение в языкознание / Б.Н. Головин.- М., 1983.
- 13.Садохин, А. П. Культурология / А.П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. -М., 2004. – 247 с.
- 14.Мечковская, Н.Б. Социальная лингвистика / Н. Б. Мечковская. - М., 2000.

КЕЙС-МЕТОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Брысякина И.Ю.

Орский политехнический колледж, г. Орск

Идущие во всем мире процессы глобализации ведут к появлению взаимопроникающих связей в среде людей, которые живут в различных государствах и культурах и общаются на разных языках, занимаясь при этом одинаковой работой. Это явление делает необходимым профессионально-ориентированное изучение иностранных языков.

В процессе изучения английского языка на четвертом курсе по специальности «Экономика и бухгалтерский учет» мы регулярно используем кейс-метод, который считается одной из самых эффективных методик преподавания английского языка профессии. Суть этого способа преподавания заключается в том, что учащимся предлагаются конкретные ситуации из практики.

Этот метод делает упор на самостоятельную мыслительную работу обучающихся, которая требует для выполнения владения конкретными языковыми средствами. Применение кейс-метода на уроках иностранного языка предоставляет возможность разрешать проблемы формирования креативного, а также критического мышления учащихся, умений без помощи других строить собственные знания и использовать их для разрешения познавательных и фактических задач, разбираться в информационном пространстве, исследовать и актуализировать приобретенную информацию, так как в разные моменты познавательной, экспериментальной, прикладной, творческой деятельности студенты используют комплекс всех этих интеллектуальных навыков и умений. При этом формируются условия, в которых студенты: 1) приобретают новейшие познания, применяя разные ресурсы, в том числе, Интернет - источники; 2) научаются использовать полученные знания с целью разрешения обучающих и практических задач; 3) приобретают коммуникативное мастерство, работая в группах, развивают навыки говорения; 4) формируют исследовательские умения (умения выявления трудностей, сбора данных, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, возведения гипотез, обобщения и системного мышления); 5) формируют умения информационного поиска.

Кейсы обычно подготавливают в письменной форме, и опираются они на опыт реальных людей. Вследствие большого количества ролей в кейсах, данная методика схожа с игровыми методами и проблемным обучением.

Предварительная работа предусматривает изучение грамматики, новой лексики, идиом, овладение новыми синтаксическими структурами по темам бизнеса и включает такие области деятельности как: коммуникация в бизнесе, международный маркетинг, отношения с партнёрами по бизнесу, успешность компании, виды риска в бизнесе, торговля, создание денежного фонда,

обслуживание клиентов, управление кризисными ситуациями, стили руководства, будущее бизнеса.

Следующим этапом работы является использование небольших кейсов, когда студентам предлагают для анализа те или иные коммуникативные ситуации. Как правило, это две противоположные ситуации делового общения: “Making a good/bad impression”, “Losing/impressing a potential customer”, “Making new colleagues feel welcome/uneasy” и т.п. Упражнения к ним имеют дискуссионный характер. Студентам предлагается понять условия профессиональной деятельности, которые учитывают потребность решения проблемы. В ходе ее разрешения учащиеся должны актуализировать нужную для этого совокупность приобретенных знаний. При этом анализируется аутентичное использование языка, случаи фразеологии и идиоматики, механика обмена репликами и др.

Пример задания:

Compare and discuss two situations.

Read the following and say how often you do it: never, sometimes, always.

После того, как кейс-метод отработан на небольших практических ситуациях реальной жизни, мы начинаем работать с материалом, который представляет для студентов профессиональный интерес, а возможность применения профессиональных знаний активизирует содействие в обсуждении вопроса. На примере крупных компаний мы рассматриваем непростые ситуации, в которых необходимо принятие важных этических и управленческих решений, оказывающих решающее влияние на развитие большого бизнеса.

На этапе ознакомления с материалом приводится краткая справка о компании (Jonson & Jonson Inc.) и проблеме, возникшей перед руководством в 1982 году. Неожиданность ситуации и желание решить проблему, как правило, побуждает студентов не просто прочесть предложенный далее кейс, но тщательно его изучить, овладеть фактами и деталями. Фактологический материал рассказывает о трагедии, случившейся в Иллинойсе – неизвестный маньяк отравил капсулы популярного болеутоляющего средства Tylenol цианидом, из-за чего погибло семь человек.

Следующий этап – работа с лексикой. Студентам предлагается упражнение на перефразирование, использование синонимического ряда.

Затем мы переходим к этической стороне ведения бизнеса (Business Ethics) – рассматривается ряд утверждений, описывающих присущую крупным компаниям деловую культуру.

Раздел работы – «Навыки ведения переговоров» (Negotiating Skills) преследует цель приобретения студентами навыков ведения переговоров на английском языке, способов ответа на трудные вопросы, возможности выиграть время на обдумывание. Обучающиеся рассматривают образцы функциональной лексики, используемой во время переговоров. Под функциональной лексикой понимаются лексические структуры, которые используются в однотипных ситуациях профессиональной деятельности.

E.g.: In other words, you are asking... So, what you want to know is...

E.g.: And that brings us to the main issue here. So, you can see that the point is...

Затем эти приемы отрабатываются в тренировочных ситуациях общения.

После того, как студенты ознакомились с функциональной лексикой переговоров, им предлагается принять участие в следующей ролевой игре.

A News Conference.

Участниками пресс-конференции являются председатель совета директоров Jonson & Jonson Inc. и представители средств массовой информации. Обсуждаемые вопросы – причины трагедии; способы защиты лекарственных средств, разработанные компанией; участие компании в поисках преступника; компенсации семьям жертв; участие государственных органов в разрешении проблемы и т.д. На данном этапе студенты могут апробировать свои коммуникативные способности в ходе обсуждения, получить возможность найти собственные слабые стороны и стремление работать в направлении улучшения знаний языка и его употреблению в речи.

Заключительным этапом работы над кейсом является итоговое обсуждение проблемы и путей ее решения. В данном случае одним из вопросов является и этическая сторона ведения бизнеса.

Как показывают приведённые примеры, использование кейс-метода позволяет обучаемым понять истинные условия профессиональной деятельности и актуализировать определённый набор знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

Кейс-метод дает возможность учитывать профессиональную подготовку студентов, интересы, выработанный образ мышления и поведения, что даёт широкие возможности в применении его для обучения иностранному языку профессии.

Список литературы

1. Гончарова М.В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров //Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе. Сборник научных статей / Под ред. Ю.Б. Кузьменковой. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М.В.Ломоносова, 2004. (Дискуссионный клуб FLT:современные тенденции и опыт профессионалов. Вып. 5). С. 95-100.

2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с. — ISBN 5-7695-0811-6.

3. Слепович В.С. Деловой английский./В.С. Слепович — Мн.: «ТетраСистемс», 2001. — 256 с. ISBN 985-6577-81-0

ФЕНОМЕН МУЛЬТИМЕДИА: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

Гаврилова Л.Г.

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,
г. Киев (Украина)

Введение. Актуальность проблемы, ее связь с современными научными исследованиями.

Мультимедиа занимает все более существенное место в развитии современного постиндустриального информационного общества: мультимедийные технологии прочно вошли в науку и технику, полимодальные мультимедийные проекты стали типичными для медиа-культуры и современного искусства, мультимедийные учебные средства активно используются во всех звеньях образования.

Происходит и научное осмысление понятия “мультимедиа”. Прежде всего это касается исследований в области компьютерных технологий, программирования, разработок вопросов информатизации общества в целом, а также научно-теоретических и практических поисков возможностей использования мультимедиа в учебно-воспитательном процессе школьного и высшего образования. Научное постижение феномена мультимедиа охватывает также культурологию и искусствоведение.

Ученые многих стран изучают мультимедиа в самых разных аспектах:

- с точки зрения программного обеспечения и компьютерных технологий (А. Башмаков, И. Венгер, Н. Кайе (N. Kaye), М. Кирмайер, К. Либеровская (K. Liberoyskaya), Р. Майер (R. Mayer), П. Нортон (P. Norton), С. Пейперт (S. Papert), Р. Петелин, А. Пушкарь и др.);

- в плане психологического воздействия технологий мультимедиа на пользователей и педагогических перспектив обновления мультимедийными учебными средствами системы образования (Н. Анисимова, А. Ардеев, В. Беличенко, В. Быков, В. Волынский, А. Вудли (A. Woodley), И. Горбунова, М. Жалдак, И. Захарова, О. Зимина, А. Камерис, А. Коломиец, А. Крапивенко, И. Красильников, Е. Машбиц, А. Могилев, Н. Морзе, А. Осин, Л. Панченко, Л. Петухова, Дж. Ричардсон (J. Richardson), И. Роберт, А. Спиваковский, П. Фейхи (P. Fahy), А. Хуторской, А. Эшби (A. Ashby), Т. Яшина и др.);

- как новое направление культуры и искусства (А. Буров, И. Гайденок, О. Горюнова, А. Деникин, А. Дриккер, О. Егорова, И. Елинер, А. Каптерев, Е. Морева, Т. Орлова, Б. Светлов, Т. Суминова, М. Трайб (M. Tribe), Ю. Холопов, О. Шлыкова).

Научное осмысление феномена “мультимедиа” особенно актуально в наши дни, в связи с активным поиском и созданием новых мультимедийных учебных средств, что касается всех звеньев образования (от дошкольного до высшего) и всех его направлений (технического, гуманитарного, художественного и т.д.). Рассмотрим каждое из направлений научно-теоретического поиска, более подробно проанализировав культурологическую и искусствоведческую его

трактовку, в чем и состоит **цель** данного исследования.

Основная часть.

Понятие “мультимедиа” (от лат. *multum* – много и англ. *medium* – средство) в современном научном обиходе достаточно многозначно. Обратившись к словарям и справочникам, мы в большинстве случаев найдем его технико-технологическое толкование. Например, словарь профессионального образования дает определение мультимедиа как информационной технологии, объединяющей в одном программном продукте разнообразные виды информационных ресурсов: тексты, иллюстрации, аудио- и видеoinформацию [1, С. 201].

Близкую по значению формулировку понятия находим в энциклопедии техники: мультимедиа – это компьютерная технология, которая обеспечивает соединение нескольких видов связанной между собой информации (текст, звук, фото, рисунок, анимация, видео и т.п.) в единый блок, а также носитель такой информации [2].

Словарь иностранных слов раскрывает значение “мультимедиа” как информационной компьютерной системы с расширенными функциями, которая способна работать с изображением (видео), звуком, текстом, и совмещаться в интерактивном режиме с другими системами [3]. Еще одно “технологическое” толкование демонстрирует современный украинский учебник по информатике для высшей школы под редакцией А. Пушкаря: “Мультимедиа – современная информационная технология, которая обеспечивает объединение графических образов, видео, звука и других специальных эффектов, с помощью компьютерных средств” [4, С. 543].

И. Вернер также рассматривает мультимедиа как технологию и указывает, что это одна из новейших технологических форм информационного общества, создающая принципиально новый уровень обработки информации и интерактивного взаимодействия человека с компьютером, открывающий пространство для творчества [5, С. 7].

Таким образом, в современной науке широко распространен взгляд на мультимедиа как компьютерную технологию, позволяющую гибко управлять разными информационными потоками – текстами, графикой, видео изображениями, музыкой и т.д. Данное технико-технологическое толкование термина “мультимедиа” допускает три его значения: как новый подход к существованию и сохранению разнообразных информационных ресурсов; как оборудование, позволяющее оперировать информационными данными разных видов; как созданный программный продукт.

Некоторыми учеными понятие “мультимедиа” используется как аналог термина “средства массовой информации”, при этом констатируется эволюция медиа от печатных изданий, фотографии, радио, кинематографа, телевидения к видео, мультимедийным компьютерным системам, включая Интернет.

Переводя анализ понятия мультимедиа в психолого-педагогическую плоскость, отметим, что в большинстве исследований использования мультимедийных технологий в образовании ученые (А. Ардеев, В. Быков, М. Жалдак, А. Крапивенко, Е. Машбиц, Н. Морзе, И. Роберт и мн. др.)

отталкиваются от технико-технологического подхода. Например, А. Крапивенко [6], изучая влияние технологий мультимедиа на восприятие ощущений, выделяет такие терминологические толкования:

1. Мультимедиа как идея, как новый подход к комплексному, синергетическому влиянию на органы чувств, к способам передачи и хранения информационных ресурсов разного типа.

2. Мультимедиа как программно-аппаратное обеспечение, что позволяет работать с информационными данными разной природы (мультимедиа-компьютеры, комплексы, программный мультимедиа-инструментарий).

3. Мультимедиа-продукт – компьютерный продукт, состоящий из информационных данных разных типов (структурированный сайт, электронная энциклопедия, компьютерная игра).

При этом авторское обобщающее определение А. Крапивенко выглядит следующим образом: “Мультимедиа – это современные компьютерные технологии, позволяющие объединить в программно-аппаратной системе различные типы мультимедиа-данных (изображение, звук, видео, тактильные ощущения, и т.п.) для создания единой информационной среды в целях воздействия через органы чувств на восприятие человека [6, С. 10].

Философско-культурологический взгляд на мультимедиа акцентирует аспект интеграции технологий и идей. Также распространено мнение относительно широкого спектра возможностей мультимедиа для сохранения и трансляции культуры в ярких образных формах, что создает условия для осуществления диалога культур. О. Шлыкова, тщательно изучая культуру мультимедиа [7], считает этот феномен цифровым способом выражения идей, развитых в искусстве разных времен, эпох и культур, генезис которого можно найти в истории западного искусства, в многочисленных теоретических и практических попытках взаимодействия разных художественных форм (известно, что эстетические теории синтеза видов искусства существовали с древнейших времен – от эстетических универсалий мифологического мировоззрения, компонентов храмового синтеза эпохи Средневековья, до “синтетического искусства” символизма и художественного авангарда XX столетия).

Близкой позиции придерживаются западные ученые К. Либеровская (K. Liberovskaia), Л. Манович (L. Manovich) и др., которые истоки концепции мультимедиа также видят в истории западного искусства, прежде всего в художественных практиках авангарда XX века, так как именно художественный авангард нивелировал принципы классической эстетики и выдвинул на первый план процессуальность художественной формы, рождающейся непосредственно в работе художника, что не фиксируется традиционными средствами; и именно процессуальность стала типичной чертой художественных практик цифрового искусства XXI века.

Изучая явление мультимедиа в самых разных аспектах, О. Шлыкова выделяет три главных направления:

- мультимедиа как программа-оболочка;

- мультимедиа как продукт, изготовленный на основе мультимедийной технологии;

- мультимедиа как компьютерное оборудование (наличие в компьютере CD-ROM/DVD-Drive, звуковой и видео плат для воспроизведения соответствующих информационных данных, объем памяти и т.д.) [7].

Мы разделяем позицию О. Шлыковой, которая считает более корректным определять мультимедиа не как “многосредность” (“много медиа”), а “полисредность”, то есть единое пространство, в синкретическом виде подающее различные виды и способы представления информации.

Таким образом, в современной науке постепенно происходит становление культурологического понимания мультимедиа, его анализа как специфического явления культуры. В этом смысле мультимедиа рассматривается в таких значениях:

- как *новое средство электронной коммуникации*, к которому привела эволюция медиа (от письменности, печатных медиа, электрических, масс-медиа до цифровых) с характерной интеграцией всех средств коммуникаций, устных, письменных, аудиовизуальных, а также широкими возможностями интерактивного взаимодействия пользователей; новое средство коммуникации существенным образом влияет на эволюцию культуры;

- как *форма художественного творчества новыми средствами* [7, С. 24], дигитальное (цифровое) воплощение идей синтеза художественных форм – сетевое искусство (NetArt), “киберкультура”, компьютерная музыка, интерактивный компьютерный перформанс, т.е. виды искусства, реализация которых невозможна в рамках традиционных его видов.

В современной культурологии выделился феномен мультимедийной культуры, которую И. Елинер, изучая функционирование этой культуры в информационном обществе, определяет как совокупность средств, технологий, имеющих максимальное влияние на пользователя за счет аудио-визуальных образов (объединяющих текст, графику, речь, музыку, анимацию, видео и т.д.) и позволяющих транслировать информацию и обмениваться ею [8]. При этом он отмечает универсальное качество мультимедийной культуры – ее интерактивность, что принципиально меняет восприятие и коммуникацию с объектами культуры: благодаря возможности активно взаимодействовать с объектом восприятия пользователь вместо пассивного читателя или зрителя становится активным соавтором мультимедийного произведения.

Ученые-культурологи уделяют много внимания осмыслению вопроса взаимосвязи информационной среды, мультимедийной культуры и культуры общества в целом. Об этом говорится в работах М. Кирмайера “Мультимедиа”, О. Шлыковой “Культура мультимедиа”, А. Дриккера “Эволюция культуры: информационный отбор”, И. Елинера “Развитие мультимедийной культуры в информационном обществе” и других, авторы которых настаивают на важной социальной и культурной роли мультимедиа, активно влияющей на формирование системы ценностей современного постиндустриального общества. В частности, И. Елинер доказывает, что с изменением принципа восприятия объектов искусства, а также нивелирования четкого деления на

автора и зрителя (читателя), возникает потребность адаптации различных видов искусства к современным мультимедийным технологиям, что приводит к формированию новых художественных видов и форм (компьютерная живопись, Интернет-литература, NetArt, виртуальные музеи и т.д.) [8].

Отметим также, что в культурологии различаются понятия “культура мультимедиа” (как высокий уровень постижения и владения личностью мультимедийными технологиями) и “мультимедийная культура” (как процесс создания, хранения и распространения в пространстве и времени культурных ценностей средствами мультимедийных технологий в масштабах всего общества). На этом настаивает белорусский ученый Б. Светлов, утверждающий, что мультимедиа – это многоканальная среда, влияющая на все органы чувств, а мультимедийная культура – это процесс данного воздействия в пространстве и времени [9]. Мультимедийными каналами в процессе межличностного общения передаются культурные ценности, имеющие не традиционный материальный вид, а представленные в виде информации, то есть структурированных, системно обработанных данных. Ученый приходит к выводу, что мультимедийная культура – это эстетический феномен современного информационного общества.

Современный культуролог Т. Орлова указывает, что эра мультимедиа открыла новые горизонты в культуре, значительно увеличила возможности духовного освоения мира. Комплекс этих новаций она называет эрой *screen-культуры* [10], которая по своему воздействию превосходит все предыдущие этапы культурного развития.

Поскольку мультимедиа занимает все большее место среди форм художественной творческой деятельности, рассмотрим, как трактуется этот термин в искусствоведении.

А. Буров и другие ученые, изучая бытование мультимедиа в художественно-эстетическом пространстве и художественное образование в этой сфере, определяют его как современный *вид синкретического сверхтехнологичного экранного искусства*, объединяющий различные виды и жанры аудиовизуальных произведений, средств массовой коммуникации, а также совокупность цифровых и электронных устройств, средств и продуктов (художественно-эстетических, утилитарных и др.), обладающих многосоставностью (по видам искусства, художественным и техническим формам, по сферам деятельности). Ученые подчеркивают, что мультимедийность воспроизводит “многосредовость и синкретичность современной полимедийной, поливиртуально-визуально-звуковой экранной культуры”, а язык мультимедиа, синкретичный в своей основе, представляет собой конгломерат разных языковых систем [11, С. 5].

Таким образом, в современном искусствоведении мультимедиа презентуется как новый вид аудиовизуального искусства, результат эволюции экранной культуры, развития средств массовых коммуникаций и медиатехнологий кинематографа и телевидения, как новый вид творчества и новое информационное пространство, интегрирующее разные виды информационных ресурсов, разные жанры кино, телевидения, СМИ, разные

технические и технологические среды.

Кроме того, термином “мультимедиа” в современном искусствоведении зачастую называют художественную акцию в форме перформанса, инсталляции, других так называемых художественных практик визуального искусства, когда в структуру произведения включаются несколько видов искусства: танец, цитаты из музыкальных произведений, фрагменты видео- и кинофильмов, движущаяся скульптура, поэзия, фотографии и пр. Вводится самостоятельный термин “мультимедиа – арт“, синонимичный понятиям “цифровое искусство” (digital art) и “искусство новых медиа” (new media art). Об этом пишут А. Деникин, анализирующий реалии современного мультимедийного искусства, а также целый ряд зарубежных исследователей (Л. Манович (L. Manovich), Н. Кайе (N. Kaye), М. Трайб (M. Tribe)). Л. Манович “новыми медиа” (new media) называет современные средства коммуникации, к которым относит интерактивные электронные издания, цифровые, сетевые технологии и коммуникации, использующие мультимедийный принцип подачи информации [12]. А. Деникин подчеркивает, что зарубежные специалисты-искусствоведы понятие “мультимедиа” чаще всего используют для обозначения технических качеств художественного произведения, которое можно демонстрировать, транслировать с помощью мультимедийных средств (компьютер, мультимедийный центр, интерактивный пульт управления и пр.), однако для характеристики жанровой или языковой специфики произведения вводят другие термины (перформанс, инсталляция, видео-арт, сетевое искусство и т.д.) [13].

Явление мультимедиа также привлекает внимание музыковедов. Один из ведущих современных ученых, автор теории современной композиции Ю. Холопов, анализируя новые формы музыкального искусства, называет мультимедиа среди важнейших направлений музыкального авангарда, вместе с сериализмом, сонористикой, электронной и конкретной музыкой, инструментальным театром, хеппенингом, инсталляциями и пр.

Авторы учебного пособия “Теория современной композиции” [14] конкретизируют тезисы Ю. Холопова и толкуют понятие мультимедиа как “многосредную” специфическую художественную акцию – объединение музыки с другими искусствами: произведениями живописи, стихами, скульптурами, открывающимися для просмотра, сценическим действием, происходящим в том же помещении. Музыкальные техники (во всем их многообразии) вступают во взаимодействие с техниками других искусств, каждое из которых существует в собственном времени – пространстве, а целостность составляется на основе своеобразной “полипространственной политехники” [14, С. 565]. Мультимедиа, в данном случае, понимается как многосложная акция, в которой задействовано максимальное количество компонентов, когда граница между искусством, жизнью, а иногда и религиозным действием становится практически незаметной. В качестве примера нереализованного, но вполне мультимедийного проекта музыковеды называют замысел “Мистерии” А. Скрябина начала XX века как безусловный предвестник современных мультимедийных проектов К. Штокхаузена,

Дж. Кейджа и других представителей музыкального авангарда конца XX – начала XXI в.

Кроме того, мультимедиа в музыковедении рассматривается как принцип создания материала композиции и в этом смысле является техникой письма, точнее техникой смешивания техник – музыкальных с немusicalными (литературой, сценическим действием, графикой, математикой, символикой и т.п.).

Заключение

Подводя итог анализа различных современных толкований дефиниции “мультимедиа”, отметим, что в научном обиходе доминирует его технико-технологическая характеристика, касающаяся технических аспектов функционирования аппаратных и программных мультимедийных средств. Часто используется также понятие “мультимедийные технологии” как синонимичное. Во всех определениях акцентируется сущность мультимедиа – информационная многосредность, а также интерактивность.

Кроме того, феномен мультимедиа постепенно входит в искусствоведение и культурологию. Ученые доказывают, что использование мультимедиа в сфере искусства приводит к существенным трансформациям в его содержании и языковых средствах: мультимедийные арт-практики – современные шоу с использованием электроники, лазерной техники и кинематики, компьютерные инсталляции, сетевая литература, трансмузыка, интерактивное искусство, Интернет-арт и т.д. – ведут к изменениям в художественно-эстетическом сознании человека. В мультимедийных художественных проектах на смену традиционным выразительным средствам кино и телевидения (нарративность, визуальность, художественный образ, кадр, ракурс и пр.) приходят новые: экспериментальное пространство, симуляция (моделирование), форма-структура в виде базы данных, перформативность, интерактивность, синестезия и тому подобное. Художник-творец в мультимедийных практиках современного искусства превращается в инициатора коммуникативно-креативных контекстов. Фактически происходит формирование нового метаязыка современного искусства (contemporary art).

Литература

1. *Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У.Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с. – ISBN 966-642-002-3.*
2. *Мультимедиа. Словари онлайн. Энциклопедия техники [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slovarionline.ru/entsiklopediya_tehniki/page/multimedia.2246.*
3. *Мультимедиа. Словари онлайн. Словарь иностранных слов русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slovarionline.ru/slovar_inostrannyih_slov_russkogo_yazyika/page/multimedia.29842*
4. *Інформатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: Підручник для студ. вищих навч. закладів / За ред. О.І. Пушкаря. – К.: ВЦ „Академія”, 2002. – 704 с. – ISBN 966-580-085-X.*

5. Вернер Ингенблек. Все о мультимедиа / Ингенблек Вернер. – Киев: BHV, 1996. – 352 с. – ISBN 5-7733-0022-2.
6. Крапивенко А.В. Технологии мультимедиа и восприятие ощущений : учебное пособие / Андрей Викторович Крапивенко. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 271 с. : ил. – ISBN: 978-5-94774-967-0.
7. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: Уч. пособие для студентов / О.В. Шлыкова / МГУКИ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с. – ISBN/ISSN: 5-8183-0738-7.
8. Елинер И.Г. Развитие мультимедийной культуры в информационном обществе: автореф. дисс... доктора культурологии: 24.00.01 / Елинер Илья Григорьевич; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств]. – СПб., 2010. – 45 с.
9. Светлов Б.В. Эстетические потребности личности в сфере мультимедийной культуры: автореф. дис... канд. филос. наук: 09.00.04 / Б.В. Светлов; Ин-т философии НАН РБ. – Минск, 2003. – 22 с.
10. Орлова Т. Образный синтез в умовах screen-культури / Т. Орлова [Электронный ресурс]. – Режим доступу: dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2029/1/orlova.pdf.
11. Буров А.М. Язык мультимедиа. Эволюция экрана и аудиовизуального мышления / А.М. Буров, Е.Г. Яременко, С.М. Соколов, Н.В. Лукиных, А.М. Орлов, В.М. Монетов. – М. : ВГИК, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2012/08_11_2012_4.pdf
12. Manovich L. The Language of New Media. Cambridge, 2001.
13. Деникин А. Мультимедиа и искусство: от мифов к реалиям / А. Деникин // Художественная культура / Art & Culture Studies. – 2013. - №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sias.ru/magazine/vypusk-6-2013/yazyki/843.html>
14. Теория современной композиции: учебное пособие. / Гос. инст. искусствознания, Моск. гос. консерватория им. П.Чайковского; отв. ред. В.С.Ценова. – М.: Музыка, 2005 – 624с. – ISBN 5-7140-0309-В

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ

Гаврилова О.В.

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

Глобальные изменения в мировой экономике и связанные с ними технологические трансформации, произошедшие за последние пять лет, привели к переменам в образовании, бизнесе и повседневной жизни.

Изучение иностранного языка призвано обеспечить повышение способности к самообразованию, развитие когнитивных и исследовательских умений, развитие информационной культуры, расширение кругозора и повышение общей культуры студентов, воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов, а также готовить специалистов к конкуренции на рынке труда, обладающих высокой степенью профессиональной компетенции.

По А.В. Хуторскому, компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [1]. Так, какими же качествами личности должен обладать бакалавр в процессе профессиональной подготовки?

В федеральных государственных общеобразовательных стандартах нового поколения требования к владению иностранным языком рассматриваются через сформированность общекультурных (ОК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций, что в целом направлено на формирование профессиональной компетенции бакалавров. Анализируя учебные планы направлений подготовки бакалавров БГТИ (филиала) ОГУ можно выделить следующие компетенции (см. табл. 1):

Таблица 1 Компетенции бакалавров, изучающих иностранный язык в соответствии с ФГОС

Компетенции	Направления подготовки
Общекультурные: бакалавр должен обладать:	
- способностью к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5).	Биология, Профессиональное обучение, ЭТТМК, Юриспруденция, Строительство, Педагогическое образование, Экономика
- способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6).	Биология, Юриспруденция
- способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК - 7).	Биология

Общепрофессиональные: бакалавр должен обладать:	
- способностью осуществлять письменную и устную коммуникацию на государственном языке и осознавать необходимость знания второго языка (ОПК-3);	Профессиональное обучение
- способностью осуществлять подготовку и редактирование текстов, отражающих вопросы профессионально-педагогической деятельности (ОПК-4);	
- готовностью моделировать стратегию и технологию общения для решения конкретных профессионально-педагогических задач (ОПК-8).	
- овладеть одним из иностранных языков на уровне профессионального общения и письменного перевода (ОПК-9).	Строительство, Педагогическое образование

Результаты показывают, что содержание данных компетенций ориентировано на формирование у обучающихся системы знаний о культуре общения; на совокупность умений и навыков решать коммуникативные задачи, а также толерантное отношение и эмпатию к партнерам в процессе межкультурного общения, то есть **иноязычной коммуникативной культуры**.

Изучение иностранного языка является важным фактором восприятия иноязычной коммуникативной культуры. Это развивает способность оценить и сопоставить имеющиеся и усваиваемые культурные ценности.

Способность воспринять иноязычную культуру формируется, прежде всего, в процессе профессиональной подготовки, в частности в неязыковом вузе.

Таким образом, следует предположить, что иноязычная коммуникативная культура студентов неязыкового вуза включает три взаимосвязанных компонента: *когнитивный* (содержит знание о культуре иноязычного общения; знание иностранного языка как системы, знание лексико-грамматического материала и др.); *деятельностный* (умение решать коммуникативные задачи в общении, умение владеть правилами поведения, принятыми в языковом сообществе, умение пользоваться вербальной и невербальной коммуникативной стратегией, умение пользоваться речевым этикетом) и *эмоционально-ценностный* (способность сопереживать, стремление быть понятым и принятым, способность саморегулирования, соотношение своих действий с другими, способность принимать особенности других людей).

Очевидно, что при организации процесса обучения бакалавров необходимо сместить акцент с аудиторных занятий с преобладанием репродуктивно-тренировочных заданий на самостоятельные поисково-познавательные виды деятельности с разной степенью учебной автономии. В процессе организации и проведения аудиторных занятий необходимо уделять равное внимание формированию и развитию всех компонентов иноязычной коммуникативной культуры: когнитивного, деятельностного и эмоционально-

ценностного.

С целью выявления уровня сформированности ИКК бакалавров нами проведено исследование, в котором участвовали студенты первых и вторых курсов всех направлений подготовки. Результаты получены на основе показаний рубежного контроля, интернет-тестирования и методики определения коммуникативной толерантности В. Бойко, которые отражают каждый компонент ИКК.

Результаты показали, что уровень сформированности ИКК студентов первого курса низкий. Это объясняется слабым владением бакалаврами школьного базового уровня иностранного языка. Основная причина на наш взгляд, это недостаточная мотивация школьников к изучению ИЯ в неязыковой среде.

Для повышения мотивации и активности студентов по формированию ИКК на занятиях по иностранному языку, преподаватели кафедры гуманитарных дисциплин используют различные интерактивные формы и методы работы (см. табл 2), такие как: групповые проектные задания, «круглые столы», мини-конференции, дискуссии и т.д., а также задействованы электронные ресурсы в процессе аудиторной и самостоятельной работы.

Таблица 2 Соотношение интерактивных методов обучения и форм организации учебной деятельности в процессе формирования иноязычной коммуникативной культуры

Методы обучения и формы организации учебной деятельности	Интерактивные методы обучения	Формы организации учебной деятельности
Компоненты формируемой ИКК		
Когнитивный (вторичная языковая личность) - знания о культуре другого народа - знание лексико-грамматического материала - знание страноведческого и лингвострановедческого материала	Дискуссии, игры, защита проектов, презентации	Фронтальная, групповая и индивидуальная работы
Деятельностный (коммуникативные умения) - умение решать коммуникативные задачи - умение пользоваться вербальной и невербальной стратегией - умение пользоваться иноязычным речевым этикетом	Дискуссии, игры, презентации, создание проблемных ситуаций	Фронтальная, групповая и индивидуальная работы
Эмоционально-ценностный (толерантное отношение, эмпатия) - способность сопереживать - стремление быть понятым и принятым - способность саморегулирования - соотношение своих действий с другими	Дискуссии, игры	Фронтальная, групповая и индивидуальная работы

- способность принимать особенности других людей		
--	--	--

Для изучения лексико-грамматического материала преподаватели используют видео уроки с объяснениями носителей языка, что способствует формированию как аудитивных так и фонетических навыков. Преподаватели активно работают над выпуском учебно-практических пособий и методических указаний для выполнения самостоятельной работы студентов.

Для выявления динамики показателей формирования ИКК бакалавров мы продиагностировали студентов второго курса изучающих иностранный язык. Отмечена положительная динамика сформированности компонентов ИКК.

Кроме того, для проведения практических занятий, а, также, самостоятельной работы студентов кафедра успешно использует периодические издания, которые содержат аутентичный языковой и страноведческий материалы и знакомят студентов с традициями, обычаями, реалиями страны изучаемого языка.

На кафедре гуманитарных дисциплин особое внимание уделяется как внеаудиторной так и научно-исследовательской работе студентов. Так, например, ежегодно проводятся конкурсы рефератов, конкурсы презентаций по актуальным темам, способствующим формированию общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов. Кроме того, студенты принимают активное участие во Всероссийских интернет-олимпиадах по иностранным языкам, пробуют свои силы в различных конкурсах и конференциях различного уровня.

Вышеизложенные формы и методы работы со студентами не могут в полной мере способствовать формированию ИКК, поэтому следует предусмотреть возможность разработки четкой модели организации обучения и контроля усвоения программ обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А.В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 32–38.
2. Гаврилова, О.В. Формирование иноязычной коммуникативной культуры студентов педагогического колледжа в процессе профессиональной подготовки: Автореферат дис. ... канд. пед. наук / О.В. Гаврилова; рук. работы В.М. Миняров; ПГПИУ. – Пенза, 2009.-25с.

ВНУТРЕННИЙ И ВНЕШНИЙ ПЛАНЫ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА

Головина Е.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Цель данной статьи состоит в рассмотрении особенностей внутреннего и внешнего плана деятельности лингвистического анализа текста. Внутренним планом деятельности лингвистического анализа текста (ЛАТ) выступает этап замысла, планирования, концептуальное пространство изучаемого материала. Чтобы создать текст анализа того или иного типа текста, выступающего внешним планом деятельности, исследователь создает образ о: 1) предмете исследования; 2) цели анализа; 3) использовании тех или иных методов, приемов, принципов анализа; 4) образце анализа. Данные положения о предметности и цели ЛАТ, наборах методов, принципов, приемах, его определения отражены в языковедческих концепциях лингвистического анализа текста.

Изучение языковедческих концепций ЛАТ свидетельствует о том, что исследователи формулируют определения лингвистического анализа текста, определяют методы, принципы, алгоритмы и цель анализа текста. Авторские определения свидетельствует о рассмотрении ЛАТ как учебной дисциплины. В большинстве авторских работ имеет место определение предмета анализа текста, в большинстве случаев им выступает художественный текст. Создание концепций анализа нехудожественных текстов является актуальным направлением теории анализа текста. В ряде авторских работ понятия филологического, лингвистического видов анализа рассматриваются как равнозначные.

На основе проведенного анализа языковедческих концепций ЛАТ выделено четыре направления исследовательских работ по лингвистическому анализу текста. Первой группой ученых (В.К. Андреев, Н.Н. Болдина, О.И. Рыбальченко) рассмотрены алгоритмы в совокупности с методами и принципами анализа. Второй группой ученых (Л.Г. Бабенко, Н.В. Барковская, А.А. Егорова, Ю.В. Казарин, Ю.М. Лотман, В.А. Маслова, Л.А. Новиков, И.К. Носова, Л.В. Поповская, Г.Г. Рамазанова, Н.Я. Сердобинцев, Н.А. ЛАТеева, Н.М. Шанский) представлен алгоритм анализа текста. Третьей группой ученых (Н.С. Болотнова, М.П. Демидова, А.И. Студнева) представлено авторское понимание методов анализа текста.

Четвертое направление представлено работами Н.Г. Вильдановой и И.В. Петровой, рассматривающими алгоритм анализа текста в совокупности с принципами.

В выделенные направления не вошли работы Г.Д. Ахметовой, Н.А. Купиной и В.А. Пищальниковой [1,2,3].

Один из этапов рассмотрения внутреннего плана деятельности ЛАТ был связан с изучением операциональной составляющей языковедческих концепций ЛАТ (методы, приемы, алгоритмы ЛАТ). Были рассмотрены и

систематизированы авторские работы по данной проблематике. Принципы, методы, приемы анализа объединены в тематические группы. Названия ряда блоков методов и приемов анализа текста совпадают, что свидетельствует о недостаточном осмыслении сущности и роли метода и приема в процессе познания.

При изучении формы авторской репрезентации алгоритмов ЛАТ, с позиции синтаксической организации доминируют номинативные конструкции в описании этих алгоритмов. В 70 % авторских алгоритмах ЛАТ один из пунктов анализа состоит в определении темы, микротем, идеи текста. Это свидетельствует о стремлении использовать данный конструкт в качестве синтезирующей основы для всех автономных частей, входящих в рассматриваемые алгоритмы анализа текста, что свидетельствует о реализации *постулата анализа и синтеза* теории деятельности.

Также в теории анализа текста реализуется постулат нормативности и вариативности теории деятельности, что проявилось в определении *коэффициентов нормативности и вариативности методов, принципов и алгоритмов ЛАТ*. Наиболее высок коэффициент нормативности среди принципов ЛАТ, что является закономерным в связи с тем, что принципы задают исследователю рамки его деятельности. Таким образом, наблюдается тенденция к преобладанию вариативности на всех этапах рассмотрения материала.

Одной из важных характеристик категории деятельности является ее предметность. Лингвистический анализ текста также характеризуется предметом изучения. Проведенный анализ научной и учебной литературы свидетельствует о том, что в большинстве случаев именно текст художественной литературы выступает предметом ЛАТ.

Одной из составляющих структуры деятельности является категория цели. Целеполагание характерно для 63 % работ по лингвистическому анализу текста. В большинстве случаев цель ЛАТ носит неисследовательский, описательный характер, что связано с доминирующим пониманием анализа текста как учебной дисциплины.

В нашем исследовании внешним планом деятельности ЛАТ выступает реализация внутреннего плана деятельности ЛАТ на практическом материале, представленного 22 текстами анализа произведений отечественных писателей и поэтов. Во внешнем плане деятельности ЛАТ анализу подвергались наборы операций каждого текста анализа и терминологическое пространство ЛАТ.

В большинстве случаев исследователями выбираются небольшие фрагменты художественных произведений для анализа, либо в основе анализа находится явление аспектуальности. Среди рассмотренных текстов 50 % занимают тексты анализа стихотворений. Таким образом, предметом рассмотрения исследователей во внутреннем / внешнем планах деятельности ЛАТ выступает текст художественной литературы. В том случае, если в научной и учебной литературе присутствуют и теоретические основы (алгоритм анализа текста), и практическая составляющая, анализ выполняется по разработанному алгоритму.

В ходе исследования выявлено 10 авторских приемов и 1 принцип анализа текста, к которым исследователи обращаются в ходе анализа.

Во внешнем плане ЛАТ нашли отражение два принципа теории деятельности – принцип нормативности и вариативности и принцип анализа и синтеза. Был определен коэффициент нормативности / вариативности терминологического аппарата текста анализа и материала исследования. Результаты позволяют говорить об общей тенденции к вариативности проанализированного материала.

Постулат анализа и синтеза отмечен присутствием в 55 % текстов анализа синтезирующей составляющей (формулирование темы, идеи произведения). Также синтезирующая составляющая текстов анализа выражена на лексическом уровне словосочетаниями «таким образом», «в заключении», «итак» в 23 % текстов анализа.

В большинстве случаев анализ текста больше самого анализируемого произведения; проводимый исследователями анализ произведений основан на описательном подходе. Целевое пространство внешнего плана ЛАТ представлено семантикой глаголов: «определять», «выявлять», «описывать» и др. Лингвистическое выражение операционально-технологической составляющей текстов анализа соответствует процессуальному характеру алгоритмизированной деятельности.

В центре нашего рассмотрения находилось также терминологическое пространство рассмотренных текстов анализа. Выделенные термины текстов анализа были объединены в тематические группы.

Таким образом, во внешнем плане ЛАТ представлены такие характеристики теории деятельности как предметность, цель, принципы деятельности, наборы операций. Следовательно, подтверждается один из базовых принципов теории деятельности: единство внутреннего и внешнего плана деятельности.

Список литературы

1. Ахметова, Г.Д. Тайны художественного текста: каким может быть лингвистический анализ /Г.Д. Ахметова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 216 с.

2. Купина, Н.А. Лингвистический анализ художественного текста: Учеб. пос. для студентов заочников 5 курса фак. рус. яз. и лит. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1980. – 78 с.

3. Пищальникова, В.А. Проблемы лингвоэстетического анализа художественного текста: Учебное пособие. – Барнаул: изд. Алтайск.ун-та, 1984. – 59 с.

ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СИСТЕМЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПОЛЯ «МАТЕРИАЛЬНЫЙ МИР. ПРИРОДА.»

Гришаева М.М.

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

В современных лингвистических работах представлены различные классификации фразеологических единиц русского языка, как то: по степени семантической спаянности компонентов, с точки зрения стилистической окраски, по соотношению с частями речи, с точки зрения структуры, с точки зрения происхождения; русская фразеография представлена словарями А. Н. Тихонова и А. И. Молоткова.

Однако полевой анализ устойчивых оборотов русского языка, равно как и идеографические словари фразеологизмов до настоящего времени в отечественном языкознании не представлены.

Вместе с тем идеографический словарь русских фразеологизмов позволил бы не только продемонстрировать иерархически организованную систему смыслов, передаваемых устойчивыми оборотами, но и проиллюстрировал бы парадигматические отношения, формируемые внутри фразеосемантических объединений – сегментов семантического поля. В этой связи в настоящей работе предпринята попытка на материале фразем с общим значением «Материальный мир. Природа» выявить антонимические и синонимические связи, что позволит охарактеризовать описываемые номинативные единицы на парадигматическом уровне их функционирования. Парадигматические связи исследуемых устойчивых оборотов характеризуются следующим образом.

В субполе «Органический мир. Природа» наибольшую активность проявляют фразеологические обороты, создающие смысловой сегмент «Человек». В структуре данной фразеосемантической группы номинативные единицы вступают в антонимические и синонимические связи. В антонимические отношения вступают как моносемантические, так и полисемантические фраземы. Многозначные устойчивые сочетания обычно вступают в отношения противопоставления в каком-либо одном из своих вариантов.

Например, от горшка два (три) вершка – 1) о маленьком ребенке; 2) о взрослом человеке очень маленького роста. Во втором значении фразема имеет антонимическую пару: с коломенскую версту – об очень высоком человеке; как картинка (на картинке) – 1) что-либо искусно сделанное, красивое; 2) очень красивый (о человеке). Во втором значении фразеологизм образует пару с противоположным значением – дурен (страшен) как смертный грех – об очень некрасивом человеке; потерять себя – 1) утратить свои индивидуальные черты, подчинившись какому-либо влиянию; 2) утратить самообладание, перестать владеть собой; 3) (устар.) лишиться невинности – вступает во второе значение в антонимические

связи с фразеологической единицей владеть собой – проявлять самообладание, сохранять хладнокровие, уметь сдерживать свои порывы;
саврас без узды (устар.) – необузданный человек, которого ничто не стесняет, не сдерживает – образует антонимическую пару в сопоставлении с устойчивым сочетанием тише воды ниже травы в его первом значении: робкий, скромный, незаметный человек.

В антонимические отношения вступают также однозначные фраземы, причем устойчивые обороты моносемантической структуры образуют антонимические пары чаще, нежели полисеманты. Например, каланча пожарная (шутл.) – очень высокий человек – с ноготок (шутл.) – очень маленький, невысокого роста человек; (ни) кровинки в лице нет (кто-л. имеет бледный цвет лица) – кровь с молоком (о человеке с цветущим, хорошим цветом лица); на ладан дышит кто-л. (кто-л. очень болен, близок к смерти) – болезнь покидает кого-л. (кто-л. начинает выздоравливать, крепнуть); еле-еле душа в теле (о слабом, больном или уставшем человеке) – есть еще порох в пороховницах у кого-либо (кто-л. полон сил, энергии для какой-л. деятельности); одна кожа да кости (о крайне худом человеке) – толстый как (словно, точно) бочка (об очень толстом человеке); душа в душу (в полном согласии, в мире, дружно (жить, прожить) – как кошка с собакой (в ругани, в скандалах (жить, прожить) и т. д.

В антонимические связи вступают, как правило, фразеологические сочетания, формирующие смысловое поле следующих фразеосемантических классов:

«Внешние признаки человека» (живой призрак – косая сажень в плечах);
«Физические состояния человека. Здоровье» (в чем (только) душа держится – здоровье так и прыщет (прыскает));
«Фазы человеческой жизни» (во цвете лет(жизни) – на склоне лет; не первой молодости кто-л. – молоко на губах не обсохло у кого-л.);
«Дом, семья, родственные отношения» (вступать в брак – расторгать брак; душа в душу – как кошка с собакой (жить, прожить));
«Качественные признаки человека. Душевный склад» (голова соломой набита у кого-л. – голова (котелок) варит у кого-л.; дрожит над каждой копейкой кто-л. – последнюю рубашку отдаст кто-л. кому-л.);
«Психоэмоциональные состояния человека» (воспарить духом – впасть в уныние, быть на седьмом небе – надрывать (надорвать) душу (сердце));
«Речевая деятельность» (держат язык за зубами – чесать языком (языками); лить воду – говорить по существу);
«Волевые действия и интеллектуальная деятельность» (выбросить из головы – держать в уме (голове) что-л.; как свои пять пальцев знать – ни аза не знать);
«Любые физические действия, в том числе обусловленные трудовой деятельностью» (гнуть спину (горб, хребет) – плевать в потолок, лодыря гонять; горит в руках – валится из рук; засучив рукава (делать что-л.) – спустя рукава) и т. д.;

«Финансовая деятельность и состояние человека. Деньги» (беден как церковная крыса – денежный мешок (туз) (о человеке с огромными деньгами); влачиться в нужде (устар.) – как (будто, словно, точно) сыр в масле кататься); «Перемещения и характеристика положения человека в пространстве» (за тридевять земель – рукой подать, не за горами; как черепаха – во все лопатки); «Чувства, проявляемые к другим людям» (воротить нос (рыло, морду) от кого-л. – склонять (склонить) голову перед кем-л.; ни во что не ставить кого-л. – снимать шляпу перед кем-л., бить поклоны кому-л. (устар.)); «Социальный статус человека» (важная птица – птица невысокого полета, голубая кровь – черная кость, последняя спица в колеснице – птица высокого полета).

Как видно из примеров, (что подтверждается результатами анализа), фразеологические единицы, служащие дифферентами общего значения «Человек», образуют антонимические связи в случае, если обозначают способные к противопоставлению реалии. Это, как правило, фраземы со значением признака, качества, свойства, состояния, чувства, действия (физического либо интеллектуального); фраземы с предметным значением в отношении противопоставления не вступают. По этой причине не образуются (или образуются крайне редко) антонимические пары фразем во ФСГ «Растительный мир», «Животный мир».

В ходе анализа синонимических связей устойчивых единиц поля «Материальный мир. Природа» было выявлено:

- В синонимические отношения вступают не все устойчивые обороты исследуемого поля. В частности, (как уже было отмечено) синонимия значений не характерна фразеологизмам, формирующим субполе «Неорганический мир».

- В субполе «Органический мир. Природа» семантическая синонимия распространяется в большей степени в группах фразем, создающих смысловое поле «Человек». Причем абсолютные синонимы в рассматриваемых классах устойчивых единиц встречаются крайне редко; наибольшее распространение получают идеографические синонимы.

- Идеографические синонимы представлены в следующих фразеосемантических объединениях ФСГ «Человек»:

а) «Человек. Общие понятия». Например, двуногая тварь, дитя природы, раб божий (устар.), разумная тварь, царь природы (творение) (шутл.) – о человеке;

б) «Внешние признаки человека». Например, бараньи глаза, воловьи глаза, глаза навывкате (о выпуклых глазах); живой призрак, ходячие мощи, как доска, как спичка, (одна) кожа да кости, спичка спичкой (об очень худом человеке); не вышел ростом, от горшка два (три) вершка, от земли не видать, с гулькинос (прост.) – о человеке невысокого роста;

в) «Физическое состояние человека. Здоровье». Например, соплей перешибешь кого-л., в чем только душа держится (о физически слабом человеке);

г) «Фазы человеческой жизни». Например, заснуть могильным сном, испустить дух, отдать богу душу, приказать долго жить, уйти в лучший мир, дать дуба и др.

- д) «Питие (алкогольные напитки)». Например, в доску (прост.), в дым, в лоск, в стельку, до упора, как сапожник, до чертиков (об очень пьяном человеке);
- е) «Дом, семья, родственные отношения». Например, кровь от крови кого-л., чьей-л., плоть от плоти, кость от кости (о кровном родстве);
- ж) «Качественные признаки человека. Душевный склад». Например, ни рыба ни мясо, ни то ни сё, ни богу свечка ни черту кочерга;
- з) «Психоэмоциональные состояния». Например, хоть головой об стену бейся, хоть волком вой, хоть караул кричи, хоть в петлю лезь, хоть в гроб ложись, хоть плачь, хоть пулю в лоб (выражение отчаяния, бессилия, невозможности что-либо предпринять);
- и) «Учебная деятельность, образование». Например, ни бе ни ме (ни кукареку), ни бельмеса (не знать), ни бум-бум (прост.), ни сном ни духом (совершенно ничего не знать, не понимать, не разбираться);
- к) «Речевая деятельность». Например, чесать языком, точить лясы, мозолить язык, трещать языком (заниматься пустой болтовней);
- л) «Любые физические действия, в том числе и обусловленные трудовой деятельностью». Например, бить баклуши, валять дурака, гранить мостовую, лодыря гонять, ворон считать, собак гонять (бездельничать, праздно проводить время);
- м) «Межличностные отношения». Например, намять бока, намылить шею, пересчитать ребра, намять холку кому-л. (избить, поколотить кого-либо);
- н) «Перемещения и характеристика положения человека в пространстве». Например, куда ворон костей не заносил, куда Макар телят не гонял, к черту на кулички (очень далеко, в отдаленные места).

Таким образом, анализ синонимических связей устойчивых сочетаний поля «Материальный мир. Природа» позволяет сделать следующие выводы:

1. Фраземы, формирующие субполе «Неорганический мир», в силу специфики значения и малого количественного состава синонимические ряды не образуют;

2. Фразеологические единицы, создающие смысловое субполе «Органический мир. Природа», могут вступать в синонимические связи, однако семантическая синонимия характерна в большей степени устойчивым сочетаниям, создающим различные сегменты фразеосемантической группы «Человек» (проиллюстрировано примерами);

3. Абсолютные синонимы в группе фразем названного субполя единичны; преобладающими в количественном отношении являются идеографические синонимы (т. е. различающиеся оттенками значений), компоненты с разными стилистическими характеристиками в синонимических рядах встречаются реже (представлены в примерах);

4. Синонимия фразеологических сочетаний рассматриваемого субполя характерна для номинативных единиц, выражающих значение признака, свойства, качества, пространственных координат, состояния (физического либо психоэмоционального), способа и качества действия; фразеологическим единицам со значением предмета и физического (механического) действия синонимия не свойственна.

Литература

- 1) *Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / под ред. А. И. Молоткова / сост.: Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Фёдоров – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1978. – 543 с.*
- 2) *Фразеологический словарь современного русского литературного языка / под ред. Проф. А. Н. Тихонова / сост.: А. Н. Тихонов, А. Г. Ломов, А. В. Королькова. Справочное издание: в 2 т. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 832 с. – ISBN 5 – ISBN 5-89349-476-8 (Флинта), ISBN 5-02-002975-0 (Наука).*
- 3) *Жуков, В. П., Сидоренко, М. И., Шкляров, В. Т. Словарь фразеологических синонимов русского языка: Около 730 синоним. рядов / В. П. Жуков, М. И. Сидоренко, В. Т. Шкляров / под ред. В. П. Жукова. – М.: Русский язык, 1987. – 448 с.*
- 4) *Комплексный учебный словарь / В. В. Морковкин, Н. О. Бёмс, И. А. Дорогова [и др.] / под ред. В. В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1984. – 1168 с.*
- 5) *Кохтев, Н. Н., Розенталь, Д. Э. Русская фразеология / Н. Н. Кохтев, Д. Э. Розенталь. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1990. – 303 с. – ISBN 5-200-00945-6.*
- 6) *Лопатин, В. В., Лопатина, Л. Е. Русский толковый словарь: более 35000 слов, около 70000 устойчивых сочетаний / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – М.: Эксмо, 2006. – 928 с. – (Библиотека словарей). – ISBN 5-699-07732-4.*
- 7) *Мокиенко, В. М. Давайте говорить правильно! Трудности современной русской фразеологии: краткий словарь-справочник / В. М. Мокиенко. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательство «Академия», 2004. – 288 с. – ISBN 5-7695-1685-2 (Изд. Центр «Академия»).*
- 8) *Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / Российская Академия наук. Институт русского языка; Российский фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1993. – 960 с. – ISBN 5-85632-002-6.*

ОЦЕНИВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СООТНОШЕНИЕ КОЛИЧЕСТВА И КАЧЕСТВА

Евгеньева Н.А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет», г. Оренбург**

Настоящая статья посвящена одному из актуальных вопросов отечественного высшего образования: внедрению балльно-рейтинговой системы оценивания освоения студентами ООП. В работе представлено обобщение опыта по использованию БРС при преподавании дисциплины «Литература страны изучаемого языка» лингвистам-переводчикам в условиях бакалавриата.

Объективности ради следует заметить, что БРС как одно из проявлений новой философии оценивания пока не получила заметного распространения и даже вызывает у многих экспериментаторов сомнение в правомерности существования. На наш взгляд, спорам вокруг рассматриваемого феномена, трудностям продвижения БРС в сложившейся системе эвальной достижений обучающихся содействуют, по крайней мере, две причины ментального характера.

1 Балльно-рейтинговая система призвана стимулировать повседневную систематическую работу студентов, активизировать их самостоятельную деятельность. При грамотном использовании БРС у студентов складывается понимание того, что весь образовательный процесс в рамках изучения курса (включая и этап промежуточного контроля) представляет собой единое целое. Возможность «отсидеться» на занятиях, постоянно находиться во власти привычки откладывать все дела на последний момент исключается полностью. Что делать, но одной из особенностей нашего национального характера как раз является обыкновение создавать трудности, чтобы потом их героически преодолевать.

2 Ожидание чётких указаний и разъяснений сверху, неуверенность в собственных силах, боязнь принятия решений – ещё одно свойство менталитета, сложившееся в условиях патерналистского государства. В рассматриваемой ситуации данное качество проявляется в уповании на спущенные из вышестоящих инстанций методические рекомендации относительно разработки критериальных аппаратов по оценке учебных достижений студентов; ещё более желательным является предоставление готовых вариантов систем измерителей.

Обратимся непосредственно к описанию опыта реализации БРС в рамках преподавания дисциплины «Литература страны изучаемого языка (немецкая)»

при подготовке переводчиков-бакалавров.

Вместо вступления видится целесообразным сослаться на ранее опубликованную статью «Гармонию алгеброй поверяя...» (См. Список литературы), в которой описано отношение автора к вопросу о необходимости снижения академических стандартов и перестройки на формат „Schmalspurstudium“ (нем. «узкоколейное обучение») при преподавании указанной дисциплины. Кроме того, в публикации изложены основные подходы к решению проблемы применимости балльно-рейтинговой системы в пространстве взаимопересечения противоположностей: с одной стороны – понятия «живого знания», с другой – категорий статистических регулярностей [1].

Цели литературного развития студентов-переводчиков определяются действующим стандартом через перечень общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник бакалавриата. Особую актуальность в рассматриваемом случае приобретают: способность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей (ОК-1), способность руководствоваться принципами культурного релятивизма (ОК-2), способность к осознанию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации (ОК-5), владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания (ОПК-6), способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ОПК-7), владение методикой предпереводческого анализа текста (ПК-7) [2].

Перечисленные установления не вступают в противоречие с традиционно сложившимися в отечественной методике преподавания словесности подходами. Единогласное признание гуманитарной ценности литературного образования учёными-методистами и преподавателями-практиками находит выражение в определении первейшей цели обучения литературе – способствовать восхождению развивающейся личности к общечеловеческим ценностям и идеалам культуры. Данная концепция воплощает педагогическое кредо автора статьи. Стратегической линией в преподавании является также развитие художественного вкуса студентов, основы которого были заложены в средней школе, на основе сочетания феноменологического и типологического подходов к изучению литературных шедевров.

Все названные установки нашли отражение в материалах, обеспечивающих процесс оценивания учебных достижений студентов на основе балльно-рейтинговой системы. В таблице 1 представлен фрагмент основного документа, регламентирующего весь ход эвальвации образовательных результатов в рамках рассматриваемой дисциплины.

Таблица 1 – Технологическая карта рейтинговых баллов по учебному курсу «Литература страны изучаемого языка (немецкая)» (фрагмент)

№ п/п	Контролируемые мероприятия	Оценивание в баллах
1	Посещение лекции	1
2	Посещение семинарского занятия (с предъявлением читательского дневника)	2
3	Выступление с развёрнутым сообщением на семинарском занятии	0 – 3
4	Участие в обсуждении содержания проблемной лекции либо в учебной дискуссии на семинарском занятии	0 – 3
5	<i>Выполнение индивидуального творческого задания (факультативно)</i>	0 – 3
6	<i>Участие в командном проекте (факультативно)</i>	0 – 2

Реализация двух последних пунктов на данный момент почти неосуществима по причине уже упомянутого перехода всей системы отечественного образования на «узкую колею»: в соответствии с действующей ООП объём аудиторной работы по освоению дисциплины уменьшился по сравнению с нормами по специалитету ровно в два раза. Успеть бы главное! Уповать на перенесение центра тяжести на самостоятельную работу студентов пока не приходится: дисциплина изучается на первом курсе, средняя общеобразовательная школа не подготовила выпускников к автономной учебной деятельности, да и система высшего образования пока делает в этом направлении только первые шаги. Большие надежды автор статьи возлагает на «свежесформированные» умения управления обучением в системе Moodle.

В таблице 2 представлен образец осуществления описанных подходов в реальном учебном процессе.

Таблица 2 – Балльно-рейтинговая оценка достижений студентов группы 14Л(ба)ПП-5(н) по дисциплине «Литература страны изучаемого языка (немецкая)» в течение 1-8 недель I семестра 2014-2015 учебного года (фрагмент)

№ п/п	Фамилия и имя студента	Посещение лекций	Посещение семинаров (+ чит. дневник)	Выступление с сообщением на семинаре	Участие в обсуждении содержания лекции	Участие в учебной дискуссии на семинаре	Итого
<...>	<...>						
4	Митченко Юлия	5 (03.09, 10.09, 15.09, 15.10, 22.10)	6 (24.09, 01.10, 08.10)	8 3(24.09) 3(01.10) 2(08.10)	8 1(24.09) 3(15.10) 1(22.10) 3(22.10)	5 1(24.09) 1(01.10) 3(08.10)	32
<...>	<...>						

Далее предъявлены критериальные аппараты оценивания разных сторон учебной активности студентов, различающихся по признаку «подготовленность/спонтанность».

Таблица 3 – Критериальный аппарат оценивания подготовленного выступления на семинарском занятии

	Полнота раскрытия темы	Учёт культурно-исторического контекста рассматриваемого явления	Структурированность и логичность построения доклада	Проявление и защита авторской позиции
1	2	3	4	5
3	Тема раскрыта полностью.	Культурно-исторический контекст широко освещён.	Доклад чётко структурирован и логично выстроен.	Студент проявляет умение защищать и аргументировать свою точку зрения.
2	Тема раскрыта в общих чертах.	Культурно-исторический контекст учтён.	Присутствуют малые погрешности в структурировании доклада и небольшие нарушения логических связей.	Студент не во всех случаях способен защитить и аргументировать свою точку зрения.
1	Тема раскрыта фрагментарно (раскрыты не все аспекты темы).	Культурно-исторический контекст слабо освещён.	Логика и последовательность изложения имеют некоторые нарушения.	Студент существенно затрудняется в защите и аргументировании своей точки зрения.
0	Тема не раскрыта.	Культурно-исторический контекст не учтён.	Логика и последовательность изложения имеют существенные нарушения.	Студент не способен защитить и аргументировать свою точку зрения.

Во втором случае оценивание производится в зависимости от степени выраженности критерия: критерий выражен ярко – 3 балла; умеренно – 2 балла; слабо – 1 балл; критерий не выражен – 0 баллов.

Таблица 4 – Критериальный аппарат оценивания неподготовленных высказываний в ходе обсуждения содержания проблемной лекции либо в ходе учебной дискуссии на семинарском занятии

Теоретические фоновые знания Литературный кругозор	Умения применять теоретико- литературные знания на практике Умения интерпретационног о анализа	Умения лингвостилистичес кого анализа	Проявление собственной социально- нравственной позиции
Студент демонстрирует одно (или несколько) достижений в плане - теоретической осведомлённости в сфере литературоведения, - понимания культурно-исторического контекста рассматриваемого явления, - начитанности в рамках рассматриваемого литературного направления, творчества писателя, обсуждаемой социальной темы и т.п.	Студент делает самостоятельные выводы в отношении - принадлежности писателя к тому или иному литературному направлению, - специфики авторской концепции, - родо-жанровой природы и идейного содержания обсуждаемого произведения; - характеристик литературных образов и т.п.	Студент делает лингвостилистический анализ предложенного текстового фрагмента.	Студент демонстрирует способность к актуализации социально-нравственной проблематики рассматриваемого произведения. Студент делает на основе рассматриваемого произведения вывод социально-психологического либо социально-философского плана.

Практика применения описанных разработок говорит в пользу стратегии БРС, причём самым отрадным моментом является здесь, на наш взгляд, достижение определённой стабильности в образовательном процессе. Стабильность – это тот фактор, отсутствие которого наиболее остро ощущается в самых разных аспектах нашей беспокойной российской повседневности, а применение новой методики оценивания может как раз поспособствовать формированию у нового поколения потребности в регулярности и упорядоченности любой деятельности, что, несомненно, послужит оптимизации нашего общего будущего.

Список литературы

1. *Евгеньева, Н.А. Гармонию алгеброй поверяя... / Н.А. Евгеньева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всеросс. научно-методической конф.; Оренбургский*

гос. ун-т. – Оренбург, ООО ИПК «Университет», 2014. – С. 2851-2854. – ISBN 978-5-4417-0309-3.

2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_168621/.

РУССКИЙ ЯЗЫК – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО, ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Жаданова Т.А.

**ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»
Гуманитарный юридический колледж, г. Оренбург**

Существование человека немыслимо без естественного языка, который является одним из его атрибутов как отдельного биологического вида. Во все времена язык выполнял различные функции, однако едва ли не самыми важными являются социальные задачи, стоящие перед языком как естественной коммуникативной системой. В статье «Язык» А.Е. Кибрик отмечает: «Под языком прежде всего имеют в виду естественный человеческий язык (в оппозиции к искусственным языкам и языку животных), возникновение и существование которого неразрывно связано с возникновением и существованием человека – *homo sapiens*» [3, с. 621]. Таким образом, язык – естественная семиотическая система, сложившаяся в человеческом обществе как средство общения. Вне человека нет языка, как нет человека вне языка. По справедливому замечанию Ю.С. Маслова, «язык всегда – достояние коллектива» [4, с. 49]. Поэтому проблема социальных функций языка – одна из наиболее важных в современной лингвистике. В сущности, формирование национального и гражданского самосознания является задачей, напрямую связанной с реализацией социальной функции языка, в том числе с его функционированием в качестве литературного языка в различных сферах жизни общества.

В настоящее время в связи с развитием новых технических средств общения значение социальной функции языка только возрастает, поскольку все большее количество людей начинает активно использовать письменную речь – в том числе в блогах, на форумах, в социальных сетях и т.д. Язык стал орудием, свергающим режимы и воздействующим на настроения людей во всем мире. Поэтому ответственность современного человека за использование языка в обществе становится всё выше. Возрастает и влияние данного фактора на формирование личности подрастающего поколения. Особую остроту эта проблема приобретает в контексте современной парадигмы образования, нацеленной на формирование общекультурных компетенций, которые немыслимы без развитого национального и гражданского самосознания личности.

Национальное самосознание – это целостное образование, включающее в себя представления, традиции и понятия, свойственные представителям определённого этноса или нации [5, с.162]. Именно национальное самосознание определяет то, как осуществляется самоидентификация личности по национальному признаку. Отметим, что в филологической науке как минимум со времён В. фон Гумбольдта утвердился тезис о том, что носителем национального духа является язык. По этой причине именно национальный

язык является решающим фактором, который формирует национальное самосознание личности. А.С. Пушкин весьма афористично сформулировал эту мысль, заметив, что знаменитый драматург немецкого происхождения Д.И. Фонвизин (фон Визин) «из всех перерусских русский», поскольку пишет и мыслит на русском языке. Чуть позже почти таким же образом о себе выразился великий В.И. Даль. Гражданское же самосознание предполагает осознание себя как гражданина своей страны.

Становится все более очевидным, что русский, да и любой другой язык – мощнейшее средство формирования национального и гражданского самосознания студентов. В сущности, это тоже социальная функция языка, ведь национальное и гражданское самосознание студента – один из важнейших факторов, воздействующих на общество. Крупный современный специалист в области риторики и культуры речи В.И. Аннушкин пишет, что в XX веке наибольшего успеха в мире достигли те страны, в которых особое внимание уделялось формированию собственно языковой компетенции граждан. По словам учёного, их жизнь «благоустроена через слово» [1, с. 34]. К таковым учёный относит прежде всего Японию, Францию, США, где на протяжении десятилетий развивались «эффективные коммуникативные технологии» [1, с. 34].

Отметим, что идея преобразования жизни через слово изначально присуща литературоцентричной русской культуре. Она в полной мере проявилась уже в древнерусский период – достаточно указать на широко известное «Моление Даниила Заточника» (известное также как «Слово Даниила Заточника»), в котором, в частности, говорится: «Я, княже, ни за море не ездил, ни у философов не учился, но был как пчела – припадая к разным цветам, собирает она в мёд соты; так и я по многим книгам собирал сладость слов и смысл их и собрал, как в мех воды морские» [6, с. 134]. Грамотность, высокий уровень культуры, сильная языковая компетенция выступают, таким образом, в качестве важнейшей гражданской добродетели и фактора развитого национального самосознания.

Сегодня важную работу в этой области ведёт известный филолог, философ и писатель М.Н. Эпштейн в рамках сетевого проекта «Дар слова», где он уделяет большое внимание вопросам этики, национального самосознания и мышления и предлагает конкретные шаги по преобразованию жизни в нашем отечестве путем сознательной корректировки языка.

Очевидно, что современная русская речь переполнена агрессивной лексикой, содержит неоправданно большое количество жаргонизмов, что, безусловно, связано с процессами, происходящими в нашем обществе. К сожалению, нуждается в пристальном внимании и проблема функционирования русского этикета. Здесь достаточно указать на отсутствие в русском обиходе общепринятых уважительных обращений к незнакомому человеку, о чем, в частности, много говорил и писал А.И. Солженицын. Привлечение внимания к этой проблеме в студенческой аудитории – один из небольших, но важных шагов по формированию как национального, так и гражданского самосознания.

Следует целенаправленно и методично добиваться того, чтобы молодые члены общества осознали свою ответственность за свой язык, общество и страну.

В.В. Маяковский, как известно из строк хрестоматийного стихотворения, считал, что русский язык следует учить уже потому, что он был родным для многих великих людей. Для поэта, в частности, таковым был В.И. Ленин. Времена меняются, а с ними уходят и бывшие кумиры, но есть и то, что остается в веках вместе с нами. Так, русский язык стал основой для великой русской культуры. Множество поэтов и писателей творили на этом прекрасном языке, в котором есть все для выражения тонких оттенков человеческого чувства и переживания, для передачи красоты природы, для объяснения самых сложных философских взглядов.

Русский язык совершенен, он может использоваться во всех сферах – литературе, науке, политике, средствах массовой информации, бытовом общении. Русский язык обладает огромным запасом слов, разнообразием синтаксических конструкций, он благозвучен и певуч. Именно поэтому на нем созданы блестящие поэтические и прозаические творения, а устное народное творчество по красоте и изобилию материала одно из самых богатых в мировом искусстве. Многие люди выучили русский язык, чтобы читать в подлиннике произведения Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского и А.П. Чехова – именно эти русские классики до сих пор пользуются во всем мире, даже в самых отдаленных его уголках, как, например, в Африке, огромной популярностью. Осознание этих фактов – само по себе мощное средство воздействия на формирующуюся личность. Достижения русской культуры должны стать фоном осуществления ежедневного педагогического воздействия.

Важно осознание и того факта, что именно русский язык является тем объединяющим фактором, который позволяет общаться между собой людям разных национальностей как в России, так и за ее пределами. Русский язык до сих пор сохраняет свои позиции во многих странах СНГ, а многочисленные русскоговорящие диаспоры существуют во всех уголках мира. Знание русского языка, как говорят ученые, дает некоторые преимущества при овладении другими языками, потому что он очень сложен и владение им развивает способность к усвоению языков вообще. Кроме того, русский язык близко родственен со всеми славянскими языками, и это сильно облегчает общение, например, с украинцами или белорусами, и даже поляками. Русский язык обладает достаточными ресурсами для того, чтобы освоить иноязычные слова и сделать их «своими», однако требуется бережное отношение к русскому языку всех членов языкового коллектива.

Исходя из этих положений, следует уделять особое внимание формированию четкого понимания того, что русский язык занимает в сегодняшнем мире положение одного из самых престижных. Владение русским языком по этой причине должно осознаваться современным студентом как безусловное духовное благо и в то же время ресурс для профессиональной самореализации. Русский язык входит в число шести рабочих языков ООН и ряда официальных международных организаций. Высокий уровень языковой

компетенции, таким образом, и сегодня выступает своего рода маркером, свидетельствующим о высоком уровне гражданского и национального самосознания студента.

Как давно замечено отечественными методистами и лингвистами, «высокая культура речи становится всё более неотъемлемым признаком полноценного члена общества...» [2, с. 313]. Вместе с тем для настоящего времени характерен и обратный процесс, заключающийся в том, что даже высшие представители власти позволяют себе жаргонные выражения в публичных выступлениях. Новое поколение молодых людей должно получить в этих условиях представление о русском литературном языке и сформировать навыки его употребления, что напрямую влияет и на их национальное и гражданское самосознание.

При этом важно понять, что владение языком в должной мере, высокая культура речи – это «не только умение говорить доходчиво, доносить до слушателя свою мысль, последовательно и правильно передавать её в устной и письменной форме, но и умение выражать свои мысли, чувства орфоэпически правильно, семантически точно, стилистически дифференцированно и выразительно» [2, с. 313]. Чрезвычайный интерес с этих позиций представляет собой изучение языка художественных произведений, что позволяет сделать выводы как в области истории русского литературного языка, так и относительно развития современной литературы и культуры в целом.

Естественная способность говорить нуждается в воспитании как одна из главных составляющих человеческой культуры вообще. В настоящее время негативное влияние нелитературной речи требует пристального внимания учёных, педагогов и общественности. Преподаватель (и не только лингвистических дисциплин!) в этих непростых условиях должен стать одним из оплотов сохранения русского языка в его лучшей, образцовой форме. Русский язык – не только средство, но и цель, важнейшая духовная и национальная ценность.

Говоря о языковой компетенции, нельзя обойти вниманием и вопрос об орфографии и её престиже. Орфография представляет собой ту часть языковой системы, которая непосредственно связана с повседневной практикой большинства людей. С развитием современных средств связи количество текстов, производимых человеком, постоянно увеличивается. Повседневная коммуникация немыслима без электронных писем, смс-сообщений, переписки в социальных сетях и на форумах.

Разумеется, технический прогресс вносит свою лепту в обеспечение правильности написания слов и предложений: компьютерная программа Word позволяет пользователю проверить орфографию всего текста, в мобильных телефонах предусмотрена услуга Т-9, с помощью которой абоненты проверяют правильность написания слов. Однако эти новшества совершенно не снимают извечных проблем, связанных с нормами правописания. Одна из причин этого сформулирована ещё в первой половине XX века академиком Л.В. Щербой. В статье «Безграмотность и её причины» учёный писал о падении престижа орфографической грамотности и о том, что многие люди просто не желают

знать, как правильно пишется то или иное слово. С тех пор положение, на наш взгляд, только усугубилось.

Это связано и с общим падением уровня образования в стране, и с общественными переменами, и с политикой властей. Те общественные институты, которые традиционно являлись авторитетами в области соблюдения литературных норм русского языка, перестали ими быть: в «бегущей строке» на первом канале нередко можно встретить грубейшие орфографические ошибки, то же можно обнаружить и в периодической печати, в изданиях книг и т.д. Рекламные плакаты, объявления, вывески, которые можно встретить на улицах городов России, часто грубо нарушают орфографические и грамматические нормы русского языка. Пренебрежение языковыми нормами в настоящее время приобрело огромные масштабы. Это связано и с падением общей речевой культуры граждан России.

Между тем в мире есть и положительные примеры влияния на правильную речь граждан на государственном уровне. Так, во Франции регулярно проводятся чемпионаты по орфографии, вызывающие большой общественный резонанс. (В то же время нельзя не заметить, что в России за последние годы создан проект, который призван привлечь внимание к проблеме правописания – «Тотальный диктант», который пока только набирает обороты). В этой же стране постоянно ведётся работа по обогащению словарного состава родного языка, что позволяет остановить неоправданный поток заимствований. Уже цитируемый нами выше В.И. Аннушкин в связи с этим отмечает: «Пока в России не научатся и не осмелятся вместо «имидж» говорить «образ», вместо «бизнес» – «дело», «предпринимательство», вместо «менеджмент» – «управление», придав этим словам их исконный положительный смысл и поверив в их будущность, невозможно говорить о благополучии в существовании» [1, с. 34].

Национальное и гражданское самосознание немыслимо без уважения к своей стране и своему народу, без знания истории, культуры и языка. Эти задачи следует решать путём повышения престижа всего гуманитарного образования. Русский язык – мощнейший ресурс: его глубокое знание формирует личность, делает ее сложнее и сильнее, дает возможность противостоять новым вызовам времени с опорой на традиционные духовные ценности.

Список литературы

1. Аннушкин, В.И. *Культура речи в контексте классических и современных наук о речи // Культура русской речи в условиях многоязычия: Материалы Международной научно-прак. конференции.* – Махачкала: ДГУ, 2013. – С. 28 – 35. - ISBN 978-5-9913-0097-1.
2. Власенков, А.И. *Общие вопросы методики русского языка в средней школе.* – М.: Просвещение, 1973. – 173 с.
3. Кибрик, А.Е. *Язык // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой.* М., 1990. – С. 621 – 622.- ISBN 5-85270-031-2
4. Маслов, Ю.С. *Введение в языкознание.* М.: Высш. шк., 1987. – 272 с.

5. Словарь по политологии / отв. ред. В.Н. Коновалов. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2001. – 285 с.

6. Слово Даниила Заточника / пер. и прим. Д.С. Лихачева // Повесть временных лет: сборник произведений литературы Древней Руси. – М.: ЭКСМО, 2009. – С. 128 – 134. – ISBN978-5-699-22744-0

СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ КАТЕГОРИИ «ОБРАЗ» В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Ждакова Н.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Цель данной статьи – рассмотреть существующие на сегодняшний день толкования основного литературоведческого понятия «образ», выделить отличительные черты художественного образа как лингвистической категории, так как в гуманитарных науках, в отличие от точных наук, всегда существовала потребность в терминах, способных уточнить и ограничить смысл того или иного художественного явления. [1, 209] По мнению А.Ф. Лосева «термин «образ» получает с трудом формулируемую массу семантических оттенков и становится по-разному семантически нагруженным». [2, 75]

В связи с тем, что работ, посвященных исследуемой области, достаточно много, и самые ранние из них стали появляться ещё в XIX в., приведем лишь некоторые определения художественного образа, появившиеся с середины 80-х гг. XX в. до сегодняшнего дня.

С.М. Мезенин художественный образ трактует как отражение жизни в искусстве. Художественный образ – это «любой значащий элемент произведения искусства, соотношенный с объективным миром». Данное определение, на наш взгляд, достаточно общее и несколько размыто. По мнению этого ученого, необходимым условием для создания художественного образа является наличие автора и публики (читателя). Литературный (речевой) образ интерпретируется как вид художественного образа. [3, 50]

В осмыслении понятия «образ» С.М. Мезенин считает принципиальным вопрос о разграничении образа и знака. Во-первых, по его мнению, знак объективен и идеален, образ же субъективен и идеален, что обуславливается индивидуальностью ощущения и восприятия. Во-вторых, знак и образ по-разному соотносятся с действительностью. В-третьих, знак произволен, образ же сходен с изображаемым им предметом. Итак, в своем определении ученый подчеркивает субъективность образа при его тесной связи и сходстве с действительностью и разделяет понятия «образ» и «знак», считая «образ» чисто литературоведческим понятием. [3, 48-49]

Далее в «Кратком словаре литературоведческих терминов» дается следующее определение образу: «образ — основное понятие ... эстетики, определяющее природу, форму и функцию художественно-литературного творчества». [4, 63] Образ трактуется тоже достаточно широко, поскольку связан с изображением «человеческой жизни, показываемой в предельно индивидуализированной форме, но в то же время несущей в себе обобщенное начало». Образ, по мнению авторов, проявляется в художественном произведении с разных сторон: это может быть и образ повествователя, в лирике – образ-переживание, любой троп тоже может быть образом. В этом случае авторы предлагают уточнять и сужать понятие «образ», употребляя выражение «словесный образ».

Говоря, например, об образе-скамейке, необходимо употреблять выражение «художественная деталь», а если речь идет об образе народа в произведении, то в этом случае вернее говорить об идее, теме, проблеме. Но главное в образе – «отражать жизнь во всей ее сложности и многогранности», то есть в данной работе подчеркивается разносторонняя природа образа. [4, 64]

С точки зрения литературоведа Храпченко М.Б., который достаточно основательно изучал данное понятие, художественный образ должен не просто отражать жизнь во всех своих проявлениях и во всем своем многообразии, хотя именно отражение жизни является неременным условием при создании художественного образа. «Художественный образ был и продолжает оставаться... действенным путем творческого постижения и обобщения явлений действительности, внутреннего мира человека, активное влияние на его духовную жизнь». [5, 10] Таким образом, автор выделяет в художественном образе активность, динамичность, воздействие на внутренний мир читателя.

Храпченко М.Б. подчеркивает соединение в художественном образе единичного и общего: «Художественный образ – результат сложной переработки жизненных впечатлений, наблюдений. Его сущность определяется, прежде всего, тем, что в нем содержится обобщение действительности». [5, 11]

Создание художественного образа включает в себя анализ и синтез: «Художественный образ – это творческий синтез общезначимых, характерных свойств жизни, духовного «я», обобщение его представлений о существенном и важном в мире, воплощение совершенного, идеала, красоты». [5, 13]

В итоге ученый выводит следующую формулу художественного образа: «В структуре образа в тесном единстве находятся синтетическое освоение окружающего мира, эмоциональное отношение к объекту творчества, установка на внутреннее совершенство художественного обобщения...» [5, 79].

Свойство образа как средства познания и отображения реального мира также лежит в определении художественного образа, данного в работе В.А. Скибы, Л.В. – «результат осмысления автором (художником) какого-либо явления, процесса». Отличительными и значимыми чертами художественного образа является его субъективность, зримое присутствие авторского начала, а также, учитывая воздействие образа на чувства и разум, максимальная ёмкость содержания, целостность, обобщенность, самодостаточность, экспрессивность и индивидуальность, т.е. способность порождать различные толкования. [6, 95]

Исследователи В.А. Скиба и Л.В. Чернец разделяют точку зрения С.М. Мезенина и полагают, что художественный образ нужно соотнести с понятием «знак». Эти ученые определяют знак как «совокупность означающего и означаемого», как «носителя некоей информации о предмете (явлении, свойстве)». В роли знаков, в числе прочего, могут выступать и слова. [6, 96]

С другой стороны, художественный образ нельзя в полной мере назвать знаком, так как он создает новую эстетическую реальность (ссылка на ист.). Он многогранен, потому что каждый читатель может понимать и толковать его по-своему. А мысль о том, что читатель является активным участником литературного процесса, уже давно получила широкое распространение в современном литературоведении.

Лингвист Е.Б. Борисова в своей статье «О содержании...», рассматривает понятие образа и образности, и вполне справедливо отмечает малоизученность и наличие разночтений в трактовке понятия образа уже не как сугубо литературоведческого понятия, а как лингвистической категории.

Е.Б. Борисова предлагает следующее определение понятия «художественный образ»: «Под художественным образом мы будем понимать ... фрагмент, который обладает самостоятельной жизнью и содержанием и создается автором с помощью творческого использования богатства литературного языка». [7, 25] Таким образом, данным автором выделяется лингвистическая составляющая определения художественного образа.

Одной из самых последних работ, в которой раскрываются лингвостилистические аспекты образности, перечисляются свойства образа, а также дается описание и классификация речевых средств создания словесного образа, является работа лингвистов А.П. Тусичишного и Н.В. Халиковой «Образность русской классической прозы».

В данной работе художественный образ рассматривается как языковое явление, как элемент художественного стиля и как элемент композиции художественного определения - «образом может являться в художественном тексте все: предмет, человек и их неотчуждаемые части, явление, ситуация».

Рассматривая образ, авторы видят связь с объектом восприятия. Эта связь выражается в конкретности объекта восприятия (предмет, лицо, пространство и т.д.); в значении, функции этого объекта; в словесной форме подачи объекта, а также в скрытой сущности объекта, его двуплановости.

«Образ – всякий раз новая интерпретация объекта изображения... Функции образа в тексте многообразны». Основная задача образа в тексте – показать читателю «скрытую сущность объекта – оценку персонажа, пейзажа, функцию интерьера». [8, 4]. Определение, данное в работе А.П. Тусичишного и Н.В. Халиковой, объединило в себе все характерные черты, смысловые оттенки, выделенные учеными в художественном образе в предыдущих работах, и считается нами наиболее полным, ёмким и достаточным на сегодняшний день.

Итак, мы рассмотрели, как с течением времени, на протяжении почти сорока лет, осмысливалось, дополнялось и уточнялось, становясь более глубоким и исчерпывающим, понятие «художественный образ». Проанализировав определения, данные разными авторами в разное время, можно сделать следующий вывод.

Художественный образ – это сложное понятие, находящееся на стыке литературоведения и лингвистики, и ему присущи такие черты, как соотнесенность с действительностью, разностороннее проявление в художественном тексте, самодостаточность, экспрессивность, индивидуальность.

Список литературы

1. Манн, Ю.В. *Диалектика художественного образа* / Ю.В. Манн. – М.: Советский писатель, 1987. – 320с.

2. Лосев, А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А.Ф. Лосев. – 2-изд., испр. – М.: Искусство, 1995. – 320 с. – ISBN 5-210-02247-1
3. Мезенин, С.М. Образность как лингвистическая категория / С.М. Мезенин // Вопросы языкознания, Издательство «Наука», Москва. - 1983. - №6 (ноябрь-декабрь). – С.48-57.
4. Тимофеев, Л.И. Краткий словарь литературоведческих терминов / Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев.- Издание второе, доработанное. – Москва : Просвещение, 1985. – С.63-64.
5. Храпченко, М.Б. Горизонты художественного образа / М.Б. Храпченко. – М.: Художественная литература. – 1986. – 439 с.
6. Литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины [Электронный ресурс]: под. ред. Л.В. Чернец, В. Хализева. – Режим доступа: <http://nashaucheba.ru>. - 11.05.2008
7. Борисова, Е.Б. О содержании понятий «художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике / Е.Б. Борисова // Вестник Челябинского государственного университета, 35(173). Филология. Искусствоведение. Вып. 37. – 2009. - № 35 (173). – С. 20–26.
8. Тусичишный, А.П. Образность русской классической прозы [Электронный ресурс]: учеб. пособие / А.П. Тусичишный, Н.В. Халикова. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2013. – 133с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Иванова С.Г., Дмитриева Е.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В условиях всемирного процесса интеграции во всех сферах жизни общества огромное число людей, живущих в разных странах и на разных континентах, вынуждено перемещаться по миру в поисках работы, лучших условий жизни, реализации своих интеллектуальных и творческих способностей, достижения успехов в профессиональной деятельности и карьерного роста, повышения квалификации, получения хорошего образования.

Жизненная потребность - лучшая мотивация для изучения иностранных языков, которые нужны для успешного установления деловых контактов с европейскими компаниями-партнерами, а также для обучения и работы в странах Евросоюза. Для этого необходимо владеть навыками общения на иностранном языке, начиная с простейших, элементарных разговорных клише, используемых в конкретных речевых ситуациях повседневной жизни, и заканчивая свободным владением устной и письменной речью на иностранном языке.

Современная концепция высшего образования ориентирована компетентностный подход. Целью обучения иностранным языкам в высшей школе является не только развитие коммуникативных и социокультурных компетенций и приобщение студентов к иноязычной культуре, но и развитие информационной компетенции, предполагающей умение ориентироваться в современной информационной среде, умение искать, отбирать и критически анализировать ресурсы Интернета, умение общаться с помощью современных средств коммуникации.

Изменение организационных форм и методов обучения для развития информационно-коммуникационной компетенции (ИКТ) основано на формировании умений самостоятельно извлекать знания, а также на необходимости развития критического мышления студента, его автономии. Учебное взаимодействие не изменяется коренным образом, а обогащается за счет новых форм общения, одной из которых является «преподаватель - ИКТ - студент», или так называемой компьютерно-опосредованной учебной коммуникации.

Развитие общекультурных компетенций является одной из важнейших задач при обучении иностранным языкам, так как они включают в себя овладение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения, стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства,

умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков, использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач [2].

Применение новых информационных технологий при обучении различным дисциплинам, в том числе и иностранному языку, находит все большее распространение в наши дни, что включает в себя не только использование новых технических средств обучения, но и внедрение новых форм и методов преподавания, новый подход к процессу обучения.

В современных условиях в методике преподавания иностранного языка много говорится об использовании в процессе обучения всемирной сети Интернет и таких ресурсов как веб-сайты, электронная почта и электронные энциклопедии, телекоммуникационные проекты, блоги, видеоконференции, подкасты, чат-сессии, форумы и многое другое.

Использование информационных технологий позволяет стимулировать студентов к активной самостоятельной познавательной деятельности. Здесь играют роль в первую очередь новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения, связанный, прежде всего, с мыслительными операциями анализа, синтеза, абстрагирования, идентификации, сравнения, сопоставления, вербального и смыслового прогнозирования [1, 284]. Кроме того, использование информационных технологий обеспечивает автономный доступ к огромному количеству ресурсов для обучения иностранному языку. Одной из таких технологий является подкаст.

Подкаст - это аудио- или видеофайл, распространяемый в сети Интернет для прослушивания на персональном компьютере либо мобильных устройствах, который можно слушать в любое удобное для пользователя время. Слово подкаст (podcast) происходит от слов iPod (mp3-плеер фирмы Apple) и broadcast (повсеместное широкоформатное вещание). Таким образом, данный термин приобрел следующее значение: «способ распространения звуковой или видеоинформации в Интернете» [4, 50].

В информационно-коммуникационной технологии подкаста выделяют три типа: аудио-подкаст, видео-подкаст и скринкаст. Скринкаст - это новое явление, которое упростило обучение людей через Интернет. Суть его в том, что с помощью специальной программы записываются действия на экране компьютера вместе с аудио-комментариями, что идеально подходит для объяснений по компьютерным программам.

В процессе изучения иностранных языков подкасты позволяют решить целый ряд методических задач, в том числе формирование аудитивных навыков и умений понимания иноязычной речи на слух, формирование и совершенствование произносительных навыков, расширение и обогащение лексического словаря, формирование и совершенствование грамматических навыков, развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи.

В качестве дидактических характеристик подкаста можно выделить: аутентичность, актуальность, автономность, многоканальное восприятие,

мобильность, возможность выбора собственной траектории при обучении иностранному языку, возможность организации самостоятельной работы на занятии и во внеаудиторное время, повышение уровня мотивации студентов при обучении иностранному языку за счет привлечения разнообразных форм и видов работы, развитие рефлексии и критического мышления, совершенствование информационной компетенции [4], многофункциональность, интерактивность и продуктивность [7]. Тематика, объем подкастов чрезвычайно разнообразны, поэтому они могут быть использованы на разных ступенях изучения языка [5].

В целом, технология работы с подкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом и имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и студентов: предварительный инструктаж и предварительное задание; процесс восприятия и осмысления информации подкаста; задания, контролирующие понимание прослушанного текста. Подбирая или разрабатывая упражнения к подкастам, нацеленные на формирование аудитивных навыков и развитие умений аудирования, необходимо учитывать уровни сложности разных типов заданий.

Подкасты можно использовать для того, чтобы понять и узнать новую информацию, записывая интересные моменты и выражения как новый лексический материал. Можно найти подкасты на определенные темы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, что позволит углубить знания студентов в ряде учебных дисциплин [6].

Подкаст как медианоситель информации является, наряду с другими ресурсами, неотъемлемым техническим средством обучения иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи иноязычного образования.

Аудио и видеофайлы - это прекрасный аутентичный материал для самостоятельной работы студентов по подготовке к занятиям по иностранному языку и отработке умений и навыков иноязычного общения. В разделе «материалы по дисциплине» преподаватель вывешивает файл с вопросами, а студенты, неоднократно прослушав текст или просмотрев видео, должны письменно ответить на вопросы, отправив файл с ответами в раздел «работы студентов на проверку преподавателя». Такой вид самостоятельной работы студентов дает возможность преподавателю контролировать, отслеживать и корректировать эффективность и результативность учебного процесса, а студенту – совершенствовать приобретенные умения и навыки иноязычного общения [3].

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что подкаст как медианоситель, наряду с другими образовательными ресурсами, является эффективным техническим средством обучения иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи.

Навыки и умения, формируемые с помощью технологии подкаста, выходят за пределы иноязычной компетенции. Интернет развивает социальные и психологические качества студентов: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство интерактивного подхода. Кроме того, использование

подкастов в обучении демонстрирует мобильность современной системы образования в целом.

Список литературы

1. Белая, А.Л. О роли средств интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку / А.Л. Белая, О.Н. Шульга // *Женщина. Общество. Образование: Материалы 13-ой междунар. науч.-практ. конф., 17 декабря 2010г./Минск. Женский институт Энвила. – Минск, 2011. – С. 284 -286.*

2. Дмитриева, Е.В. Культурологический аспект при обучении техническому переводу студентов неязыковых специальностей / Е. В. Дмитриева // *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф., 29-31 января 2014 г., Оренбург: ОГУ. - 2014. – С. 2265-2267. – CD-R. [электронный ресурс]*

3. Иванова, С.Г. Видео на уроках иностранного языка – как средство развития коммуникативной компетенции студентов / С.Г. Иванова // *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф., 30 - 1 февраля 2013 г., Оренбург: ОГУ. - ООО ИПК «Университет», 2013. – С. 1960-1962. – CD-R.[электронный ресурс].*

4. Ковалёва, Т.А. Дидактический потенциал подкастов и методика их использования в дистанционной форме обучения иностранному языку /Т.А. Ковалёва // *Иностранные языки дистанционном обучении: Материалы III Международной науч.-практ. конф., 23–25 апреля 2009 г./Пермь. Том 2. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – С. 48-55.*

5. Сысоев, П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов. / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев / Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

6. Томин, В.В. О лингвистических особенностях электронного перевода научно-технического текста / В.В. Томин, Н.В. Еремина, А.Ю. Богомолова // *Вестник Оренбургского государственного университета. 2013.- № 11. - С. 199-205.*

7. Russian Podcasting [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rpod.ru/about.htm>, 08.02.2011.

ИЗ ПРАКТИКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МАГИСТРАНТОВ

Кабанова О.В., Еремина Н.В., Терехова Г.В.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Иностранный язык является профессионально и практико-ориентированной дисциплиной и имеет значительный потенциал в формировании профессиональной мобильности. Организация и содержание практических занятий по иностранному языку должны быть построены так, чтобы студенты овладели не только умениями и навыками практического владения иностранным языком, но и навыками профессиональной культуры. При этом будущие инженеры, обучаясь профессиональному общению на иностранном языке, должны обращать внимание и на культуру общения на родном языке.

Курс обучения иностранному языку по магистерской программе рассчитан на 340 часов, но количество часов для аудиторной работы варьируется от 18 до 54 в зависимости от специальности. Поэтому преподавателю необходимо четко осознавать и дифференцировать учебно-речевые задачи, целенаправленно выбирать научно-методическое обеспечение для освоения компетенций в соответствии с ФГОС ВПО и ООП ВПО по данному направлению подготовки (специальности).

Кафедра иностранных языков стала участником проекта Евросоюза «Темпус» по направлению «Проектирование и разработка курсов для получения степени магистра в России», в рамках которого вузы-партнеры разработали и реализовали совместную магистерскую учебную программу, дающую возможность учесть европейский опыт и внедрить его в университеты России. Пройденные преподавателями стажировки в Италии, Швеции и Греции позволили разработать рабочую программу по дисциплине «Английский для инженерного дела» с учетом рекомендаций иностранных вузов-партнеров, цель которых сформировать у студентов иноязычную коммуникативную компетенцию, включающую языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебную компетенции.

Разработка коммуникативных упражнений соответствовала следующим этапам: коммуникативный минимум, речевой минимум, речевая компетентность, речевая активность. Языковой материал связан с ситуативными обстоятельствами, т.к. только в обстоятельствах, требующих речевого общения, языковые средства приобретают значение и смысл.

Необходимые для говорения механизмы формируются в рамках речевых ситуаций. Речевая операция осуществляется по оптимальным параметрам: бессознательность, полная автоматичность, устойчивость и т.д. Речевое действие включает произвольность, осознанность, правильность и другие параметры. Речевые умения формируются в рамках более сложных речемыслительных задач, когда необходимы не только описание и повествование, но и рассуждение, доказательство, интерпретация. Именно при

таким подходе студенты развивают речемыслительные навыки и умения, которые необходимы при общении. Задача преподавателя – постепенно усложнять речемыслительные коммуникативные задания [1].

Комплекс разработанных диагностических заданий позволяет определить сформированность профессиональной мобильности. При моделировании ситуаций профессиональной деятельности особое внимание уделяется таким заданиям, которые повышают активизацию деятельности студентов. Такие ситуации могут содержать проблемы, относящиеся к изучению газетных и журнальных статей, анализу научных ситуаций, проведению деловых игр. Можно выделить задания, в которых ярко выражена необходимость речевого общения:

- задания речевого взаимодействия невозможно выполнить без партнера или партнеров;
- задания, предполагающие «информационное неравенство»;
- проблемные речемыслительные задания;
- организованное ролевое общение, которое реализуется в ролевой игре.
- задания с применением спонтанного общения: учебная ситуация переходит в естественную [2].

Ролевые игры можно классифицировать как:

- полностью контролируемые (участникам раздаются необходимые реплики);
- частично-контролируемые (участники имеют общее представление о сюжете и ролях);
- свободные (участникам предоставляются только обстоятельства общения);
- эпизодические (разыгрывается отдельный эпизод);
- длительные (разыгрываются несколько эпизодов в течение длительного периода).

Развитие познавательной самостоятельности магистрантов в процессе обучения иностранному языку достигается за счет развития таких умений, как поисковые, информационно-аналитические, информационно-коммуникативные, креативные, рефлексивные. Процесс обучения будет эффективным, если он направлен на личностное развитие магистранта, его достижения и самовыражение. Для преподавателя важнейшей задачей является не только предоставление студентам объема и содержания знаний, но и способов их получения.

Использование новых информационных технологий на занятиях по иностранному языку позволяет изменить роль преподавателя в рамках информатизации образования. Он может четко определить алгоритм действий, организовать интерактивное взаимодействие в рамках университета, что приведет к высокому уровню информационной компетентности будущих специалистов, использовать в учебном процессе постепенно усложняющиеся задания (от репродуктивных к творческим).

В процессе обучения магистрантов иностранному языку широко используются интерактивные образовательные технологии, используемые как в

рамках аудиторных занятий, так и для самостоятельной работы студентов. Наиболее распространенными являются: учебная дискуссия; технология проблемного обучения; проблемно-модульная технология; ТРИЗ; технология развивающейся кооперации; технология коллективного взаимодействия; case-study; тренинги; медиавзаимодействие и Интернет-диалог, где общение проходит в интерактивном режиме. Преподавателями кафедры иностранных языков были разработаны курсы лекций, а также практические занятия с использованием приемов технологии развития критического мышления. При организации самостоятельной работы студентов большая роль отводится электронной обучающей среде Moodle, которая получила широкое распространение в образовательных системах многих стран мира [3].

Основой технологий взаимодействия, применяемых на занятиях, являются диалог и диалогическое взаимодействие. Личностно-ориентированная модель образовательного процесса нашла свое отражение в теории и практике диалогического взаимодействия. Но не следует забывать, что использование технологий взаимодействия будет эффективным в том случае, если необходима будет соблюдена определенная последовательность в их применении. Только постепенное усложнение технологий взаимодействия (как в рамках изучения одной темы, так и при переходе от одного этапа к другому) будет способствовать формированию и развитию различных иноязычных речевых умений. В результате студенты достигают высокого уровня речевой деятельности в имитационно-моделирующих технологиях, в которых деятельность приближена к реальным условиям и обеспечивает максимальную готовность к участию в практике реального общения [4].

Информационные, компьютерные и коммуникативные технологии позволяют сформировать профессиональные качества будущего специалиста, способствуют непрерывному самообразованию. Преподавателю необходимо помнить, что высококвалифицированный специалист готов саморазвиваться в дальнейшем и ориентирован на усовершенствование своей профессиональной компетентности.

Совершенствование учебного процесса достигается за счет слияния деятельности преподавателя и студентов, а также высокого результата выполнения намеченной цели.

Список литературы

1 Терехова, Г.В. *Самостоятельная деятельность студентов в условиях уровневого образования* / Г.В. Терехова // *Материалы Всероссийской научно-методической конференции Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Министерство образования и науки Российской Федерации; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Оренбургский государственный университет"*. - 2014. - С. 2768-2771.

2 Кабанова, О.В. *Проблема обучения речевому общению студентов на занятиях по иностранному языку* / О.В. Кабанова // *Труды Оренбургского института (филиала) Московской государственной юридической академии.*

2010. - № 12. - С. 232-236.

3 Калинина, Е.Р. Роль межкультурной коммуникации при изучении иностранного языка студентами неязыковых специальностей / Е.Р. Калинина, О.В. Кабанова // Материалы Всероссийской научно-методической конференции Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Министерство образования и науки Российской Федерации; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Оренбургский государственный университет". - 2014. - С. 2289-2293.

4 Томин, В.В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов / В.В. Томин, Н.В. Еремина // Материалы Всероссийской научно-методической конференции Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Министерство образования и науки Российской Федерации; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Оренбургский государственный университет". - 2014. - С. 2772-2778.

О НЕОБХОДИМОСТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ФОНЕТИЧЕСКОГО АСПЕКТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА СО СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Комина О.А., Кодякова Н.В.

ГБОУ ВПО Оренбургский Государственный Медицинский Университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации г. Оренбург.

Специфической особенностью иностранного языка как учебной дисциплины является также сформированное к нему субъективное, часто негативное, отношение студентов как к очень трудному, практически не поддающемуся изучению в условиях вуза (да и школы) предмету. «Изучение иностранных языков характеризуют нередко как самое бесцельное занятие, поглощающее у человека больше времени и сил, чем любое иное». Иностранный язык, действительно, требует работы — ежедневной и систематической. Он требует работы, которая мотивирована. Студент должен знать, ради чего он это делает, и иметь четко поставленную конкретную цель изучения иностранного языка. Цель овладения иностранным языком может состоять, например, в том, чтобы в подлиннике прочесть научную статью или иметь возможность непосредственного общения со сверстниками, или быть в состоянии самостоятельно разбираться в технической документации дисплейной техники, которой он увлекается и т. д. Но это всегда должно быть конкретно, осязаемо, необходимо. Соответственно, при правильной организации преподавания этого учебного предмета как процесса решения учебных задач, имеющих познавательно-коммуникативную ценность для студента, он может быть усвоен в процессе адекватного педагогического общения преподавателя со студентом.

Современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации. Именно мотивация *вызывает* целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения цели. Мотивация является поэтому «запускным механизмом» (И.А. Зимняя) всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание. Она питает и поддерживает мотивацию как осязаемый, реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, и это отрицательно сказывается на выполнении деятельности. [1.с.36]

Особо остро стоит проблема мотивации изучения иностранных языков среди студентов неязыковых вузов. В последние годы большое внимание уделяется проблеме качества обучения иностранному языку студентов. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что интерес к изучению иностранного языка значительно ослабевает, если нет мотивации к изучению. Необходимо постоянно на занятиях акцентировать внимание студентов на то, что иностранный язык может быть использован как при дальнейшем продолжении обучения (например, при обучении в аспирантуре), так и в будущей профессиональной деятельности (например, поездки за рубеж

на конференции). Поэтому совершенно очевидно, что интерес и мотивация являются важнейшими условиями качественного обучения.

Стоит ли начинать учить немецкий? Что студентам надо знать, чтобы повысить интерес к изучению немецкого языка в целом и фонетическому аспекту в частности? Во-первых, немецкий язык – язык, на котором говорят чаще всего в Европе. Тот, кто разговаривает на немецком языке, может без проблем общаться более чем со 100 миллионами европейцев на их родном языке, так как на немецком разговаривают не только в Германии, но и в Австрии, Швейцарии, Люксембурге, Лихтенштейне. Первая в мире книга была напечатана на немецком языке. В 1455 изобретатель книгопечатания Иоганн Гуттенберг напечатал на немецком языке Библию, которая содержала 42 страницы. Число носителей немецкого языка насчитывает 105 миллионов человек, и еще около 80 миллионов владеют им как иностранным языком.. У немецкого языка был шанс стать официальным языком Соединенных Штатов Америки. Континентальный конгресс в Филадельфии всерьез рассматривал возможность введения немецкого языка в качестве официального языка Соединенных Штатов для того, чтобы окончательно порвать все связи с Англией. Когда дело дошло до голосования, то английский язык победил с перевесом в один голос. По распространенности в мире немецкий язык занимает 10-е место, а в Интернете – 5-е. Немецкий язык распространен в Австрии, в Швейцарии, в Лихтенштейне, Люксембурге, а также частично в северной Италии, восточной Бельгии и восточной Франции. Ежегодно на немецком книжном рынке выставляются более 60000 новых изданий. Поэтому лучше всего читать книги и статьи по специальности в оригинале. Научиться немецкому и разговаривать на немецком языке не сложно. Миллионы туристов со всего света каждый год посещают Германию, которая лежит в «сердце» Европы. Кто разговаривает на немецком, тот ближе знакомится с историей Германии, ее культурой, так как немецкий язык – это язык Гете, Ницше, Кафки, Моцарта, Баха, Бетховена. Как правило, самостоятельно разобраться с фонетикой иностранного языка и поставить правильное произношение очень сложно, знаем по опыту работы со студентами. Даже с хорошим учебником, видео- или аудиокурсом научиться правильно произносить иностранные слова и фразы без помощи преподавателя крайне сложно. Есть много способов исправить ошибочное произношение или избавиться от акцента, но справиться с этим в одиночку достаточно трудно и, при отсутствии должной мотивации, самостоятельное обучение может растянуться на годы. Если студент занимается сам – это очень хорошо, но для лучших результатов обязательно нужен контроль опытного преподавателя-фонетиста, а также постоянная тренировка звуков, с которыми изучающий иностранный язык испытывает проблемы, и, как результат, постановка правильного произношения. Преподавать фонетику, ставить произношение очень интересно, так как результаты нашей работы всегда слышны. У каждого языка есть свой неповторимый фонетический образ, который и отличает языки друг от друга. Откуда же он берется? Все очень просто. Если взять за основу звуки природы, то мы понимаем, что и языки – это всего лишь набор звуков. Звонкие согласные

и гласные звуки воспринимаются человеческим ухом как красивые и безопасные, например, журчание ручья, пение птиц; некрасивые шипящие и глухие согласные соответствуют угрожающим явлениям природы: буре, рычанию зверей, шипению змей. Не последнюю роль в слуховом восприятии языка играют и историко-социальные моменты. Так, немецкий язык, по мнению многих наших соотечественников, отличается от других романо-германских языков грубостью, жесткостью, твердостью. Еще Л. Толстой говорил о том, что немецкий язык более других подходит для общения с врагом. Первая и вторая мировые войны способствовали укоренению этого высказывания в умах граждан не одной лишь России. У каждого языка есть отличительные, присущие только ему, особенности фонетики. Звуки всех языков мира образовались на основе восприятия человеческим слуховым аппаратом звуков природы. По мнению ученых, на фонетику того или иного языка влияли исторические, географические и социальные моменты. Чаще всего это отличие одного языка от другого называют акцентом. Откуда же взялся немецкий акцент? История фонетики немецкого языка очень интересная и необычная. Вообще, классический немецкий язык, *Hochdeutsch*, формировался тогда, когда труппы артистов путешествовали из одной земли в другую. Они не могли говорить только на своем родном диалекте, так как жители других земель их бы не поняли. Поэтому в речи этих артистов оставалось лишь то, что было наиболее типично для всех диалектов разрозненных в эпоху феодализма немецких земель. Но наибольшее влияние на язык произвели всё же верхненемецкие диалекты (юг страны), отсюда *Hochdeutsch* - высокий немецкий. Итак, немецкий, как и любой другой язык, имеет свой собственный уникальный фонетический строй, часто обозначаемый еще и как акцент. На что же нужно обращать внимание в первую очередь при изучении фонетики немецкого языка? Все по порядку. Во-первых, в немецком языке есть три согласных звука, произносящие с придыханием (с аспирацией). Это взрывные [p], [t], [k]. На занятиях по фонетике студентам неязыковых факультетов, а именно в медицинском вузе, предлагаются упражнения по фонетике в начале каждого занятия. Это могут быть пословицы и поговорки медицинской тематики:

Gesunder Mann, reicher Mann. Здоровье дороже богатства. Здоровье за деньги не купишь.

Der Tod hat noch keinen vergessen. Сколько ни ликовать, а смерти не миновать. Двум смертям не бывать, а одной не миновать. Сколько ни жить, а смерти не отбыть.

Gesund wie ein Fisch im Wasser. Здоров как бык/боров. На нем хоть воду вози. Здоров как бык, и не знаю, как быть. Его сразу не похоронишь.

Конечно, эти упражнения несколько утрируют издаваемый звук, но все-таки помогают добиться эффекта. После тренировок звуки получаются достаточно интенсивными. Повышение напряженности гласных звуков в начале слова или фонемы (корня или приставки), так называемый "твердый приступ". Эффект достигается при помощи издания своеобразного щелчка в начале артикуляции (в немецком - *Knacklaut* - щелкающий звук). При

произнесении звуков язык немца никогда не прикасается к верхним зубам. Например, при произнесении звука [t] кончик языка не упирается в передние зубы, как в русском, а лежит на верхнем переднем нёбе. Эти несложные правила помогут приблизиться к произношению носителей языка. Для немецкого акцента характерны такие признаки как жесткость и твердость. Это объясняет то, что в тех или иных диалектных зонах произношение существенно отличается от эталонного немецкого произношения, установленного для .

Несмотря на существование относительно единых правил фонетики, фонологической системы и орфоэпических правил, в немецкоязычных странах продолжают пренебрегать «идеалами произношения», используя более привычные местные правила, что характерно для плюрицентрических языков. Немецкое произношение в Германии по-прежнему считается общим, что связывается с бóльшим числом носителей языка, использующих именно это произношение, и бóльшим влиянием немецкого телевидения и радиовещания. Однако и в самой Германии, в зависимости от федеральной земли, произношение разнится, что усложняет задачу определения эталонных правил. На наших же занятиях мы обучаем наиболее распространенному Hochdeutsch, так как он наиболее распространен в науке и культуре. Если начальная ступень обучения английскому языку немыслима без изучения алфавита, то для немецкого языка алфавит не так важен, – почти все буквы читаются так же, как и в латыни, что немаловажно для студентов-медиков.

При изучении немецкого языка студент должен соблюдать два важных правила:

Правило первое, оно же самое главное: несмотря на всю кажущуюся отрывистость немецкой речи, мышцы органов артикуляции (языка, нёба, щёк, подбородок и т.д.) должны быть расслаблены. Особенно необходимо следить, чтобы не напрягался подбородок. Ранее изучавшим английский язык поначалу очень тяжело, они быстро устают, начинают напрягать мышцы подбородка, активно артикулировать губами и, как следствие, немецкие звуки тут же превращаются в английские. Второе, не менее важное правило: язык должен лежать у нижнего ряда зубов в расслабленном состоянии и только при произнесении звуков совершать активные движения (в основном работает средняя и задняя часть языка), всякий раз возвращаясь в основное положение.[2.с.10]

В заключение хотелось бы отметить, что фонетика – это важнейший аспект изучения любого иностранного языка. Фонетика и фонология немецкого языка изучают звуковой строй и немецкое произношение. Немецкая фонетика по сравнению с английским или французским языками считается относительно простой. Традиционная методика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе слабо стимулирует интерес студентов к изучению иностранного языка, т.к. в результате форсированного обучения студенты порой бывают перегружены излишней информацией и сами уже не стремятся к получению новых знаний, но возможность пройти стажировку в стране изучаемого языка, возможность извлекать необходимую информацию по своей

профессии из различных публикаций на иностранном языке, использование активных методов обучения (проблемных, исследовательских, игровых) и применение компьютерных технологий способствуют повышению познавательной активности студентов на занятиях по немецкому языку. Для создания адекватной мотивации используются различные методы и средства: словесные, наглядные, практические, но ведущую роль сегодня приобретают поисковые и исследовательские. Признавая ведущую роль мотивации в обучении иностранному языку, преподавателю необходимо четко представлять себе способы и приемы ее формирования в условиях данного образовательного учреждения.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя.- М. Просвещение, 1991.- с. 23-36.
2. Хицко Л.И. Практическая фонетика немецкого языка. Уч. пос. 3-е изд.- испр. и доп.- М.: ТЕЗАУРУС, 2011.-с. 9-10.
3. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. – М.: Педагогика, 1988.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОСТАНОВКИ ВОПРОСОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИСКУССИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Крапивина М.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современные выпускники российских университетов, имея высокий уровень профессиональных и научных знаний, зачастую испытывают трудности равноправного вхождения в иноязычную профессиональную среду. Это вызвано незнанием этики профессионального общения, неумением пользоваться профессиональной терминологией, корректно и доказательно отстаивать свою точку зрения, коллегиально обсудить и прийти к решению профессиональной задачи. А ведь именно выпускники неязыковых специальностей задействованы в первую очередь в интенсивном международном профессиональном общении и нуждаются в целенаправленной подготовке к нему. [1]

За рубежом существует хорошо разработанная теория и практика профессионального общения, призванная обеспечить максимальный успех в карьере.

Достаточно глубоко данную проблему осветил в своих работах известный американский исследователь Николас Бутман. По его словам, общение в бизнесе отличается от повседневного общения. В повседневной жизни ты сам выбираешь, с кем тебе общаться, а на работе невозможно избежать общения с коллегами, сотрудниками, начальством или подчинёнными – ты вынужден строить отношения с ними каждый день. По оценкам некоторых экспертов, 15 % профессионального успеха зависит от ваших знаний и навыков, тогда как 85 % зависит от вашей способности общаться с людьми и порождать их доверие и уважение [5].

«Общение в профессиональной деятельности – это создание благоприятных связей между вашим внутренним миром с его убеждениями и ценностями и внешним миром, где вы работаете. Что конкретно мы подразумеваем под профессиональным общением? Если я хотел, чтобы мои поставщики сделали что-либо для меня к определённому сроку, но не сделали этого, тогда моё общение с ними не сработало. Я должен на 100 % отвечать за успех своего общения. В бизнесе эффективность общения измеряется исключительно последующим конкретным результатом» [5].

Важность такого вида учебной деятельности как дискуссия для развития навыков профессионально-ориентированного общения трудно переоценить. Благодаря тому, что в ситуации решения профессионально-коммуникативных задач студентом осознаются смыслы его деятельности и профессиональные ценности, его профессиональная позиция оформляется, принимая конкретные очертания, становится всё более концептуальной. Другими словами, студент представляет, «видит» себя внутри социума, внутри профессии. Таким образом, студент приобретает такое важное качество как профессиональную

субъектность. [2]

Таким образом, перед преподавателем иностранного языка встаёт проблема обучения профессионально-ориентированному общению и, в частности ведению профессионально-ориентированной дискуссии на изучаемом языке. [3]

Рассмотрим основные стратегии организации учебной профессионально-ориентированной дискуссии. Исследователи отмечают, что данный вид работы в большей степени зависит от подачи обсуждаемой проблемы, в частности, от эффективно поставленных преподавателем вопросов к группе. [4] Правильная постановка вопросов является, несомненно, не только залогом эффективного и конструктивного общения, но и важнейшим инструментом педагогического взаимодействия. Вопрос преподавателя на занятии – это способ организации студентов, привлечения их внимания, активизации процессов восприятия материала, познавательной активности, предоставление почвы для размышления, стимул к поиску решения проблемы. Любой вопрос преподавателя требует ответа, то есть неизбежно порождает процесс общения. Однако, необходимо рассматривать такие вопросы в связи с ограниченным временем занятия и с необходимостью минимизировать время говорения преподавателя, увеличивая таким образом время участия студентов в иноязычном общении. Кроме того, не все вопросы можно считать проблемными, то есть вызывающими студентов к дискуссии.

Выделяют две основные группы вопросов, используемые на занятии:

1. *Демонстрирующие вопросы.* Они формулируются с целью показать уровень знания и понимания материала, уточнить форму и значение конкретной языковой единицы или структуры. Ответы на такие вопросы предсказуемы и ожидаемы преподавателем. Целесообразно задействовать их на начальном этапе организации дискуссии. Вот несколько примеров таких вопросов:

What does mean? When do we use? What comes after? What's the opposite of? Where's the stress in?

2. *Ориентирующие вопросы.* Они требуют от студентов найти или вспомнить соответствующую информацию по проблеме, высказать своё мнение, объяснить свою точку зрения. Они ориентированы на содержание, а не на форму высказывания, зачастую требуют дальнейшего развития высказывания, примеров, аргументов за или против. Ответы на такие вопросы не всегда ожидаемы преподавателем. Вот несколько примеров таких вопросов:

What do you think about? Have you ever....when/where? If you hadwhat.....? What kind of? How do you?

В целом, анализ исследований отечественных и зарубежных авторов позволяет выделить следующие технологические аспекты эффективной постановки вопросов при организации дискуссии:

- определить цель вопроса;
- минимизировать количество общих вопросов (требующих ответа да/нет);
- сбалансировать употребление демонстрирующих и ориентирующих

вопросов;

- использовать открытые вопросы, требующие развития и аргументации ответа;

- спрашивать о том, что действительно важно и актуально для студентов, их будущей профессиональной деятельности;

- подбирать языковой материал с учётом уровня подготовки студентов, не затрудняя понимания ситуации, обсуждаемой проблематике;

- по возможности персонализировать вопросы;

- избегать вопросов, содержащих в себе ответы;

- избегать вопросов, вводящих в заблуждение, содержащих сарказм;

- убедиться, что все участники дискуссии ясно понимают поставленный вопрос;

- задавать вопросы не «по порядку», поддерживая внимание всей группы;

- обращаться с вопросом ко всей группе (а не номинально), давая возможность всем генерировать варианты ответов;

- дать достаточно времени для ответа, не перебивая и не исправляя ошибки говорящего;

- в случае некорректного ответа, дать свой вариант ответа, с целью стимуляции дальнейшей дискуссии. [6]

Итак, постановка вопросов в организации профессионально-ориентированной дискуссии является важным инструментом в руках преподавателя иностранного языка. Эффективность общения напрямую зависит от умения преподавателя логически выстроить последовательность задаваемых вопросов, определить их уровень сложности, умения терпеливо выслушать студента, оценить его вклад в трактовку и аргументацию проблемы и умение грамотно сформулировать своё мнение в ходе профессионально-ориентированной дискуссии.

Список литературы:

1. 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.

2. Крапивина, М.Ю. Использование имитационно-моделирующей технологии в обучении студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению / М.Ю. Крапивина // Образование и саморазвитие. – Казань : КГУ, 2008. – С. 120-125.

3. Сахарова, Н.С. Организационно-педагогические условия и методические приемы развития иноязычной компетенции студентов университета / Н.С. Сахарова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. - №2 (138). - С. 259-263.

4. Томин, В.В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов / В.В. Томин, Н.В. Еремина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всероссийской науч.-метод. конф., Оренбургский

государственный университет. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. С. 2772-2778.

5. Boothman, N. *How to connect in business in 90 seconds or less* / N. Boothman. – New York :Workman Publishing, 2002. – 250 p.

6. Lightfoot, Amy. *Group discussion skills*. British council. BBC. Режим доступа : <http://www.teachingenglish.org.uk> - June, 2010.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Лисачёва Л.В., Стренадюк Г.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современный этап развития российского общества характеризуется постоянно изменяющейся геополитической картины мира, продолжающимся переходом российского образовательного пространства в формат Болонского процесса.

Начало нового тысячелетия – это эпоха великого смешения народов, языков и культур. Такое смешение достигло невиданного размаха и «как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоление в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [1; 9].

В данном контексте актуальным становится практическое овладение будущими специалистами иностранным языком в контексте поля межкультурной коммуникации, что предполагает сформированную и развивающуюся межкультурную компетенцию у студентов первого года обучения.

Разработкой теории и практики формирования и развития иноязычной межкультурной компетенции студентов занимались учёные, педагоги-методисты Е.М. Верещагин, Г.В. Елизарова, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, В.П. Сысоев и др.

Межкультурная компетенция — это способность успешно общаться с представителями других культур. Эта способность может появиться с молодых лет или может быть развита. В структуру межкультурной компетенции входят:

1. Общекультурологические и культурно-специфические знания.
2. Умения практического общения.
3. Межкультурная психологическая восприимчивость [2;6].

Известно, что «процесс познания, в том числе изучения иностранного языка, опосредствуется содержанием сознания человека» [3;186]. По словам Абдуллаевой М.И., чем больше у человека фоновых знаний, раскрывающих реальность иноязычного сознания, тем легче и эффективнее процесс изучения иностранного языка, перестройки сознания на иноязычный лад. Чтобы понять иноязычную картину мира, надо сравнивать стереотипы и ассоциативные связи, лежащие в основе языковых понятий носителей родного (русского) и носителей иностранного языка.

Анализ научно-методической литературы свидетельствует о существовании ряда противоречий, в частности, между:

- целью формирования и развития иноязычной межкультурной компетенции и методическими способами достижения этой цели;

- программными требованиями расширения кругозора, повышение общей культуры студентов; воспитания толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов и трудностью их реализации в практике преподавания;

- растущими потребностями в практическом овладении иностранным языком и отсутствием разработанных организационной модели обучения и учебно-методического комплекса, для реализации которых необходимо формирование и развитие межкультурной компетенции.

Учитывая данные противоречия, можно построить учебный процесс таким образом, чтобы в результате у студентов, изучающих иностранный (немецкий) язык, был сформирован определённый уровень межкультурной компетенции.

Покажем это на примере устных тем для первого курса, представленных в рабочих программах для студентов электроэнергетического факультета университета.

В частности, в рабочей программе «Иностранный язык» по направлениям подготовки электромеханика и промышленная электроника электроэнергетического факультета среди прочих других предложена следующая устная тема: «Orenburger Staatsuniversität» (Оренбургский государственный университет).

Устная тема «Orenburger Staatsuniversität» содержит материал об истории развития университета, выдающихся учёных, структуре университета, направлениях подготовки, учебном процессе, университетских реалиях, а также об университетских традициях и праздниках. Если студентам известен, в общем и целом, на первом курсе уклад студенческой жизни российского вуза, то немецкий вуз является непонятной во многом реальностью.

Путём сравнения студенческих будней и праздников университетов в России и Германии решается сразу несколько задач:

- приобщение к общим моральным, нравственным, учебным ценностям, присущим университетской молодёжи в обеих странах;

- формирование и развитие положительной мотивации к изучению иностранного языка;

- обогащение языкового запаса специальной страноведческой терминологией, когда речь идёт об определённом университете Германии, Австрии, Швейцарии и т.д.;

- расширение фоновых знаний в области «Студенческая жизнь в немецкоговорящих странах» и т.д.

На практических занятиях по немецкому языку для студентов первого года обучения часто используется журнал «vitamin.de», в котором можно найти много страноведческого материала по теме «Обучение в немецком университете».

Общая информация сводится к следующим выводам:

а) возможность выбора предметов для изучения;

б) низкая оплата за обучение, а подчас, и бесплатное обучение, как для местных, так и для иностранных студентов;

с) сравнительно большое количество иностранных студентов, обучающихся как в крупных, так и небольших вузах Германии;

d) развитая система поддержки студентов (тьюторство, профсоюзы, различного рода комитеты и фонды);

е) широкий спектр своих университетских традиций, присущих каждому вузу в Германии и т.д.

При всём при этом несколько не умаляется значение и ценности обучения в российских вузах. Студенты сами формулируют выводы, касающиеся обучения в России, напр.:

а) близость к дому, чувство защищённости;

б) быстрая адаптация к учебным условиям;

с) получение высшего образования по направлению подготовки, которое необходимо в данном регионе обучения;

d) возможность участия в различного рода вузовских конкурсах, dd

е) возможность поиска будущего места работы в данном регионе и т.д.

Студентам, как правило, интересны страноведческие реалии, присущие учебному и внеучебному процессу какого-либо вуза в Германии.

Так, например, интересными реалиями для студентов являются следующие:

- Prosemeester (просеместр):

просеместр не является полноценным семестром, а комплексом мероприятий перед началом собственно семестра, предназначенных для подготовки к семестру, для изучения определённой техники подготовки, развития навыков и умений в таких областях как языки, математика, статистика или других направлений подготовки [4].

-AStA(Allgemeiner Studierendenausschuss, studentische Regierung an der Universität, hat einen Sitz im Universitätsparlament, ist in Parteien gegliedert (SPD, CDU, Grüne, Liberale, etc).

Это студенческое правительство в университете, разделённое на партии (ЦДУ, ЦСУ, ПАРТИЯ ЗЕЛЁНЫХ и т.д.). В его задачи входит следующее:

1. Представительство студентов, их интересов в различных организациях.

2. Низкая оплата за обучение.

3. Умеренное по ценам питание в столовой.

4. Мероприятия для первокурсников.

5. Программы обмена с иностранными университетами

и т. д.

- Couleursemester (корпоративный семестр):

корпоративная особенность студенческих объединений, которая обозначает принадлежность к определённому студенческому союзу. Можно быть членом таких объединений в течение всей жизни [5] и т.д.

Студенты электроэнергетического факультета делают по данной тематике электронные презентации, готовят сообщения, выступают на ежегодных студенческих конференциях.

Количество часов, отведённых на данную тему, не позволяют более подробно ознакомиться с особенностями обучения студентов немецких вузов, но по наблюдениям, мотивационная составляющая к изучению иностранного языка на практических занятиях возрастает.

Таким образом, недостаточно решёнными представляются проблемы развития вышеназванной компетенции будущего специалиста и взаимосвязь с готовностью использовать иностранный язык в целях расширения своего видения мира.

Список литературы

1. Тер-Минасова, С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация : Учеб. пособие* / С.Г. Тер-Минасова – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.- ISBN 5-85050-240-8
2. Грушевицкая, Т. Г. / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин *Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А. П. Садохина. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 352с. - ISBN 5-238-00359-5*
3. Абдуллаева, М.И. *Межкультурная коммуникация в контексте языка делового общения* / М.И. Абдуллаева // *Актуальные проблемы иностранного языка делового и профессионального общения : материалы международной науч.-практ. конф.- М. : Российский ун-т дружбы народов, 2006. – 227 с. /Интернет [Электронный ресурс] / Федеральные инновационные площадки. – Режим доступа: pop-dipo.ru/files/konfer3.doc*
4. *Semester in Deutschland* /Интернет [Электронный ресурс] / Федеральные инновационные площадки. – Режим доступа: <http://de.wikipedia.org/wiki/Semester>
5. *Студенческий лексикон* /Интернет [Электронный ресурс] / Федеральные инновационные площадки. – Режим доступа: <http://u4ebagermania.ru/studencheskiy-leksikon.html>

ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СЛУШАТЕЛЯМ МАГИСТРАТУРЫ

Маслова О.В.

**Сибирский государственный аэрокосмический университет
имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск**

Требование настоящего времени ко все большей интенсификации и повышению качества обучения в условиях высшей школы, в частности при обучении иностранному языку по программам магистерской подготовки, приводит к необходимости внедрения в учебный процесс новейших технологий, соответствующих новым запросам.

Информационный ресурс и инновационные автоматизированные технологии, которыми обладает современный специалист, являются необходимым условием его трудовой активности, а в дальнейшем все более востребованными будут именно те выпускники высшей школы, которые в совершенстве овладели знаниями и умениями в этой области. Данный актуальный запрос современности приводит к тому, что научно-педагогической среде все чаще звучат вопросы, на которые необходимо найти ответы: как, каким образом, какими средствами преподавателям следует осуществлять организацию учебного процесса, чтобы практическое освоение дисциплины в значительной степени соответствовало требованиям времени, проводилось на высоком уровне преподавания, создавало высокую мотивацию, желание у обучаемых осваивать содержание курса, и, кроме всего перечисленного, развивало навыки владения современными информационными технологиями, а также формировало способность анализировать большой объем поступающей информации и находить именно ту, которая действительно наиболее актуальна.

Магистерские программы, разработанные и применяемые в учебном процессе в настоящее время, направлены на дальнейшее формирование и развитие у магистрантов компетенций устной речи (диалогические и монологические высказывания) в рамках основных коммуникативных ситуаций официального общения, совершенствование навыков публичной речи (устное сообщение, доклад), основным видам чтения: ознакомительному, изучающему, просмотровому; переводу и пониманию научно-популярных, научно-технических текстов. В области письма ожидается, что магистранты пройдут обучение написанию сообщений, тезисов доклада, научных статей, рефератов, отчетов о результатах научно-исследовательской работы; будут в состоянии формулировать вопросы в устной и письменной форме. Основной целью освоения дисциплины является формирование у магистрантов способности функционировать в качестве субъектов международного образовательного пространства и осуществлять активную межкультурную коммуникацию в рамках профессиональной и научной деятельности. Обучение практическому владению разговорной речью осуществляется в целях активного применения иностранного языка в основных коммуникативных ситуациях официального общения, что предполагает наличие таких знаний в различных видах речевой

деятельности, которые позволяют магистрантам, окончившим курс иностранного языка, овладеть навыками нормативного и стилистически целесообразного использования языковых средств в сфере научного и профессионального общения; освоить этикетные формулы письменной и устной коммуникации; совершенствовать языковые навыки.

К сожалению, в настоящее время при организации и проведении занятий по магистерским программам преподаватели иностранного языка испытывают ряд трудностей, которые существенно снижают качество обучения. Прежде всего, это - несоответствующий ожиданиям уровень и качество учебно-методической литературы по предмету. Магистерские программы, введенные в образовательный процесс не так давно, еще не накопили достаточного количества учебных материалов: учебники, пособия, разработки по дисциплине, банки тестовых заданий (контрольно-измерительные материалы (КИМ) для входящего, текущего, рубежного и итогового контроля), электронные учебники для самостоятельной работы магистрантов. Положение осложняется еще и тем, что даже имеющаяся в наличии учебная и методическая литература, находится на кафедрах или в библиотечном фонде университетов в недостаточном количестве.

Далее, иностранный язык как предмет гуманитарного цикла изучается в техническом вузе, поэтому его значимость для магистранта может оказаться на одном из последних мест, особенно если принимать во внимание необходимость изучения таких важных и сложных дисциплин как математика, физика или овладение спецкурсами по специальности. Исключение составляет определенная часть учащихся овладение иностранным языком для которых не представляет сложности, иными словами, эти обучающиеся любят язык, они учат его легко и, в основном, именно они становятся активными и заинтересованными участниками межвузовских Олимпиад по иностранному языку, выступают с докладами на конференциях, посещают дополнительные курсы по языку для сдачи международных экзаменов таких, например, как FCE, CAE, IELTS.

Следующая причина - это низкая мотивация к изучению иностранного языка из-за отсутствия сферы приложения знаний в этой области по окончании вуза. Далеко не каждый магистрант, находясь на учебной скамье, может заранее предположить, в какой степени ему может оказаться полезным знание иностранного языка, далеко не каждый из обучающихся может быть уверен, что он окажется сотрудником иностранной фирмы или компании, поэтому тратить время на некую «неопределенность» в будущем, связанную с усилиями по изучению предмета, согласится далеко не каждый магистрант. Дополнительную трудность вносит большой разрыв во времени между завершением подготовки по языку и появлением реальной возможности для его применения в профессиональной деятельности: практическое владение языком быстро забывается при отсутствии его тренировки.

Существенное сокращение часов на изучение дисциплины (2-4 часа в неделю по программам Бакалавриата, и 2 всего часа в неделю по программам Магистратуры) привело к тому, что преподавателю в условиях ограниченного

аудиторного времени приходится выбирать между необходимостью либо уделить существенное внимание повторению фонетического курса, повторению грамматического материала, либо обучать магистрантов основам академической речи и письма, эффективным приемам формирования портфолио или создания презентации.

Материально-технические трудности, такие как отсутствие лингафонного кабинета, отсутствие компьютерных классов для проведения занятий по иностранному языку, недостаточное количество прослушивающих устройств для воспроизведения аудиозаписей приводит к невозможности или ограничений в применении аутентичных аудио материалов на занятиях.

Проведение занятий в вечернее время, когда сказывается усталость после рабочего дня, препятствует полноценному усвоению материала. Многие магистранты не всегда считают необходимым появляться на занятиях.

Низкий уровень владения информационными технологиями некоторой частью магистрантов приводит к тому, что преподаватель не может использовать весь имеющийся у него потенциал заданий, который размещается на сайтах дистанционного обучения в вузах. Не обладая навыком практической работы в Интернете, и навыками работы на компьютере, магистрант не может найти в сети запрашиваемый ресурс по интересующей его теме, что могло бы явиться дополнительным источником информации, который он легко мог бы использовать при самостоятельной подготовке, без помощи преподавателя. Существующая возможность изучения языка самостоятельно является всего лишь дополнением к основному курсу, которая в полной мере используется далеко не каждым, ведь не у всех магистрантов сформирована система способов самостоятельного совершенствования иноязычных речевых навыков и умений вне учебного процесса, далеко не каждый обучающийся умеет работать без помощи преподавателя, да и низкий уровень знаний может стать серьезным препятствием к самостоятельной работе с учебным материалом, понизить мотивацию к изучению предмета.

В этом контексте необходимо создать такую технологию обучения, которая наиболее полно обеспечит интеграцию языковой и общепрофессиональной подготовки, когда магистрант уже на начальном этапе, фактически с первого этапа обучения, осознанно подходит к вопросу изучения иностранного языка, рассматривая иностранный язык не только как средство получения современной, интересующей его информации по специальности из иностранных источников, но и как средство для достижения успехов в профессиональной деятельности, когда язык используется как инструмент общения; создание необходимых условий для осуществления такого подхода к изучению языка – одна из важнейших задач преподавателя.

Преподаватели кафедр иностранного языка, по нашему мнению, обязаны принимать во внимание данную реальность и проводить разработку учебно-методических материалов, создавать банки тестовых материалов для проведения контроля и обучения магистрантов, а также планировать проведение занятий, организовывать внеучебную деятельность обучаемых и планировать самостоятельную работу с учетом трудностей, которые возникают

в настоящее время при организации занятий.

Список литературы

1. Девтерова З.Р., Новые информационные технологии в преподавании иностранного языка в ВУЗе // Вестник Адыгейского государственного университета, 2006. №4. С.157-159.

2. Шерматов Ш.М., Гафорова М.С., Использование компьютерных технологий и методов обучения в преподавании гуманитарных дисциплин // Вестник ТГУПП, 2012. №3 (51). С.262-267.

3. Chelyshkova M.B. Theory and practice of educational test construction // manual. – М.: Logos, 2002. 432 p.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КУЛЬТУРЫ И ЯЗЫКА КАЗАХСКОГО НАРОДА

Мезенцева А.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

На современном этапе изучения языков уделяется особое внимание определению термина языка, обоснованию этого понятия в языкознании и смежных науках. В «Толковом словаре словообразовательных единиц русского языка» Т.Ф. Ефремовой язык понимается как «исторически сложившаяся система словесного выражения мыслей, обладающая определенным звуковым, лексическим и грамматическим строем и служащая средством общения в человеческом обществе». [1] Исходя из данного понимания предмета исследования, можно судить о неразрывной связи языка с культурой народа.

В философском энциклопедическом словаре 1997 года встречаемся с определением слова «культура»: «...в широком смысле культура есть совокупность проявлений жизни, достижений и творчества народа или группы народов.

Культура, рассматриваемая с точки зрения содержания, распадается на различные области, сферы: нравы и обычаи, язык и письменность, характер одежды, поселений, работы, постановка воспитания, экономика, характер армии, общественно-политическое устройство, судопроизводство, наука, техника, искусство, религия, все формы проявления объективного духа данного народа». [2] Все вышесказанное позволяет заключить, что существует некая взаимосвязь между культурой, языком, обычаями и традициями данного народа.

Цель нашего исследования – выявить особенности культуры и языка казахского народа.

Казахская культура – культура кочевого народа. Она менялась вместе с историческими событиями Казахстана. «Существует мнение о том, что от физической среды в той или иной степени зависит общий характер фонетической системы, так что языки тех людей, которые живут в горах или в других условиях, осложняющих борьбу за существование, вырабатывают режущие слух формы речи, в то время как у народов, которым природа благоприятствует, фонетические системы бывают очень приятными на слух» [2]. Этим можно объяснить мягкость звучания казахского языка, но в то же время в языке слышутся резкие звуки к, ғ.

Согласно Иорданскому под национальным характером следует понимать поведенческую модель, типичную для данного народа и обусловленную единством общественного сознания, общностью системы надличностных коллективных представлений о мире, обществе, личности и нормах поведения человека [3]. Национальный характер не наследуется, а приобретает в процессе воспитания.

Таким образом, на формирование национального характера народа влияет множество факторов – от места его проживания, до его социальной и профессиональной принадлежности. Однако, существуют некоторые

доминанты национального характера, которые относительно стабильны и модальны для большинства представителей данной этнической общности. «Измеряемой» формой проявления национального характера являются национальные стереотипы [4].

Чтобы отследить трансформацию казахского языка необходимо выявить особенности изменений в культуре этого народа. Во время кочевания казахов в речевом обиходе были такие слова как: *баллоқ-арба* (повозка для перевоза вещей), *бие* (скамья, к которой привязывали подвергаемого телесному наказанию), *құн* (плата денег за потерю кормильца). Многие эти вещи вышли из употребления, вместе с ними язык покинули и эти слова. Вообще если сравнивать кочевую жизнь казахского народа с современной жизнью, можно судить о глобальном изменении культуры и языка. На современном этапе наблюдается резкая европеизация общества. Как следствие меняется язык. Многие обряды и традиции остались в прошлом, сейчас, например свадебные обряды проходят в основном по европейскому сценарию. Так исчез обряд «*құда тартар*», когда женщины во время сватовства подшучивают над мужчинами: сажают их задом наперед на быка и возят по аулу. Вместе с этим обрядом исчезли и слова, которые говорились во время его проведения.

Изжит полностью и обряд «*Дауыз*» - плач в голос. Пережившие сильное потрясение, перенесшие горе, удары судьбы, горько оплакивали свои невзгоды. «*Дауыз*» имел определенный мотив, и определенные слова и исполнялся в основном, женщинами. Услышавшие плач, старшие по возрасту соседи приходили к скорбящему и утешали его. «*Дауыз қылу*» часто можно было услышать в 1928 году (год конфискации), в голодные 1930-1934 г.г., в 1937-1938 г.г. (репрессии), 1941-1945 г.г. Великой Отечественной войны. Ныне остался обряд под названием «*жоқтау*» - плач по усопшему [5].

С изменением политической жизни страны вышли из обращения такие слова как: *азамат* (гражданин), *хан*, *мәртебелі* (высокопочтенный), *жолдас* (товарищи - обращение). Многие формы обращения претерпели изменения. Молодые люди в основном обращаются друг к другу только по имени (ранее к имени приставлялось прозвище, которое могло указать как на положительные, так и на отрицательные черты этого человека).

Среди пожилых казахов-мужчин широко распространены обращения к незнакомым мужчинам с помощью форм «*таксыр!*» (повелитель), «*баеке!*» (хозяин, глава семьи, дома), а к пожилым женщинам с помощью формы «*бэйбіше*» (старшая жена). Все эти формы утратили свое первоначальное значение (обозначение сословных и классовых различий) и употребляются в отвлеченном значении - как формулы речевого этикета [6].

Современная жизнь мобильна, требует торопливости и поэтому меняется и язык. Так, например, приветствие «*Ассаламагалайкум!*» (Здравствуйте!) трансформировалось в «*Салем!*». Ранее приветствие друг друга носило неторопливый характер. Путники подробно расспрашивали друг друга о здоровье, делах, о родственниках. Приветствие сопровождалось объятиями, долгими посиделками. На современном этапе приветствия, люди обмениваются простыми рукопожатиями и краткими формами приветствия.

Со временем изменились формы обращения казахов. У казахского народа никогда не было фамилий. Фамилии начали появляться лишь во второй половине XVIII века. Однако полное их становление относится лишь к послеоктябрьскому периоду. Аффиксами фамилий являются заимствованные из русского языка -ев, -ов, -ин, -ева, -ова, -ина. Наследование фамилий происходит по отцовской линии. Поэтому фамилия образовалась от имени отца, т.е. чаще всего имеет патронимическое происхождение: Мамажан - Мамажанов, Сэрсенбай - Сэрсенбаев, Бектай - Бектаев, Жанболат - Жанболатов. Фамилии некоторых граждан образованы от имени деда.

Например, если казахские имена казаха Сейдин, фамилия Сатаев, значит, имя его деда Сатай, а наследованная фамилия детей Сейдина - Сатаевы.

В старое время казахи употребляли имена родов, племен: Кара Кыпшак Кобланды (казахские имена - Кобланды), Шакшак Жэнибек, Канжыгалы Кабанбай, Албан Асан и др. Сегодня это стало неактуальным

Отчество у казахов стало использоваться сравнительно недавно, поэтому еще нельзя говорить о его широком распространении в разговорной речи. Но уже все чаще в кругу казахской интеллигенции мы слышим обращения по имени и отчеству, как в разговорной, так и в официальной речи. Отчество оформляется с помощью суффиксов -ич, -ыч, -евна, -овна, заимствованных из русского языка или казахского слова улы "сын", кызы "дочь", например: Сара Муқановна Ботбаева, Айжан Беришевна Жумабаева, Эсем Дәуйтқызы Елжанова, Бекежан Досымұлы Асылканов, Талап Шыныбекович Мусабаев и другие [7].

Обретенная в 1991 году Казахстаном независимость способствовала толчку нового развития казахского языка. С приобретением государственного статуса казахского языка стало расти число казахских школ, выпускающих учебники, методические пособия и словари. Были основаны центры по изучению языка, организуются конференции, семинары и круглые столы – все это наглядные признаки возрождения казахского языка.

Список литературы

1. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – Москва: Русский язык, 2000. – С. 258.
2. Томашевская Д. Взаимосвязь языка и культуры на примере корейского языка / Д. Томашевская. – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2010. – С. 4.
3. Иорданский В. Этнос и нация / В. Иорданский // Мировая экономика международные отношения. – 1992. – №3. – С. 60-65.
4. Иорданский В. Этнос и нация / В. Иорданский // Мировая экономика международные отношения. – 1992. – №3. – С. 79.
5. Кенжеахметкулы С. Традиции и обряды казахского народа / С. Кенжеахметкулы. – Алматы: ОАО Алматыкітап, 2004. – 284 с.

6. Надорожная, В.Ф. *Формы трансформации речевого этикета в негетогенной культурной среде* / В.Д. Надорожная. – Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1991. – 19 с.

7. *Казахские имена*. – URL:<http://www.fondihlas.ru>.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Минакова Т.В., Мороз В.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современных условиях глобализации, доступности ресурсов сети интернет и возможности коммуникации в мировых масштабах, знание иностранного языка, в частности английского, как никогда актуально. Процесс преподавания иностранного языка постоянно изменяется, обогащаясь разнообразными подходами и средствами, методиками и технологиями, призванными повысить эффективность обучения, обеспечить интенсивность процесса и мотивацию изучения. Современные технологии способствуют повышению качества обучения не только иностранному языку, но и другим дисциплинам.

Одним их эффективных инструментов, обеспечивающих создание креативной обучающей среды, является интерактивная доска. Несмотря на то, что первые интерактивные доски появились еще в 1991 году, однако только в последнее время они получили достаточно широкое распространение в системе среднего образования. Тем не менее, по какой-то необъяснимой причине интерактивная доска до сих пор не стала обязательным инструментом в высшей школе. Нередко преподаватели сталкиваются с ситуацией, когда первокурсники приходят на занятия в университет и с удивлением обнаруживают, что в высшем учебном учреждении вместо современного оборудования, аудитории оснащены только элементарными досками и мелом. Мы считаем, что развитие у студентов навыков XXI века, необходимость повышения компетенции преподавателей в использовании технологий обусловили необходимость более интенсивного использования интерактивной доски и информационных технологий в учебном процессе университета.

Интерактивная доска, на наш взгляд, является креативным продуктом, соединившим белую доску, на которой пишут маркерами, с жидкокристаллическим дисплеем. Обычно она устанавливается на специальной подставке или закрепляется на стене. Для работы доски необходим проектор, интерактивная доска и компьютер.

Интерактивная доска превращает стандартное обучение в креативную обучающую среду. Благодаря программному обеспечению интерактивная доска становится экраном, который виден всей аудитории. Проектор проецирует содержание с компьютера на поверхность доски, которое можно контролировать с помощью указки или прикосновения. На доске можно писать специально прилагаемым маркером, просто пальцем или на экран можно вывести клавиатуру, чтобы печатать необходимые слова. Интерактивная доска обладает рядом функций, среди которых: распознавание почерка, увеличение необходимого фрагмента («лупа»), «затемнение», открывающее лишь нужную часть доски.

Опираясь на наш многолетний опыт, мы можем утверждать, что использование интерактивной доски в процессе обучения повышает познавательный интерес, мотивацию и самостоятельность студентов, поколение которых не представляет своей жизни, как личной, так и учебной без применения разнообразных технологий. Как показывают результаты нашего исследования, студенты лучше обучаются, если они полностью вовлечены в процесс обучения, чему в полной мере способствует сенсорная доска. Использование интерактивной доски в процессе обучения способствует повышению мотивации, внимательности, посещаемости и успеваемости, креативности студентов.

В данной статье мы приведем несколько преимуществ использования интерактивной доски в процессе обучения иностранному языку, которые, несомненно, распространяются и на преподавание других дисциплин.

1. *Обеспечение гибкости.* Интерактивная доска позволяет демонстрировать разнообразные мультимедийные формы: фотографии, иллюстрации, карты, графики, игры, видео и аудио материалы. Эти инструменты не только обогащают креативную обучающую среду, но также позволяют расширить горизонты познания. Интерактивная доска позволяет сделать обучение более динамичным благодаря различным формам представления информации.
2. *Расширение опыта преподавания/обучения.* Интерактивная доска позволяет преподавателям освоить новые способы преподавания, а студентам обучения. Широкие возможности интерактивной доски позволяют учитывать различные стили обучения: аудиальный, визуальный и кинестетический. Языковая практика может быть осязаемой, мотивирующей и увлекательной, когда студенты, для которых важны тактильные ощущения, выходят к доске, манипулируют объектами, что способствует лучшему пониманию материала студентами. Использование иллюстраций, фото, анимации и видео больше подходит для студентов-визуалов, в то время как аудио записи, обсуждения, сопровождаемые интересными, направленными на высказывание своей точки зрения, заданиями, поможет студентам - аудиалам. Таким образом, использование интерактивной доски обеспечивает индивидуализацию обучения, ориентируя студентов на самостоятельную творческую деятельность, поиск оптимальной стратегии овладения иностранным языком и использование скрытых возможностей личности обучаемого.
3. *Взаимодействие и обмен.* Интерактивность доски дает студентам возможность обмениваться и участвовать в процессе обучения, а именно интерактивность проявляется в демонстрации понимания предмета через прикосновения, рисование и письмо.
4. *Неприхотливость.* Интерактивные доски чисты и легки в использовании. Поскольку данные на экране могут быть модифицированы на экране при помощи специального маркера или выделителя, нет необходимости использовать негигиеничный мел или обычные маркеры, после которых приходится чистить доску.

5. *Доступ к инструментам и информации онлайн.* Доски позволяют с легкостью получить доступ к богатой базе данных онлайн ресурсов. Преподаватели могут использовать разнообразные источники видео и новостей в режиме реального времени для подкрепления материала своих занятий. Студенты могут быстро получить доступ к различным инструментам и ресурсам для проведения своего исследования или дополнения их обычных заданий.
6. *Экологичность.* Интерактивная доска является экологическим продуктом, благодаря тому, что представление информации на доске устраняет необходимость писать, распечатывать и ксерокопировать, что вносит вклад в сохранение окружающей среды, поскольку не нужно утилизировать бумагу и расходные материалы.
7. *Интеграция технологий.* Для совершенствования процесса обучения можно подключить различные устройства к интерактивной доске, например, микроскопы, видео-камеры, документ-камеры и фотоаппараты. Также можно интегрировать инструменты интерактивного обучения с широким диапазоном программных приложений.
8. *Общение.* Интерактивные доски позволяют установить общение с самыми удаленными точками мирового пространства, что позволяет создать идеальное сотрудничество и среду для дистанционного и сетевого обучения. Использование интерактивных досок способствует большему вовлечению студентов во взаимодействие «студент-студент» и повышает их участие в процессе обучения в целом.

В целом использование интерактивной доски в процессе обучения способствует изменению передачи знаний студента и в то же самое время упрощает процесс обучения для студентов. Студенты легче вовлекаются в процесс обучения и лучше понимают содержание занятия.

Использование интерактивной доски в преподавании иностранного языка имеет ряд особенностей, а именно использование

- ✓ обычных программ,
- ✓ программного обеспечения интерактивной доски,
- ✓ программного обеспечения, прилагаемого к учебнику,
- ✓ собственных материалов преподавателя.

Использование обычных программ. В работе с интерактивной доской можно пользоваться уже существующим программным обеспечением, использовать медиаплееры, поисковые системы, интернет энциклопедии и вики, а также такие ресурсы, как BBC. Интернет – это не только сайты, но социальные сети, блоги, вики, и виртуальные обучающие среды. Раньше большая часть обучающего материала, например, компакт-диски, была предназначена только для индивидуального использования при самостоятельной работе, а не интегрирована в учебный процесс. Например, диски с обучающими программами, как EBC (English Business Contracts), нацеленные на обучение составлению деловых контрактов и состоящими из обучающих модулей, упражнений, грамматического справочника и итоговых тестов, будут более эффективны, если с ними работать при помощи

интерактивной доски.

Использование программного обеспечения интерактивной доски. К каждой интерактивной доске прилагается программное обеспечение, которое позволяет использовать готовые материалы для занятий, в некоторых случаях можно воспользоваться шаблонами, инструментами, которые можно применить к своим занятиям.

Использование программного обеспечения, прилагаемого к учебнику. Такое программное обеспечение не предназначено для замены обычного учебника, скорее оно его дополняет, а именно позволяет сосредоточиться на определенных вопросах, быстро получить доступ к аудио файлам, перейти к другим материалам, например, словарям, интернету и т.п. Например, к учебнику «Intelligent Business» для студентов экономических специальностей прилагается дополнительный мультимедийный курс, в котором содержатся грамматические и лексические упражнения, аудио и видео ролики и задания к ним. Кроме того, прилагаются справочники по грамматике и особенностям межкультурной коммуникации.

Создание своих собственных материалов. Такие материалы включают собственные тексты, запись и редактирование аудио файлов, видео клипы. Также можно добавить интерактивные упражнения, созданные с помощью программы Hot Potatoes, включающие упражнения на подстановку, сопоставление. Данная программа помогает преподавателю разработать материал, раскрывая свой творческий потенциал. При чтении лекций в Power Point можно по ходу вносить изменения, сохранять их, делать примечания, дополнять, объяснять материал, приводить примеры, записывать вопросы аудитории для дальнейшего рассмотрения. Сохраненные изменения и дополнения позволяют преподавателю обратить внимание на те вопросы, которые вызвали у студентов особый интерес или трудность и непонимание, и, следовательно, доработать и исправить лекцию, в соответствии с потребностями студентов. Можно также записать и сохранить отдельные занятия, на случай если преподаватель не может провести их.

При работе над грамматическим материалом, можно использовать функцию «текстовыделителя», чтобы обозначить необходимые части речи или структуры, или с помощью маркеров объяснить необходимый материал.

При работе над новой темой, когда необходимо провести «мозговой штурм», для того, чтобы студенты предложили как можно больше идей, можно использовать интерактивную доску. Все записи наносятся специальными маркерами в виде кластера, который потом сохраняется в отдельном файле. При необходимости к этому файлу можно вернуться, внести коррективы или дополнить новой информацией. В данном случае мы используем обычные функции компьютера.

Повторение языка становится легче благодаря возможности доступа ко всем цифровым записям, которые были созданы на предыдущих занятиях. Преподаватель может создать раздаточный материал во время урока, сохранить его в сети, чтобы распечатать позже, или отправить студентам по почте, или выставить на обучающей платформе.

Таким образом, мы приходим к выводу, что для развития навыков, необходимых студентам для того, чтобы адекватно справляться с вызовами XXI века, должен измениться характер и содержание обучающей среды. Использование интерактивной доски обладает рядом преимуществ перед традиционными методами обучения, позволяя повысить качество и эффективность обучения, усилить познавательную мотивацию и самостоятельность студентов.

Список литературы:

1. *400 Ideas for Interactive Whiteboards. Instant Activities using Technology.* Macmillan Education. – 2011. – 272 p.
2. *The Advantages of SMART boards in the classroom.* [Электронный ресурс]: Governor Business Solutions, 2014. - Режим доступа: <http://www.governorsolutions.com/the-advantages-of-smart-boards-in-the-classroom/> 12.12.2014
3. *Мачнева Л.Ф., Мороз В.В. Использование интерактивной доски в обучении иностранному языку // Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса : материалы Всерос. науч.-практ. конф.– Оренбург: ОГУ, 2011. – С. 702-705.*
4. *Минакова Т.В. Снятие аксиологических трудностей как способ повышения мотивации в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку // Повышение мотивации студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка : материалы междунар. науч.-практ. конф., 3-4 октября 2008г., г. Екатеринбург. – Екатеринбург: ГОУ ВПО РГПУ, 2008. - С. 228-230.*

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Мухамеджанова Н.М.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Начиная с конца XX века система образования в России становится сферой безудержного экспериментирования, внедрения педагогических новаций, которые приобретают характер массовой эпидемии или моды. В педагогической среде формируется своеобразная установка на презумпцию новаций, на непогрешимость любых нововведений, доказавших свою эффективность в других обществах и других культурах. Однако педагогические новации часто оказываются малоэффективными, поскольку они плохо осмыслены в теоретико-методологическом плане. За пределами внимания экспериментаторов остаются такие значимые и актуальные для любых реформ вопросы, как: Какова роль традиций и новаций в культуре? Каковы условия внедрения новаций в сферу культуры? И не «запрещены» ли они культурой, как, например, запрещены в природе (но не в мифологии и искусстве) крылатые лошади? Каким должно быть соотношение традиций и новаций в культуре для ее успешного функционирования и развития? и др. Рассмотрим данную проблему, используя аппарат синергетической теории.

Культура – суперсложная, многомерная, иерархически упорядоченная система, которая включает в себя огромное количество подсистем, элементов и форм, находящихся в сложной взаимосвязи и взаимозависимости. На разных этапах развития в состав культуры включаются не только устойчивые элементы, воспроизводящиеся в течение длительного времени как «коллективная память народа», но и феномены подвижные, оперативные, неустойчивые и эфемерные, возникающие под влиянием соответствующих исторических условий, конкретной экономической, политической, социальной ситуации. Целостность и самоидентичность этих разнопорядковых элементов системы обеспечивается за счет наличия в ней культурного «ядра» – самой стабильной, устойчивой и консервативной части культурного наследия, передающейся от поколения к поколению и воспроизводящейся в течение длительного времени. Именно эту устойчивую и консервативную часть культурного наследия мы называем культурной традицией. «Ядро» выполняет в культуре ту же роль, что и геном в эволюции биологического вида. Представляя собой производное эволюционного процесса, результат отбора жизненно важных признаков системы, обуславливающих ее жизнеспособность, такой социальный геном имеет несколько принципиально важных для самосохранения системы значений: во-первых, он обеспечивает сохранность базовых характеристик системы в кризисные ситуации и выход ее из кризиса; во-вторых, «ядро» системы составляет ее структурный потенциал, информация о котором позволяет в какой-то мере прогнозировать возможные пути развития системы; в-третьих, геном социальной системы проявляет те локусы системы, на которые силовое, противоречащее ее природе воздействие недопустимо [1, с. 97-98]. Такое наследственное, инвариантное ядро системы, благодаря которому

она воспроизводит и сохраняет себя, по аналогии с геномом биологического организма называется также *гевос* – геном эволюционирующей системы [2, с. 146].

Традиция как наиболее древняя и устойчивая часть культуры определяет ее фрактальную природу, способность элементов системы сохранять в себе тотальные свойства целого. Самоподобие системы и составляющих ее элементов проявляется, во-первых, в структурной тождественности элементов различных масштабов. Подобно тому, как одна клетка содержит в себе всю основную информацию о биологическом организме в целом, каждый элемент культуры (например, духовный мир конкретного человека) несет в себе информацию о культуре общества, в котором данный человек живет, ее инвариантные черты. Во-вторых, самоподобие системы проявляется в самотождественности культуры на разных этапах ее истории, ее воспроизводимости несмотря на существенные изменения условий внешней среды. Фрактальное самоподобие различных этапов развития культуры позволяет трактовать процесс ее эволюции как «дробное, самоподобное, переходное состояние-процесс» [2, с. 148]. Таким образом, культура – это нелинейный морфологический и семантический фрактал, и именно фрактальная природа культуры является тем основанием, которое обеспечивает единство культуры и преемственность ее развития.

Традиция как базовые инвариантные характеристики культуры определяет ее способность к автопоэзису – способность к регенерации, самовоспроизводству и самообновлению при функционировании, а также самореферентность культуры – ее отграниченность от внешнего мира, позволяющая ей соотноситься с самой собой и воспроизводить себя как единое целое [3, с. 50]. Механизмы автопоэзиса и самореферентности, присущие социокультурным системам, обеспечивают их автономный (независимый от среды), самодостаточный характер и позволяют рассматривать их как *операционально замкнутые системы*, что отнюдь не противоречит синергетическим представлениям об открытости социальных систем. Данные понятия отражают способность культуры как сложной самоорганизующейся системы развиваться не только вследствие импульсов из внешней среды, но и вследствие реализации имманентно присущей каждой культуре информационной программы, задающей процессу воспроизводства определенную направленность, определяющей логику ее развития и сконцентрированной в традиции.

Однако традиция как механизм аккумуляции и преобразования жизненного опыта в человеческих сообществах носит амбивалентный характер. С одной стороны, традиция – механизм воспроизводства культуры, выполняющий те же стабилизирующие, гомеостатические функции, что и генетические программы в процессах эволюции биологических видов. С другой стороны, традиция выступает как механизм обновления культуры. Как и генетические программы видов, традиции направлены на приспособление к предвидимым, стабильным, существенно важным для выживания системы свойствам среды: повторяющимся внешним, природным и социальным,

состояниям, стереотипным ситуациям, устойчивым процессам, т.е. представляют собой «генерализированные модели вероятности протекания соответствующих адаптивных процессов» [4, с. 4]. Однако непредвиденные многообразные условия среды, не «предусмотренные» информационной программой, приводят а) к модификации существующих программ за счет их пластичности и гибкости; б) к структурной перестройке, замещению их новыми, благодаря механизму творческих новаций. Такие флуктуации стереотипов традиции, новации Э.С. Маркарян называет *культурными мутациями*, которые проходят социокультурный отбор в обществе (как и биологические мутации), стереотипизируются и закрепляются в качестве новых традиций. Следовательно, культурные традиции выполняют, как и биологические программы видов, стабилизирующую, гомеостатическую, селективную и обновляющую функции.

Таким образом, традиция – органическое единство консервативной и креативной составляющих, не поддающееся расчленению. Поэтому Э.С. Маркарян выступает против жесткого противопоставления традиции творческой активности людей, поскольку любая новация, которая принимается обществом, стереотипизируется и превращается в традицию [5, с. 155].

С позиций ученого, постоянное взаимодействие культуры с разнообразной окружающей средой, порождающее культурные мутации («банк мутаций»), придает самой культуре избыточный характер, что имеет огромное адаптивно-эволюционное значение для развития общества, поскольку позволяет ему отвечать на «вызовы» среды в новых, резко изменившихся условиях. Таким образом, культура – своеобразный резервуар мутаций, не ставших традициями, но обеспечивающих ее адаптивный потенциал в непредвиденных условиях среды. В синергетической теории данная особенность самоорганизации систем получила название закона нефункционального разнообразия (закона Эшби). Однако избыточное культурное разнообразие способно порождать конфликты и противоречия между культурными сообществами, вести к дезинтеграции и распаду системы. Следовательно, для развития культуры необходим «оптимум разнообразия», поскольку «избыток» разнообразия ведет к усложнению системы, уменьшению ее структурной устойчивости и повышает вероятность распада; и, напротив, отсутствие или недостаток разнообразия, повышая структурную устойчивость системы, способно привести ее к деградации, неспособности приспособиться к изменившимся условиям внешней среды. К таким же выводам приходит и Е.Седов, рассматривающий вопрос о соотношении информационных и энтропийных свойств системы, применительно к культуре – соотношении традиций и новаций [6].

Таким образом, важным для развития культуры является не столько сам механизм возникновения новаций, сколько их *стереотипизация* – принятие сообществом и закрепление в культуре в качестве устойчивых моделей поведения, образцов, стереотипов. При этом главным критерием социокультурного отбора новаций с целью их последующего усвоения является их соответствие внутренним тенденциям развития культуры, а также

социально-политическому и экономическому положению ее носителя [7, с. 174-178]. В противном случае неизбежно сопротивление культуры новациям, конфликт традиций и новаций, ведущий к дестабилизации социокультурной системы, протестным движениям и бунтам. Так, анализируя исторический опыт модернизации восточных стран, А. Тойнби пишет: «Мораль, похоже, такова, что социальное наследие плохо переносит трансплантацию. Духи Культуры, являющиеся ангелами-хранителями родных пенатов – на родной почве, где они чувствуют себя своими, где существует гармония между ними и обитателями дома, – превращаются в духов-разрушителей, попадая в дом, заселенный незнакомцами: ведь эти незнакомцы, естественно, не знают о тайнах, неуловимых обычаях, к которым расположены души их новых богов» [8, с.75]. Поэтому синергетика отвергает модернизационные стратегии, основанные на насильственном вмешательстве в развитие социокультурных систем, доказывая рискованность и опасность такой политики в современном, нелинейно развивающемся мире.

В том же случае, если сопротивление новациям в обществе по каким-либо причинам невозможно, возникает имитация новаций, когда под современной «оболочкой» скрывается вполне традиционное содержание. Примеров этому в мировой истории достаточно. Так, демократизация политических институтов в восточных странах, не имеющих демократических традиций, на деле воспроизводила традиционные по своей сути принципы наследования государственной власти. Например, убитого премьер-министра Пакистана Зульфикара Бхутто сменила его дочь Бенадир Бхутто; премьер-министра Индии Джавахарлала Неру – его дочь Индира Ганди, а затем внук Раджив Ганди.

Таким образом, говоря о роли традиции в культуре, необходимо сделать следующие выводы:

- 1) традиция есть результат приспособления общества к определенным условиям окружающей – природной и социальной – среды;
- 2) традиция обеспечивает воспроизводимость культуры, не смотря на существенные изменения внешней среды. Традиция сохраняется, часто даже вопреки нашим усилиям разрушить ее;
- 3) традиция определяет границы допустимого силового воздействия на систему, а также возможные будущие пути развития общества. А значит, не какие угодно пути развития возможны в данной среде.

Поэтому управление процессом внедрения новаций в культуру должно исходить из того, что, во-первых, новация должна соответствовать базовым, инвариантным чертам культуры, т.е. традиции; во-вторых, она должна соответствовать условиям внешней – природной и социальной – среды. Все сказанное может быть отнесено как к эндогенным новациям, возникшим в самой культуре, так и к новациям экзогенным, заимствованным из других культур. На этих выводах основывается один из основополагающих принципов «мягкого» (синергетического) управления, состоящий в том, что «системе нельзя навязывать способ поведения, не предусмотренный ее потенциальной

структурой» [1, с. 98]. Управление системами должно строиться с ориентацией на возможный и осуществимый в данной среде результат.

Переходные процессы в России характеризуются тотальным отрицанием предшествующего опыта и форсированным внедрением новаций, западных по своей сути, во все областях общественной жизни. Основной тенденцией развития российского образования становится усвоение европейской модели образования, сложившейся в иных политических и экономических условиях, в условиях иной культуры и иной традиции. Но, поскольку социальные условия, в которых работает сегодня педагогическое сообщество России, принципиально отличаются от соответствующих условий западных педагогов, результатом становится «пробуксовка реформ»: меняется внешняя «оболочка» образования, содержание же и методы зачастую остаются традиционными.

Так, в систему высшего профессионального образования России сегодня внедряется множество разнообразных новаций (акцент на самостоятельной работе студентов, балльно-рейтинговая система оценки студентов, интерактивные формы обучения и пр.), представляющих определенную сложность для преподавателя и требующих значительных временных и физических затрат. Однако, поскольку эти затраты педагогов никак не вознаграждаются (опять же в силу отсутствия экономических, финансовых условий), ведущей тенденцией развития образования становится имитация новых форм при сохранении сущностных характеристик образования.

Такой тип управления, когда управляемая система вынуждена приспособливаться к явно завышенным целям и задачам, определяемым управляемой системой, А.А. Зиновьев, называл волюнтаристским типом управления, при котором «власть стремится принудительным порядком заставить общество жить так, как того хочется высшей власти» [9, с. 336]. Следствием такого стиля управления становится либо бунт, либо (при невозможности бунта) халтура. Именно такой тип управления, по мысли философа, был характерен для советского общества. Противоположный тип управления, когда управляющая система приспособливается к управляемой, т.е. исходит из ее внутренних возможностей и потенций, он называл приспособительным типом управления, характерным, например, для западных обществ.

В постсоветской же управленческой культуре по-прежнему господствует установка советской эпохи на авторитаризм и административные методы управления при неоправданном калькировании западных схем, не соответствующих экономическим, политическим и пр. условиям России и не учитывающих этнокультурной специфики отечественной рабочей силы, ее сильных и слабых сторон [10, с. 50]. Из сказанного следует, что сложившаяся в России система управления не соответствует характеру проводимых реформ, что и является, на наш взгляд, одной из причин их «пробуксовки».

Список литературы

1. Романов, В.Л. *Социальная самоорганизация и государственность* / В.Л. Романов. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 141 с.

2. Войцехович, В.Э. Синергетическая концепция фракталов / В.Э. Войцехович // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 583 с.
3. Аванесова, Г.А. Социокультурное развитие регионов: механизмы самоорганизации и региональная политика / Г.А. Аванесова, О.Н. Астафьева. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 314 с.
4. Маркарян, Э.С. Культура как способ социальной самоорганизации / Э.С. Маркарян. – Пуццо: ОНТИ НЦБИ АН СССР, 1982. – 20 с.
5. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) / Э.С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
6. Седов, Е. Информационно-энтропийные свойства социальных систем / Е. Седов // Общественные науки и современность. – 1993. – №5. – С.92-100.
7. Арутюнов, С. А. Народы и культуры. Развитие и взаимодействие / С.А. Арутюнов. – М.: Наука, 1989. – 243 с.
8. Тойнби, А.Дж. Цивилизация перед судом истории / А. Дж. Тойнби. – М.: Прогресс – Культура, 1996. – 480 с.
9. Зиновьев, А.А. Коммунизм как реальность / А.А. Зиновьев. – М.: Центрполиграф, 1994. – 495 с.
10. Шкаратан, О.И. Русская культура труда и управления // О.И. Шкаратан // Общественные науки и современность. – 2003. – №1. – С. 30-54.

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА К МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ НА УРОКЕ

Мясникова Т.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современное общество с акцентом на роль информации обозначается как информационное. Глобальное информационное общество (GIS, или Global Information Society) обещает затмить собой все предыдущие общественные модели за счет невиданного ранее использования информационных технологий и возможностей, открываемых интернетом. Данная перспектива общественного переустройства породила ряд глобальных задач перед педагогическим сообществом всего мира [1]. Их решением с середины прошлого века занимается медиаобразование. Под «медиаобразованием» предлагается понимать процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники [2].

В российских научных кругах сформировалось три подхода к результатам медиаобразования:

1. Усилия научной школы А.В. Федорова сконцентрированы на актуальной проблеме подготовки будущих медиапедагогов. Они базируются на понятии медиакомпетентности как новой парадигмы результата образования.

2. Одним из исследователей информационной грамотности в России Гендиной Н.И. разработана концепция информационной культуры личности, осуществляется анализ международных стандартов информационной грамотности.

3. Работы по осмыслению медиаобразовательных технологий как инструментов сферы масс-медиа принадлежат И.В. Жилавской. Ею была разработана журналистская модель медиаобразования, основанная на медиаактивности редакций СМИ [3].

В настоящий момент российская система образования не имеет четких позиций в достижении результата медиаобразования, учитывающих рекомендации вышеприведенных профессионалов. Журналисты и культурологи, занимающиеся медиакультурой, критично относятся к представленным разработанным медиапедагогами учебным программам, при этом критикуется недостаточное знание педагогами медиаландшафта, в то же время медиапедагоги подвергают критике дидактическую недостаточность разработанных журналистами учебных программ для школьников.

Несмотря на пристальное внимание ученых к проблеме внедрения медиаобразования в общеобразовательные школы, изучения СМИ, СМК, экранное искусство, развитие медиакомпетентности, Федеральные государственные образовательные стандарты ориентированы на ИКТ и

развитие ИКТ-компетенции [4]. Стандарты лишь косвенно отражают требования к развитию медиакомпетентности (медиаграмотности, информационной грамотности школьников).

Что касается университетского образовательного пространства, то выраженность медиаобразовательных компонентов проявляется в настоящее время не только в усиленном неформальном обучении обращения с медиа, но и в изменении содержания стандартов для высшей школы, отражающих требования информационного общества. Стандарты нового поколения (ФГОС ВО – 03) частично ориентируют на достижение медиаобразовательных результатов [5].

В качестве медиаобразовательного результата в своей опытно-экспериментальной работе на базе Оренбургского государственного университета мы использовали понятие «медиакомпетентность». С опорой на концептуальный подход Д. Бааке и модель развития медиакомпетентности К. П. Тройманна, У. Зандер, Д. Майстер [6] дефиницию понятия «медиакомпетентность» можно сформулировать как результат личностно-субъектных обретений студента в процессе формального и неформального обучения, характеризующий индивидуальную готовность личности к обращению с медиа. Показателями развития медиакомпетентности являются: медиакритика, знание о медиа, медиапотребление, медиаконструирование.

Таким образом, тенденции медиаобразования в российской педагогической действительности характеризуются становлением медиапедагогического дискурса на основе междисциплинарного подхода. Но массовое внедрение медиаобразования в образовательные организации не происходит. Открытым остается также и вопрос о достаточной подготовке педагогических кадров, готовых проводить медиаобразовательные курсы.

В 2014 году мы провели опрос среди 56 учителей немецкого языка, работающих в гимназиях, лицеях и общеобразовательных школах Оренбургской области. На вопрос *«Нужно ли обучать учеников обращению с медиа?»* все учителя ответили утвердительно. Отвечая на следующий вопрос *«Если нужно, то в какой форме? (возможно несколько вариантов ответа)»*, 35 учителей хотели бы «интегрировать развитие медиакомпетентности учеников в учебный процесс» (рисунок 1). Исходя из этого, можно с большей долей вероятности утверждать, что сами учителя, большинство из которых проживают в сельской местности Оренбургской области, готовы вносить в свой предмет медиаобразовательные элементы.

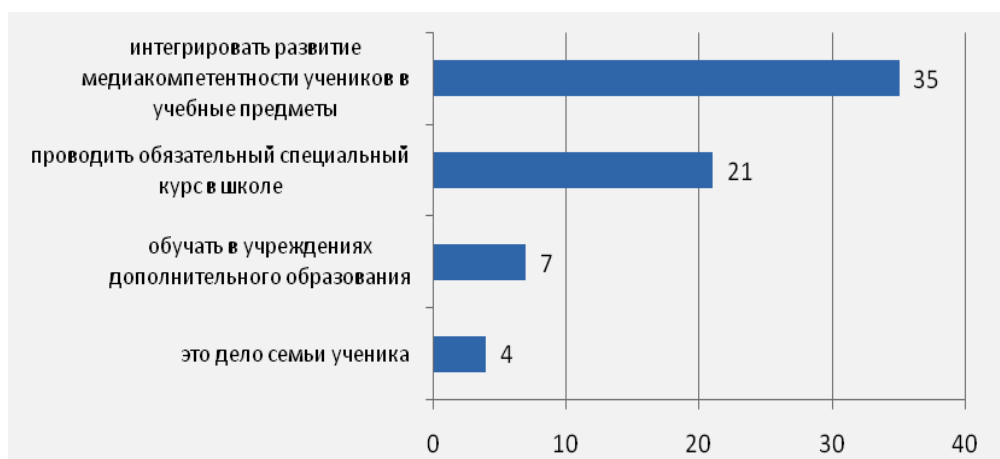


Рисунок 1 - Формы медиаобразования, по мнению учителей

Определив медиапотребление учителей и их представление о медийных предпочтениях учеников («Отметьте три медиа, которые являются для Вас самыми важными / которые являются самыми важными для Ваших учеников»), мы тем самым выявили ценностные позиции учителей и учеников в едином медиaprостранстве (рисунок 2), являющимся одновременно их жизненным пространством [7].



Рисунок 2 - Медийные предпочтения учителей и учеников

Для медиаобразовательной практики в школе целесообразнее выявлять у самих учеников их медиапредпочтения. Определение медийных предпочтений учеников служит отправной точкой взаимодействия учителя и ученика. Выбирая медиа и его содержание, ученик берёт на себя ответственность за конструирование собственного медиaprостранства. В настоящем опросе большинство учителей отдают предпочтение компьютеру. Четко прослеживается разница в предпочтении учителями и их учениками печатных и электронных медиа. Учителя традиционно выбирают книги, журналы и газеты, ученики, на их взгляд, ориентированы на новые медиа.

Таким образом, внедрение медиаобразования в учебный процесс есть

неотъемлемый фактор развития образовательной системы информационного общества, требующий разрешения возникающих дидактических, воспитательных и административных задач.

Список литературы

1. Кравченко, А.И. *Краткий социологический словарь*. – М.: Проспект, 2011. – 352 с.
2. Федоров, А.В. *Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
3. Жилавская, И.В. *Интерактивная (журналистская) модель медиаобразования // Медиаскоп*. – 2008. – № 2. – С. 7.
4. *Государственные образовательные стандарты, примерные учебные планы и программы высшего профессионального образования [Электронный ресурс]: федеральный портал*. / Российское образование. – Режим доступа : <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm>. – 22.12.2014.
5. Ольховая, Т.А., Мясникова, Т. И. *Развитие медиакомпетентности студентов университета: учебное пособие*. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2011. – 126 с.
6. Treumann, K.P., Sander, U., Meister, D. u.a. : *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – 808 S.
7. Baacke, D., Sander, U., Vollbrecht, R.: *Lebenswelten sind Medienwelten*. – Op-laden: Leske + Budrich, 1990. – 259 S.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «БОГАТСТВО» В АНГЛИЙСКОЙ АВТОРСКОЙ СКАЗКЕ

Нестерова Т.Г.

Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Оренбург

Менталитет человека меняется под влиянием различных факторов политических, экономических, культурных, правовых и т.д. Эти изменения неизбежно отражаются в языке и в сознании говорящего, фиксируясь в различных универсальных и специальных концептах. «Богатство» является одним из ключевых концептов, способствующих пониманию этих изменений, поскольку включен во многие аспекты человеческого бытия: от дифференциации социальной иерархии общества до выработки системы ценностей индивида» [2, С.111]. Актуальность исследования языковых средств выражения данного концепта обусловлена противоречивым и многоплановым его содержанием, которое привлекает внимание лингвокогнитивистов, открывающих новые смысловые пласты этого уникального концепта.

Основной характеристикой любого концепта является его структура. Существуют различные модели, отражающие сложную структуру концепта. И.А. Стернин отмечает «совокупность базового слоя и дополнительных когнитивных признаков» [3, С.59]. Многие лингвисты при описании структуры концепта пользуются терминами «ядро», «периферия». В.А. Маслова в структуре концепта выделяет все то, что «делает его фактом культуры: исходная форма (этимология); история, сжатая до основных признаков содержания; современные ассоциации; оценки, коннотации» [1, С.52]. Однако все ученые сходятся во мнении, что концепт имеет «слоистое» строение. В нашем исследовании мы будем придерживаться структуры включающей понятийную, образную и ценностную составляющие. Понятийная компонента наиболее рациональна, реализуется в словарных дефинициях и состоит из понятийных слоев: базового и производного. Образная составляющая включает устойчивые сравнения, фразеологические единицы, лексические репрезентанты, метафоры. Благодаря лексическому значению концепт встраивается в систему языка. Ценностная компонента связана с оценкой, отражающей культурные особенности.

Данная статья имеет целью проанализировать лексические средства репрезентации понятийной, образной и ценностной составляющих концепта «богатство» на материале английских авторских сказок.

Для уточнения понятийного компонента в структуре концепта «богатство» в английском языке мы взяли следующие толковые словари: Macmillan English Dictionary, Longman Lexicon of contemporary English и Dictionary.reference.com. Во всех трех словарях богатство определяется через категорию меры, обозначающую большое количество. Это понятие выражено следующими синонимичными словосочетаниями: a large amount (крупная сумма), a great store (значительный запас), abundance, profusion (изобилие), a large number, a great quantity, plentiful amount (большое количество).

Признак «большое количество» уточняется посредством дополнительных толкований, поясняющих что считать богатством. Из них мы отметили следующие: money (деньги), valuable possessions (ценные владения), property (собственность), valuable things (ценные вещи), useful things (полезные вещи), useful quality or skill (полезные качества или умения), anything (все, что угодно).

В двух словарях Macmillan English Dictionary и Dictionary.com понятие богатство определено через состояние богатства (the state of being rich). Остальные варианты уточняющих признаков понятия встречаются один раз и отнесены нами к менее частотным, раскрывающим дополнительные значения: a monetary value (ценность, выраженная в денежном эквиваленте), an exchange value (все, что годится для обмена), utility, capability of being appropriated (все, что имеет хоть какую-то полезность, пригодность).

Необходимо отметить, что каждый из словарей предлагает толкование отдельных сторон понятия посредством синонимов. Больше всего синонимичных понятий представлено в Longman Lexicon of contemporary English. Самым частотным, встречающимся во всех трех словарях синонимом является prosperity (процветание). Чуть менее частотными мы полагаем affluence (богатство), fortune (фортунa) и money (деньги), каждый из которых представлен в двух словарях. Остальные синонимы встречаются только один раз. Так, Macmillan English Dictionary приводит синонимичное понятие success (успех); Dictionary.reference.com – happiness (счастье). Наибольшее число синонимов мы зафиксировали в Longman Lexicon of contemporary English – luxury (роскошь), treasure (сокровище), windfall (неожиданная удача), well-off (зажиточный), in credit (кредитоспособный), solvent (платежеспособный), comfortable (благоустроенный).

Анализ данных дефиниций показал, что все перечисленные словари связывают понятие «богатство» со следующими признаками: большое количество, процветание. Эти признаки являются общими для всех определений и приняты нами за базовые в английском варианте концепта «богатство».

Материалом для исследования образной и ценностной составляющей концепта «богатство» в английском языке нами была взята авторская сказка. Сказка служит проводником к наивной картине мира, которая лингвистами признается предшествующей и формирующей специальные картины мира (химическую, физическую, правовую, этическую и др.). В.А. Маслова, подчеркивает донаучный характер языковой картины мира и называет ее наивной картиной, «поскольку человек способен понимать мир и самого себя благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт - как общечеловеческий, так и национальный. Последний и определяет специфические особенности языка на всех его уровнях. В силу специфики языка в сознании его носителей возникает определенная наивная картина мира» [1, С.65]. Наивная картина мира дополняет объективные знания о реальности, но часто искажает их, потому что опирается не на логику, а на эмпирику. Однако именно она лежит в основе языковой картины мира.

Сказки играют важную роль в создании наивной картины мира, поскольку вобрали в себя сюжетные мотивы, отражающие динамику действительности, необычные образы, краски национальных преданий и народную мудрость. Они тесно связаны с фоновыми знаниями носителя языка, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. Сказки - это богатый источник для лингвистического анализа.

С целью исследования лексических средств выражения образной компоненты концепта «богатство» мы обратились к самой экзальтированной и эпатажной фигуре английской литературы, представляющей позднюю Викторианскую эпоху Оскару Уайльду. Он был крупнейшим представителем европейского декаданса. Утонченный эстет, образованный и мечтательный, аристократичный и склонный к чудесному и фантастическому, способный очаровать любого человека своим обаянием, остроумием, безупречным стилем и в языке, и в одежде. Его произведения насыщены философией эстетизма, воплощенной в метафорах, аллегориях, образных выражениях, ставших крылатыми и вошедших в сокровищницу мировой литературы.

О. Уайльд является автором 12 сказок, и все они были взяты для анализа. На первом этапе исследования мы просмотрели данные сказки с целью отбора лексемы «богатство» и слов имеющих корень -богат-. Анализ показал, что такие лексические единицы присутствуют в 6 сказках: «День рождения инфанты», «Настоящий друг», «Великан-эгоист», «Счастливый Принц», «Рыбак и его душа», «Молодой король». Эти лексические единицы образуют словосочетания, имеющие различные значения. Они были распределены по тематическим группам.

Наиболее частотной оказалась группа выражающая процветание (7): богатые провинции; несметные богатства; богатый мельник; богатые одежды; богатое добро; богатые товары; богатый покров. Менее частотной – группа обозначающая меру, количество (3): богато расшитая занавесь; богатые плоды; берега, богатые молоком и медом. Также мы выделили единичный случай употребления формы слова «богатство» в значении волшебный помощник: Перстень Богатства. Владеющий этим перстнем богаче всех царей.

Таким образом, можно сделать вывод, что лексические единицы, имеющие корень -богат- представлены в сказках Оскара Уайльда очень скудно. Их основные значения – большое количество, процветание – совпадают с базовыми признаками понятийной компоненты концепта, полученными из анализа лексикографических источников.

На следующем этапе исследования был проведен из трех сказок («Рыбак и его душа», «Соловей и роза» «День рождения инфанты») методом произвольной выборки мы отобрали ситуации, в которых присутствует описание богатства. Из этих ситуаций были выбраны лексические единицы, включающие сему «богатство». Полученный материал был расклассифицирован по тематическим группам: драгоценные металлы, драгоценные камни, дорогие материалы, предметы роскоши.

Так, например, ситуация в сказке «Рыбак и его душа» подводит читателя к созданию образа богатого восточного базара. Образ создается посредством

лексических единиц, выражающих драгоценные металлы (4): серебро (2), золото (2); предметы роскоши (4): браслеты, запястья, кольца, серьги; драгоценные камни (4): бирюза, жемчуг, изумруды, нефрит; дорогие материалы (2): тигровые когти, проволока.

Образ богатой одежды юного Султана в этой же сказке характеризуется лексическими единицами, выражающими драгоценные металлы (2): серебро, золото.

Роскошь дворцовой залы создается следующими лексическими единицами, выражающими драгоценные металлы (6): золото (3), серебро (2), медь; драгоценные камни (15): жемчуг (2), порфир, аметисты, опалы, изумруды, сапфиры, нефрит, лунные камни, рубины, бирюза, бериллы, халцедоны, карнерилы, карбункулы; дорогие материалы (10): слоновая кость (2), рога (2), слоновьи шкуры, хрусталь, шелковые тюки, кедровое дерево, черепаховые панцири, нитки рысьих глаз; предметы роскоши (6): чаши (2), кувшины, блюда, монеты, колонны.

В сказке «Соловей и роза» мы взяли для анализа ситуации создания образа роскошной природы. Самой частотной группой стали лексические единицы, выражающие драгоценные металлы (5): серебро (3), золото (2). Также присутствуют драгоценные камни (2): жемчуг, кораллы, но они представлены реже. Дорогие материалы выражены только одной лексемой – хрусталь.

В сказке «День рождения инфанты» создан образ дворца полного сокровищ. Наиболее частотным признаком, создающим этот образ, является группа лексических единиц, выражающих дорогие материалы (11): слоновая кость (3), бархат (2), богатое шитье (2), камча, черное дерево, парча, кожа. Чуть менее частотным – предметы роскоши (10): статуи, занавесь, портьеры, гобелены, люстры, трон, кресла, кардинальская шапка, портреты, купидоны. Группы драгоценные металлы (7): золото (2), серебро (5); драгоценные камни (3): жемчуг (3) отнесены нами к менее частотным.

Мы отметили, что во всех проанализированных ситуациях образная компонента дополняется лексическими единицами, выражающими количественные характеристики концепта «богатство». К ним относятся признаки: полный (7), огромный (5), большие (4), крупные (3), пышный (2), столько сколько пожелаешь, доверху, набитые, до краев, много, увешаны, груды. Эти лексические единицы также создают ощущение роскоши и изобилия. Как видим, самым частотным признаком, является прилагательное «полный» и его формы.

Таким образом, мы можем утверждать, что, говоря о концепте, недопустимо сужать образную компоненту до лексем богатство, богатый, богатые и др. Концепт многослоен и его смысловые признаки выстраиваются из фоновой картины мира, создаваемой автором. Лексические единицы, используемые Оскаром Уайльдом в сказках, выразительны и разнообразны. Сравнение тематических групп показало, что доминантами, создающими образ богатства в проанализированных ситуациях, являются существительные, обозначающие металлы: серебро (10), золото (7); драгоценные камни: жемчуг (6); прилагательное – полный (7).

Аксиологический слой в структуре концепта представлен оценками и коннотациями. Анализ всех 12 сказок показал преобладание отрицательных коннотаций концепта «богатство». Однако наиболее ярко посредством лексических единиц отрицательная оценка выражена в 4 сказках «Молодой король», «Звездный мальчик», «Настоящий друг», «Рыбак и его душа».

В сказке «Молодой король» приводится пример несправедливости мирной жизни, которая неизбежно приводит к тому, что богатый порабощает бедного. Люди работают, но едва могут выжить, потому что платят им очень скудно. Приходится все время трудиться на богачей, чтобы они набили сундуки золотом, а в это время лица любимых суровеют и ожесточаются и дети не видят детства. В сказке «Звездный мальчик» выражена мысль, что жизнь устроена для богатых, а не для бедняков. У одних все, у других - ничего. Вокруг одна ложь, и все, кроме горя, делится несправедливо. В сказке «Настоящий друг» пролетающая над столицей Ласточка видит, как в пышных палатах ликуют богатые, а бедные сидят у их порога. В сказке «Рыбак и его душа» разворачивается спор между материальным и духовным миром героев, в котором ставится вопрос: что лучше Любовь или Богатство.

Противостояние двух позиций присутствует во всех сказках, но не всегда выражено лексическими средствами и никогда не заканчивается, оставаясь открытым. Автор ненастойчиво, без назидания подводит читателя к пониманию своей позиции осуждения богатства материального. Он выстраивает ассоциацию с Красотой, его описания несут эмоцию восхищения любующегося человека и только это является положительной стороной материального богатства – оно красиво. Еще одна положительная сторона материального мира проявляется, когда богатство связывается с искушением и в преодолении этого испытания слабая духовность крепнет и закаляется. Однако в прямом значении богатство представлено как нечто брэнное, не имеющее отношения к человеческому и скорее атрибут нищей души.

Положительная коннотация звучит в сказке «Молодой король» как аргумент, который в следующей строке оспорен:

«— Государь, не зиждется ли жизнь бедного на роскоши богатого? Ваше великолепие кормит нас, и ваши пороки дают нам хлеб. Работать на хозяина горько, но когда работать не на кого – еще горше.

— Не братья ли богатый и бедный? — спросил молодой Король.

— Братья, — ответил тот, — и имя богатому — Каин».

Как видим, в сказках Оскара Уайльда прослеживается двойственное отношение к феномену богатства. Измеряя высшие нравственные чувства материальными эквивалентами, в сказке «Соловей и роза» О. Уайльд формулирует однозначный вывод о том, что истинное богатство - это любовь. Она драгоценнее изумруда и дороже прекраснейшего опала. Ни за какие драгоценные камни или металлы нельзя купить ее на рынке или в лавке. Только такой вид богатства считается положительной ценностью.

Итак, во всех сказках косвенно присутствует феномен «богатство», но не в виде лексемы, а в виде некоторого фона без обобщения. Так, во всех сказках в изобилии присутствуют красочные, очень подробные описания, создающие

картины роскоши, выраженные лексическими средствами раскрывающими образную и ценностную компоненты концепта «богатство». Мы объясняем это тем фактом, что Оскар Уайльд акцентирует внимание читателя своих сказок на проблемах красоты, добродетели. Он воспекает высшие чувства: безусловную любовь, преданность, сострадание, человечность, бескорыстие, верность. Богатство в его сказках представлено диалектической противоположностью Любви, которая выше и ценнее мира материального. К этому выводу приводит внимательного читателя каждая из 12 сказок.

Список литературы

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / В.А.Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с. – ISBN 5-7695-0745-4
2. Путилина, Л.В., Нестерова, Т.Г. Подходы и методы исследования концепта «богатство» в отечественной лингвистике /Л.В. Путилина, Т.Г. Нестерова //Вестник ОГУ. – 2014. – №11 – С.111-116.
3. Стернин, И.А. Методологические проблемы когнитивной лингвистики. И.А Стернин. – Воронежский гос. ун-т, 2001.
4. Longman Lexicon of contemporary English. – Edinburgh.:Pearson Education Ltd,1999. - 910с.- ISBN 0-582-55527-2

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Орлова Е.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Не вызывает сомнения, что визуальные формы культуры играют важную роль в формировании мировоззрения поколений, выросших в эпоху активного развития средств массовой информации. В современном мире человек с самого рождения оказывается включен в систему визуальных образов, что, по мнению многих ученых, приводит к изменению содержания и структуры человеческого сознания.

Известный советский психолог В.П. Зинченко, сформировал термин «визуальное мышление», определив его как «человеческую деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку, делающих значение видимым»[1, С.12]. Специфику визуального мышления он связывал с тем, что в сознании человека зримые образы приобретают некую свободу по отношению к объектам восприятия и могут быть объектом зрительных манипуляций и преобразований.

Дальнейшие исследования визуальной культуры привели к тому, что сегодня ученые определяют ее не только как форму восприятия. Понятия «визуальное», «видимое», «зрелищное» прочно вошли в психологический, философский, социологический, культурологический дискурс. Междисциплинарный характер рассматриваемого феномена расширяет и круг входящих в него явлений. В современной науке под визуальной культурой принято понимать способ взаимодействия человека с окружающей визуальной средой жизнедеятельности, опосредованный актуальным уровнем сознания и выражающийся в адаптации, смысловом постижении и инновационном преобразовании человеком себя и окружающей визуальной культуры[2, С. 8]. Так, в рамках визуальной культуры наибольшее значение для человека приобретает «зримая» видимая сторона жизни. Еще на этапе становления субъекта, у него формируется визуальная установка, «особое отношение к видимому как к «тексту», обладающему рядом значений»[3, С. 13]. Предметная среда, визуальные произведения воспринимаются как знаковые сообщения, которые нужно уметь «прочитать» и понять.

Визуализации подвергаются все стороны жизни. Зрительное, визуальное восприятие является основой существования человека в современном обществе. Воспринимаемые зрением образы, транслируемые из средств массовой информации (кино, телевидение, дизайн, интернет, фотография) активно включаются в процесс идентификации, социальной адаптации. Точкой означивания является взгляд, слово, как таковое, уходит на второй план.

Определяя отличия восприятия современного поколения, выросшего в

условиях визуальной культуры, Е.Н. Полюдова формирует его отличительные черты. К ним она относит: глобализацию, высокую скорость производства и потребления визуальных продуктов, экранность, доминирование визуальных медиа во всех сферах повседневной жизни, ослабление критического мышления[4, С. 6]. Оказываясь доминантной ориентацией человека в современном обществе, визуальная культура меняет специфику воспитания и образования новых поколений. Зримая составляющая приобретает все большее значение в образовательной среде. Не случайно разработка визуального сопровождения учебного процесса является одной из самых актуальных тем в современной педагогике.

Все вышеуказанные факторы ставят новые вопросы перед образованием, его структурной, формой, содержанием т.д. Остается открытым вопрос о воспитании чувств, нравственных качеств, идеалов. Визуальное пространство создает лишь информационно-коммуникативную сеть с элементами культурных предпочтений, оставляя без внимания ориентации для выбора культурных объектов и их использования. Система образования, таким образом, должна строиться на новых, адекватных современному визуальному состоянию общества способах донесения информации.

Наиболее актуальным все вышесказанное оказывается для преподавания гуманитарных дисциплин, которые в большей степени ориентированы на выработку у индивида способности к творчеству, коммуникативных стратегий, формирование критического мышления. Разработка новых стратегий образования в данной области наталкивается на ряд вопросов.

С одной стороны, наглядность, доходчивость, универсальность визуального языка позволяет компактно передавать информацию, ускорить процесс ее восприятия и сохранения, налаживать междисциплинарные связи.

С другой стороны, ученые фиксируют ряд недостатков «быстрого» получения информации, характерных для нового поколения:

- нет четкости в структурировании информационного пространства;
- отсутствие умения критически оценивать информацию;
- падает ценность общих знаний как фона мышления человека;
- слабо формируется концентрация на определенной теме;
- восприятие нового базируется на эффекте «переворачивания страницы»;
- не развивается навык анализа полного объема и структуры материала;
- формируется фрагментарное, разорванное восприятие[5, С. 168-169].

Следовательно, визуальная культура не позволяет ускользнуть во внутренний опыт. Ответ ищется через внешние источники (знаки, символы и т.д.). Возникает опасность формирования представлений о мире как о визуальном, статичном образе без отсылки к содержательному контексту явления. Поэтому визуальные образы в учебном процессе должны рассматриваться с позиций содержания диалога. «Исторический,

социальный и культурный контексты и содержание образов и артефактов должны преобладать над изучением формальных характеристик. Это изменение не умаляет и не исключает рассмотрение формальных характеристик, а превращает их в способ контекстуализации и исторического понимания и ценности этих явлений»[4, С. 8]. Таким образом, именно социальный или индивидуальный опыт должен быть основой образования, не смотря на внедрение в учебный процесс наглядных средств.

Уникальность современной ситуации состоит в том, что в информационном обществе, информация поступает не только по визуальным, но и по другим чувственным каналам. Чтобы осмыслить поток новых знаний, необходимо умение наладить логическую взаимосвязь мыслительных процессов. Как представляется, одним из механизмов, который поможет обнаружить связующее звено, сформировать критическое мышление, умение оформить эмоционально-личностное отношение к реальности может стать театрализация учебного процесса.

В визуально проектируемой действительности, как считает И.Гофман, преобладает определенный набор исполнения (перформанс)[6], приобретающий характер реально и визуально проигрываемой интеракции. «Зримые» средства, как поиска себя, так и позиционирования своей социальной роли, групповой принадлежности оказываются очень активны. Визуальная культура ориентирует человека на внешние характеристики, свидетельствующие о роли, которую он хочет играть в обществе. Как утверждает В.М. Розин, театр становится нормой социальной реальности.

«В определенном смысле современное общество – это театр, где каждый играет или старается играть определенную роль, скрывается, визуализируясь, под маской, причем это театр в движении, театр, пронизывающий целиком обыденную реальность человека и его жизнедеятельность на производстве. Понятно, что в этой игре роль визуальных средств исключительно велика, и возможно в будущем еще возрастет»[3, С. 28].

Термин «театрализация» впервые появился в работах исследователей культуры постмодерна (Ги Дебор, А. Арто, М.Фуко и т. д.). Его появление связывают со стремительным наступлением массовой культуры и изменением в содержании и характере зрительной коммуникации. В этом контексте театрализацию следует понимать как использование театральных приемов в повседневной жизни, удвоение реальности средствами игры, представления, разыгрывания ролей. «Обществом спектакля» назвал Ги Дебор характер взаимоотношений в современном обществе опосредованный образами[7, С. 7]. Можно утверждать, что в данных условиях, феномен театрализации наиболее объективно отражает современное состояние общества.

Н.Евреинов, один из теоретиков театра популярность зрелищной культуры объяснял простой универсальной причиной – присущей всему человечеству «волей к театру»[8]. Реальность, в которой человек может «играть», представляя себя и других не такими, какие они есть, а какими

они хотели бы быть, становится более приемлемой, позитивной. В современном обществе человек не живет, а играет. Удовольствие от игры позволяет более продуктивно осваивать и усваивать социальные роли, получать информацию о мире. Идентифицируя себя с «собой-другим» [9, С. 98], субъект адаптируется в окружающей реальности и в тоже время учится мириться с собой. Такое состояние можно назвать «игрой - приспособлением». «Каждому врожден мир игры, столь подобный реальному, что порой замещает его на правах особой – виртуальной реальности, которой, при условиях сосредоточенности внимания, ясности образа, остроты желания, повинуетя физическая и чувственная природа человека»[9, С. 99]. Наглядная театрализация, таким образом, служит тем механизмом, который помогает преобразованию образных форм человеческого сознания в реальные объекты.

В таких условиях, не удивительно, что проблема театрализации как основы образовательного процесса в последнее время становится все более популярной. Театрализация в современных исследованиях предстает и как комплексная система использования всех выразительных средств искусства (О.В. Ольшанский, Т.И. Ярлыков), и как социально-педагогический метод (Д.М. Генкин, А.И. Чечетин, В.Г. Шабалин). В других работах рассматриваются возможности театрализованной деятельности в воспитании творческой направленности личности (Е.В. Мигунова), влияние театрализации на формирование толерантного поведения будущих педагогов (Н.Я. Макарова). Театрализация здесь предстает как дидактически обоснованный комплекс всех выразительных средств искусства на основе драматического сценария, используемый в образовательном процессе[10, с. 12].

Внедрение театрализации в учебный процесс позволяет осуществить взаимосвязь между педагогикой, методикой преподавания и театром. Визуально ориентированный студент в театральном действии вступает в диалог с преподавателем, сокурсниками и одновременно с историческим, социальным, культурным явлением, стоящей перед ним проблемой. Визуальная театрализация изучаемого материала (разыгрывание тематических сценок, обсуждение материала по ролям, индивидуальная презентация какого-либо абстрактного понятия, спектакль, моноспектакль и т. п.) помогает активировать не только зрительные каналы, но и вовлечь студента в действие, что способствует более глубокому детальному восприятию.

По мнению П.Пави театрализация – специфическая манера театрального раздвоения высказывающегося (актера, персонажа) и высказывания. Представление воспринимается как «проекция в чувственный мир состояний и образов, которые являются его потайными пружинами, или демонстрация всего скрытого, латентного...» [11, С. 407.].

Театр метафоричен и мифологичен. Все элементы в нем символизируют сконструированный и, воспринимающийся как реальный, прообраз. Ведущими выразительными средствами, создающими особый

язык театрализации, выступают символ, аллегория и метафора, с помощью которых создается полнокровный и многогранный мир эстетических ценностей.

Визуальный ряд в театре несет глубокую смысловую нагрузку. Здесь каждый жест, каждый шаг наполнен смыслом. Образная природа театра позволяет передавать неоднозначное содержание, которое поддается множественной интерпретации. Чтобы совершить действие необходимо глубоко разбираться в мотивах поступков, наполнить их конкретным содержанием. Действие становится осмысленным, а визуальный образ вторичным по отношению к смыслу. Все это помогает перестроить внимание с образа или знака на внутреннее содержание предмета, освоить абстрактные понятия, разобраться в хаосе значений, в рамках которых слово становится единственным носителем смыслов.

Использование театральных приемов в учебном процессе позволяет настроить обучающихся на раздвоенное восприятие. Театр имеет неоднозначную структуру, воздействует на зрителя, используя и визуальные и смысловые приемы. Театрализованное действие – это всегда осмысленное воздействие на себя, на людей, на окружающий мир с целью его видоизменить. Оно требует не столько запоминания, сколько умения анализировать, сравнивать, «пропускать через себя», развивает эмоционально-ценностное отношение к миру, к себе, к другому.

Именно в театрализованной «игре» возможна апробация накопленных знаний, а также выражение эмоционального восприятия. Выступая в роли художника-творца, студент через свое «произведение» передает определенные чувства и желания, создает душевный настрой, несущий в себе оценочное отношение к действительности. На таком «занятии-представлении» все идеи заключены в художественную форму, то есть, прежде всего, действуют не рассуждением, а живым показом жизни в образах. Образное решение темы составляет суть театрализации. Обогащая учебный процесс образностью, театрализация помогает возникновению у каждого его участника ассоциаций, близких к его собственным жизненным впечатлениям, его опыту, его мироощущению и тем самым активизирует, вызывает потребность к действию. Театрализованное действие достигает своей цели в тот момент, когда и участники и зрители проникаются сильным общим переживанием.

Само «представление» после информативной части может быть продолжено постановкой проблемных заданий, которые непосредственно включают в активную работу остальных студентов. На основе совмещения действующих «актеров», образов, каждый участник получает возможность создавать свою зримую реальность и участвовать в ней как полноценный актер. На таком занятии, преподаватель теряет свою авторитарность, так как ему остается функция организатора «представления».

Обучение с включением театрализации так же создает условия для освоения широкого спектра ролевых взаимодействий (реально существующие и вымышленные роли), помогает включению в систему

образования. Проигрывание роли связано с импровизированным, творческим, уникальным построением ее содержания, обусловленным тем или иным представлением о ней каждого субъекта. Идентификация студента в ВУЗе может быть облегчена путем его вовлечения в ролевую игру. Неслучайно так много внимания уделяется внеучебной, творческой деятельности студента. Например, так называемому «посвящению в студенты» первокурсника отводится важная роль в адаптации к новым условиям обучения. «В ходе подготовки и проведения этого мероприятия первокурсники приобщаются к нормам и ценностям своей студенческой жизни в условиях положительной идентификационной реакции»[12, с. 65]. Реализация принципа ролевого участия, наглядная демонстрация распределения полномочий участников образовательного процесса помогает в определении границ образовательных обязанностей, способствует эмоционально-чувственной мотивации в обучении. Положительные эмоции, полученные в рамках подготовки и проведения театрализованных мероприятий, создают общий настрой, с которым студент будет осваиваться в незнакомой для него образовательной среде, привыкать к существованию в новой для него реальности.

Итак, визуальная реальность в современном обществе предстает как культурный конструкт, подлежащий «чтению» так же, как и литературный текст. Главной задачей образования в современных условиях визуальной культуры становится максимально индивидуализировать опыт, получаемый как в рамках учебного процесса, так и вне стен образовательного учреждения.

Театрализация, как форма игрового постижения реальности с использованием визуальных и смысловых образов, может выступать тем механизмом, который позволит более эффективно получать информацию о распределении ролей в учебном процессе. Использование театральной игры в образовании позволяет перевести смысл в знак и наоборот. Двойственная природа театрального действия помогает наладить взаимосвязь между картинкой и ее семантическим значением, наполнить его личностным эмоционально-ценностным отношением. Развитие вкуса к художественной деятельности, в рамках образования, в виде создания авторского творческого продукта, который требует постоянного обсуждения, анализа и четкого логического построения позволяет преодолеть разорванность восприятия за счет продуманного характера взаимодействия визуальных образов.

Список литературы

1. Зинченко, В.П. *Современные проблемы образования и воспитания* / В.П. Зинченко // *Вопросы философии*. – 1973. – № 11. – С. 10-16.
2. Виноградов, П. Н. *Принципы и подходы к формированию визуальной культуры молодых педагогов в профессиональном образовании* / П. Н. Виноградов // *Психология в вузе*. – 2012. – № 3. – С. 7-11

3. Розин, В. М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир / В. М. Розин. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 272с. – ISBN 978-5-397-00225-7.

4. Полюдова, Е.Н. Виртуальная культура и современное художественное образование [Электронный ресурс] // Педагогика искусства: научн. журн. / Учрежд. росс. обр-ия «Институт художественного образования» – Электрон. журн. – №3. – 2012. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2012/Polyudova_21_10_2012.pdf – 21.10.2012.

5. Cvetkovic, Ed. V., Lackie, R. Teaching Generation M. A Handbook for Librarians and Educators / Ed. V. Cvetkovic, R.Lackie. – New York, London, 2009. – 314 p.

6. Гофман, И. Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу : пер. с англ. /И. Гофман. — Москва : Смысл, 2009. — 319 с. — ISBN 978-5-89357-276-6.

7. Дебор, Ги Эрнест. Общество спектакля : пер. с фр. / Ги Дебор. – Москва : Лоуор (Радек), 2000. – 183 с. – ISBN 5-8163-0008-3.

8. Евреинов, Н. Н. Демон театральности / Н.Н. Евреинов. – Москва; Санкт-Петербург : Летний сад, 2002. – 535 с. – ISBN 5-94381-017-X

9. Силантьева, И.И. Виртуальный человек в пространстве – времени театра / И.И. Силантьева. // Философские науки. – 2007. – № 8. – С. 98-106.

10. Михалева, О. А. Театрализация в школьном образовательном процессе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. /О.А. Михалева. – Москва, 2006 – 177 с.

11.Павис П. Словарь театра : пер. с фр. / П. Павис. – М. : ГИТИС, 2003. – 514с. – ISBN 5-7196-0225-9.

12.Вайсерио, К. И. Средства культуры и искусства как фактор социально-культурной идентификации студенческой молодежи / К. И. Вайсерио // Инновации в образовании. – 2008. – N 9. – С. 63-68.

ЕВРОПЕИЗАЦИЯ РУССКОГО ЭПИСТОЛЯРНОГО ЭТИКЕТА: ПИСЬМОВНИКИ XVIII в.

Орлова С.Л.

**Орский гуманитарно-технологический институт(филиал) Оренбургского
государственного университета, г. Орск**

Потребность издания сборников стереотипных текстов писем, то есть письмовников, стала следствием развития в XVII в. системы массовой коммуникации в Российской империи.

Расширение эпистолярной переписки напрямую связано с повышением уровня грамотности. Следует отметить, что в России этого времени грамотность населения была крайне низкой. Возможно впервые проблема грамотности была рассмотрена в конце XVII в. на соборе, причем речь шла о грамотности духовенства, а не народа. [Панкратова, 1969: 230]. Однако и в 1828 г., то есть через столетие, министр просвещения А. С. Шишков говорил об отсутствии в России начального образования. Первые государственные сельские школы были созданы только в 1830 г. Открытие школ привело к развитию грамотности, хотя все равно уровень грамотности населения был незначительным: к концу XIX в. для сельского населения он достиг 8,5%. В частности, как отмечает К. Е. Зверева, примерно четверть умеющего читать, то есть получившего начальное образование, грамотного населения в конце XIX века и около 10% в первой четверти XIX века не умело писать. К. Е. Зверева пишет, что представители крестьянства, окончившие школу в детстве, повзрослев, теряли навыки чтения и письма, так как не имели ни необходимости, ни возможности применять их или продолжать образование. [Зверева, 1983: 121]. Напротив, уровень грамотности в городе был значительно выше: колебался от 35 до 40%. Уже в середине XIX века все представители купечества были грамотны. Поэтому письмовники были адресованы средним слоям городского населения, и образцы писем для крестьян появились в них только в первое десятилетие XX в., когда крестьянство не стало грамотным слоем населения, но необходимость развития его образования осознается на государственном уровне.

Подтверждением того, что потенциальными читателями и «пользователями» письмовников должны были стать не представители простых слоев населения, являются образцы включенных в письмовники текстов. Они могли быть адресованы только высокообразованным слоям населения - купцам, чиновникам, дворянам (в рассказе Арк. Аверченко высмеиваются письмовники, включающие эпистолярные тексты, посвященные описанию балов и светских приемов, авторами которых будто бы являются некие князья и графы. В то же время написание текста по письмовнику было возможно только в анекдоте; в одном из таких анекдотов XVIII в. знатная дама, обнаружив, что написанная поклонником эпистола целиком заимствована из письмовника, отвечает, что ответ он найдет, «обратя лист» там же [Граудина, Миськевич, 1988: 73]. Российское дворянство получало навыки написания

эпистолярного текста дома, на примере писем из семейных архивов. Т. Д. Кучина в работе, посвященной исследованию эволюции эпистолярной культуры XIX – XX вв., писала, что важной чертой дворянской культуры стало собирание и хранение семейных архивов. Это позволяло закрепить в каждом новом поколении стереотип поведения, традиции, сформированные предшествующими поколениями [Кучина, 1979: 319].

Выбору обращения и другим формулам вежливости в обществе всегда уделялось большое внимание, поэтому письменные руководства к составлению эпистолярных текстов были опубликованы лишь в Петровскую эпоху. Так, работа о языке и общении Ф. Прокоповича (1708), написанная по-латыни, включает рассуждения о форме и содержании писем, присутствуют советы по составлению эпистолярных текстов в риториках Киево-Могилянской и Славяно-греко-латинской академий (нач. XVIII в.). Распространение европейской культуры требовало от желающего занять достойное положение в обществе не только определенного образования, но и развитой устной и письменной речи.

Все это усилило интерес к изучению правил написания корректных и выразительных эпистолярных текстов. Определение темы, структура, языковое наполнение письма – каждый из этих вопросов оказался предметом внимания авторов письмовников. О важности пособий по грамотной речи для России XVIII в. говорит тот факт, что второй книгой, напечатанной в 1708 г., стал один из образцов «комплиментарной» литературы – письмовник с забавно в настоящее время звучащим заглавием «Приклады како комплименты пишутся разные, то есть послания от потентантов к потентатам, поздравительные и сожалительные, и иные, такожде между иородников и приятелей». Письмовник включал образцовые эпистолярные европейские тексты и был настолько популярен, что трижды переиздавался на протяжении XVIII в. книга была переведена с французского и содержала 130 образцов писем практически на все случаи жизни – деловые, просительные, галантные, родственные, дружеские, любовные и ответы на них. «Приклады» должны были помочь овладеть вежливым и галантным слогом в переписке. Письмовник был адресован представителям дворянства и отражал представления о сословных взаимоотношениях, об иерархии русского общества XVIII столетия.

Большой интерес вызывают образцы эпистол, адресованных родственникам, приятелям и галантная переписка. Предлагаемые автором письмовника формы вежливого обращения витиеваты и напыщенны. Например, письмо к даме следовало начинать таким образом: «Безответная бы была сия моя смелость, что я без вашего позволения мое вам последнее служение представляю, и при том мое ревностное желание вашего почтеннейшего приятства удостоится откровею» [Приклады: 146]. Несмотря на оторванность языка этих образцов текстов от живой русской речи, ценным является то, что именно этот письмовник начинает формирование системы этикетных формул, в то время отражающую эстетические представления эпохи русского барокко, но в дальнейшем породившую прекрасные образцы эпистолярных текстов русской интеллигенции XIX века.

Список литературы

1. Аверченко А., Бухов А., Венский Е., Дольский Е., Ландау Г. Самоновейший письмовник. С приложением: как держать себя дома и в обществе. Искусство писать в альбом. Руководство к танцам и светским разговорам. А также научная статья Аркад. Аверченко о письмовниках вообще. - Петроград: Новый Сатирикон, 1916. - 70 с.
2. Зверева К. Е. Грамотность крестьянства Зап. Сибири в период капитализма // Образ жизни сибирского крестьянства в период отмирания феодализма и развития капитализма: Сб. научн. тр. - Новосибирск, 1983. - С. 6-12.
3. Кувалина С. С. Становление языковых стереотипов вежливости в эпистолярном жанре втор, пол. XVII - перв. четв. XVIII вв. - Куйбышев, 1974.- 182 с.
4. Кучина Т. Г. К изучению эволюции эпистолярных источников втор, пол. XIX - нач. XX вв. // Актуальные проблемы источниковедения истории СССР, специальн. историч. дисциплин и их преподавания в вузах: Тезисы докладов. - М., 1979. - С. 219-224.
5. Панкратова Н. И. Из истории частной переписки на Руси // Изучение русского языкового источниковедения: Сб. научн. тр. - М.: Наука, 1969. -С. 72-103
6. Приклады како комплименты пишутся разные, то есть послания от потентантов к потентантам, поздравительные и сожалительные, и иные, та- кожде между иородников и приятелей. - СПб. 1708. - 230 с.
7. Самойлина Н. Г. Устойчивые словосочетания в частной переписке XVII-нач. XVIII вв. (к вопросу о формировании устойчивых словосочетаний): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. -М., 1968. - 17 с.

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕПРЕРЫВНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Осиянова А.В.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Вступление в действие компетентностно-ориентированных государственных образовательных стандартов изменило представление о роли иностранного языка как учебного предмета. Изучение иностранного языка стало рассматриваться как процесс овладения иноязычной культурой (Е.И. Пассов) - той частью общей культуры человечества, которой учащийся (школьник или студент) может овладеть в процессе непрерывного коммуникативного иноязычного образования. Соответственно, настоящим федеральным государственным образовательным стандартом по иностранному языку предусмотрено овладение учащимися основными лингвокоммуникативными умениями в понимании на слух, чтении, устной речи и письме [5]. Они предполагают знание языкового и социокультурного материала, в том числе страноведческого характера, равно как и навыки владения им.

Лингвокоммуникативные умения составляют основу лингвокоммуникативной культуры, понимаемой в педагогической науке как многоаспектное, полифункциональное, интегративное, динамичное личностное качество, проявляющееся в процессе осуществления вербальной деятельности [2]. Ориентировочные, речевые, аналитические, креативные, рефлексивные, информационно-технологические лингвокоммуникативные умения обеспечивают творческий характер ситуативно-опосредованной лингвокоммуникации как на родном, так и на иностранном языке [4, С. 12].

Ориентировочные умения включают умения четко определять задачу вербальной деятельности (спросить, узнать мнение, посоветовать, убедить, уговорить, проинформировать), быстро и правильно ориентироваться в ситуации общения, оценивать ситуацию, принимать решение, выбирать коммуникативную модель поведения, учитывать пространственные и временные условия коммуникации.

Речевые умения, вслед за А.Н. Ксенофоновой, могут быть представлены тремя группами. Это умения, основой которых является смысловое восприятие речи других; умения, суть которых составляет выражение своих мыслей; умение использовать речь как инструмент воздействия и взаимодействия с собеседником [1]. К речевым умениям мы относим: умения слушать и слышать, осмысливать речевые формы, связывать конкретные факты с выводами, вести дискуссию, задавать вопросы, доказывать, утверждать свою точку зрения, понимать явные и не явные способы выражения смысла, прислушиваться к чужому мнению и изменять свою точку зрения и др.

Аналитические умения связаны с умениями генерировать идеи, привлекая знания из разных областей, анализировать актуальность получаемой

информации, отделять основную информацию от второстепенной, определять временную и причинно - следственную взаимосвязь между событиями, планировать дискурс и управлять им, продумывают предварительно содержание разговора, понимать позицию партнера.

Креативные умения связаны со способностью создавать эмоциональный комфорт себе и собеседнику в нестандартных ситуациях, разрешать конфликты, выступать без предварительной подготовки в роли говорящего, начиная разговор, поддерживая и завершая его, составлять собственные тексты (информационное сообщение, аннотация, рецензия, деловое письмо и т.д.).

Информационно-технологические умения предполагают умения использовать современные технологии информационного поиска, переработки и передачи информации, Интернет.

Рефлексивные умения обеспечивают способность к анализу причин успешности или неуспешности коммуникации, самооценке в процессе вербальной деятельности.

Как показало проведенное нами диагностическое исследование среди школьников и студентов г. Оренбурга особое внимание следует уделить развитию аналитических, речевых и рефлексивных лингвокоммуникативных умений.

Для развития обозначенных выше лингвокоммуникативных умений в лингвистическом образовании можно использовать следующие приемы: «Вопросы и ответы», «Аквариум», «ПОПС-формула», «Интервью», «Банк информации», «Поиск пары», «Координация действий», «Дискуссионная игра».

Упражнение «Вопросы и ответы» выступает подготовительным этапом на пути к решению последовательно моделируемых проблемных ситуаций на иностранном языке. Это упражнение в умении слушать и слышать собеседника, следить за его логикой, соотносить услышанное с приобретением знаний, связывать конкретные факты с выводами, размышлять вслух, делать корректные обобщения и выводы. Вопросы, побуждающие к речевому выражению по программным темам, адресуются индивидуально и группе. Четыре типа вопросов, выделяемые отечественной дидактикой, служат успешному развитию всех групп лингвокоммуникативных умений: репродуктивные (требуют вспомнить факты и определить понятия); эвристические (требуют выработать и определить понятия); проблемные (устанавливают причинно-следственные связи на основе самостоятельных рассуждений); практические (побуждают применять знания на практике и устанавливать взаимосвязи между теорией и практикой).

Прием «Аквариум» представляет собой элемент театрализации; он похож на спектакль, где «зрители» выступают в роли наблюдателей, экспертов, критиков, аналитиков, а небольшая группа «актеров» анализирует проблему, разыгрывая ситуацию в кругу «перед лицом общественности». По предложенному учителем «аквариумному диалогу» учащиеся-актеры представляют ситуацию. Задача «зрителей» заключается в том, чтобы заметить, объяснить свои выводы, сказать, чем руководствовались, на чем основывались. Возможность увидеть Другого со стороны, наблюдать реакцию

на чужую мысль, анализировать способы аргументации и налаживания конфликта способствует развитию рефлексивных умений лингвокоммуникативной культуры.

Прием «ПОПС - формула» (позиция – обоснование – пример - следствие) может быть принята к применению большинством школьных учителей и преподавателей вуза, так как он помогает «прояснять» мысли, учит излагать свое мнение в четкой и сжатой форме, не отклоняться от темы.

Пять групп приемов развития лингвокоммуникативных умений студентов («Интервью», «Банк информации», «Поиск пары», «Координация действий», «Дискуссионная игра») имеют общую цель – создать условия для максимального включения учащихся в лингвокоммуникацию. Имея сначала лишь отдельную часть информации каждый учащийся в ходе интеракции с другими членами группы или одноклассниками «добывает» сведения из «общего банка» и получает таким образом необходимую сумму знаний. В условиях реализации перечисленных выше приемов активизируется мыслительная деятельность, повышается мотивация вербальной деятельности и общий «тонус» занятия, развиваются аналитические, ориентировочные, речевые, информационно-технологические, креативные умения учащихся.

Развитию информационно-технологических лингвокоммуникативных умений способствуют приемы современных информационных технологий: hotlist (список по теме); multimedia scrapbook (мультимедийный черновик); treasure hunt («охота за сокровищами»); subject sampler (выбор темы); webquest (интернет-проект) [3]. Каждый из приемов зависит от предыдущего, постепенно усложняется и тем самым, позволяет решать более сложные учебные задачи. Одни приемы (hotlist и multimedia scrapbook) могут быть направлены на поиск, отбор и классификацию информации межпредметного характера, другие (treasure hunt, subject sampler, webquest) содержат элементы проблемного обучения.

Наша опытно-экспериментальная работа показала, что ряд задач, связанных с развитием ориентировочных, речевых, креативных и рефлексивных лингвокоммуникативных умений, могут быть успешно решены благодаря элементам театрализации, применяемым в учебной и внеаудиторной деятельности. Установление эмоциональных контактов между субъектами образовательного процесса, совершенствование общеучебных умений и умений работать в команде, прислушиваться к мнению Другого обеспечивает продуктивность развития лингвокоммуникативных умений. Использование театральной деятельности как одной из форм межсубъектного взаимодействия учащихся в непрерывном лингвистическом образовании оказывает положительное воздействие на развитие лингвокоммуникативных умений, способствуя не только овладению вербальными и невербальными средствами, но и формированию «внелингвистических» качеств личности: способности ярко и убедительно выражать чувства и отношения, самостоятельности, активности, эмпатии, ответственности, ценностных ориентаций.

Таким образом, многократное участие в различных формах межсубъектного взаимодействия – групповых и коллективных формах работы,

подготовке инсценировок, проигрывании ролей на предметном содержании дисциплины «Иностранный язык» способствует как формированию общекультурных компетенций, так и лингвокоммуникативных умений учащихся.

Список литературы

1. Ксенофонтова, А.Н. Теоретические основы речевой деятельности школьников : монография / А.Н. Ксенофонтова. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 200 с.

2. Осиянова, А.В. Субъектно-ориентированные технологии как средство формирования лингвокоммуникативной культуры студента: Автореф. дис. ... кан-та. пед. наук. 13.00.01 / А.В. Осиянова. - Оренбург, 2013. - 24 с.

3. Сысоев, П.В. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. - №2. – С. 8-16.

4. Тучкова, Е.Ю. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов средствами ситуаций общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Ю. Тучкова. – Оренбург, 2011. – 24 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>. – Дата обращения: 30.10.2014 г.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Осиянова О.М.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Философское осмысление общечеловеческих ценностей утверждает Человека как меру всех вещей и такие его качества, как совесть, долг, достоинство, труд, познание, отношение к жизни, красоте, Отечеству, безусловно, совершенствуются благодаря лингвистическому образованию, с одной стороны, а с другой делают лингвистическое образование необходимым качеством сегодняшней культуры, обеспечивающим содержательное межкультурное общение.

Знание современных языков и культур все более уверенно определяет и будет определять интеграционные процессы, протекающие как в общероссийском, так и в общеевропейском масштабе, делая доступным личности достижения в разных областях науки и культуры в странах мира, формируя гуманистические взгляды и совершенствуя критическое мышление. Изучая слово в многообразии лексических значений и вариативности грамматических категорий, познается его сущностная характеристика, происходит осознание слова как регулятора речевого поведения, осмысливается роль языка в личностном развитии. Поэтому верное и четкое представление места, целей, задач, содержания и путей развития лингвистического образования студентов в контексте решения важнейшей глобальной проблемы гуманизации личности видится особенно актуальным.

Таким образом, перед высшей школой встает проблема пересмотра и качественного преобразования содержания и структуры современного образовательного процесса в области родного и иностранных языков, приведения его в соответствие с новым характером экономических отношений, изменившимися ценностными ориентациями, мировоззренческими и нравственными идеалами, социальными тактиками поведения.

Лингвистическое образование как понятие может рассматриваться в контексте таких составляющих как *поведение, психика, культура, опыт, познание, среда, развитие, система, творчество*. Мы смотрим на лингвистическое образование, как на некое достояние личности, выявляющееся в ее *поведении*. Оно заключено в *психике* субъекта, принадлежит его индивидуальной *культуре*, формируется в процессе общения с другими людьми, в процессе приобретения личного *опыта познания* мира. Лингвистическое образование, безусловно, зависит от *среды*, в которой протекает *развитие* и общее образование человека, оно в большой мере определяет индивидуальный контекст его мировосприятия. Лингвистическое образование – сложная *система*, являющаяся подсистемой индивидуальной культуры. Это также *процесс*, в ходе которого огромное значение имеет личное *творчество* субъекта образования.

Разработка стратегии развития лингвистического образования в высшей

школе в условиях перехода к гуманистической парадигме требует определения подходов и принципов, обеспечивающих создание условий для самореализации, самоопределения личности в пространстве современной культуры, конструирование гуманитарной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентаций и нравственных качеств.

Подход в лингвистическом образовании – есть реализация ведущей, доминирующей идеи, опирающейся на данные теории обучения и воспитания, психологии, социологии, культурологии, а также теории языка и определяющей на практике стратегию обучения, выражаемую в частной дидактике (методике). Мы полагаем, что подходы к лингвистическому образованию следует рассматривать как многостороннюю, комплексную систему, касающуюся деятельности личности, общества, культуры и определяющую лингвистическое образование как педагогическое явление, зависящее от мировоззрения исследователя, его представления о человеке, культуре, лингвистическом образовании. Если исследователь видит в личности – объект, вылепленный средой – это бихевиористский подход; если личность – субъект, способный осознавать свои возможности и право выбора – то это гуманистический подход, а если личность – общественное существо, поведение которого всегда оказывается плодом его взаимодействия с партнерами – то это особенность личностно-деятельностного подхода и т.п. В основе каждого подхода лежит, как правило, одна идея, один основополагающий фактор, которого придерживается ученый. Так, обзор многочисленных подходов, выделяемых в современной методической литературе применительно к обучению иностранным языкам [1], свидетельствует о многообразии факторов, учитываемых при формулировке подхода.

В результате мы видим, что подход к лингвистическому образованию, определяющий стратегию развития последнего, может опираться на соответствующую теорию языка (лингвистические основы обучения): структурный, лексический, грамматический, формальный подходы; теорию обучения (дидактические основы обучения): комплексный, дифференцированный, индивидуальный или личностно-деятельностный подходы; психологические основы обучения языкам (бихевиористский, когнитивный, глобальный подходы) или культуроведческие основы языкового образования (социокультурный, этно-коммуникативный, коммуникативно-антропологический, лингвострановедческий подходы). В связи с этим следует говорить о подходе к лингвистическому образованию в узком и широком смысле. В узком смысле – это опора на один из перечисленных выше компонентов (лингвистический, дидактический, психологический или культуроведческий), а в широком – речь идет о наличии всех компонентов.

Наличие или отсутствие диалога полноправных субъектов взаимодействия, творческого участия студента в своем образовании есть также кардинальное основание для различения подходов.

Не игнорируя целый ряд методологических подходов, базирующихся на современных философских, психологических и педагогических идеях развития

личности (аксиологический, культурологический, деятельностно-творческий, синергетический), которые определяют основу модернизации лингвистического образования как открытой саморазвивающейся системы, выбор того или иного подхода зависит от авторской позиции исследователя. Но, тем не менее, все современные подходы исходят из понимания того, что лингвистическое образование как процесс, развертывает личностные, природные и социальные свойства индивидуума, наполняет его познание ценностным смыслом и приводит к «культурному самоопределению» личности, ее самообразованию и самосовершенствованию. Поэтому современные подходы к лингвистическому образованию требуют от преподавателя вуза демонстрации образцов творческого поведения, не боясь заблуждаться, пробовать, размышлять в присутствии, а главное, при участии студентов, организуя диалог между живыми социальными системами. Они предусматривают уход от жесткой внешней регламентации, предлагают избегать алгоритмов, повторяемости, подчеркивать право личности на выбор, учитывая личный интерес обучаемого.

Таким образом, на рубеже второго тысячелетия изменилась общая ориентация лингвистического образования от «знаниецентрической» его организации к «гуманистической личностно-центрированной ориентации» (В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Н.А. Алексеев и др.), что в итоге совпадает с классической традицией (А. Дистервег, И. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Д.И. Писарев и др.).

Глобальный процесс гуманизации и демократизации общества, сделал актуальным исследование содержания образования, в том числе и лингвистического. Содержание лингвистического образования это система знаний, умений и навыков по языку, которые должны быть усвоены, а также педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре. Таким образом, в содержании лингвистического образования можно выделить следующие *структурные элементы*, традиционно представляющие содержание образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин):

- опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов – знаний (языковой материал по одному, двум, трем языкам, языку страны соседа, сведения о культуре страны изучаемого языка);
- опыт репродуктивной деятельности в форме способов ее осуществления (речевых умений и навыков);
- опыт творческой деятельности в форме познавательных и проблемных коммуникативных задач;
- опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений, формирующих положительную мотивацию к изучению языка.

Становление содержания современного лингвистического образования должно преодолеть существующие противоречия, характерные для содержания образования в целом:

- между предметными знаниями и недостаточно системными и глубокими знаниями в психолого-педагогических основах обучения, как антропологической первостепенной составляющей содержания образования;
- между требованием изучения иноязычной культуры и недостаточно глубокими знаниями национально-культурных традиций своего народа;
- между потребностью проектировать эффективные технологии лингвистического образования по овладению культурой речевого общения и недостаточной подготовкой специалистов-профессионалов к инновационной деятельности.

Сегодня, как нам кажется, необходим переход к личностно-этической композиции целевых установок лингвистического образования, которые должны ориентировать образовательный процесс на формирование индивидуального стиля жизни и мышления, полноценного проживания каждого ее этапа, социокультурного и мировоззренческого самоопределения каждой личности. Для этого обучение должно содержать ситуации, требующие нравственного переживания и действия, разрешающего конфликт и характеризующего нравственную зрелость личности. Способы учебной работы (прямое и контекстное обучение, диалоговое и инструктивное, информирующее и исследовательское, индивидуальное и коллективное, внешне регулируемое и самообразовательное) не могут быть заданы только преподавателем, они - результат *взаимодействия* обучения и личного опыта; тогда от студента и преподавателя требуется не только усвоение определенной порции знаний, а больше всего – определенной деятельности. Речевая деятельность при усвоении знаний помогает студенту оценивать себя с точки зрения партнеров по общению, что помогает осознать собственные мысли. Так происходит обретение новых жизненных смыслов, что способствует саморазвитию, и, по сути, является сущностью общения, ориентировки, выбора, когда смысл не в том, что узнал, а зачем, каков продукт усвоения этого содержания, важного для субъекта познания.

В таком случае речь идет о содержании лингвистического образования, предполагающего образование личности, цели, содержание, технологии которого предполагают обретение личностью опыта быть личностью. Такой позиции придерживаются отечественные психологи и педагоги: Н.В. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др. Содержание лингвистического образования не сводится к основам языка, а включает компоненты из различных областей культуры, т.е. различные виды опыта.

Так как содержание образования вообще – многоуровневая конструкция (уровень теоретической модели, уровень учебного предмета, уровень содержания учебного материала и др.), то следует заметить, что в лингвистическом образовании личностный опыт не может быть включен в какой-либо из них, «он обретается субъектом, включившимся в определенную жизнедеятельность и связанные с ней условия» [2, с. 61]. Актуализация личностного опыта происходит в лингвистическом образовании через потенциал учебного предмета (красота языка, радость самовыражения на

другом языке), диалоги с носителями других мнений, обдумывание своих речевых поступков и ответственность за них. Актуализация личностного опыта может быть связана с введением гуманитарной информации, когда студент откроет свой контекст в изучаемом тексте. Такое содержание лингвистического образования требует создания качественно новых форм речевого общения, изменяющих позиции преподавателя и студента (диалоги, дискуссии, дебаты).

Таким образом, содержание лингвистического образования правомерно делить на внешнее – среду и внутреннее – способное вызвать личностное образовательное движение студента во взаимодействии с внешней образовательной средой. При этом оценке подлежит не полнота усвоения внешнего содержания, а то приращение внутреннего содержания образования, которое изменило личность за определенный учебный период (А.В. Хуторской) и обеспечило формирование индивидуальной культуры личности.

Требуемое содержание лингвистического образования может быть построено на твердых исходных позициях, диктуемых принципами, определяющими характер процесса обучения (деятельность преподавателя и студента) и отражающих его закономерности. Принципы обучения служат мостом, соединяющим теоретические представления с практикой. По определению В.И. Загвязинского «принцип – это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики» [3, с. 35]. Каждый принцип регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий, способствует взаимодействию в гармонии. Регулирование и совершенствование отношений субъектов в процессе обучения, создание условий для их развития и личностного самоопределения и есть предмет дидактики. Нужно предложить учащемуся такое взаимодействие, которое обеспечило бы ему наиболее благоприятный переход к более совершенной стадии формирования личности и знаний.

Рассматривая принципы обучения как исходные руководящие положения, характеризующие деятельность субъектов – участников педагогического процесса, отбор содержания и способов взаимодействия, важно иметь в виду, что принципы, как и подходы, представляют систему взаимосвязанных положений, в которой следует определить центральный, системообразующий принцип, исходя из соответствующего подхода. В лингвистическом образовании, выбирая в качестве ядра социокультурный подход, мы назовем центральным принципом *принцип социокультурного соответствия* (сообразности), который исторически назывался *принципом природосообразности* (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталотти, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой). Он исполняется в образовании лишь сообразуясь с природой, внутренней организацией, задатками обучаемого, а также с законами окружающей природной и социальной среды. Реализация данного принципа возможна лишь в оптимальном количестве изучаемого материала в соответствии с разными условиями обучения, потребностями региона и

личностными новообразованиями субъектов педагогического процесса.

Поскольку трудно определить, что первично: личное или социальное, то тесно связан с названным выше принципом, *принцип учета социальных условий и потребностей общества*, который выражается в повышении роли лингвистического образования в процессе гуманитаризации и глобализации общества. Законодательным отражением данного принципа являются «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», «Европейский языковой портфель» и федеральные государственные образовательные стандарты.

В предлагаемую систему принципов лингвистического образования как бусы на ниточку нанизываются другие принципы:

- *принцип соответствия содержания лингвистического образования целям выбранной модели образования*, что предполагает его вариативность на всех уровнях конструирования содержания лингвистического образования: учебных планов, программ, учебников и конкретных занятий;

- *принцип единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения*, предполагающий включать в учебные программы преимущественно аутентичный материал, а также разнообразные виды деятельности, соответствующие его содержанию и направленные на преобразование субъектов обучения;

- *принцип продуктивности обучения иностранному языку*, предполагающий нацеленность его на реальные результаты обучения в виде продуктов деятельности – собственно речевых и речевых, включенных в другие виды деятельности, связанные с профессиональной специализацией и предусматривающие не только приращение знаний, умений и навыков, но и приращение в духовной сфере личности.

Принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения, сравнительно недавно введенный в дидактику, по нашему мнению, регулирует, прежде всего, коммуникативную сторону обучения, характер отношений, создание атмосферы доверия, благожелательности и здоровой состязательности (Ш.А. Амонашвили, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина). С позиций гуманистической парадигмы образования данный принцип может быть причислен к принципам современного лингвистического образования.

Поскольку конкретные цели лингвистического образования обусловлены социальной ситуацией, потребностями развивающегося общества, то нельзя не заметить, что принципы могут приобретать качества динамичности и действовать в любых системах и ситуациях обучения. По нашему мнению, их не обязательно должно быть шесть, их можно разукрупнять или объединять. Важно, чтобы в совокупности их содержание отражало все ведущие инвариантные требования к процессу обучения и обеспечивало осуществление полного цикла деятельности: от целеполагания до анализа результатов, ориентируясь на ведущий принцип социокультурного соответствия и природосообразности.

Итак, названные принципы лингвистического образования конкретизируют общие идеи современных педагогических подходов – идеи

социальной, деятельностной, личностной ориентации, неразрывно связанные между собой. Для достижения общих целей обучения и воспитания в лингвистическом образовании необходимо помнить, что осуществление каждого принципа создает условия для полноценной реализации других. Такие интегративные качества системы подходов и принципов, как целесообразность, эффективность, открытость важны для формирования инновационного содержания и технологий лингвистического образования в высшей школе.

Таким образом, социальный аспект актуальности поставленных проблем заключается в наличии заказа государства и общества на образование разносторонне развитой личности, активно участвующей в преобразовании окружающей действительности, личности высокой культуры.

Список литературы

1. Колесникова, И. Л. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков* / И. Л. Колесников, О. А. Долгина. – СПб. : БЛИЦ : Cambridge University Press, 2001. – 224 с. – ISBN 5-86789-143-7.
2. Сериков, В. В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем* / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с. – ISBN 5-88439-018-1.
3. Загвязинский, В. И. *Теория обучения. Современная интерпретация* / В. И. Загвязинский. - М. : Академия, 2001. – 192 с. – ISBN 5- 7695-0743-8.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В НЕЯЗЫКОВОМ ССУЗЕ

Петрова Ж.А.

Гуманитарный юридический колледж

**Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет», г. Оренбург**

Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации, использование новых информационных технологий требуют повышения коммуникативной компетенции будущих специалистов в той или иной области, совершенствования их филологической подготовки. Все это повышает статус предмета «Иностранный язык» как учебной дисциплины.

Основное назначение иностранного языка как предметной области профессионального образования видится в овладении учащимися умением общаться на иностранном языке, то есть в формировании коммуникативной компетенции, другими словами способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения. Опыт показывает, что наибольшие трудности при иноязычном общении человек испытывает, воспринимая речь на слух. Однако, устное общение, роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без понимания речи собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего.

В отличие от большинства учебных дисциплин, включенных в перечень обязательных в процессе подготовки специалистов в различных областях, иностранный язык как учебный предмет не подразумевает усвоение определенных понятий, законов, явлений, то есть научное знание языка. Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается в приобщении учащихся к «некоторому социальному явлению совершенно независимо от знания законов этого явления» [1, с.11]. При этом как таковой предмет речи отсутствует, так как темы и проблемы для обсуждения берутся из других областей знаний: литературы, искусства, истории, географии, юриспруденции и др. То есть, обучая иностранному языку, мы не только даем возможность овладеть различными аспектами языка, такими как лексика, грамматика, фонетика, и развивать умения и навыки в четырех видах речевой деятельности: чтении, письме, говорении, аудировании, но и помогаем в освоении других предметов, обучая специальным знаниям. Другими словами, сегодня обучение языку через профессию постепенно переносится на обучение профессии через язык.

Усвоение иностранного языка в отличие от родного, согласно Л. С. Выготскому (1982) происходит через осознание и намеренность. В ходе этого

процесса учащиеся приобщаются к новым для них способам выражения мысли, но не к новому типу мышления, при этом стремятся не потерять свою собственную идентичность. Этот факт объясняет трудности, возникающие в ходе овладения вторым языком. [2, с.46]

Обучение иностранному языку, по определению И.В. Рахманова[3], есть «... процесс систематического и последовательного сообщения учителем знаний и привитие умений и навыков в области иностранных языков, процесс активного и сознательного усвоения их учащимися, процесс создания и закрепления у детей тех качеств, которые мы стремимся у них воспитать». Основываясь на данном определении, можно сделать вывод, что процесс обучения двусторонний и включает в себя обучающую деятельность преподавателя иностранного языка и обучаемого, направленную на овладение языком.

К сожалению, не всегда изучение языка и обучение ему ведут к овладению учащимся этим предметом. Овладение способностью к межкультурной коммуникации представляет собой результат в первую очередь собственной деятельности учащегося, иными словами, эффективность обучения зависит от личности учащегося, который должен брать на себя определенную долю ответственности за результаты обучения. [2, с.49] Роль же преподавателя в данном случае заключается в формировании у учащихся способности к самостоятельному усвоению изучаемого иностранного языка и к автономному и адекватному общению на нём.

Приобщение человека к новому языку может осуществляться в разных условиях: в стране изучаемого языка и вне её пределов. Изучение иностранных языков в отрыве от страны изучаемого языка может вестись под руководством учителя – носителя изучаемого языка, что делает возможным естественное использование языка в общении с учителем не только на уроке, но и во внеурочное время, а также под руководством учителя – не носителя языка. Последний вариант наиболее типичен для отечественных условий обучения иностранному языку. К сожалению, ни учитель, хорошо владеющий преподаваемым языком, ни аутентичные средства обучения, объективно представляющие культуру страны изучаемого языка, не могут в полной мере восполнить отсутствие непосредственного взаимодействия с носителем этого языка. Вот почему так важно налаживать работу по поиску реальных возможностей «выхода» на носителей изучаемого языка, воспитывать у учащихся потребность использовать язык как средство общения.

Востребованность иностранного языка в обществе повышает статус иностранного языка как учебного предмета в системе школьного образования, а также профессиональной подготовки специалиста. Роль и место учебного предмета в общей системе образования коренным образом меняется: иностранный язык переводится в разряд учебных дисциплин федерального значения, заняв в общем предметном реестре место рядом с родным языком и литературой. Школа быстро реагирует на общественную потребность в знании иностранного языка и включает в учебные планы второй иностранный язык, а если позволяют условия, и третий. Учебный предмет «Иностранный язык» по

праву входит в перечень обязательных дисциплин для неязыковых специальностей в Федеральных образовательных стандартах.

Целью иностранного языка как учебной дисциплины является выполнение социального заказа общества на специалиста, владеющего иностранным языком для собственного личностного развития, участия в межкультурном общении, решения социальных и профессиональных задач. Потому в настоящее время будущий специалист не может исключить связь своей профессиональной деятельности с реальным выходом на иную культуру и её представителей: он должен не просто знать язык, а уметь использовать его в реальной коммуникации для достижения профессиональных целей и повышения своего мастерства как специалиста.

Таким образом, изучая дисциплину «Иностранный язык», студенты неязыковых вузов овладевают не только общекультурными компетенциями, но и косвенно профессиональными. Овладение последними наряду с изучением зарубежной профессиональной культуры требует изменения содержания обучения дисциплины. Ведь полученные с помощью иностранного языка специальные знания по профессии, которые можно применить в практической деятельности, позволяют повысить мотивацию изучения иностранного языка студентам неязыковых специальностей. При подборе содержания обучения иностранному языку студентов таких специальностей необходимо учитывать социализирующую функцию иностранного языка как учебной дисциплины, а также когнитивную, позволяющую развивать мыслительные способности и обеспечивающую навык переноса усвоенных знаний.

Изучение иностранного языка, в общем и целом, дает человеку доступ к широкому кругу информации, формирует более полную картину мира и окружающей действительности, позволяет приобщиться к культуре страны изучаемого языка, да и мировой культуре в целом, расширяет его личностные и профессиональные горизонты, что немало важно для становления будущего специалиста любого профиля.

Список литературы

1. Щерба Л. В. *Преподавание иностранных языков в средней школе: общ. вопросы методики* / под ред. И. В. Рахманова. — Изд. 2-е. — М.: Высш. шк., 1974. — 112 с.
2. Гальскова Н. Д. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений* / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 6-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 336 с. ISBN 978-5-7695-6473-4
3. Рахманов И.В. *Некоторые теоретические вопросы методики обучения ИЯ в средней школе.* // *Общая методика обучения ИЯ: Хрестоматия* / Сост. Леонтьев А.А. — М.: Русский язык. - 1991.

ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Путилина Л.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одной из актуальных проблем современной лингвистики, имеющей антропоцентрическую направленность, является проблема распознавания личности по создаваемым ею звуковым или письменным текстам. Речь человека, как письменная, так и устная, служит своего рода лакмусовой бумагой личности говорящей. Личность, создающая звуковые и письменные тексты, называется языковой личностью.

Под языковой личностью в отечественной лингвистике понимается «наивный носитель языка, способный реализовать в речевой деятельности некую совокупность языковых средств, характеризующих определенную часть языкового коллектива (социальную группу) в данный промежуток времени» [3, С.12].

Формирование языковой личности непосредственно связано с особенностями психики человека. Одним из компонентов языковой личности является психоэмотивная составляющая, к анализу которой обращаются многие исследователи. Внимание ученых направлено на изучение личности как собирательного образа, репрезентирующего определенный социальный коллектив и характеризующегося совокупностью свойств, присущих одному из четырех психотипов: холерик, сангвиник, флегматик и меланхолик.

Поведение языковой личности зависит от ее мировоззрения, то есть ее системы ценностей. Лингвистический анализ речевого материала, производимого человеком говорящим, дает возможность воссоздать, реконструировать содержание языковой личности.

Реконструкция содержания языковой личности возможна на разных языковых уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом. Кроме того, речь информантов, находящихся в обычном состоянии и в состоянии эмоциональной напряженности, также характеризуется рядом отличий, относящихся к фонетической, лексической и грамматической организации высказывания.

Различные типы поведения личности, благодаря которым можно составить представление о ней, проявляются в голосе. Человеческий голос реализуется через интонацию. Следовательно, изучение интонации может быть первым этапом осуществления лингвистической идентификации личности.

Цель данной статьи - анализ фонетических, и, в первую очередь, интонационных или просодических маркеров языковой личности.

Интонация, как известно, является очень ярким признаком эмоционального состояния человека. Интонация высказывания ярче других языковых средств способна маркировать эмоциональное состояние человека. Накоплено значительное количество данных, иллюстрирующих прямую связь эмоциональностью и интонационной организацией речи.

В исследовании Э.Л. Носенко показано, что эмоциональная напряженность приводит к колебанию темпа речи и частоты основного тона (ЧОТ) [4, С. 16].

Изучение фонетической организации эмоциональной речи Э.А. Нушикян свидетельствует о том, что просодическими маркерами эмоциональной речи являются ЧОТ, спектр, длительность, интенсивность звука. Основную роль играет мелодика, коррелирующая с ЧОТ на уровне акустики.

В ходе аудитивного (слухового) анализа эмоциональных фраз английского, русского и украинского языков было установлено, что лучше всего опознается восторг, а хуже всего – страх, часто принимаемый за гнев или беспокойство. На основе полученных результатов, автор делает вывод, что «в интонационном выражении эмоций больше проявляется их универсальность, нежели специфичность, хотя интонационный строй структуры конкретных языков накладывает на них свои особенности» [6, С. 29].

Существуют экспериментальные данные, указывающие на то, что громкая речь, четкая артикуляция и четкий ритм свидетельствуют о витальности человека. Громкость, высокий тон произнесения, напряженная речь характерны для волевых субъектов. В речи интровертов отмечается большее количество пауз. Таким образом, очевидно, что интонация сильно связана с индивидуальными особенностями человека [3, С.40].

К модификации акустических характеристик речи, к изменению ее интенсивности и увеличению темпа приводит стрессовая ситуация. Итак, психоэмоциональное состояние языковой личности выражается в ее речи через просодические маркеры.

Кроме психологических свойств в речи проявляются и социальные свойства личности. Психические выражения в речи совпадают с речевой ситуацией и определяют состояние индивида в конкретный момент. Социальные характеристики представляют устойчивые речевые маркеры конкретного человека и его социального статуса.

Совокупность языковых средств, используемых для реализации коммуникативных потребностей профессиональных, сословных, возрастных социальных групп людей называется социолектом.

Любой социолект, по мнению Ерофеевой Е.В., представляет собой список «фонетических особенностей с приписанными им средними для данного коллектива частотами встречаемости. Эти средние частоты являются характеристикой данного социолекта. Однако индивидуальные речевые частоты конкретных языковых единиц всегда отличаются друг от друга» [2, С. 31].

Так же как и психоэмоциональные особенности личности говорящей, так и социальные ее свойства проявляются на всех языковых уровнях, в том числе и на фонетическом. В исследовании интонации в ограниченном речевом сообществе (г. Анкоридж, Аляска) Д.И. Полетаев показывает, что «основными факторами, существенными для установления единства определенных групп в социуме и оказывающими влияние на интонационное оформление речи, являются социальный статус, место проживания, возраст и пол говорящего» [6,

С. 8]. Степень воздействия данных факторов на интонацию проявляется различным образом и зависит от принадлежности говорящего к определенной группе. Дополнительным фактором, воздействующим на интонационную организацию речи, является ее стилистическая дифференциация.

Исследование звучащей речи жителей г. Анкоридж проводилось на материале двух видов речевой деятельности: чтения и спонтанной монологической речи. В ходе проведения фонетического эксперимента было выявлено, что средствами социальной дифференциации произношения на просодическом уровне служат мелодический, динамический и темпоральный компоненты. Самым информативным, как пишет исследователь, в интонации является мелодия, реализующаяся на акустическом уровне в максимальной и средней ЧОТ, максимальном и среднем диапазоне ЧОТ.

На уровне интонации могут проявляться и такие признаки языковой личности как воспитанность, вежливость. Так Л.В. Путилина, исследовавшая французский речевой этикет в аспекте фонетики, отмечает, что соблюдение принципа вежливости и реализация контактоустанавливающей функции в речевых актах приветствия и прощания реализуются при помощи определенных интонационных параметров, к которым она относит «...средний, расширенный и иногда широкий мелодический диапазон, плавный, восходящий или ровный характер завершения мелодического контура высказывания, средний и замедленный темп речи» [1, С. 191].

Своеобразие речи индивида, его идиолект, тесно связаны с его личностью, характеризующейся такими признаками как возраст, пол, социальное положение, профессия, уровень и тип образования. Под идиолектом нами понимается «совокупность формальных и стилистических особенностей, свойственных речи отдельного носителя данного языка» [8, С. 171].

Изучение возможности диагностики языковой личности на основе фонетических (интонационных) маркеров его идиолекта может проводиться как на материале одного, так и на материале нескольких языков. Интересные результаты в области изучения речевого материала русского языка получены в работах отечественных лингвистов, таких как Л.П. Крысин, О.Б. Сиротинина, Г.Н. Иванова-Лукьянова, Т.Г. Винокур, Ю.Н. Караулов, С.Е. Никитина и многие другие.

Методики лингвистической идентификации личности и полученные данные о речевых произведениях языковой личности имеют прикладное значение для различных сфер современного общества. Диагностика языковой личности играет большую роль в лингвистике. Значительных успехов в лингвистической идентификации личности добилась лингвокриминалистика. В прошлом столетии А.А. Леонтьев посвятил анализу устной и письменной речи как источнику информации в ходе следствия целую главу своей монографии [3, С. 11].

Исследование речи в криминалистике с использованием методов экспериментальной фонетики предложено в работах Р.К. Потаповой. Она изучает просодические характеристики звучащей речи мужчин и женщин. Согласно полученным данным, для женской речи, в отличие от мужской, в

нейтральном эмоциональном состоянии характерна большая степень мелодической изрезанности ЧОТ, более широкий мелодический диапазон, более высокий регистр, ускоренный темп [7, С. 146].

В определенной мере лингвистическая идентификация востребована в кадровом менеджменте. Корреляция речевых и личностных характеристик индивида имеет значение в тех областях человеческой деятельности, где нужна объективная оценка как позиционируемых самим соискателем, так и скрытых качеств человека. В ситуациях, когда информант не знает о том, что его речь предназначена для анализа, он производит отбор языковых средств рефлексивно. Психика и мышление человека влияют только на стратегию высказывания. Подготовленный специалист точно способен определить степень профессиональной пригодности личности по ее речевому поведению, дающему сведения о социальных, интеллектуальных и психологических ее характеристиках.

Итак, различные характеристики личности определяются посредством интонационных признаков звучащей речи, таких как мелодия, громкость, темп, коррелирующих на акустическом уровне с параметрами ЧОТ, интенсивности и длительности. Следовательно, интонация является надежным средством лингвистической идентификации личности. Потенциал интонации как маркера идиолекта и социолекта нуждается в дальнейшем детальном изучении.

Список литературы

1. Агаркова, О.А. Прагматика и интонация французского речевого этикета /Агаркова О.А., Путилина Л.В. // Вестник ОГУ. Филологические науки. – Оренбург: ОГУ, 2013. –№11.- С.186-191.-ISSN 1814-6457
- 2.Ерофеева, Е.В. Идиомы как вероятностные структуры: социолингвистический аспект (на материале фонетического уровня): автореф. дисс. ... доктора наук / Е.В. Ерофеева. – Санкт Петербург, 2005. – 48 с.
3. Наумов, В.В. Лингвистическая идентификация личности/В.В. Наумов. – Москва: КомКнига, 2006. – 240 с.
4. Носенко, Э.Л. Специфика проявления в речи состояния эмоциональной напряженности: автореф. дис. ...доктора наук /Э.Л. Носенко. – Москва, 1979. – 34 с.
5. Нушикян, Э.А. Просодическая организация эмоциональной речи: автореф. дисс. ... доктора наук / Э.А. Нушикян. – Москва, 1987. – 32 с.
6. Полетаев, Д.И. Социальная дифференциация интонации в ограниченном речевом сообществе: автореф.дис. ...канд. филол.наук /Д.И. Полетаев. – Москва, 1997. – 21 с.
7. Потапова, Р.К. Сексолект как составляющая экспертной фоноскопии в криминалистике / Р.К. Потапова // Гендер как интрига познания. Сб. статей МГЛУ. – М., 2000. – С. 178-194.
8. Лингвистический энциклопедический словарь /гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

ИНТЕНСИФИКАТОРЫ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ

Ремизова В.Ф.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Наблюдения за речью современников даёт основание утверждать, что она изобилует употреблением усилительными конструкциями. В современном языкознании для категории интенсивности не очерчено строгих границ: она вписывается в рамки категории количества (К.М. Суворина), оценки, экспрессивности (И.И. Туранский) [1]. Различные определения существительных, глаголов также относят к интенсификаторам (И.И. Урбин) [2]. Отсутствие единого мнения в определении интенсивности, с одной стороны, и осмысление причин появления новых интенсификаторов, с другой, делает исследование категории интенсивности актуальным.

Цель данной статьи – продемонстрировать особенности употребления интенсификаторов в русском и английском языках.

Под категорией в языкознании понимается некий признак, критерий, параметр, который позволяет разделить корпус языковых единиц на классы, в которых каждый элемент отвечает одним и тем же значениям данного критерия [3]. Категория интенсивности напрямую коррелирует с категорией количества. В 1927 г. И.А. Бодуэн де Куртенэ писал о математической количественности и количественности в языковом мышлении. Интенсивность была отнесена к математической количественности по той причине, что степень интенсивности есть факт физического мира и может быть исчислена.

Ш. Балли указывает на то, что все объекты физического восприятия и мысли категоризируются, классифицируются через количественную разницу, или разницу в интенсивности. Для Ш. Балли интенсивность – все различия, сводящиеся к категориям количества, величины, ценности, силы и т.д.

Э. Сепир утверждает, что в историческом, эволюционном плане интенсивность предшествует количественности. Интенсивность выражает приблизительное количество, а градуирование (интенсивность, сравнение) как психологический процесс первично по отношению к измерению и счёту. Градуирование, или объективно существующие количественные градации, полагает И.И. Сущинский, находят отражение в семантической категории потенцирования (нем. *potenzieren* – усиливать).

Интенсивность, по мнению К.М. Сувориной, является частным проявлением категории количества.

Итак, интенсивность представляется как категория количественная. Однако В.В. Акуленко, Е.И. Букреева, С.А. Швачко не отождествляют количество и интенсивность, интенсивность рассматривается как характеристика количества признаков объектов действительности.

Интенсивность указывает на оценку процесса, признака, количества с точки зрения усиления их проявления, протекания. Любая оценка сопоставляет что-либо с нормой, некий предмет с избранным образцом или несколько

предметов между собой в определённом отношении. Оценивание может принимать как качественный, так и количественный характер. Сравнение признака одного предмета с тем же признаком другого предмета приводит к шкалированию данного признака. Язык выработал свои приёмы шкалирования, это – степени сравнения прилагательных и наречий, уменьшительные и увеличительные аффиксы. Если шкалирование ведётся в сторону усиления признака, мы имеем дело с интенсификацией, а если в сторону уменьшения, то с деинтенсификацией.

В рамках текста интенсивность проявляется как оценка количества экспрессивности. Именно на это указывает И.И. Туранский при изучении экспрессивности со стилистической точки зрения. Признаком текста, его качественной характеристикой И.И. Туранский называет экспрессивность [1]. Экспрессивность выявляется только при условии соотнесения разбираемого речевого произведения (текста) с нейтральной формой изложения. Интенсификация – это мера выразительности предметно-логического содержания высказывания, показатель степени его усиления, количественная характеристика качественной стороны текста.

Интенсивность связывается с экспрессивностью в трудах различных авторов, при этом экспрессивность трактуется через интенсивность. Например, Е.Н. Сергеева считает, что экспрессивность есть способность передавать определённую степень интенсивности. Эта идея поддерживается В.И. Болотовым: для него экспрессивность – это способность языкового знака выражать интенсивность стилистической или предметно-логической интерпретации языкового знака.

Интенсивность связывают с образностью, выразительностью текста. Так, Е.М. Галкина-Федорук под экспрессией понимает усиление выразительности, образности, увеличение воздействующей силы сказанного. Этой мысли вторит В.Н. Телия, утверждая, что усиление восприятия за счет эмоциональной реакции, вызванной образностью, и есть экспрессивность.

В своём диалектическом единстве экспрессивность и интенсивность создают стилистический эффект выразительности и образности речи (текста), а в прагматическом аспекте они усиливают воздействие сообщения на адресата. Экспрессивность всегда изменяет нейтральное изложение и не может обходиться без интенсификации, выразительность речи всегда сопровождается усилением, считает И.И. Туранский [1].

Экспрессивность и интенсивность высказывания основываются на субъективном выборе автора средств выразительности и средств усиления. Кроме того, они сопровождаются эмоциональностью и оценкой.

По мысли Б. Волек, лингвистика осмысливает экспрессивность двояко. С одной стороны, она есть прямое и намеренное выражение эмоционального опыта человека через специальные семиотические средства языка и символические индексы. С другой стороны, экспрессивностью является ненамеренное самовыражение эмоций говорящего через симптоматическое использование соответствующих кодированных языковых средств. Интенсивность, таким образом, как составляющая экспрессивности, может

служить выражению эмоций и проявляется в специальных семиотических средствах языка [4].

До сих пор не установлено точное соотношение между экспрессивностью и интенсивностью. По поводу взаимоотношений экспрессивности и интенсивности высказываются различные мнения:

1. Экспрессивность и интенсивность связаны инклюзивными, подчинёнными отношениями.
2. Экспрессивность и интенсивность характеризуются причинно-следственными связями (Е.И. Шейгал).
3. Экспрессивность и интенсивность вступают в ингерентные отношения (И.И. Туранский) [4].

Развивая мысль об ингерентных отношениях между экспрессивностью и интенсивностью, И.И. Туранский указывает, что качественная сторона речи – это её экспрессивность, а количественная – интенсивность. Интенсивность изучается как показатель интерактивности текста (В.Ф. Ремизова, Н.Г. Костина) [5]. Т.Г. Нестерова предлагает изучать интенсификаторы в процессе внедрения интерактивных методов в преподавание английского языка [6].

Интенсивность – лингвистическая категория, по признаку которой из всего корпуса языковых единиц выделяются те, которые служат для усиления высказывания или его части. Подвергаться интенсификации может и количество, и качество. Категория интенсивности проявляется на всех языковых уровнях: фонетическом (интонация), грамматическом (синтаксическом), лексико-семантическом (обособляет группу лексических единиц по семантическому признаку).

Элементы категории интенсивности в историческом аспекте подвержены изменениям. Развитие языка – процесс постоянный, непрерывный, непрекращающийся. Более всего подвержен изменениям лексический пласт: новые явления бытия, изменение общественных ценностей, сиюминутная мода заставляют существующие слова приобретать новые значения, использоваться в нетипичных сочетаниях, возникновение новых предметов и атрибутов действительности ведёт к появлению новых слов, строящихся в соответствии со словообразовательными моделями. Но и более консервативный, менее подверженный изменениям грамматический строй языка тоже участвует в процессе развития. Показательный пример тому – изменение глагола *do*, который в современных грамматиках рассматривается как вспомогательный. Статус вспомогательного глагола *do* стал приобретать в среднеанглийском, особенно в устной речи. В литературном же языке и, соответственно, в художественной прозе, вплоть до XVIII века форма *doth* + Infinitive соответствует речи, выстраиваемой строго по правилам. В дальнейшем такая нейтральная архаическая конструкция семантизировалась в конструкцию с интенсифицирующим значением предиката.

Естественный ход развития языка ведёт к изменению лексического значения от нейтрального до интенсифицирующего. Так, французское заимствование «*vrāi*», укоренившись в XIII веке в английском языке как прилагательное «*very*», имело первоначальное значение «подлинный,

настоящий, истинный». Very настолько прочно вошло в систему английских прилагательных, что стало образовывать наречие путём прибавления суффикса –ly: verily. В дальнейшем прилагательное very полностью модифицировалось в наречие, не нуждаясь в суффиксе –ly.

В качестве наречия, обозначающего полноту признака, наречие very сочетается с прилагательными уже в XIV столетии. В дальнейшем происходит изменение семантической структуры very: наречие приобретает значение высокой степени признака, постепенно становясь интенсификатором. Меняется и способность наречия сочетаться с другими словами – и с прилагательными, и с наречиями, например: very quick – very quickly.

В современном разговорном языке наречие very часто уступает место наречию well: It's well good. И хотя фразы, подобные этой, звучат неправильно, неграмотно, тем не менее, частота их употребления может изменить общепринятую на данный момент норму.

Приведенные примеры иллюстрируют тот факт, что система интенсификаторов всегда находится в движении. Не все слова имеют чёткий системный статус (well вместо very), но множество слов, особенно прилагательных, приобретают системное интенсифицирующее значение.

В настоящее время в речи молодёжи всё чаще и чаще слова с отрицательной коннотацией используются для передачи положительных признаков. Для примера: слова sick (больной), wicked (дикий), cool (прохладный), phat (пишется именно так, чтобы отличаться от fat - жирный) употребляются в усилительном положительном значении: He's cool and wicked! – Он классный и крутой! Многолетнее употребление слова cool сделало его элементом лексической системы интенсификаторов.

Носители языка, особенно представители молодого поколения, оказывают большое влияние на языковые изменения. Молодёжь, отстаивая свои ценности, бунтует и против «красивых» общепринятых слов, меняет практику употребления слов, усиливает свою речь шокирующими выражениями. Это может привести к тому, что слова приобретут новые словарные значения, а может и никак не повлиять на изменение лексического состава языка.

Другое языковое явление – сочетаемость слов – также влияет на систему интенсификаторов языка. Словосочетание состоит из главного и зависимого компонентов, и его семантика определяется взаимодействием лексических и грамматических значений компонентов, входящих в его состав, при этом доминирующее влияние на значение словосочетания оказывает грамматическое значение.

Незнание основ сочетания слов, неумение «чувствовать» слова, языковая глухота ведут к возникновению речевых ошибок при стремлении усилить высказывание.

Приведем некоторые из наиболее типичных употреблений интенсификаторов в составе словосочетаний. Часто приходится слышать, как признак предмета или действия описываются словосочетанием «очень классный»: *очень классное кино, очень классно рассказал*. Здесь мы имеем дело

с ограниченной сочетаемостью слова «классный». «Классный» и означает «очень хороший», поэтому и не сочетается со словом «очень». Сами слова «очень», «классный» являются интенсифицирующими, надлежит использовать только одно из них. Следует говорить: высоkokлассный, первоклассный.

Хотя есть общеупотребительный пример интенсификации слова при помощи другой формы того же слова: мы желаем друг другу всего *самого наилучшего*. И мало кто задумывается о том, что слово «хороший» образует степени сравнения двумя способами: синтетическим и аналитическим. Синтетический способ характеризуется прибавлением к основе прилагательного суффиксов: хороший – лучше – наилучший. Пример аналитического способа: хороший – более хороший – самый хороший. Таким образом, выражение «самый наилучший» – это комбинация двух форм одного и того же слова, пример плеоназма.

И, наконец, самый распространённый пример ошибочного употребления интенсификатора. Речь идет о самом модном, самом частотном слове, так бездумно, так неграмотно, так некорректно используемом самыми разными слоями населения – от политиков и журналистов до учащихся начальной школы – слове «достаточно». Часто произносятся такие предложения: «Он – достаточно компетентный специалист», «Уже достаточно поздно», автор этих строк однажды услышал: «Задание выполнено достаточно великолепно»! Современное речевое сообщество боится давать оценки лицам, предметам и действиям в полной степени, старается «принизить» их, используя при этом совершенно неправильную, ненормативную конструкцию. Объясним, почему. В русском языке существуют синонимы: «достаточно» и «довольно» со значением «представлено в необходимой степени, в необходимом количестве». Но только «довольно» обладает дополнительным значением: не только в необходимом, но и требуемом количестве (синоним – «весьма»). Слово «довольно» этого семантического оттенка не имеет, поэтому словосочетания с «довольно» не могут быть двусоставными, они требуют продолжения, объяснения.

Вы *довольно (весьма)* хороший специалист и награждаетесь грамотой. Вы *достаточно* хороший специалист для того, чтобы быть награжденным грамотой.

Уже *довольно (весьма)* поздно. Уже *достаточно* поздно, чтобы продолжать работу.

А задание не может быть выполнено «достаточно великолепно» или «недостаточно великолепно». Это тот случай, когда признак действия не требует интенсификации в сторону увеличения или уменьшения, а вот так называемая нейтральная интенсификация вполне возможна: «Задание выполнено *просто великолепно*».

Таким образом, средства выражения интенсификации находятся в непрерывном развитии, эволюционируют; путь проб и ошибок, нескончаемого экспериментирования с языком, по которому идут все носители и пользователи языка, имеет как отрицательные стороны (речевые ошибки), так и положительные (приобретение новых значений).

Список литературы

1. Туранский, И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке: Монография / И.И.Туранский. - М.: Высшая школа, 1990. – 172 с.
- 2.Урбин И.И. Словарь усилительных словосочетаний русского и английского языков / И.И. Урбин - М.: Русский язык, 1987. – 304 с.
- 3.Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.И. Ярцевой. М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 2002. – 507 с.
- 4.Volek B. Emotive signs in language and semantic functioning of derived nouns in Russian. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins publishing company, 1987. – 270 p.
- 5.Ремизова, В.Ф. и др. Интерактивный текст в образовательном процессе / В.Ф. Ремизова, Н.Г. Костина // Инновационные технологии в образовании и научно-исследовательской работе: материалы VI научно-методической конференции с международным участием. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2013. – 264 с. С.187 – 191.
- 6.Нестерова, Т.Г. Интерактивные методы в преподавании английского языка/ Т.Г. Нестерова // Актуальные проблемы торгово-экономической деятельности и образования в современных условиях: электронный сборник научных трудов IX Международной научно-практической конференции. Оренбург: Оренбургский филиал ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В.Плеханова». 2014. – С. 245 – 253.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сапух Т.В.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет», г. Оренбург**

Изобретателем слова podcasting (англ.) является ведущий канала MTV Адам Керри, который путем словосложения соединил два слова: iPod – торговая марка серии портативных медиапроигрывателей компании Apple (США) и broadcasting – повсеместное широкоформатное вещание. Таким образом, термин «подкастинг» приобрел следующее значение: это способ распространения звуковой или видеоинформации в Интернете. Подкастами называют аудиоблоги или передачи, выкладываемые в Сети в виде выпусков, которые можно легко скачать на MP3-плеер и слушать в любое удобное для пользователя время; это отдельные файлы либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых по одному адресу в сети Интернет [1, с.19].

Рассматривая преимущества использования подкастов для изучения иностранных языков, следует начать с их аутентичности. Большое число исследователей полагает, что аутентичные материалы мотивируют студентов, потому что они более интересны внутренне и являются большим стимулом для учебы, чем искусственные или неаутентичные материалы. Работа над аутентичным материалом приближает учащихся к реальным условиям употребления языка, знакомит их с разнообразными лингвистическими средствами и готовит к самостоятельному аутентичному употреблению этих средств в речи. Обучение естественному, современному иностранному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами.

Для реализации задач обучения иностранному языку особого внимания заслуживают образовательные подкасты. Как правило, преподаватели ИЯ, использующие аудиоблоги в процессе обучения, говорят о двух способах использования подкастов: слушание информации и создание собственных продуктов в учебное и внеучебное время [2, с. 14].

Образовательные подкасты, посвященные изучению иностранных языков, позволяют решить целый ряд методических задач, среди которых:

- формирование аудитивных навыков и умений понимания иноязычной речи на слух,
- формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков,
- расширение и обогащение лексического словаря,
- формирование и совершенствование грамматических навыков,
- развитие умений говорения и письменной речи.

Однако наиболее приемлемой и реалистичной задачей использования

подкастов в учебных целях остается развитие рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом и умений понимания иноязычной речи на слух – отделять главное от второстепенного, определять тему сообщения, членить текст на смысловые куски, устанавливать логические связи, выделять главную мысль, воспринимать сообщения в определённом темпе, определенной длительности, до конца без пропусков [3, с.27].

Неоспоримое преимущество подкастов заключается в том, что они предоставляют учащимся прекрасную возможность слушать актуальные современные аутентичные тексты различных жанров на любую интересующую учащихся тему в разнообразном исполнении (акцент, тембр, ритм, беглость речи говорящего) [4].

При работе с подкастом в учебном процессе приходится учитывать специфику аудирования как сложного вида речевой деятельности. В первую очередь, необходимо помнить, что в основе аудирования лежит восприятие и понимание устной речи на слух в момент ее порождения (С.Ф. Шатилов). Подкаст, как средство реального общения на иностранном языке, содержит информацию, которую мы воспринимаем с разной глубиной и точностью понимания. Поэтому при отборе подкастов в процесс обучения ИЯ преподавателю необходимо учитывать реальные потребности и цели слушающих в зависимости от специфики аудиотекста. Новостные, научные, спортивные подкасты, интервью, радио-шоу и другие жанры аудиоблогов обеспечивают вариативность содержания обучения аудированию.

В обучении умениям аудирования на основе подкастов целесообразно говорить о разных уровнях проникновения в содержание аудиотекста: фрагментарном (отдельные лексические единицы), глобальном (тема сообщения), детальном (факты) и критическом (подтекст) (А.Р. Лурия).

Подбирая или разрабатывая упражнения к подкастам, нацеленные на формирование аудитивных навыков и развитие умений аудирования, необходимо учитывать уровни сложности разных типов заданий. В методике выделяют четыре уровня сложности заданий на аудирование:

- 1) не предполагающий никаких самостоятельных действий;
- 2) с использованием кратких ответов или простых невербальных действий;
- 3) с использованием развернутых устных или письменных ответов, предполагающих реализацию комплексных коммуникативных умений;
- 4) продвинутый [5, с.9].

Задания первого уровня сложности, предполагающие прослушивание и повторение за диктором текста, направлены, как правило, на формирование аудитивных навыков и выполняют роль подготовительных предречевых упражнений.

В качестве наиболее интересных заданий второго уровня сложности можно назвать задания, предполагающие заполнение таблицы, незаконченного рисунка, схемы, отметку на карте плана маршрута в процессе прослушивания; подчеркивание верных/неверных утверждений; соотнесение

серии картинок с прослушанными эпизодами текста; вписывание пропущенных в тексте слов; определение и коррекцию ошибок в тексте.

Проконтролировать сформированные у учащихся комплексные умения понимания информации подкастов можно с помощью таких заданий, как поиск ответов на вопросы, проверяющие как содержание, так и смысл услышанного; краткая запись нужной информации в форме бортового журнала, дневника, включающего графу для ключевых слов текста и личных комментариев слушателя; перефразирование или перевод услышанного; написание резюме по содержанию услышанного.

Задания четвертого уровня сложности (критическое понимание аудиотекста) предполагают умение учащихся решать различные проблемные задания на основе полученной со слуха информации, интерпретировать содержание.

Таким образом, при отборе подкастов в содержание обучения аудированию и разработке заданий к ним преподавателю необходимо следовать основным принципам и требованиям работы с аудиотекстом.

Перед началом работы с подкастами преподавателю, прежде всего, необходимо определить целевую группу, уровень знания языка, стиль прослушивания, необходимость редактирования данного материала, упражнения, направленные на определенный вид деятельности, связь с основным учебным материалом. Подкасты не должны быть слишком длинными (не более 3 минут), соответствовать тематике данного занятия. Упражнения условно разделяют на три группы:

1. упражнения перед прослушиванием или просмотром;
2. упражнения во время прослушивания или просмотра;
3. упражнения после прослушивания или просмотра.

Рассмотрим возможные задания для каждой группы. Перед прослушиванием или просмотром даются ключевые слова, о значении которых можно догадаться, или нужно объяснить их значение; можно высказать предположения, с какой темой будет связан текст. Эффективным является составление ассоциограмм с ключевым словом или определения ключевого слова по данной лексике, при этом ученики повторяют и обобщают словарный запас по заданной тематике.

Во время прослушивания ученики могут выделить из данных слов те, которые использовались в тексте, дополнить таблицу, выбрать картинки, подходящие по смыслу, или распределить их по содержанию. Может быть дан текст (например, с пропусками), который нужно дополнить.

После прослушивания текста можно сформулировать названия частей текста, определить соответствие высказываний содержанию текста, ответить на вопросы. На этом этапе могут быть предложены творческие задания, например, продолжить историю, составить вопросы к тексту, сравнить их с вопросами партнера и разыграть интервью. Дома можно написать подобную историю.

Рассмотрев возможности использования подкастов на занятиях по иностранному языку, мы можем сделать вывод о том, что:

- использование подкастинга повышает мотивацию и интерес к изучению иностранного языка;
- подкастинг направлен на реализацию личностного потенциала студента, где имеют место субъектно-субъектные отношения между преподавателем и студентом с доминирующей консультационно-координирующей функцией преподавателя;
- подкастинг предполагает овладение студентами межкультурной коммуникативной компетенцией. Во время работы с подкастингом учащиеся активно мыслят и выражают свое отношение.

Список литературы:

1. *Facer, B. R. Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes / B. R. Facer, M. Abdous. - USA: IGI Global, 2011. - 75 p*
2. *Ступина, Т. Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство / Т. Л. Ступина. - Иркутск: ИГЛУ, 2006. – 24 с.*
3. *Елухина, Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. - 1996. - № 5. - С. 24-32.*
4. *Stanley, G. Podcasting for ELT / G. Stanley. - Barcelona: British Council, 2005.-100 p.*
5. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 8–11.*

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА «МЕТЕЛЬ»

Федоринов А.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Перевод художественного произведения по праву считается одним из самых сложных, так как от переводчика требуется наличие огромного багажа энциклопедических знаний, большого опыта, накопленного всей современной цивилизацией, эрудиции, свободное владение исходящим (ИЯ) и переводящим языком (ПЯ), а также талант писателя.

Однако перевод художественного текста отличается от других видов перевода относительной вольностью его интерпретации.

Встречаются случаи, когда одно и то же произведение автора может переводиться неодинаково разными переводчиками. Например, роман О. де Бальзака «Le Père Goriot» переводится на русский язык как «Отец Горио» или «Папаша Горио».

Однако бывает, что заголовок книги переводится не так, как кажется с первого взгляда. Рассказ А. Камю «Les muets» перевели как «Молчание», хотя дословный перевод этого слова – немые. Действительно, в этом произведении не идет речь о немых, а об обыкновенных рабочих, которые организовали забастовку, не разговаривая со своим шефом. Такой перевод заголовка является удачным, потому что переводчик перевел смысл всего произведения, а не дословно, потому что в повести нет ни одного немого героя.

Выбор интерпретации всегда остается за переводчиком. Например, название романа А. Камю «L'étranger» перевели как «Посторонний», а не как «Чужой», «Иностранец», «Враг» или «Чужеземец».

Переводчики, отличающиеся своей эрудицией, огромными энциклопедическими знаниями, необходимыми для их творчества, могут совершить ошибки, погрешности в своей работе или нарушать семантику текста.

Причины могут быть разные: различие в языковой картине мира, менталитете, наличие пробелов в какой-либо области знаний, незнание диалектов и экзотизмов. Поэтому они должны познакомиться со всеми историческими событиями, культурными традициями, верованиями, этикетом, прежде чем приступить к переводу художественного произведения.

Россию и Францию связывают давние культурные связи, начиная с момента правления Ярослава Мудрого и по настоящее время.

Культурный обмен информацией между Россией и Францией осуществляется постоянно. Многие произведения французских писателей переведены на русский язык. Однако наблюдается еще и обратный процесс, когда возникает интерес к произведениям русских классиков. Шедевры таких писателей как Ф.М. Достоевский, М.Е. Салтыков-Щедрин, А.П. Чехов, А.С. Пушкин переведены на французский язык.

Среди писателей-переводчиков можно назвать французских писателей-

переводчиков А. Жида, П. Мериме, Э. Триоле, которые перевели многие литературные произведения русских классиков на французский язык.

Актуальность статьи вызвана возрастающим интересом иностранных читателей к российской художественной литературе девятнадцатого века, что подтверждается частым обращением иностранцев в интернете к переведённым на французский язык шедеврам русских писателей, в частности, к творчеству А.С. Пушкина.

Цель статьи – найти погрешности и недостатки перевода повести «Метель», устранить их, предложить оптимальный, на наш взгляд, вариант перевода.

Материалом исследования послужил перевод сборника «Повестей покойного Ивана Петровича Белкина» А.С. Пушкина [1].

В статье представлен анализ переводческих трансформаций во французском переводе аутентичного текста, повести «Метель», осуществлённый М. Витмэй (M. Vitmay) [2].

В современной лингвистике термин «перевод» имеет много определений.

По мнению А.В. Федорова «Перевод рассматривается прежде всего как речевое произведение в его соотношении с оригиналом. ... Перевести – значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» [3, с.15].

Согласно теории А.Д. Швейцера, перевод – это: «...однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации...» [4, с.75].

С ним не соглашается Отто Каде, который считает, что процесс перевода имеет трехфазную модель перевода, когда текст отправителя (О) поступает к переводчику-транслятору (Т), затем перекодируется на язык получателя (П) переводчиком (Т) и передаётся получателю текста (П) [5].

М. Ледерер считает, что «При переводе недостаточно понять самому, нужно, чтобы поняли другие. По определению, перевод распадается на две части: восприятие смысла и его выражение» [6, с.31].

В процессе перевода художественного произведения переводчики прибегают к переводческим трансформациям.

Всем известны классификации, предложенные Я.И. Рецкером, В.Н. Комиссаровым, Л.С. Бархударовым.

В данной статье мы опирались на предложенную Л.С. Бархударовым классификацию переводческих трансформаций [7], которые анализировались в нашем исследовании.

Перевод художественного текста – довольно сложный и многогранный процесс.

Прежде чем приступить к работе над текстом, переводчик должен познакомиться, во-первых, со всеми историческими событиями, документами, знаменитыми людьми, найти историзмы и архаизмы.

Во-вторых, познакомиться с реалиями, традициями, укладом жизни. Например, мусульманин, прежде чем зарезать курицу, должен прочитать молитву, потом перерезать горло курице, но ни в коем случае не отрубить ей

голову топором, как это делается в России.

В-третьих, изучить все пословицы, поговорки, поверья, фразеологизмы, встречающиеся в тексте оригинала.

В-четвертых, нужно показать читателю замыслы автора, имплицитную информацию, которую очень трудно найти в тексте.

В-пятых, нужно обратить внимание на стиль произведения, копируя «язык автора». Переводчик должен иметь талант не только интерпретатора, но писателя.

Для адекватного и эквивалентного перевода произведения переводчик вынужден прибегать к переводческим преобразованиям (трансформациям).

В повести «Метель» были использованы различные лексико-синтаксические и семантические преобразования в переводе на французский язык.

Анализ повести А.С. Пушкина «Метель» позволил нам выявить переводческие трансформации, которые представлены в таблице (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Переводческие трансформации в переводе на французский язык повести А.С. Пушкина «Метель» (фрагмент*)

п / п	Исходящий язык (ИЯ) и текст (ИТ) на русском языке	Переводящий язык (ПЯ) и текст (ПТ)	Переводческие погрешности	Пример исправления погрешности и вид переводческой трансформации
1	Жил в своем поместье	Vivait dans ses terres	Жил на своей земле	Vivait dans sa propriété. Замена
2	Она считалась богатой невестой	Elle passait pour avoir une jolie dot	У нее имелось большое приданое	Elle passait pour une fiancée riche. Elle avait une grande dot. Замена
3	Многие прочили ее за себя или своих сыновей	Bien des hommes aspiraient à en faire la conquête	Много мужчин хотело завоевать ее сердце	Bien des hommes voulaient l'épouser ou bien marier ses fils avec elle. Замена
4	Бедный армейский прапорщик	Un pauvre aspirant de l'armée	Бедный армейский курсант	Un pauvre enseigne de l'armée. Замена
5	Родители запретили дочери о нем и думать, а его принимали хуже, чем отставного заседателя.	Les parents avaient interdit à leur fille de songer même à la possibilité d'un tel mariage	Родители запретили своей дочери думать о возможности такого брака	Les parents avaient interdit à leur fille de songer même à lui et il était accueilli pire qu'un assesseur retraité. Опускание
6	Там они клялись друг другу в вечной любви	Au cours des rendez-vous sans témoins, ils se juraient mutuellement un amour éternel	Во время своих тайных свиданий (без свидетелей) они клялись во взаимной вечной любви	Ils s'y juraient mutuellement un amour éternel. Добавление
	Разумеется, что эта	Bien entendu, cette	Разумеется, что эта	Bien entendu, cette

7	счастливая мысль пришла сперва в голову молодому человеку	heureuse pensée germa d'abord dans le cerveau du jeune homme	счастливая мысль созрела сначала в голове молодого человека	heureuse pensée est née d'abord dans le cerveau du jeune homme. Замена
8	Под предлогом головной боли	Elle pensait prétexter un violent mal de tête	Под предлогом сильной головной боли	Sous prétexte d'un mal de tête. Добавление
9	Обратимся к молодому нашему любовнику	Voyons ce que faisait notre amant	Посмотрим, что делал наш любовник	Voyons ce que faisait notre jeune amant. Опускание
10	На дороге сани ждали их	Sur la route, les traîneaux les attendaient en effet .	Действительно , на дороге их ждали сани	Sur la route, les traîneaux les attendaient. Добавление

*Примечание: Полная таблица содержит 52 примера переводческих трансформаций.

При анализе повести «Метель» мы обнаружили 52 переводческие трансформации: замена – 36 случаев, опускание – 5 случаев, добавление – 9 случаев, транскрипция – 2 случая. Это выражено следующим процентным составом: замена – 69 %, опускание – 10 %, добавление – 17 %, транскрипция – 4 %.

Рассмотрим некоторые погрешности переводчика, выявленные в переведённой на французский язык повести А.С. Пушкина «Метель».

В первом случае в предложении переводчик использовал слово «земли», заменив «поместье». На наш взгляд, по-русски будет звучать лучше «поместье», нежели «земли».

Второе предложение «Она считалась богатой невестой» было заменено на другое: «У нее имелось большое приданое»: «Elle passait pour avoir une jolie dot». Наш вариант перевода – «Elle avait une grande dot».

В следующем примере «Многие прочили ее за себя или своих сыновей» заменено во французском варианте на «Много мужчин хотело завоевать ее сердце». Однако мы считаем, что на наш перевод точнее передает замыслы автора: «Bien des hommes voulaient l'épouser ou bien marier ses fils avec elle», что в переводе на русский язык означает: «Много мужчин хотело жениться на ней или связать брачными узами своих сыновей».

В четвёртом случае переводчик перепутал воинское звание, заменив прапорщика на курсанта.

В пятом примере была опущена половина предложения: «... а его принимали хуже, чем отставного заседателя». Мы добавляем в перевод «... а его принимали хуже, чем отставного асессора». Данное опускание показывает отношение автора и героев повести к героям Отечественной войны 1812 года и к тем, кто отсиживался за их спиной.

Шестое предложение возможно даже оставить без изменения, но мы предлагаем укоротить его, потому, что читатель и так понимает, что свидания были без свидетелей, тайными.

В следующем примере переводчик перевел выражение «мысль пришла ему в голову» как «созрела в его голове», а мы предлагаем заменить его на

«родилась у него в голове», хотя возможен и вариант переводчика.

В восьмом случае переводчик добавил слово «сильная» в выражение «головная боль», хотя это не было вызвано никакой необходимостью, поэтому мы опускаем его при переводе.

В девятом предложении «Обратимся к молодому нашему любовнику» переводчик опускает слово «молодой», что не приводит к смысловой погрешности, а лишь лишает фразу эпитета.

В последнем примере переводчик добавляет слово «действительно», которое никак не влияет на качество перевода. Предложение можно оставить без изменения.

Для исправления погрешностей перевода нами составлена Таблица 2, в которой курсивом предлагаются варианты перевода, которые, на наш взгляд, устранят некоторые недостатки перевода повести на французский язык и придадут ему определенную экспрессивность, которая характерна для творчества А.С. Пушкина.

Таблица 2 – Вариант перевода аутентичного текста повести А.С. Пушкина «Метель» (фрагмент*)

№ п/п	Аутентичный текст на русском языке	Перевод русского текста на французский язык	Обратный перевод французского текста на русский язык	Тип переводческой трансформация	Предложенный вариант перевода
1	Жил в своем поместье	Vivait dans ses terres	Жил на своей земле	Замена	Vivait dans sa propriété.
2	Она считалась богатой невестой	Elle passait pour avoir une jolie dot	У нее имелось большое приданое	Замена	Elle passait pour une fiancée riche. Elle avait une grande dot.
3	Многие прочили ее за себя или своих сыновей	Bien des hommes aspiraient à en faire la conquête	Много мужчин хотело завоевать ее сердце	Замена	Bien des hommes voulaient l'épouser ou bien marier ses fils avec elle.
4	Бедный армейский прапорщик	Un pauvre aspirant de l'armée	Бедный армейский курсант	Замена	Un pauvre enseigne de l'armée.
5	Родители запретили дочери о нем и думать, а его принимали хуже, чем отставного заседателя.	Les parents avaient interdit à leur fille de songer même à la possibilité d'un tel mariage	Родители запретили своей дочери думать о возможности такого брака	Опущение	Les parents avaient interdit à leur fille de songer même à lui et il était accueilli pire qu'un assesseur retraité.
6	Там они клялись друг	Au cours des rendez-vous	Во время своих тайных	Добавление	Ils s'y juraient mutuellement

	другу в вечной любви	<i>sans témoins</i> , ils se juraient mutuellement un amour éternel	свиданий (без свидетелей) они клялись во взаимной вечной любви		un amour éternel.
7	Разумеется, что эта счастливая мысль пришла сперва в голову молодому человеку	Bien entendu, cette heureuse pensée germa d'abord dans le cerveau du jeune homme	Разумеется, что эта счастливая мысль созрела сначала в голове молодого человека	Замена	Bien entendu, cette heureuse pensée est née d'abord dans le cerveau du jeune homme.
8	Под предлогом головной боли	Elle pensait prétexter un violent mal de tête	Под предлогом сильной головной боли	Добавление	Sous prétexte d'un mal de tête.
9	Обратимся к молодому нашему любовнику	Voyons ce que faisait notre amant	Посмотрим, что делал наш любовник	Опущение	Voyons ce que faisait notre jeune amant.
10	На дороге сани ждали их	Sur la route, les traîneaux les attendaient en effet .	Действительн о, на дороге их ждали сани	Добавление	Sur la route, les traîneaux les attendaient.

Таким образом, анализ перевода повести А.С. Пушкина «Метель», осуществленный М. Витмэй, показал, что его можно назвать адекватным и эквивалентным. Это объясняется небольшим количеством выявленных погрешностей переводчика, которые не повлияли на качество перевода литературного произведения.

Список использованных источников

1. Пушкин, А.С. Повести покойного Ивана Петровича Белкина [Текст]. – [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://www.lib.ru/litra/PUSHKIN/belkin.txt>
2. Pouchkine Alexandre. Récits de feu Ivan Pétrovitch Belkine. [Текст]. – [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1074308/>
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): для институтов и факультетов иностранных языков. Учебное пособие. – 5-е изд. – СПб: филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с. . – ISBN 5-8465-0019-6 (Филологический факультет СПбГУ); ISBN 5-94545-014-6 («ИД «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ»).
4. Швейцер, А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – Изд. 3-е – М.: Издательство: Либроком, 2012. – 216 с. – ISBN 978-5-397-03246-9.
5. Трехфазная модель Отто Каде. [Электронный ресурс.] – Режим доступа: englishschool12.ru>publ/vse_dlja...vse...otto...kade/65...

6. Lederer, M. *Interpréter pour traduire*. - Paris: Gallimard, 1997. – P.31

7. Бархударов, Л.С. *Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода*. Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с. – ISBN 978-5-382-00577-5.

СПОСОБЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Хрущева О.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современный рынок труда предъявляет к специалистам различных областей и профилей множество требований, главное из которых заключается в конкурентоспособности. На сегодняшний день наличие законченного высшего образования является лишь первым этапом в развитии профессионала, который впоследствии продолжает самосовершенствоваться и развивать свои трудовые навыки и умения. Обозначенная тенденция чрезвычайно актуальна и в сфере преподавания иностранных языков, так как специалисты этой области должны не только постоянно поддерживать высокий уровень владения языком, но также постигать и внедрять в процесс обучения методические инновации.

В апелляции к самосовершенствованию и развитию подобного рода применяется термин «непрерывное профессиональное образование» (в английской традиции ему соответствует вариант *continuing professional development*). В рамках этой работы мы рассмотрим некоторые способы достижения адекватного современным нормам уровня профессионального развития преподавателя иностранного языка и осветим пути для реализации этой цели.

Согласно данным Педагогического энциклопедического словаря, непрерывное образование выступает как процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества [1: 168].

В сборнике статей «Инновации в непрерывном профессиональном развитии учителей английского языка», изданном Британским советом в текущем году, анализируемое нами понятие определяется как многоаспектная деятельность, осуществляемая на протяжении всей сознательной жизни как во время пребывания специалиста на рабочем месте, так и вне его, и затрагивающая помимо профессиональной сферы также и сферу личной жизни преподавателя [2: 5-6].

Таким образом, к непрерывному профессиональному образованию можно отнести любые способы приобретения опыта, которые непосредственно или опосредованно оказывают благотворный эффект на процесс обучения и его качество. Причем опыт подразумевает как прикладные аспекты деятельности, так и определенное психоэмоциональное состояние, позволяющее эффективно осуществлять процесс преподавания.

Подобный опыт может быть приобретен как в процессе планового повышения квалификации на местном уровне, так и благодаря участию в общероссийских и международных образовательных проектах.

Одним из наиболее популярных и доступных способов

самосовершенствования на сегодняшний день служат массовые открытые онлайн курсы, предлагающие дистанционное обучение на интернет-площадках, наиболее известными из которых являются Coursera (www.coursera.org), FutureLearn (www.futurelearn.com) и другие. В частности, на портале Coursera специалисты сферы преподавания иностранных языков могут выбрать курс из категории «Повышение квалификации учителей» или «Образование», в то время как ресурс FutureLearn располагает более узконаправленным разделом «Язык и культура». Обучение ведется в интерактивном формате на протяжении 3-5 недель, включает прослушивание мини-лекций, выполнение заданий и проектов, общение с коллегами со всего мира. По окончании курса слушатели могут получить сертификат, который в большинстве случаев требует оплаты, хотя в целом обучение в таком формате является бесплатным.

Учитывая занятость преподавателей, объем их трудовой нагрузки, а также финансовые аспекты, следует подтвердить, что массовые открытые онлайн курсы выступают альтернативой традиционным программам повышения квалификации; более того, повышение уровня профессионального мастерства в данном случае более очевидно благодаря обмену опытом с зарубежными коллегами и консультациям с ведущими специалистами высших учебных заведений Европы и США.

Дистанционное обучение преподавателей английского языка также осуществляется Британским Советом (<http://www.britishcouncil.ru/teach/courses>), на сайте которого можно подать заявку на прохождение избранного курса: Использование ИКТ на уроках английского; TKT Essentials: общая методика преподавания; Преподавание общеобразовательных предметов на английском; Английский для преподавания; Communicative Assessment; Certificate in Secondary English Language Teaching и другие. Отбор слушателей на курс проводится на конкурсной основе.

Помимо продолжительных практико-ориентированных курсов Британский Совет регулярно предлагает специалистам принять участие в вебинарах, проводимых ведущими методистами организации, которые представляют собой интерактивные лекции и мастер-классы по актуальной проблематике. С тематикой состоявшихся и предстоящих вебинаров можно ознакомиться на сайте <http://www.teachingenglish.org.uk/webinars>; как правило, онлайн общение проходит в удобное вечернее время и позволяет приобрести не только ценную информацию по вопросам преподавания иностранного языка, но и сертификат участника.

Аналогичные обучающие ресурсы доступны для всех желающих на портале издательства Macmillan (<http://www.macmillanenglish.com/webinars>), тематика которых может быть продемонстрирована на примере названий таких вебинаров как Bringing Creativity into Classroom; Exams: No Stress; Storytelling Special и так далее.

Для достижения оптимальных результатов в непрерывном профессиональном образовании стоит отметить важность и необходимость обмена опытом с коллегами, что можно осуществить путем регистрации и коммуникации в интернет-сообществах преподавателей иностранных языков, в

числе которых назовем следующие: British Council Teaching Community (<http://www.teachingenglish.org.uk/community>); English Second Language Community (<http://eslcommunity.org/>); TESOL Community (<http://www.tesol.org>). Общение в рамках данных проектов позволяет преподавателям обмениваться учебными ресурсами и находить оптимальное совместное решение возникающих в профессиональной деятельности проблем.

Существенная методическая поддержка может быть получена при обращении к блогам специалистов в сфере преподавания иностранных языков, которые делятся знаниями и ресурсами, а также при необходимости проводят консультативную помощь. Ежегодно составляется рейтинг наиболее популярных блогов, в число которых помимо постов зарубежных мастеров (<http://jeffreyhill.typepad.com/english>), входят онлайн-журналы и российских коллег (<https://annloseva.wordpress.com/>).

Составленный нами в рамках данной работы реестр способов обеспечения непрерывного профессионального образования преподавателя иностранного языка не может считаться исчерпывающим во многом по причине того, что систематически число ресурсов и источников материала для самосовершенствования приумножается, а также в связи с тем, что в этой публикации мы привели варианты получения бесплатной методической поддержки, оставив без внимания дорогостоящие очные учебные курсы по получению квалификации CELTA, DELTA и других свидетельств профессионального мастерства.

Список литературы

1. *Педагогический энциклопедический словарь* / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 532 с.

2. *Innovations in the continuing professional development of English language teachers* / Edited by David Hayes. – London: British Council, 2014. – 325 p.