

Секция 9

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА»

СОДЕРЖАНИЕ

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ Андреева Е.Д., канд. филол. наук, Елагина Ю.С., канд. филол. наук	2167
О СПЕЦИФИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» СТУДЕНТАМ-ЖУРНАЛИСТАМ Анненкова Н.А. канд. филол. наук	2173
ДИАХРОНИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ Ахвледиани О. Г.	2179
«НЕСКУЧНЫЕ УРОКИ» С АНДРЕЕМ УСАЧЕВЫМ Борисова И.М., канд. филол. наук, доцент	2183
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ НАРЕЧИЙ- ИНТЕНСИФИКАТОРОВ Костина Н.Г., канд.пед.наук. доцент, Галеева Э.Н.	2187
НЕОЛОГИЗМЫ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В АСПЕКТЕ РКИ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП) Горовая И.Г., канд. филол. наук, доцент	2193
РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «БЕДНОСТЬ» В СКАЗКЕ О. УАЙЛЬДА «СЧАСТЛИВЫЙ ПРИНЦ» Демиденко Е.А.	2199
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КУРСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Дрючкова Е.В.	2205
СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КВЕСТА КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА Егорова Н.В., канд. филол. наук	2210
РЕАЛИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В АКСИОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА Заболотная С.Г., канд.пед.наук, доцент	2214
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВАРИАТИВНОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Ильина Л.Е., канд. пед. наук, доцент	2219
АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ Коробейникова А. А., канд. филол. наук	2224
ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ОФОРМЛЕНИИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ И РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ Коробейникова А. А., канд. филол. наук	2231

ОСОБЕННОСТИ И ФУНКЦИИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВАРВАРИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	
Лапенков Д.С., канд. филол. наук, доцент, Мирзоева А.А.	2235
СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	
Маслова О.В., канд. филос. наук, доцент	2238
ИЗ ОПЫТА АКТУАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В КУРСЕ «ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»	
Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор	2242
ЧИТАЕМ ФЭНТЕЗИ НА УРОКАХ РКИ Мендинова А.М.....	2247
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	
Моисеева И.Ю., д-р. филол. наук, профессор, Аргунеев Э.П.	2253
ПРИТЧА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	
Нестерова Т.Г., канд.пед.наук.....	2258
ТЕХНОЛОГИЯ «СКЭФФОЛДИНГ» В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА	
Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент. Осиянова А.В., канд. пед. наук	2265
ОРГАНИЗАЦИЯ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ	
Петраш И.А., канд. филол. наук	2269
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ	
Проваторова О.Н., канд. филол. наук	2273
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ¹	
Путилина Л.В., канд. филол.наук, доцент	2277
ФУНКЦИИ ПЕЙЗАЖА В РАССКАЗЕ К.Г. ПАУСТОВСКОГО «ПРОЩАНИЕ С ЛЕТОМ»: УРОК В 3 КЛАССЕ	
Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент, Полякова Л.Д.	2281
МИР РОДНОЙ ПРИРОДЫ В СКАЗКЕ М. ГОРЬКОГО «ВОРОБЬИШКО»: УРОК ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ВО 2 КЛАССЕ	
Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент, Савинкова А.С.	2285
НЕКОТОРЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ И ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАРОДНЫХ СКАЗОК	
Релишский А.И.	2289
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	
Ремизова В.Ф., канд.пед.наук, доцент, Судакова А.А.	2292
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ	
Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор, Дмитриева Е.В., канд. пед. наук, доцент, Иванова С.Г., канд. пед. наук, доцент	2298

О РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКЕ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ ОРЕНБУРЖЬЯ Скопинцева Т.Ю., канд. филос. наук, доцент.....	2302
К ВОПРОСУ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОНЯТИЯ «ГРАММАТИЧЕСКИЙ НАВЫК ЧТЕНИЯ» Стренадюк Г. С., канд. пед. наук	2310
ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ Терехова Г.В., канд. пед. наук, доцент, Дмитриева Е.В., канд. пед. наук, доцент	2318
ОБУЧЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ «ДИАЛОГА КУЛЬТУР» Федоринов А.В., канд. пед. наук, доцент	2323
ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К УСПЕШНОМУ ОБУЧЕНИЮ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Хабарова Т.С., канд. пед.наук, Коровина И.А., канд.пед.наук, доцент.....	2327
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ СМАРТ-ТЕЛЕФОНИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент, Лаштабова Н.В., канд. филол. наук	2330

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ

Андреева Е.Д., канд. филол. наук,
Елагина Ю.С., канд. филол. наук
Оренбургский государственный университет

Региональный компонент высшего образования в настоящее время является актуальной темой дискуссии для многих ученых. Данным вопросом занимались такие исследователи, как А.М. Амосова, М.В. Булыгина, О.В. Давыдова, Г.В. Сороковых и др.

Проект министерства образования и науки Российской Федерации, предполагающий создание в субъектах федерации опорных вузов, ставит своей целью «формирование опорных университетов в целях социально-экономического развития субъектов Российской Федерации, в том числе за счет создания университетских центров инновационного, технологического и социального развития регионов» [4]. Подобные вузы призваны способствовать развитию региональных экономик, обеспечить региональный рынок труда высококвалифицированными специалистами, знающими специфику экономического и культурного развития региона и таким образом способными решать профессиональные задачи в рамках региона более эффективно.

Задачу подготовки регионально ориентированных кадров в тех субъектах, где пока не созданы опорные вузы, призваны решить региональные университеты. В программы высшего образования вводятся такие дисциплины, которые способствуют формированию регионально ориентированных компетенций выпускников. Кроме того, региональный компонент образования, осуществляемый в вариативной части учебного плана, может реализовываться через оптимизацию содержания иных общеобразовательных или профильных дисциплин.

Лингвистическое образование не исключение. Под *региональным компонентом высшего образования* по направлению 45.03.02 Лингвистика мы будем понимать образовательные цели, содержание и методы, направленные на формирование личности профессионала в лингвистической сфере, достойно представляющего свой регион, знающего региональную специфику общественной, политической, экономической и культурной жизни и использующего эти знания в своей профессиональной деятельности, направленной на благо региона.

Среди компетенций, закрепленных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению 45.03.02 Лингвистика, регионализации подготовки переводческих кадров отвечают следующие компетенции: ОК-1 – способность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме; ОК-2 – способность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных

ориентаций иноязычного социума; ОПК-4 – владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме; готовность использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации; ОПК-9 – готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения; ПК-15 – владение международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода (сопровождение туристической группы, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций); ПК-16 – владение необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур [6].

Данные компетенции особенно актуальны для Оренбургской области, испокон веков объединяющей на своей территории представителей разных национальностей и культур. Помимо этого, пограничное положение региона, сложившаяся экономическая деятельность, нацеленная на сельское хозяйство, оборонно-промышленный комплекс, машиностроение, газодобычу, привлекают иностранные компании и инвестиции. Оренбургская область установила деловые и торговые контакты более чем с 60 странами мира. В соответствии с данными, представленными на сайте «Invest in Russia» [7], за 2017 год на территории Оренбургской области в местное производство свои инвестиции вложили компании из таких стран, как Германия, Италия, США, Бельгия, Дания. Кроме того, существует ряд транснациональных корпораций, базирующихся в Великобритании, Франции, Нидерландах, Италии, Казахстане и Канаде, которые имеют дочерние компании и представительства в регионе [5]. Одно из ведущих предприятий Оренбургской области ПО «Стрела» участвует в российско-индийском военно-техническом сотрудничестве: совместном производстве сверхзвуковых крылатых ракет «БраМос», которые могут поставляться в третьи страны.

В области проводятся международные форумы, конкурсы и конференции: форум «Оренбуржье – сердце Евразии», молодежный образовательный форум «Евразия», научные конференции ведущих вузов области, Международная ассамблея по хореографическому искусству TEVY Dance Grand Prix, конкурс юных исполнителей им. Леопольда и Мстислава Ростроповичей и др.

Потребность в переводческих услугах на территории Оренбургской области возникает в первую очередь при взаимодействии с зарубежными партнерами. Направленность данного взаимодействия определяют факторы, влияющие на профессионально ориентированную сферу деятельности переводчика, и она должна учитываться при формировании профессиональных компетенций в вузе.

Суть регионально ориентированного подхода заключается в том, что он нацелен на подготовку специалистов для работы в области через создание профессиональной обучающей среды, где актуализируются те сферы профессиональных знаний, которые необходимы именно в рамках заданного региона. Та-

кой подход направлен на формирование языковой личности студента, профессионального вокабуляра и социокультурных умений с учетом потребностей региона. Данный подход предполагает знакомство с правилами профессионального общения, так как степень успеха профессиональной коммуникации зависит от уровня совпадения образов профессионального сознания коммуникантов [2, с. 60].

В рамках учебного плана подготовки лингвистов-переводчиков по ФГОС ВО существует отдельная дисциплина, напрямую соответствующая регионально ориентированному компоненту высшего образования – это «Регионально ориентированный перевод». Дисциплина реализуется на четвертом курсе обучения, таким образом, в 2017 году подготовка по этой дисциплине началась у студентов набора 2014 года. Семестровый опыт преподавания данной дисциплины можно обобщить в следующем.

Дисциплина предполагает как устный, так и письменный перевод, и если письменный перевод в силу своей специфики не предполагает отдельных трудностей и студенты успешно справляются с его выполнением благодаря возможности обратиться за справочной информацией, то устный перевод требует особых региональных знаний как для восприятия оригинального текста, так и для продуцирования перевода на ином языке. В связи с этим возникает потребность расширения регионально ориентированных фоновых знаний. Этому могут способствовать следующие виды самостоятельной и внеаудиторной деятельности студентов:

- чтение общероссийских и региональных печатных СМИ и прослушивание новостных передач на общероссийских и местных телевизионных каналах и радиостанциях;

- подготовка докладов и презентаций на иностранном языке, например, «The Orenburg region: Russia's Eurasian Gate», «Investment passport of the Orenburg region», «The social and economic development of the Orenburg region», «Orenburg crafts» и др. Данный вид работы не только способствует накоплению необходимых фоновых связей, но также развивает переводческие навыки, умение находить межъязыковые соответствия, навыки презентации, работы со словарями и справочной литературой;

- посещение предприятий и организаций региона, знакомство с производством, технологическим процессом, работой специалистов. Так, в 2017 году студенты третьего курса перед началом подготовки по дисциплине «Регионально ориентированный перевод» посетили филиал компании «Джон Дир Русь» в Оренбурге, ознакомились с циклом и технологией выпуска сельскохозяйственной техники. Несмотря на «непрофильную» направленность экскурсии, студенты проявили высокую заинтересованность, задавали вопросы и активно участвовали в обсуждении технологии производства. Также с профессиональной точки зрения студентов заинтересовали надписи и инструкции в цехах, которые согласно политике компании оформляются на английском языке. Мы считаем подобные экскурсии важными для будущих переводчиков, т.к. в сфере технического перевода именно знание предмета, о котором идет речь в тексте, спаса-

ет переводчика от ошибок, от которых его не может застраховать использование словаря и поиск соответствия в Интернете. В дальнейшем, полученные знания были использованы в аудиторной работе: студентам был предложен на перевод текст инструкции к посевному комбайну;

– разработка туристических маршрутов и программы сопровождения туристических групп для изучаемых языков. Выполняя такой вид деятельности, студенты отмечают, что открывают для себя много нового о родном городе (городе, в котором они учатся), как с точки зрения его истории и культуры, так и с точки зрения его современного состояния. Студенты-переводчики самостоятельно проводили или переводили экскурсии для иностранных гостей по музею пуховых платков, Национальной деревне, местам съемки фильма «Русский бунт» в Саракташском районе, Свято-Троицкой Симеоновой Обители Милосердия в п. Саракташ. Также студенты направления 45.03.02 Лингвистика традиционно участвуют в качестве сопровождающих лиц в международных мероприятиях, проходящих на базе или с участием Оренбургского государственного университета или организуемых факультетом филологии и журналистики. Так, осенью 2017 года студенты занимались переводом материалов к проведению Оренбургской региональной площадки XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов, участвовали в проведении экскурсии для иностранных участников фестиваля.

В рамках аудиторной работы формирование регионально ориентированных знаний в курсе «Регионально ориентированный перевод» может осуществляться следующим набором упражнений:

- 1) письменный перевод текстов определенной тематической направленности, заданной рабочей программой дисциплины;
- 2) последовательный и синхронный перевод аудио- и видеоматериалов по тематике области;
- 3) составление и последующий перевод новостных сообщений об Оренбурге и области;
- 4) составление глоссариев по темам, отражающим проблематику культурного и социально-экономического развития;
- 5) составление двуязычного (мультиязычного) словаря-справочника «Оренбургская область».

Поскольку дисциплина «Регионально ориентированный перевод» ведется только на первом иностранном языке, считаем необходимым привлечение лексического материала на втором иностранным языке, поскольку переводчику очень важно обладать одинаковым объемом фоновых знаний на любом из языков, которые являются для него рабочими. В связи с этим возникает необходимость разработки программы интеграции первого и второго иностранного языка в рамках преподавания дисциплины «Регионально ориентированный перевод», задача, над которой работает кафедра теории и практики перевода Оренбургского государственного университета.

Реализация регионального компонента возможна не только через указанную дисциплину, но также через все практические профильные дисциплины и

научную работу. Так, на кафедре планируется подготовка выпускных квалификационных работ, тематика которых имеет региональную направленность. В 2017 году на конференции «Филологические чтения» была представлена работа о переводе оценочной лексики в отзывах иностранцев об Оренбургской области. Несмотря на сложность, связанную с малым количеством материала для анализа, данное исследование планируется продолжить и на его базе написать выпускную квалификационную работу. Мы ставим задачей увеличение количества подобных регионально ориентированных исследовательских работ, с которыми студенты могут участвовать в студенческих научных конференциях.

Кроме того, практикуется погружение в профессиональную сферу деятельности при прохождении учебной практики, где происходит практическое применения полученных знаний, приобретается опыт самостоятельной работы, а также закрепляются переводческие умения и навыки, полученные во время занятий по профильным дисциплинам.

Данные виды деятельности направлены на формирование переводческой компетентности будущего специалиста, способного в дальнейшем эффективно осуществлять трудовую деятельность на региональном уровне.

Таким образом, региональный компонент является важным элементом профессиональной языковой подготовки студентов по направлению 45.03.02 Лингвистика, формирование которого позволяет удовлетворить локальные потребности регионов страны. Формирование регионально ориентированной коммуникативной компетенции осуществляется путем интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов, которая направлена на расширение регионально ориентированных фоновых знаний, а также тренировку устного и письменного видов перевода. В связи с тем, что недостаточно разработан вопрос о том, какие языковые и неязыковые знания считать регионально ориентированными, а какие общекультурными и общепрофессиональными, возникает проблема отбора данных знаний для реализации в профильных образовательных дисциплинах региональной и общепрофессиональной направленности. Мы ставим данную проблему перед собой для дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Боброва, В. В. Внешнеэкономические связи оренбургской области: проблемы, перспективы [Электронный ресурс] / В. В. Боброва // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2003. – № 2. – С. 103-109. – Режим доступа: http://vestnik.osu.ru/2003_2/20.pdf (дата обращения: 01.12.2017).

2. Бочков, Д. В. Внешние экономические связи [Электронный ресурс] / Д. В. Бочков. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 229 с. – ISBN 978-5-4475-6153-6. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=430588> (29.12.2017).

3. Иванова, Ю. Н. Роль профессионально ориентированной среды в формировании языковой личности студентов в вузе / Ю. Н. Иванова // Педагогический журнал. – 2015. – № 4/5. – С. 51–68.

4. Мухамеджанова, М. Н. О концепции Оренбургского национально-регионального компонента государственного стандарта общего образования [Электронный ресурс] / Н. М. Мухамеджанова. – Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/t13_123.htm (дата обращения: 19.12.2017).

5. Опорные университеты : [официальный сайт]. – Режим доступа: <http://опорныйуниверситет.рф/about> (дата обращения: 19.12.2017).

6. Оренбургская область - Характеристика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://polpred.com/?cnt=195&fo=4&obl=51&dsc=1> (дата обращения: 24.12.2017).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: бакалавриат. Направление подготовки: 45.03.02 Лингвистика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf (дата обращения: 05.12.2017)

8. Invest in Russia : [официальный сайт]. – Режим доступа: <http://ru.investinrussia.com/investment-in-regions/49> (дата обращения: 07.12.2017).

О СПЕЦИФИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» СТУДЕНТАМ-ЖУРНАЛИСТАМ

**Анненкова Н.А. канд. филол. наук
Оренбургский государственный университет**

Одной из главных задач, которые ставит перед собой современная система образования, является формирование всесторонне развитой творческой личности. В процессе профессиональной подготовки будущих журналистов филологический блок дисциплин занимает бесспорно важное место, поскольку способствует формированию общей культуры медиа-специалистов.

Литература и журналистика, находясь в тесной взаимосвязи, формируют так называемую «социальную память» общества, «теоретически кристаллизующую прошлый опыт познания действительности и овладения ее законами» [1, с. 3].

Своеобразие курса «История зарубежной журналистики» заключается, прежде всего, в том, что предметом изучения являются в равной степени как факты и события, уже прошедшие этап эстетического осмысления, так и те, которые в этом еще нуждаются. В этом заключается основная специфика и сложность знакомства студентов-журналистов с современным этапом развития зарубежной литературы.

Формирование адекватного представления об историко-литературном процессе требует от студентов не только знакомства с художественными текстами, но и обращения к обширному литературно-критическому, эпистолярному, публицистическому и мемуарному наследию зарубежных писателей. В начале курса обучающимся выдается список художественных текстов и учебной литературы [2, 3]. Знакомство с текстами художественных произведений, учебниками, учебными пособиями, критической литературой обязательно для всех студентов. Наряду с обязательным основным списком дается список дополнительной литературы, обращение к нему поможет углубить представления о курсе зарубежной литературы, познакомит студентов с работами ведущих литературоведов, публицистов, критиков, посвященных определенным проблемам.

Курс учебной дисциплины «История зарубежной литературы» рассчитан на лекции (34 часа) и практические занятия (16 часов). На лекциях рассматриваются важнейшие проблемы курса, студентам дается представление о литературном процессе в целом, его национально-специфических проявлениях в конкретной стране (французский классицизм; французский, немецкий, английский, американский романтизм; французский, английский, американский реализм и др.), о творчестве отдельных писателей и их вершинных программных произведениях.

Практические занятия проводятся по творчеству ведущих писателей, посвящены анализу важнейших произведений, выявлению их роли в литературном общекультурном процессе.

Литературный процесс мгновенно откликается на любое изменение в общественной жизни и сознании людей. Студенты-журналисты особенно активно включаются в процесс обсуждения общественно-политических, социальных, этических проблем, описанных на страницах художественных и публицистических произведений.

В ходе лекционных и практических занятий актуализируется профессиональная составляющая будущих журналистов. Отмечается, что многие выдающиеся писатели разных исторических эпох были признанными публицистами (например, в XVIII веке Д. Дефо, Дж. Свифт, Д. Дидро, Ж.Ж. Руссо и др., в XIX веке Ч. Диккенс, О. де Бальзак, У. Теккерея, М. Твен и многие др., в XX веке репортерами газет были Т. Драйзер, Дж. Оруэлл, Ю. О'Нил, Э.М. Ремарк, Э. Хемингуэй, У. Эко и др., Дж. Апдайк был карикатуристом в журнале «Нью-Йоркер»). Особый профессиональный интерес вызывают у студентов произведения, в которых действующими лицами являются журналисты и где поднимаются проблемы журналистики того времени (романы О. де Бальзака, Г. де Мопассана, Р. Олдингтона, Ж.-П. Сартра, А. Камю и др.). Эти произведения становятся, как правило, предметом жарких дискуссий на предмет определения роли журналистики и миссии журналиста в обществе. Нередко эти произведения становятся предметом первых научных изысканий студентов [4, 5, 6, 7] Журналистские жанры иногда становятся основой художественного произведения, так, например, роман Анри Барбюса «Огонь» написан на основе репортерских записей. Эти примеры позволяют актуализировать межпредметные связи, в частности с дисциплиной «Жанры современных СМИ».

Домашние письменные задания также могут стать началом научной работы будущих журналистов. Так, изучая 1 раздел дисциплины «Античность», студенты получили задание найти на материале региональных и федеральных СМИ примеры использования античных образов на страницах газет и журналов, результатом стала следующая работа [8] .

Для своевременного контроля качества усвоения учебного материала разработаны и проводятся письменные контрольные работы и тестирование. Предлагаются тесты двух типов. Первый тип представлен текстами с фрагментами художественных текстов, в которых студентам предлагается «узнать» автора и название произведения. Такой тип тестирования позволяет преподавателю оценить уровень «начитанности» студентов. Второй классический тип тестирования предложен в виде вопроса и нескольких вариантов ответа, который позволяет оценить уровень освоения теоретического материала. Всего по курсу разработано 200 вопросов второго типа тестирования, охватывающего весь курс, от античности и заканчивая современным этапом развития зарубежной литературы. Тесты с отрывками художественных произведений разработаны для всех 8 тем (разделов) изучения учебной дисциплины «История зарубежной литературы».

Одной из форм контроля освоения списка художественных текстов является требование ведения дневника прочитанных произведений. Предлагается следующая форма ведения дневника.

Автор	Произведение	Цитаты, действующие лица
Лопе де Вега (1562-1635)	Комедия «Собака на сене» (1618)	Диана «Сильней любви в природе нет начала» Тристан «Счастлив тот, кто с малолетства Обучен хорошо играть!» Теодоро «Слугу не терпят, если он Кой в чем искусней господина» Диана «Как безрассудно доверять Словам мужчины – и женщин тоже!» Теодоро «Слова, сеньора, стоят мало» Леонидо «Неблагодарность некрасива» Марсела «Любовь, как Бог, и мстит и губит» Диана «Любовь – упорство до конца» Теодоро «Любовь предпочитает равных» Диана «Кто мало видел, много плачет» Тристан «Поверьте, мысль о недостатках Целительней, чем всякий злак»

Даниэль Дефо (1660-1731)	Роман «Робинзон Крузо» (1919)	«Нужда изощряет изобретательность» «Мы никогда не видим своего положения в истинном виде, пока не изведем на опыте положения еще худшего, и никогда не ценим тех благ, какими обладаем, покуда не лишимся их» «К каким только нелепым решениям не приходит человек под влиянием страха» «видно, совершать безумства – удел молодежи, как удел людей зрелого возраста, умудренный дорого накопленным опытом, - осуждать безрассудства молодежи»
Альбер Камю (1913-1960)	Роман «Чума» (1947)	«Никто вокруг не владел языком, идущим прямо от сердца» «Они несчастливы потому, что не умеют плыть по течению» «Быть честным – значит делать свое дело» «Привычка к отчаянию куда хуже, чем само отчаяние» «Случай чаще всего не вмешивается, пока ему не бросишь вызов» «Слепое сердце, то есть одинокое сердце» «Сейчас для меня существует только одна конкретная проблема – возможно ли стать святым без Бога» «Злоба и равнодушие куда более распространенные двигатели людских поступков» «... а с меня хватит людей, умирающих

		за идею. Я не верю в героизм, я знаю, что быть героем легко, и я знаю теперь, что этот героизм губителен. Единственное, что для меня ценно, - это умереть или жить тем, что любишь» «Начало бедствий, ровно как и их конец, всегда сопровождается небольшой дозой риторики» «Но в истории всегда наступает такой час, когда того, кто умеет сказать, что дважды два – четыре, карают смертью»
--	--	--

Преимуществом такой формы контроля прочитанных текстов является то, что она позволяет легко выявить, действительно ли студент прочитал художественный текст или же остановился на прочтении краткого содержания произведения. Предложенные задания позволяют эффективно организовать самостоятельную работу студентов по изучению дисциплины «История зарубежной литературы».

В ходе изучения художественных произведений и литературных течений у студентов происходит актуализация знаний о культуре стран, об исторических, политических, экономических условиях, породивших определенное литературное течение, определенный тип персонажа (например, романтический бунтарь, герой-карьерист, герой «потерянного поколения» и т.д.) или определенный литературный жанр (жанр мистерики, миракля, возникшие как следствие религиозных догматов эпохи Средневековья, жанр антиутопии как некое предостережение последствий тоталитарных систем и др.).

В результате преподавания филологического блока, и в частности, учебной дисциплины «История зарубежной литературы» студенты-журналисты должны научиться творчески, нестандартно мыслить, иметь собственное мнение и суждения по самому широкому спектру вопросов.

Список литературы

1. Зинченко, В.Г., Зусман, В.Г., Кирнозе, З.И. / В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З.И. Кирнозе // *Методы изучения литературы. Системный подход: учеб. пособие.* – Москва : Флинта, Наука, 2002. – 200 с.

2. Анненкова, Н.А. *История зарубежной литературы XX века: методические указания* / Н.А. Анненкова // *Оренбургский гос. ун-т.* – Оренбург : 2011. – 109 с.

3. Анненкова, Н.А. *Читать или не читать? (К проблеме изучения зарубежной литературы студентами-журналистами)* / Н.А. Анненкова. // *Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире: мате-*

риалы докладов Междунар. науч.-практич. конф., Сочи, 9-10 сентября 2014 г. Часть II / Под ред. академика РАО Г.А. Борулавы. – Сочи : НОУ ВПО МИУ, 2014. – С. 181-183.

4. Анненкова, Н.А., Тишакова, Д.И. Функционирование периодического издания в романе Ги де Мопассана «Милый друг» / Н.А. Анненкова, Д.И. Тишакова. // Развитие мирового социокультурного пространства. Сборник статей по материалам межвуз. науч. конф. преподавателей. – Оренбург : Оренбургский институт экономики и культуры, 2010. – С. 339-350.

5. Тишакова, Д.И. Изображение мира журналистики в романах Оноре де Бальзака «Утраченные иллюзии» и Ги де Мопассана «Милый друг» / Д.И. Тишакова // Перспектива: сборник статей молодых ученых. – Оренбург : 2010. – № 13. – С. 160-163.

6. Анненкова, Н.А., Тишакова, Д.И. Газетные жанры в романе «Милый друг» Ги де Мопассана » / Н.А. Анненкова, Д.И. Тишакова // Современные проблемы науки, образования и производства: Сб. научных трудов II Междунар. науч.-практич. конф., 16 апреля 2010: В 2 т. Т. 2. – Нижний Новгород : НФ УРАО, 2010. - С. 239-241.

7. Анненкова, Н.А., Толкачев, Д.В. Художественный мир романа «Милый друг» Ги де Мопассана в контексте профессиональных качеств журналиста / Н.А. Анненкова, Д.В. Толкачев. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. - № 11. – С. 205-209.

8. Анненкова, Н.А., Падалко, Е.С. Античные образы в современной публицистике (на примере газеты «АиФ») / Н.А. Анненкова, Е.С. Падалко // Образование. Культура. Педагогика : материалы Междунар. науч.-практич. конф. / Под ред. И.Ю. Лапиной, С.Ю. Каргапольцева, Л.В. Балтовского. – Санкт-Петербург: СПбГАСУ, 2014. – С. 397-403.

ДИАХРОНИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Ахвледиани О. Г.

Оренбургский государственный университет

В данной статье рассматриваются возможности использования диахронического подхода в лингвистических исследованиях, представляется исторический экскурс по данному вопросу.

В лингвистике многие явления и факты изучаются путем сопоставления и сравнения. В сравнительно-сопоставительном методе традиционно выделяют синхронический и диахронический подходы. Синхронический подход способствует исследованиям в рамках одного или более языков на определенном моменте их развития.

Диахрония (от греч. *dia* — через, сквозь и *chronos* — время) — историческое развитие системы языковой как предмет лингвистического исследования; исследование языка во времени, в процессе его развития на временной оси. Проблемы диахронии изучаются диахронической лингвистикой. [ЛЭС]

Впервые теоретическое обоснование отличия синхронического подхода от диахронического в своём докладе «О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития» показал В. Гумбольдт. В своей работе он разделил сравнительное языкознание на два раздела: «изучение организма языков» и «изучение языков в состоянии их развития» [Гумбольдт, 1984, с. 311].

Несмотря на то, что в концепция языка у В. Гумбольдта преобладает синхронический подход, диахронизм в ней присутствует. Так по В. Гумбольду: «Истинное определение языка может быть только генетическим». Это означает, что при рассмотрении языка он не останавливался лишь на их синхроническом описании, но обращался к вопросу об их генезисе, происхождении. На синхроническое состояние языка в этом случае смотрят с генетической точки зрения. За определённым состоянием языка эта точка зрения ищет его истоки, его первоначальные корни.

Младограмматики при рассмотрении данного вопроса синхронию поставили в подчинённое положение по отношению к диахронии. Так Герман Пауль объяснял приоритет исторического подхода к изучению языка по отношению к описательному: «Как только исследователь переступает за пределы простой констатации единичных фактов, как только он делает попытку уловить связь между явлениями и понять их, так сразу же начинается область истории» [Пауль, 1960, с. 43]. По мнению Г. Пауля описательное языкознание не обладает объяснительной силой. С его точки зрения, объяснение того или иного состояния языка невозможно без обращения к его истории. Подобную позицию занимал И.А. Бодуэн де Куртене: «Понятие развития и эволюции должно стать основой лингвистического мышления» [Березин, 1973, с. 396].

Ф.Ф. Фортунатов ушёл дальше всех в пропаганде исторического подхода к изучению языка. Несмотря на то, что его учение о форме в языке имеет по преимуществу синхроническую направленность, всю науку о языке он сводил к историческому языкознанию: «Предметом языковедения является язык в его истории» [Фортунатов, 1956, с. 23]. Он настаивал: «Языковедение, имеющее предметом изучения человеческий язык в его истории, может быть, следовательно, определяемо иначе как история человеческого языка или как историческое изучение человеческого языка, т.е. историческое изучение всех доступных для исследования отдельных человеческих языков...» [Там же. С. 24]. Диахронический максимализм Ф.Ф.Фортунатова стал естественным следствием из господства исторического языкознания над описательным в лингвистике XIX в.

Так Г. Спенсер совершенно справедливо считал, что эволюционный подход позволяет построить единую систему мироздания. В этом он и видел задачу философии. «Философия, - указывал он, - вполне интегрированное знание» [Антология мировой философии, 1971, с. 609]. Чуть ниже он уточнял: «Объединённое знание возможно и <...> цель философии - достижение его» [Там же]. Очевидно, подобная философия перерастает в науку вообще - в научную картину мира. Описывая физиогенез, биогенез, психогенез и кулыурогенез, Г. Спенсер опирался на выработанное им общее понимание хода эволюции. В самом кратком варианте это понимание он формулировал так: «Эволюция всегда представляет собой интеграцию материи и рассеяние движения» [Там же. С. 612].

Расшифровывая общее понимание хода эволюции на конкретном материале, Г. Спенсер писал: «Вещество, входящее в состав нашей Солнечной системы, принимая более плотную форму, вместе с тем изменялось путем перехода от единства распределения к его многообразию. Затвердевание Земли сопровождалось переходом от сравнительного однообразия к чрезвычайному разнообразию. Развиваясь из зародыша в тело сравнительно большого объёма, каждое животное или растение также переходит от простого к сложному. Возрастание общества как в отношении его численности, так и прочности, сопровождается возрастанием разнородности его политической и экономической организации. То же самое относится ко всем надорганическим продуктам - языку, науке, искусству и литературе» [Там же. С. 613].

На современном этапе важность диахронического исследования подтверждается многими учеными, в том числе и российскими.

«Под динамикой мы понимаем характеристику рождения, жизни и деятельности языкового существования слова в речи и в словарях, как в диахронии - история развития, приобретение новых значений, ухода из активного слоя и т.п., - так и в синхронии - многозначность в данный момент, сочетаемость, количественные и качественные характеристики распространенности; перевод на другие естественные языки и типы эквивалентности, информационная нагрузка, роль в дискурсе и пр.», - отмечает М.В.Марчук (1996).

Практически все исследователи сходятся в том, что в процессе исторического развития языка лексика представляет собой наиболее подверженный изменениям уровень языка. «Словарный состав представляет собой ту сторону языка, которая более всех других подвержена историческим изменениям. Если изменения в фонологической системе и звуковой «материи» языка, в его грамматическом строе трудно заметить на протяжении жизни одного поколения, то изменения в словарном составе наблюдаются повседневно: любое нововведение в технике, в быту, в общественной жизни, в области идеологии и культуры сопровождается появлением новых слов и выражений, либо новых значений у старых слов» (Маслов, 1987).

Диахронические исследования помогают уяснить за счет каких резервов языка происходит расширение его номенклатурных возможностей. Становление и развитие предметных терминосистем в языках разных типов является одной из центральных проблем языкознания.

Рассуждения об историческом подходе, о применении методов диахронии в изучении лексических значений нуждаются в методическом обосновании. П.Н.Денисов считает, что «единое качественное определение состояния языка допускает 1) вариантность форм и значений; 2) различие в скорости изменений в области фонетики, письма, грамматики, лексики, стилистики, культурного фона; 3) различные степени влияния на другие подсистемы языка разных изменений фонологической системы, перехода на другой алфавит, грамматических перестроек, лексических взрывов, стилистических новаций, радикальных перемен в экстралингвистической среде; 4) различные комбинации степени изменения подсистем... Не отрицая непрерывности изменений языка на всех его уровнях, мы утверждаем, что язык изменяется дискретно. Некоторая величина накопившихся изменений становится критической...»

Язык, особенно его лексический слой - живая материя, он постоянно развивается. Слова приобретают новые значения, старые значения уходят, появляются также новые слова, все это совершается по законам языка, которые также требуют нового и постоянного изучения, так как они тоже меняются, хотя и медленно.

Таким образом, в данной статье был освещен вопрос диахронического исследования в лингвистике

Список литературы

1. *Антология мировой философии [Текст]: в 4 т. / Под ред. И.Ф. Нарского [и др.]. - М: Мысль, 1971. -Т.3.*
2. *Бодуэн де Куртенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию [Текст]: в 2 т. / И.А. Бодуэн де Куртенэ. - М. : Изд-во АН СССР, 1963. - Т. 1.*
3. *Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию [Текст] /В. Гумбольдт. -М: Прогресс, 1985.*
4. *Даниленко, В.П. Общее языкознание и история языкознания [Текст]: курс лекций / В.П. Даниленко. - М: Флинта: Наука, 2009.*

5. Зеегинцев, В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях [Текст]: в 2 ч. / В.А. Зеегинцев. -М: Учпедгиз, 1960. -4.1.
6. Жирмунский, В.М. О синхронии и диахронии в языкознании [Текст] / В.М. Жирмунский // Вопросы языкознания. - 1957. - № 5. - С. 42-52.
7. Пауль, Г. Принципы истории языка [Текст] / Г. Пауль. -М.: Изд-во ин. лит-ры, 1960.
8. Соссюр, Ф. Труды по языкознанию [Текст] / Ф. де Соссюр. - М.: Прогресс, 1977.
9. Фортунатов Ф.Ф. Избранные сочинения [Текст]: в 2 т. / Ф.Ф. Фортунатов. - М.: Учпедгиз, 1956. -Т. 1.
10. Хрестоматия по истории русского языкознания [Текст] / Сост. Ф.М. Березин. - М.: Высш. шк., 1973.

«НЕСКУЧНЫЕ УРОКИ» С АНДРЕЕМ УСАЧЕВЫМ

**Борисова И.М., канд. филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

**Критинина Е.А.
МОБУ «Лицей №5» г. Оренбург**

В настоящей статье рассматривается вопрос об интеграции уроков математики и литературного чтения в начальной школе. В современной методике общепризнано, что в ходе уроков математики на этапе актуализации знаний учитель закрепляет раннее изученный материал с целью включения его в систему знаний. Данный этап является обязательным по ФГОС. Это ещё и существенный психологический момент урока, когда происходит концентрация внимания и формирование внутренней мотивации. На данном этапе учитель может использовать различные формы работы: математический диктант, блиц-опрос, игру «Верно – неверно», «Закодированное слово» и другие. При этом большое значение имеет материал, который станет основой этапа актуализации знаний.

Нам представляется возможным в качестве такого материала использовать стихотворения современного детского писателя Андрея Усачева из книги «Считарь» [1]. Это интересная детская книга, предназначенная не только образовывать и воспитывать, но и дарить радость, так как ребенок живет чувствами, тягой к игре. Автор уверен, что маленькие дети запоминают лучше всего в стихах, поэтому его произведения отличаются яркостью и изобретательностью, юмором и легкой иронией, игрой слов и оригинальным ритмом. Такие книги они очень нравятся детям, что немаловажно в процессе обучения.

С методической точки зрения, использование сборника стихотворений «Считарь» позволит интегрировать уроки литературного чтения и математики, закрепить полученные математические знания, сделать процесс обучения полезным и интересным, а также развить интерес к чтению младших школьников.

Например, на уроке математики в первом классе, когда дети знакомятся с цифрами, на этапе актуализации знаний можно использовать стихотворения:

Первая цифра – 1, единица:
С морским гарпуном она может сравниться,
С лыжной палкою, с пишущей ручкой,
С пальцем, и спицей,
И с закорючкой!

<...>

Запросто можно увидеть четверку,
Если устроить в квартире уборку:
Цифру 4 напомним нам с вами
Стул, перевернутый вверх ногами.

Это так понятно для детей, им легко представить перевернутый стул, спицу, лыжную палку или закорючку. Юмор произведений А. Усачева поможет

детям активизировать психические процессы, чувственное познание и мыслительную деятельность, что тесно взаимосвязано:

Ноль похож на сто предметов –
От браслетов до беретов
Круглый стол, кольцо, часы,
На кружочек колбасы,
Барабан, баранку, сушку...
И на лысую макушку!

Маленькому школьнику сложно усвоить таблицу скоростей животных, а спортивная считалка поможет легко и интересно организовать данную работу:

Первым номером – гепард!
Номер два. Ну и ну!
Скачет антилопа гну.
Семь. Легко бежит гиена,
Есть характер у спортсмена!
Номер восемь. Лошадь мчится.
А девятая – волчица.

Первые математические задачи на сложение и вычитание тоже легко осваиваются школьниками с помощью незамысловатых стихотворений. Дети пробуют считать вместе с «профессором АУ»:

На прогулку вышла кошка,
Потеряла два сапожка,
– Ух! – заухала сова. –
И без двух осталось... два! («Сапожки»)
У Мишки на ёлке висели игрушки.
Четыре игрушки упали с макушки ...
«Сколько игрушек осталось на ёлке?» –
Думал медведь, подметая осколки. («Ёлка»)

Примечание к тексту – «Битье посуды не является примерным поведением» – может послужить воспитательным моментом на уроке, но не назидательным, а веселым и интересным.

Стихотворения А. Усачева помогут запомнить и таблицу умножения на этапе актуализации знаний. К примеру, можно организовать игру «Доскажи словечко», в процессе которой один ученик читает начало, а второй – озвучивает ответ:

Прогрызли мыши дыры в сыре:
Трижды восемь – ...
(двадцать четыре)
Вышли зайцы погулять:
Пятью пять – двадцать...
(пять)

После изучения таблицы умножения дети знакомятся с понятием «деление», потому что деление и умножение – взаимообратные действия. В легкой, доступной форме А. Усачев раскрывает смысл деления:

Действие деления –
Странное явление,
Ведь некоторые лица
Не хотят делиться.
Но знать закон деления
Нам важно и полезно,
Оно – на удивление –
Все вещи делит честно...

Связь с жизнью помогает понять и прочно запомнить изученный материал. В результате, дети весело и непринужденно закрепляют понятие «деление»:

Как-то тетушка Глафира
Принесла пакет зефира.
Было в нем четыре штуки:
На двоих – две штуки в руки в руки! («Зефир»)
В третьем классе дети знакомятся с таблицей старинных мер. И здесь книга «Считарь» поможет школьникам разобраться:
Какого роста Дюймовочка?
Удобно спать Дюймовочке
В спичечной коробочке ...
И догадаться просто –
Какого она роста.

В примечании автор указывает, что 1 дюйм равен 25,4 мм, или примерно 2,5 см, а длина спичечной коробочки – 4 см. Естественно, ребенку легко представить спичечную коробку.

Еще одна старинная мера – пядь – составляет расстояние около 10 см. Примерно столько же – между раздвинутыми большим и указательным пальцами. Так, автор использует связь с жизненным опытом для лучшего запоминания:

Пядь родной земли
Тем, кто с мечом придет к нам в гости,
Не отдадим земли ни горсти...
Ни метр родной,
Ни пядь
Не сможет враг у нас отнять!

Работа со старинными мерами длины может быть организована по-разному. Например, игра «Вопрос – ответ», при которой один ученик читает стихотворение и задает вопрос о мере длины, второй ученик зачитывает ответ. Материал можно оформить в виде карточек – домино. Или, скажем, в виде игры «Кто быстрее!»: две группы учеников получают вопросы, как можно скорее находят и собирают все верные ответы на карточках.

Таким образом, материал книги «Считарь» можно использовать с целью интеграции уроков математики и литературного чтения в начальной школе на этапе актуализации математических знаний: при знакомстве с цифрами, сложением и вычитанием, умножением и делением, с таблицей скоростей животных

и старинных мер. Стихотворения А. Усачева помогут учителю разнообразить формы и методы работы с учениками младшей школы.

Список литературы

1. Усачев, А. А. «Считарь: числа, счет, сложение : [книга юных счетоводов всех времен и всех народов!] : [для дошкольников и младшего школьного возраста] / Андрей Усачев ; худож. Олег Бабкин, Светлана Бабкина. - Москва : Роосса, 2009. - 143 с. : цв. ил.; 30 см. - (Моя первая книга - учебник профессора АУ).

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ НАРЕЧИЙ-ИНТЕНСИФИКАТОРОВ

**Костина Н.Г., канд.пед.наук. доцент, Галеева Э.Н.
ФГБУ ВО Оренбургский государственный
педагогический университет**

Функционально-семантические категории входят в сферу проблем, активно разрабатываемых в современном языкознании. В основу понимания лингвистической категории положен некий параметр, признак, критерий, значение которого является обязательным для выделенной совокупности языковых единиц [2, с. 215].

В настоящее время сама смысловая область понятия интенсивности трактуется неоднозначно, ее соотносят с такими лингвистическими категориями, как количество, экспрессивность, оценка, эмотивность (рисунок 1).

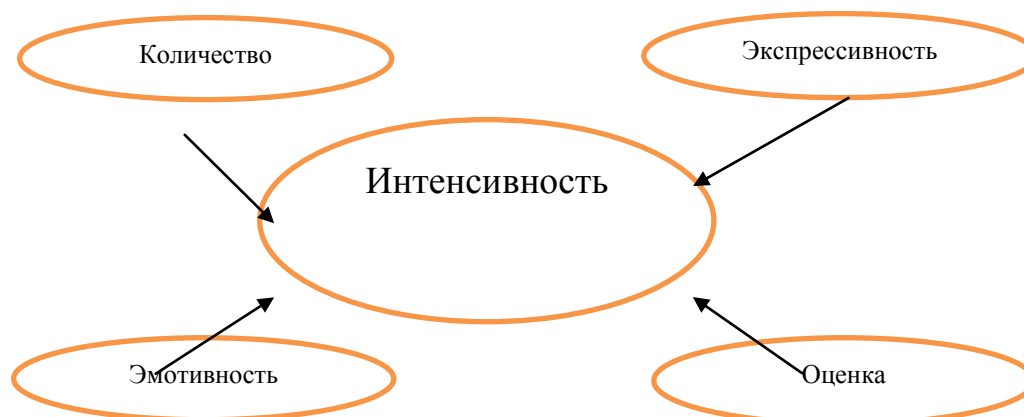


Рисунок 1 – Соотнесенность категории интенсивности с другими лингвистическими категориями

Под лингвистическую категорию интенсивности попадают языковые единицы различных уровней (фонетического, лексическо-фразеологического, морфологического, синтаксического), предназначенные для усиления всего высказывания или его части [3; 6].

Анализ языковых единиц, обладающих интенсифицирующей семантикой, рационально проводить в рамках полевого подхода. Структурно разноуровневые единицы языка с общим значением усиления образуют функционально-семантическое поле [13]. Но и единицы одного уровня могут быть представлены в полевой конфигурации.

Что касается лексических интенсификаторов, то к их формальным признакам причисляется синтаксическая несамостоятельность, зависимость от подлежащего усилению, т. е. интенсифицируемого, слова [11, с. 3].

Среди слов, способных выступать в роли интенсификаторов, большую группу образуют наречия [5].

В традиционном делении всего корпуса слов на классы, называемыми частями речи, наречия отнесены к основным. Причисление наречий к основным (базовым) частям речи основывается на том, что, во-первых, в номинативном фонде европейских языков они занимают высокую четвертую позицию после прилагательных, существительных и глаголов, и, во-вторых, обладают специфическими конструктивно-функциональными возможностями. С семантико-морфологической стороны наречия соотносимы с самостоятельными (полнозначными, знаменательными) частями речи [1, С. 340], а конкретно, с именами существительными, прилагательными, числительными, глаголами, местоимениями, т.е. теми словами, которые обозначают существующие в действительности объекты, признаки, качества, действия, процессы, состояния [1, С. 172].

Главное грамматическое категориальное значение наречий – признак действия, состояния, процесса, другого признака. К классу наречий относятся неизменяемые, т. е. неспрягаемые и несклоняемые, слова. Именно это свойство наречий определяет их вид связи внутри словосочетаний – примыкание. В синтаксической функции наречия реализуют определительные и обстоятельственные отношения.

Внутри класса наречий как особый семантический разряд выделяются наречия, выражающие усиление признака, действия, процесса, состояния. Такие наречия, после появления работ В. Лабова, в лингвистике стали называть наречиями-интенсификаторами. Значения меры, градации, степени, силы, ценности проявления действия, состояния, признака, передаваемые словами, входящими в грамматический класс наречия, признаются языковыми универсалиями [12, с. 1].

План содержания наречий-интенсификаторов – усиление признака, состояния, эмоции, действия, оценки, количества, качества и т.д. относительно их нейтрального проявления [4; 8; 9]. В плане выражения наречия-интенсификаторы представлены собственно наречиями и наречиями, образованными от прилагательных. Помимо этого, наречия, стоящие в сравнительной и превосходной степенях, актуализируют усилительное значение [7; 10].

Наречия-интенсификаторы представляют собой иерархическую систему, состоящую из ядерных, околядерных и периферийных элементов, а структурно выглядят как поле, сконструированное в виде концентрических кругов, расходящихся от ядра (Рисунок 2).

Наречия-интенсификаторы группируются в так называемое моноцентрическое поле, т.е. поле с целостным ядром, содержащее единицы одного языкового уровня и одной грамматической категории.

Функционально-семантическое поле наречий-интенсификаторов состоит из четырех областей, зон: ядерная зона, околядерная зона 1-ого порядка, околядерная зона 2-ого порядка, периферийная зона.

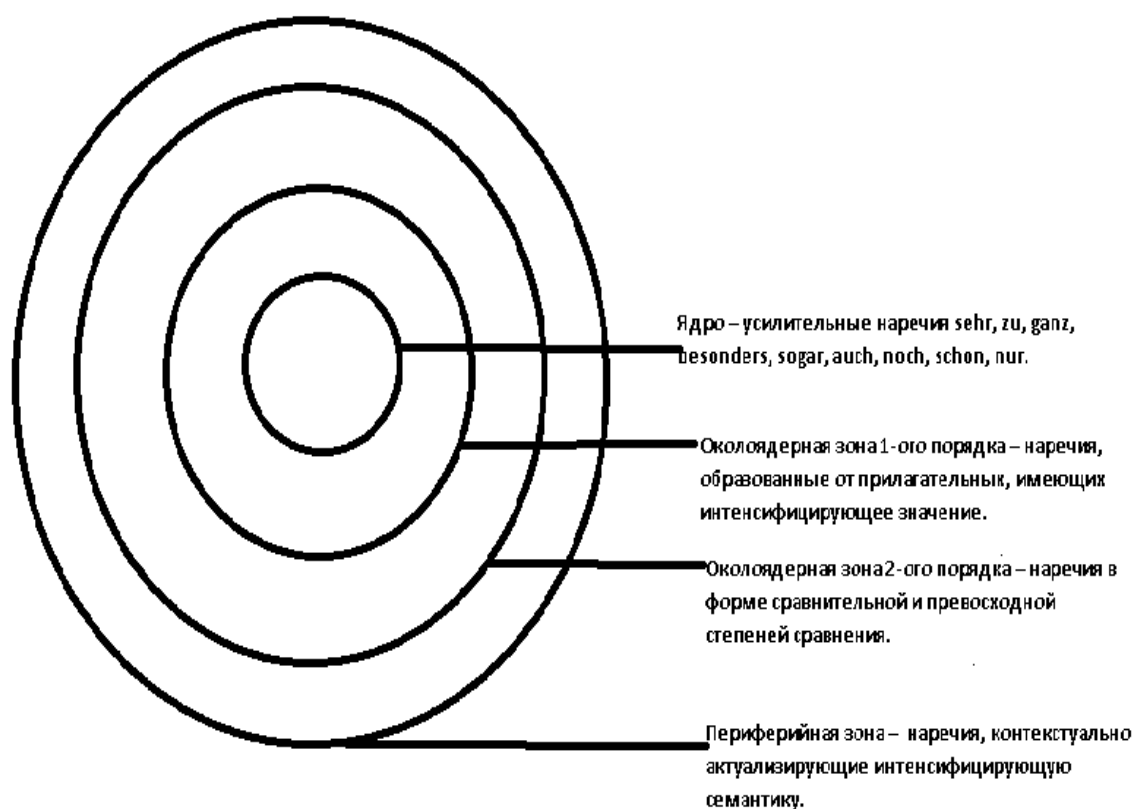


Рисунок 2 – Функционально-семантическое поле наречий-интенсификаторов

В ядерную область входят наречия, основное лексическое значение которых сводится к выражению усиления действия или признака, т. е. отклонения от их нейтрального проявления. Такое значение зафиксировано лексикографических источниках. Итак, к ядру функционально-семантического поле наречий-интенсификаторов относятся наречия *sehr, zu, ganz, besonders, sogar, auch, noch, schon, nur*.

В толковом словаре немецкого языка «Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache» усиление как основной признак встречается во всех дефинициях значения наречия *sehr*:

1 усиление прилагательного или наречия: *sehr schön* – очень красивый; *Ich weiß sehr gut, worum es sich handelt* – Я очень хорошо знаю, о чем идет речь;

2 усиление глагола: *Es regnete sehr draußen* – На улице шел сильный дождь;

3 усиление формул речевого этикета: *Danke sehr! Bitte sehr!* – Большое спасибо! Пожалуйста!

4 в сочетаниях с наречием *wohl* и глаголами *hören, sehen, verstehen, wissen*: *Ich sehe sehr wohl* – Я прекрасно вижу.

Наречие *so* – *так* часто служит синонимом *sehr* – *очень*:

Ich weiß nicht was soll es bedeutet dass ich so traurig bin (Heinrich Heine. Lorelei).

Das ist nicht so schlimm – Ничего страшного (Это не так уж плохо = Это не очень плохо).

Наречия *besonders, ganz* обнаруживают как интенсифицирующее, так и деинтенсифицирующее значение:

Es ist *besonders* der Faktor, dass... – Тот фактор, что... – весьма примечателен (интенсификатор).

Der Aufsatz war nicht *besonders* – Сочинение было неважным (не так, чтобы очень) (деинтенсификатор при отрицании).

Ganz – 1 совсем, совершенно, вполне, всецело, очень (интенсификатор):

Es ist *ganz* gewiß – Совершенно очевидно.

Ganz im Süden – на самом юге.

Ganz – 2 довольно, до некоторой степени (деинтенсификатор):

Er ist ein *ganz* bekannter Akteur – Он довольно известный актер.

Наречие *sogar* – *даже* усиливает не одно слово, а часть высказывания:

Wir gehen *sogar* bei schlechtem Wetter spazieren – Мы ходим гулять даже в плохую погоду.

Интенсифицирующее значение наречий *auch* – *даже* и *noch* – *еще* ограничено лексико-синтаксической сочетаемостью. *Auch* употребляется с прилагательными в сравнительной степени, с отрицанием или отрицательным местоимением, *noch* – с прилагательными и наречиями в сравнительной степени:

Auch der Dümme kann richtig sein – Даже самый глупый может быть прав.

Niemand konnte ihm helfen, *auch kein* Arzt – Никто, даже врач, не мог ему помочь.

Noch besser – еще лучше

Noch zweimal größer – еще в два раза больше

Наречие *nur* употребляется с *so*: *nur so* – *так и*:

Die Schläge hagelten *nur so* – Удары так и сыпались (со всех сторон, градом).

Er schlug die Tür zu, dass es *nur so* knallte – Он так хлопнул дверью, что все загремело.

Schon в усилительном значении *даже, уже* стоит перед существительным, а в значении *и так уже, без того* – перед прилагательным, наречием, глаголом:

Schon der Gedanke daran ist mir unangenehm – Даже (уже) сама мысль об этом была неприятна.

Es ist so *schon* teuer genug – Это и так уже (без того) очень дорого.

Наречие *zu* – *слишком* усиливает признак и ставится перед прилагательными и наречиями:

Das Haus ist bequem, aber viel *zu* groß. – Дом удобный, но слишком большой.

Итак, мы подробно остановились на наречиях, входящих в ядро функционально-структурного поля наречий-интенсификаторов.

Околоядерная зона 1-ого порядка – наречия, образованные от прилагательных, имеющих интенсифицирующее значение. При этом наречия могут

иметь ту же форму, что и прилагательные: *außerordentlich, äußerst, außergewöhnlich, überaus* – чрезвычайно, крайне; *schrecklich, furchtbar* – ужасно; *übermäßig, exzessive* – чрезмерно:

Ich bin schrecklich müde. – Я ужасно устал.

Das Italienische ist eine überaus musikalische Sprache. – Итальянский – чрезвычайно музыкальный язык.

Er ergibt sich exzessive der Trunksucht. – Он усиленно предается пьянству.

Околоядерная зона 2-ого порядка – наречия в форме сравнительной и превосходной степенях сравнения. Например:

Was den guten Pfarrer aber an dem querköpfigen Knaben am meisten verdross... – Что больше всего раздражало пастора в упрямом юноше... (Stefan Zweig, Schachnovelle).

... von der Dorfstraße her die Glöckchen eines Schlittens rasch und immer rascher heran. – ... с деревенской улицы слышался звон бубенчиков, приближающийся все быстрее и быстрее (Stefan Zweig, Schachnovelle).

Периферийная зона – наречия, контекстуально актуализирующие интенсифицирующую семантику: *großzügig lieben* – щедро любить, *erstaunlich tiefes* – изумительно глубокий.

Таким образом, доказано, наречия-интенсификаторы имеют полевое строение.

Список литературы

1 Виноградов, В. В. Избранные труды. В 6 т. Т. 5. О языке художественной прозы [Текст] / В. В. Виноградов. – М.: «Наука», 1980. – 320 с.

2 Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. И. Ярцевой. – М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 2002. – 507 с.

3 Ремизова, В. Ф. Интенсивность как лингвистическая категория: теоретико-прикладной аспект [Текст] / В. Ф. Ремизова // Актуальные проблемы торгово-экономической деятельности и образования в современных условиях: электронный сб. науч. тр. IX Международной науч.-практ. конф. – Оренбург: Оренбургский филиал ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2014. – С. 625 – 632.

4 Ремизова, В. Ф. Интенсификаторы в английском и русском языках: особенности употребления [Электронный ресурс] / В. Ф. Ремизова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской науч.-метод. конф. (с международным участием). – Оренбург: ОГУ, 2015. – CD-R. – С. 1890-1895.

5 Ремизова, В. Ф. Интенсификаторы в английском языке: функционально-стилистический и грамматический аспекты [Электронный ресурс] / И. Ю. Моисеева, В. Ф. Ремизова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-18342>

6 Ремизова, В. Ф., Костина, Н.Г. Категория интенсивности в английском языке [Электронный ресурс] / В. Ф. Ремизова, Н. Г. Костина // Международная

научно-практическая конференция студентов и аспирантов «Филологические чтения» 27 – 28 ноября 2014 г. – CD-R.

7 Ремизова, В. Ф., Моисеева И.Ю. Лексические интенсификаторы в разностилевых текстах [Электронный ресурс] / И. Ю. Моисеева, В. Ф. Ремизова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской науч.-метод. конф; Оренбург.гос.ун-т – Электрон.дан. – Оренбург: ОГУ, 2016 CD-R. – С. 2014- 2021.

8 Ремизова, В.Ф. Лексические интенсификаторы в современном английском языке: функционально-стилистический аспект Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co., 2016. – 102 с.

9 Ремизова, В. Ф. Позиционная организация интенсификаторов в текстах блогов [Текст] / И. Ю. Моисеева, В. Ф. Ремизова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 5. – Оренбург, ОГУ. – С. 44 – 51.

10 Ремизова, В.Ф. Функционирование лексических интенсификаторов в современном английском языке: стилистический аспект : монография [Электронный ресурс] / В.Ф. Ремизова и др. // Стратегии общей и частной теории текста / под ред. И. Ю. Моисеевой; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Оренбург. гос. ун-т». – Ч. 1. – Электрон. текстовые дан. – Оренбург : ОГУ, 2016. – 227 с.

11 Убин, И. И. Словарь усилительных словосочетаний русского и английского языков / И. И. Убин. – М.: Русский язык, 1987. – 304 с.

12 Хмелевский, М. С. Формирование разряда наречий-интенсификаторов в славянских языках : дис. ... канд. филологических наук [Электронный ресурс] / М. С. Хмелевский. – СПб, 2003. – 209 с. Режим доступа: http://dissland.com/catalog/formirovanie_razryada_narechiy_intensifikatorov_v_slavyanskikh_yazykakh.html

13 Шейгал, Е. И. Градации в лексической семантике [Текст]: учеб. пособие к спецкурсу / Е. И. Шейгал. – Куйбышев, 1990. – 95 с.

НЕОЛОГИЗМЫ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В АСПЕКТЕ РКИ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)

**Горовая И.Г., канд. филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Владение русским языком как иностранным у студентов продвинутого уровня традиционно понимается как усвоение языковых правил (произношение слова, образование слова и его грамматических форм, формулировка его значения, способы употребления и др.), осознание специфики иноязычной культуры, лингвокультурологических и лингвострановедческих реалий.

В методике преподавания русского языка как иностранного в особую область развития речи, имеющую свой объект исследования и свои методы обучения, выделяют обогащение словарного запаса, под которым понимается толкование (семантизация) значений новых слов, уточнение семантики и стилистических особенностей известных, а также введение этих слов в активный словарный запас учащегося.

Отдельные элементы лексической системы русского языка (многозначные слова, синонимы, антонимы, эмоционально-экспрессивная лексика, лексико-тематические и лексико-семантические группы слов русского языка и др.) получили освещение в работах исследователей (М.Т. Баранов, В.М. Богуславский, Л.А. Введенская, В.А. Добромыслов, Н.И. Дорошенко, Н.А. Ипполитова, А.Ф. Колесникова, Н.А. Купина, О.Н. Лапшина, О.П. Мистратова, Н.К. Никитина, Ю.П. Плотникова, И.Ф. Протченко, П.С. Пустовалов, А.Н. Тихонов, М.В. Ушакова, Т.М. Фалина, Г.Б. Шестернин и др.). Однако на сегодняшний день в лингвистике отсутствует четкое определение понятия «неологизм», что не могло не отразиться на решении данного вопроса методистами: нет монографических исследований по методике изучения неологизмов ни в аспекте обычной школы, ни в аспекте преподавания РКИ. В рамках диссертационного исследования Е.Д. Шеватлоховой рассматривается проблема обогащения словарного запаса неологизмами на подготовительном отделении университета [1; 2].

Поскольку неологизмы чаще всего функционируют в неадаптированных художественных и публицистических текстах, для понимания, трактовки, интерпретации неологизмов необходим довольно большой объем знаний (лексических, грамматических, лингвокультурологических, лингвострановедческих). Работа по изучению неологизмов может осуществляться на продвинутом уровне обучения русскому языку как иностранному.

Таким образом, обращение к проблеме изучения неологизмов на продвинутом этапе преподавания русского языка иностранным учащимся и, соответственно, к проблеме обогащения речи инофонов неологизмами является актуальным.

Реализация целенаправленного предъявления лексического материала требует решения следующих глобальных задач:

- провести отбор лексического материала трех основных стилей языка;
- осуществить его классификацию;

- определить способы его семантизации;
- определить характер его закрепления.

Кроме этого, необходимо учитывать объем лексики, используемой в учебных целях и для решения различных коммуникативных задач, ее количественный и качественный состав, а также этап обучения (для каждого этапа создается свой лексический минимум). Овладение новой иноязычной лексикой предполагает усвоение значения и формы слова, умение различать лексические единицы при аудировании и чтении и использовать их в различных видах речевой деятельности.

Традиционно работа над словом осуществляется в несколько этапов: введение слова (звуковой состав, графический облик, особенности произношения и написания); семантизация слова; грамматическая характеристика слова, его лексическая и грамматическая валентность; закрепление навыков употребления слова при выполнении упражнений и речевых заданий для активизации слова в речи. Кроме того, на продвинутом уровне обучения следует учитывать еще и коммуникативные потребности инофонов в зависимости от профиля обучения (лексический минимум филологического профиля будет отличаться от лексического минимума гуманитарного, медико-биологического или инженерно-технического профиля).

Возможный объем лексики зависит от способа ее организации. Организация материала в смысловые структуры существенно расширяет возможности запоминания лексических единиц. Системное представление лексики позволяет ввести большее количество лексических единиц, которые будут усвоены.

В соответствии с отобранными речевыми темами, смыслами высказывания, текстами осуществляется системная организация лексического материала. Традиционно выделяют три основных принципа организации работы над лексикой, единство которых способствует усвоению достаточно большого количества лексических единиц, в том числе и неологизмов: тематический, структурно-грамматический и логико-семантический.

Наиболее часто используется тематический принцип организации лексики. Для этого в лексико-тематические группы слов включаются лексические единицы, объединенные по экстралингвистическому признаку на основе смысловой связанности обозначаемых объектов реальной действительности. Данный признак классификации лексики встречается во многих учебниках по РКИ. Перечень тем представлен в работах П.Н. Денисова и В.В. Морковкина [3; 4].

Так, П.Н. Денисов опирается на антропоцентрический принцип, выделяя два раздела, отражающих особенности языковой картины мира: «Человек» (внутренний и внешний) и «Внешний мир» (бытие) [3].

В.В. Морковкин также предлагает широкое восприятие понятия «тема», включая в качестве тем для классификации группы, связанные с человеком, его окружением («Одежда», «Дом», «Мебель», «Внутренний и внешний человек» и др.), а также внешний мир («освоение космоса», «наука» и др.) [4].

Отбор тем строится на основе антропоцентрического принципа, в центре «лексической вселенной» стоит человек. В тематические группы должны входить слова предметной, признаковой номинации, а также названия действий.

На начальном этапе обращаются к темам, связанным с идентификацией человека («Я – человек», «Человек: строение тела», «Человек в ближайшем социуме» и др.). Далее в процессе обучения от ролевого личного и социального общения переходят к темам, дающим представление об окружающем мире («Мой дом», «Родина», «Времена года», «Природа», «Время», «Пространство» и др.).

Таким образом, на продвинутом этапе учащиеся уже подготовлены к восприятию индивидуально-авторских неологизмов, отражающих представления автора об окружающем мире, что находит отражение в соответствующих лексико-тематических группах («Внешний человек», «Внутренний человек», «Человек и его окружение», «Человек и природа», «Человек и вселенная» и т.д.).

Структурно-семантический принцип предполагает работу по словообразованию в процессе урока по чтению. Предпочтительно отбирать тексты, содержащие неологизмы, построенные по продуктивным словообразовательным моделям, существующим в языке и усвоенные инофонами. Количественный и качественный состав упражнений должен определяться с учетом родного языка учащегося (упражнения, в которых рассматриваются значение префиксов, суффиксов). Работа по словообразованию неологизмов должна органично входить в процесс урока и мотивироваться текстом (монологическим, диалогическим), а также поставленными коммуникативными задачами.

Структурно-семантический принцип организации работы над неологизмами способствует обогащению пассивного потенциального словаря учащегося, развитию навыков лингвистической догадки и навыков лингвистического прогнозирования, что имеет большое значение для восприятия и понимания индивидуально-авторских неологизмов, построенных с нарушением словообразовательной модели и даже по окказиональным моделям.

В соответствии с логико-семантическим принципом лексические единицы группируются по внутрилингвистическим системным связям, т.е. определяются смыслы, необходимые для формирования речевой компетенции учащегося. Причем в учебном процессе необходимо представлять широкий объем лексико-семантических групп, соответствующих уровню обучения и целям обучения на данном этапе.

Лексический материал следует организовывать в рамках функционально-семантического поля: выражение состояния человека, его ментальной и физической деятельности, отношение к внешним факторам, выражение предметов, явлений, процессов, связи между явлениями и процессами и др.

Главной особенностью логико-семантического принципа является создание достаточно большого лексического поля, позволяющего продуцировать собственные высказывания, пополняемого «накопительным путем» за счет словообразования (образование однокоренных слов, один из компонентов однокоренного ряда – неологизм), благодаря тематической подборке слов (синоними-

ческий ряд, один из компонентов – неологизм; при работе над частичными словообразовательными и синтаксическими синонимами), путем введения неологизма за счет языкового антонима.

В лексико-семантической группе приводится лексический материал, относящийся к разным стилям. Необходимо указывать стилистическую принадлежность лексических единиц. На продвинутом этапе обучения вводятся объемные лексико-семантические группы.

Существует несколько принципов отбора лексических единиц [5;6], которые применимы и для отбора неологизмов:

1) ситуативно-тематический принцип (неологизмы включаются в лексический минимум в соответствии с изучаемой темой);

2) коммуникативный принцип (неологизм должен отражать замысел автора или говорящего и должен быть понятен студенту);

3) семантический принцип (неологизм рассматривается с учетом устойчивых семантических связей);

4) принцип сочетаемости (неологизм изучается с учетом его сочетаемостных способностей);

5) принцип стилистической ограниченности (предпочтительно отбирать неологизмы, относящиеся к нейтральной, межстилевой лексике, однако для демонстрации эмоционально-оценочных и изобразительно-выразительных возможностей элементов художественной речи могут использоваться неологизмы со стилистическим компонентом значения);

6) принцип словообразовательной ценности (следует отбирать неологизмы, построенные по продуктивным словообразовательным моделям, однако для демонстрации возможностей словообразовательной системы русского языка с учетом уровня подготовки и профиля обучения можно использовать неологизмы, построенные по малопродуктивным, непродуктивным и даже окказиональным моделям);

7) лексико-грамматический принцип (неологизмы образуются в рамках основных частей речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол, наречие), поэтому необходим учет грамматических особенностей слов);

8) учебно-методическая целесообразность введения неологизма;

9) профессиональная необходимость введения неологизма и др.

Неологизмы осваиваются инофонами посредством изучения слов в составе текста, лексико-тематической группы, лексико-семантической группы, лексико-словообразовательной группы.

Можно выделить два аспекта изучения неологизмов: стилистический и словообразовательный [7]. Стилистический аспект – наблюдение за поведением индивидуально-авторского неологизма в тексте с целью выяснения его стилистической функции. Словообразовательный аспект – внимание к процессам создания авторских неологизмов с целью выявления степени их соответствия языковым словообразовательным стандартам (созданные по моделям, имеющимся в языке; созданные с нарушением общезыковой модели; созданные по окказиональной модели).

Механизм представления неологизма может быть связан с разными видами памяти [8]. Неологизм, написанный на доске, затем произнесенный преподавателем на этапе создания образца, должен быть произнесен учащимся, записан в тетрадь с указанием его лексического значения, после этого введен в контекст. На этапе закрепления и активизации неологизма необходимо выполнить упражнения, способствующие выработке навыка правильного его использования для продуцирования собственного высказывания. Задания могут быть следующие: «Найдите пропущенное слово», «Сравните слова, близкие по значению», «Перескажите текст» и т.д. Можно предложить учащимся вести личный тематический словарь, в который наряду с общеупотребительными словами могут включаться и неологизмы, построенные по языковым моделям. Это позволит обогатить словарь учащегося новой лексической единицей и продуктивными словообразовательными типами и моделями.

Принято выделять следующие этапы отработки неологизмов:

- презентация неологизма;
- организация усвоения неологизма;
- организация повторения неологизма;
- контроль за качеством усвоения неологизма.

Задача презентации неологизма – дать понятие о новом слове для дальнейшего активного его использования в речи. После презентации учащийся должен уметь произнести неологизм как изолированно, так и в контексте; опознать неологизм в чужой речи; прочесть неологизм в тексте, написать его со слуха.

Презентация неологизма включает его предъявление (сообщение сведений о звуковой форме и артикуляции неологизма) и интерпретирование. Неологизм может быть представлен изолированно, в контексте (в словосочетании или в предложении).

Интерпретация неологизма состоит из выявления его морфологических свойств, морфемной структуры, словообразовательного типа, определения семантики.

Семантизация неологизма может осуществляться через использование наглядности (предметной, изобразительной, моторной); через описание, толкование значения, комментирование; через указание на родовое слово, синонимы, антонимы; через проведение словообразовательного анализа; через указание на внутреннюю форму, контекст и др.

Основным средством усвоения неологизмов является система лексических подготовительных (предкоммуникативных) и речевых (коммуникативных) упражнений: упражнения в заполнении пропусков, вопросно-ответные упражнения, конструирование предложений с неологизмом; ситуативные упражнения, рассказ или сочинение на определенную тему и др.

Основным способом организации повторения неологизмов является система упражнений, включая работу со словарем, лексическую разминку, работу с текстовым материалом. Качество усвоения неологизмов проверяется за счет

использования различных заданий (словарные диктанты, лексические разминки, творческие задания и др.).

Таким образом, на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному вводится неадаптированный и аутентичный текстовый материал, более сложный стилистически, тематически, жанрово, содержащий неологизмы. Для свободного, беспереводного чтения этих текстов, особенно художественных, необходим обширный рецептивный словарь, для чего и создается потенциальный словарь, включающий неологизмы – незнакомые, ранее не встречавшиеся слова, что способствует развитию у инофонов так называемой мотивированной языковой догадки.

Список литературы

1. Шеватлохова, Е. Д. Неологизмы как источник обогащения словарного запаса на занятиях по русскому языку на подготовительном отделении / Е. Д. Шеватлохова // *Актуальные проблемы общей и адыгской филологии*. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2001. – С. 205-208.

2. Шеватлохова, Е. Д. Новые слова как объект изучения в курсе русского языка на подготовительном отделении университета : автореф. дис.... канд. пед. наук / Е. Д. Шеватлохова. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2003. – 22 с.

3. Денисов, П. Н. Тематический принцип отбора лексики / П. Н. Денисов // *В помощь преподавателям русского языка как иностранного*. – М. : МГУ, 1968. – С. 73-78.

4. Морковкин, В. В. Опыт идеографического описания лексики / В. В. Морковкин. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1977. – 167 с.

5. Какорина, Е. В. Теория и методика обучения русскому языку как иностранному в школе / Е. В. Какорина. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2011. – 120 с.

6. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Моцинская. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 480 с.

7. Семеновская, С. А. Textoобразующие возможности языковых единиц. Часть II : учебное пособие / С. А. Семеновская, Н. М. Орлова. – Саратов : СГУ, 2015. – 60 с.

8. Богатырева, И. В. Система и принципы организации работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному (довузовский этап обучения) / И. В. Богатырева, Н. М. Румянцева. – *Вестник РУДН. Серия Вопросы образования : языки и специальность*. – 2013. – № 4 – С. 87-93

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «БЕДНОСТЬ» В СКАЗКЕ О. УАЙЛЬДА «СЧАСТЛИВЫЙ ПРИНЦ»

Демиденко Е.А.

Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В.Плеханова

Реализация языковых концептов является в настоящее время актуальной темой исследования в лингвистике. Интерес, который проявляют исследователи (А.А. Залевская, В.И. Карасик, В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, И.А. Стернин, Ю.Е. Прохоров и др.) обусловлен высоким гносеологическим и эвристическим потенциалом концептов. Изучением проблемного поля концептов, анализом языковой картины мира занимается когнитивная лингвистика – молодая научная отрасль современной лингвистики.

Цель нашей статьи – выявление и описание лексических и стилистических средств реализации концепта «Бедность» в английской авторской сказке Оскара Уайльда «Счастливый принц».

Концепты являются элементами картины мира, их осознание способствует пониманию сущности явлений, связей, существующих между ними. «Язык аккумулирует ключевые концепты культуры, транслируя их в слова» [4, с.2357]. Студенты, изучающие экономику, сталкиваются с основными концептами экономической картины мира, и им очень важно адекватно осмыслить различные значения этих понятий и выработать ценностные отношения к ним для удовлетворения своих интеллектуальных, социальных и духовных потребностей. Экономическая картина мира – это сформированная в сознании человека система экономических сведений о различных сферах реальности и способность анализировать ее элементы способствует развитию профессиональных и общекультурных компетенций, помогает постижению профессии экономиста.

Переживаемый нашим обществом комплекс сложных экономических, социальных, культурных трансформаций обуславливает актуальность изучения концептов связанных с экономической сферой познания. Пониманию этих изменений способствует всесторонне осмысление таких концептов как «Богатство», «Бедность» поскольку «они включены во многие аспекты человеческого бытия: от дифференциации социальной иерархии общества до выработки системы ценностей индивида» [7, с.111]. Для современного общества характерны стремление к успеху, с одной стороны и желание избежать бедности, с другой стороны. Успешность и финансовая независимость связывается с понятием богатства, а бедность понимается как состояние нужды, нехватки жизненных средств, не позволяющее удовлетворить потребности жизнедеятельности.

Таким образом, отношение к богатству и бедности, являясь сущностным ментальным свойством человека, влияет на субъективную значимость восприятия жизни и деятельности, на те духовные ценности, которые человек разделяет, и соотношение их с теми ценностями, которые приняты в обществе.

В современной лингвистической науке широко представлена проблема изучения природы концепта, что свидетельствует о многогранности, сложности

данного феномена и актуальности дальнейшей разработки проблемного поля концепта в лингвистике. В нашей статье концепт понимается как лингвокогнитивное явление, «как глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания» [1, с. 2358]. Концепт «Бедность» исследуется в диахроническом пространстве лингвокультур национального периода; рассматривается эволюция его особенностей в зависимости от исторического и культурного развития социума; трактуется как элемент коллективного языкового сознания. Ученые анализируют концепт на этическом, нравственном, культурном и социальном уровне. Исследователи акцентируют внимание на социопсихолингвистической природе формирования языкового сознания, посредством построения концептуальных слоев.

Концепт «Бедность», обладая негативной количественной и качественной оценкой, понимается как «антибогатство» и в русской и в английской картине мира, однако подчёркивается присущая английскому индивидуалистическому менталитету материальная сторона и характерный для русского коллективистского мировосприятия духовный аспект концепта.

Материалом для статьи концептов нами была выбрана авторская сказка.

Авторская сказка – это повествовательный жанр с волшебнo-фантастическим сюжетом, с персонажами реальными и (или) вымышленными, с действительностью реальной и (или) сказочной. В авторской сказке отражается видение мира конкретного писателя. Она «отражает индивидуальное мировосприятие творческого субъекта и включает в себя и универсальное, и национальное» [8]. Присутствие личности автора наполняет сказочные фантазии актуальным жизненным смыслом, подводит читателя к общественным и познавательным проблемам действительности. «Картина мира конкретного автора отличается от объективного, научного описания свойств, предметов, явлений, отношений. Это субъективный образ мира, созданный через призму восприятия, памяти, мышления, а также таланта и языка писателя» [4]. Кроме того, в авторской сказке реализуется «типизация явления, характерная для притч, проявляется в отражении наиболее показательных ситуаций, с которыми может столкнуться человек» [3].

С этих позиций мы обратились к противоречивой личности английской литературы, писателю Оскару Уайльду, отразившему в своей художественной деятельности проблемы буржуазного образа жизни. О. Уайльд 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. Со всей силой своего таланта Оскар Уайльд языковыми средствами выразил противоречие капиталистической идеологии: богатства-бедности. В его сказках «богатство связывается с искусением» [6, с.150] и в прямом значении «богатство у О. Уайльда представлено как нечто брeнное, не имеющее отношения к человеческому, и скорее атрибут нищей бездуховной жизни» [6, с.150].

Его сказки характеризуются таким качеством как абстрагирование или символизм, которое превращает и, тем самым, обуславливает возможность использовать любую сказку О. Уайльда как разновидность «речемыслительной задачи, решая которую, студенты анализируют речевую образовательную ситуацию и, относительно самостоятельно, развивают свои речевые умения восприятия, выражения и воздействия речевой деятельности» [5].

В нашей статье мы рассмотрим языковые особенности реализации концепта «Бедность» в английской авторской сказке Оскара Уайльда «Счастливый принц».

Сказка небольшая по объему – 12 страниц, и с первого абзаца Оскар Уайльд со всей силой стилистической выразительности создает монументальный образ богатства. Этот образ в сказке символизирует статуя принца. Лексические единицы, выбраны точно и щедро (6): *prince, thin leaves of fine gold, two bright sapphires, large red ruby, glow, sword-hilt*. Количество номинаторов, имеющих сему богатства в первом абзаце составляет 90% от общего количества лексических единиц. Использование этих лексем в прямом значении лишает язык сказки, характерной для этого жара, условности и иносказательности, настраивает на серьезное однозначное восприятие ситуации. Этот абзац и развивающийся далее образ блестящего сияния богатства имеет непосредственное отношение к концепту «Бедность» как фон, наиболее выгодно выражающий этот концепт.

Автор возвышает «Счастливого принца» высоко над городом, описывает его величие, в тексте по нашему мнению идет слияние сем богатства и бедности. Богатство в том, что принц весь покрыт золотом, глаза из ярких сапфиров, красный рубин на рукоятке меча является одновременно выражением бедности, так как принц не видел жизни своего народа, жил в красоте, устраивал танцевальные балы, и радовался жизни, не задумываясь и не видя нищеты своего народа.

У принца начинается пробуждение совести, и он задумывается, как исправить ошибки своей жизни как помочь своему народу. Автор вводит второго главного героя Ласточку, через которого Принц будет помогать своим жителям.

Ласточка бедна, однако ее появление связано с понятием богатства, несмотря на то, что у Ласточки ничего нет. Ласточка появляется в сюжете не сразу, а только после того как Оскар Уайльд формирует главную идею богатства, и после того как автор подчеркнул бесполезность статуи. Ни одной лексемы бедности автор не использует. Ласточка самодостаточна, влюблена и живет полной жизнью.

Таким образом, лексико-стилистический анализ завязки позволил констатировать, что понятие бедности связано с ощущением нехватки, недостаточности, а понятие богатства с полнотой, довольством и достаточностью. Беден не тот, у кого нету богатства, а тот, кому не хватает, кто не может насытиться, и, таким образом, ничего не имея, можно быть абсолютно богатым. В этом противоречие и единство этой антонимичной пары. Становясь бедным, принц делает богатыми людей, которые получают хлеб, радость, вдохновение, он отдал само-

го себя вплоть до покрытия золотом. Он приобрел душевное богатство вместе с Ласточкой.

Наиболее ярко концепт «Бедность», на наш взгляд, реализуется в 57 и 58 абзацах текста сказки, где принц страдания и нищету людей называет великой тайной, более непостижимой, чем что-либо. Для данного абзаца, как и для большинства из них характерны три типа выдвижения: сцепление, основанное на повторах слова «marvelous», словосочетаний «little swallow», «tell me», предлог «of» в фразе «of men and of women», обманутое ожидание, введенное противительным союзом «but» и конвергенция, которая охватывает все три уровня выразительных средств: лексический, фонетический и синтаксический. На лексическом уровне: эффект многозначности слова marvelous, которое употребляется в двух значениях удивительный и непостижимый, сравнительная степень сравнения слова marvelous и сравнительный оборот «not so great as ...» На синтаксическом уровне, использованы повторы, стилистическая инверсия, антитеза, обращение, повелительное наклонение. На фонетическом уровне: аллитерация звука [m] в словах «me», «marvelous», «more», «Mystery», «Misery», выделяет главные слова данного абзаца «непостижимая тайна нищеты», которые написаны с заглавной буквы. Это означает, что автор придавал им особую важность и значимость.

57 абзац состоит из прямой речи. Это и обращение принца к ласточке облететь город и обо всем ему рассказать, но здесь же и философское рассуждение автора о нищете. На наш взгляд, комплект выразительных средств данного абзаца выполняет сразу две стилистические функции. С одной стороны, это - речевая и интеллектуальная характеристика главного героя, то есть характерологическая функция. Речь принца оформлена грамотно, звучит торжественно, плавно, возвышенно. С другой стороны, дается оценка страданию людей и нищете, то есть оценочная функция, которая обычно сопровождается сравнением или сравнительным оборотом. Все это говорит о точности и лаконичности языка Оскара Уайльда.

58 абзац текста рисует страшную картину страданий обездоленных детей, что обличает людей во власти в безответственности, бездушии и равнодушии к судьбе людей, которым они должны помогать. Какие вопросы волновали автора?

Автор делает кольцо в сказке «Счастливый принц», которое начинается в начале, в том, что статуя Принца была красива и выглядела богато: «He was gilded all over (он был полностью покрыт; to gild — золотить, украшать) with thin leaves of fine gold (тонкими листочками из чистого золота; leaf, fine — ясный, чистый), for eyes he had two bright sapphires (вместо глаз у него были два ярких/великолепных сапфира; предлог «for» указывает на замещение, замену: вместо, за. And a large red ruby glowed (и большой красный рубин сверкал) on his sword-hilt (на рукоятке его меча/шпаги). Оскар Уайльд использует богатые обороты речи, такие как «High above the city»; «on a tall column», которые метафорически связаны с концептом «Богатство». Эта метафорическая, ассоциативная связь тонко намекает внимательному читателю на статус, возвышение,

величие, что также раскрывает признаки богатства. Этот литературный прием фонового создания атмосферы процветания и роскоши также работает на реализацию концепта «Бедность» и позволяет четче выразить феномен бедности как «антибогатства», добавляя антонимичные свойства диалектической пары богатство-бедность для более красочного воплощения бедности.

Далее автор пишет, что Принц стал никому не нужным, жители сравнивают статую с флюгером: *He is as beautiful as a weathercock* — он так же прекрасен, как флюгер; (*weather* — погода, *cock* — петух). Таким образом метафорическая связь высоты, высокого положения исчезает из семантического поля понятия «Статуя Принца». Люди воспринимают его как бессмысленную бестолковую выскочку. Но на этом этапе повествования жители восхищаются ею: *«He was very much admired indeed»*.

В конце сказки Оскар Уайльд завершает свое кольцо, закрывая его тем, что статуя Принца была не нужна народу не только когда она была красива и выглядела богато, но и в конце сказки, когда от нее ничего не осталось, она и вовсе стала не нужной: *Then they melted the statue in a furnace, and the Mayor held a meeting of the Corporation* — и Мэр созвал общественное собрание, *to decide what was to be done with the metal* — чтобы решить, что делать с металлом. *We must have another statue, of course,* — несомненно, нам нужен другой памятник, *and it shall be a statue of myself* — и это будет статуя, посвященная мне.

Безусловно, в своих сказках Уайльд не разрешает никаких социальных проблем, более того, он не подает надежды на их разрешение. Он даже не делает попытки объяснить, сформулировать причины такого несправедливого соотношения богатства-бедности. Сила таланта выразительности Оскара Уайльда направлена на выбор точных и ярких лексических и стилистических средств для изображения этой антонимичности.

Принято считать, что Оскара Уайльда волновали в первую очередь следующие вопросы: «В чем смысл счастья? Что такое красота?» И если на второй вопрос ответ был дан в одном из тезисов его эстетической теории, что красота — мера всех вещей, и на это необходима была только одна реплика профессора по искусству (75 абзац), то, чтобы ответить на первый вопрос Оскар Уайльд написал сорок шесть абзацев текста. В них он показал безотрадную жизнь бездомных, голодных, нищих и милосердие, и сострадание к ним статуи принца, которая постепенно отдала свое богатое украшение бедным, чтобы оказать помощь в их бедственном положении, и ласточки, которая помогала ему в этом.

Итак, на наш взгляд Оскар Уайльд указал на то, что путь к счастью и разрешению проблем нищеты и страданий людей идет через милосердие, доброту, самопожертвование, что приводит в Рай в вечной жизни после физической смерти каждого. Две темы, которые невольно возникают из содержания сказки «Как решить проблему нищеты и страданий людей? И кто реально мог бы помочь в решении этой проблемы?», автор одну решает через прославление нравственных ценностей общества, а другую через обличение пороков общества и сильных мира сего.

Список литературы

1. Демиденко Е.А. Стилистические средства выражения концептов «Богатство», «Бедность» в сказке О. Уайльда [Электронный сборник] научных трудов //Актуальные проблемы торгово-экономической деятельности и образования в современных условиях. VIII студенческая научно-практическая конференция.

2. Демиденко Е.А. Реализация концептов «Богатство», «Бедность» в английской авторской сказке // Лингвистические исследования и лингвистическое образование в Оренбуржье: материалы региональной научно-практической конференции 20-21 октября 2016 г.

3. Моисеева И.Ю., Нестерова Т.Г. Притчи как средство развития ценностных ориентаций студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26665> (дата обращения: 24.12.2017).

4. Нестерова, Т.Г. Концепт как объект исследований современной лингвистики / Т.Г. Нестерова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры // Материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. С. 2356-2360. – ISBN 978-5-4417-0309-3.

5. Нестерова, Т. Г. Учебная задача как средство развития речевой деятельности студентов: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Оренбург, 2002. - 150 с. : ил

6. Нестерова, Т.Г. Стилистические средства выражения концепта «Богатство» в английской и русской сказках / Т.Г. Нестерова // Вестник ОГУ №11(186) / ноябрь, 2015. – С. 151-157. – ISBN1814-6457.

7. Нестерова, Т.Г. Подходы и методы исследования концепта «Богатство» в отечественной лингвистике /Л.В.Путилина, Т.Г. Нестерова. - Вестник ОГУ №11(172)/ноябрь, 2014. – С 111-116.

8. Нестерова, Т.Г. Лексико-стилистические средства выражения концепта «Богатство» в сказках Оскара Уайльда / Путилина Л.В., Нестерова Т.Г. [Электронный ресурс]. [Режим доступа]:<http://www.science-education.ru/pdf/2015/2/387.pdf>. Дата обращения 24.12.2017).

9. Wilde, O. The Happy Prince and Other Tales / O. Wilde. – Edinburgh: Lingua, 1996. – 64 p. – ISBN 5-7770-0647-7.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КУРСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Дрючкова Е.В.

ГБПОУ «Бузулукский музыкальный колледж», г. Бузулук

Современное общество предъявляет все более жесткие требования к будущему специалисту, к формированию широкого круга ключевых компетентностей, способности выстраивать свою собственную личностную позицию и самостоятельно действовать в различных жизненных ситуациях. Расширение связей в различных областях деятельности на фоне сближения и взаимопроникновения культур приводит к осознанию необходимости формирования иноязычной коммуникативной компетенции, то есть овладении обучающимися умением общаться на иностранном языке.

Другими словами, студентам необходимо овладеть определенным рядом знаний, навыков и умений, достаточных для осуществления иноязычной устной и письменной коммуникации с опорой на социальный опыт, а также имеющийся собственный опыт. Умелое сочетание педагогом компетентностного и личностно-ориентированного подходов позволяет эффективно реализовать данную задачу, принимая во внимание диагностику личностного роста в реальном, социокультурном и образовательном пространстве.

По мнению И.С. Якиманской, личностно-ориентированное обучение – «это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования» [1]. Профессор Е.Н. Степанов выделяет следующие компоненты данного подхода:

- индивидуальность;
- субъект, субъектный опыт;
- творчество, активность;
- Я – концепция;
- самопроцессы;
- педагогическая поддержка [2].

В центре педагогического процесса – индивид со своими возможностями и способностями, который выступает в качестве активного субъекта данного образовательного процесса.

Этот немаловажный фактор играет огромную роль в образовательном процессе, особенно при обучении иностранному языку студентов нового набора. Именно педагог способствует быстрой и комфортной адаптации данной категории обучающихся к новому образовательному учреждению и установлению доброжелательных взаимоотношений между сверстниками. Создание благоприятного психологического климата на уроке и организация работы в сотрудничестве оказывают положительное воздействие не только на сплочение коллектива, но и на успешную учебную деятельность.

Основные трудности приходится испытывать педагогу в процессе мотивирования обучающихся к дальнейшему изучению иностранного языка в колледже, в формировании навыков самообразования, самоорганизации, самоконтроля и самооценки. Важно осознать значение иностранного языка в своей будущей профессиональной деятельности: он помогает познавать искусство, культуру и традиции других стран, устанавливать межкультурные контакты, расширяет кругозор, способствует межкультурному взаимодействию обучающихся из разных уголков земного шара.

Важность формирования мотивации к изучению иностранного языка подчеркивается многими учеными, например, И.А. Зимней, Э.П. Шубиной, Т.А. Дмитриенко и др. Процесс обучения признается эффективным, когда он вызывает у обучающихся целую гамму переживаний и чувств, главным образом, положительных. Безусловно, учебный процесс, как и деятельность студентов, должны быть эмоционально насыщенными. Однако для успешного овладения иностранным языком обучающимся требуется приложить немалые усилия и силу воли с целью достижения положительных результатов. Организовать обучение говорению на иностранном языке так, чтобы обучающийся испытывал при этом удовлетворение коммуникативной и познавательной потребности, – одна из первых задач преподавания иностранных языков не только в школе, но в среднем специальном учебном заведении.

Личностно-ориентированный подход, в свою очередь, включает обучающихся в процесс целеполагания и выбор индивидуальной траектории учения (факультативов, дополнительных курсов). Он также предъявляет высокие требования к отбору содержания обучения, его методической организации. Преподавателю необходимо сделать все возможное, чтобы сохранить интерес, желание к изучению иностранного языка и повысить мотивацию.

Существует множество разнообразных форм, позволяющих сделать учебную деятельность максимально эффективной: работа в парах, в группах, проектная работа, дифференцированные задания, игровые технологии, участие в олимпиадах, викторинах и конкурсах. Все эти формы направлены на формирование умения работать в коллективе для достижения единой цели.

Обучение в сотрудничестве, являясь технологией личностно-ориентированного подхода, лежит в основе группового обучения, предполагает наличие в центре обучения конкретного индивида с его интересами, мотивами, уровнем знаний и умений. Каждый обучающийся, работая в паре или группе, получает возможность проявить свои способности, избегая чувства страха за совершение ошибки и чувства неприязни, возможной зависти к товарищу, повышая самооценку. Эффективна такая работа при развитии навыков устной речи (диалоги, полилоги, круглые столы, деловые игры, дискуссии), когда каждый получает возможность высказаться.

Проектная работа также способствует повышению значимости изучения иностранного языка, мотивации к его изучению, носит обучающий и воспитательный характер. Работа над проектами подробно описана в работах Евгении Семеновны Полат [3]. Проект может носить индивидуальный, парный или

групповой характер (3-4 человека). Сначала совместно с обучающимися разрабатываем план, затем идет сбор материала, его анализ и корректировка, презентация самого проекта, обобщение результатов, выводы, анализ, оценивание (насколько полно раскрыта тема, свободно ли обучающийся ориентируется в исследовательском материале, логичность, грамотность, оформление) [4]. Оценивание иногда проводят сами обучающиеся – это активизирует внимание во время выступления, снимает чувство напряжения, способствует воспитанию уважительного отношения друг к другу. Актуальны следующие темы исследования: «Проблемы подростков», «Молодежные субкультуры», «Пути решения экологических проблем», «Современные изобретения», «Роль иностранного языка в современном мире» и другие. Ребята с удовольствием ищут интересную информацию, факты, проводят сравнения разных явлений и событий в нашей стране и за рубежом, вносят предложения по решению той или иной проблемы, иногда выступают в роли небольших изобретателей (по теме «Изобретение будущего»).

Разноуровневые (дифференцированные) задания также создают «ситуацию успеха», подчеркивают значимость каждого участника, повышают личную ответственность за результат. Педагог выступает в роли консультанта, наставника, обучающиеся – в роли помощников. Данные формы работы очень эффективны и приветствуются студентами, хотя важно «не переборщить» и использовать их с определенной периодичностью, умело сочетая с традиционными уроками.

Игра - это мощный мотивационный стимул к изучению иностранного языка; она активизирует мыслительную деятельность студентов, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным. Можно выделить основные виды игр:

- дидактические (лексические (составление семантической карты, блока); грамматические, фонетические, орфографические - кроссворды);
- ролевые («Моя семья», «За обедом», «В ресторане/кафе», «Путешествие», «На приеме у врача»);
- игры - драматизации (креативное использование письменной и устной речи на основе художественного литературного произведения).

Внеурочная деятельность позволяет каждому обучающемуся реализовать себя в том или ином виде деятельности, почувствовать себя более свободно, с интересом приступить к работе, например, над олимпиадными материалами, тем более сейчас очень удобно организованы многие подобные мероприятия через сеть Интернет - дистанционно. Участники получают сертификаты за участие, дипломы за призовые места и другие наградные материалы. Даже если ребята выполняют конкурсное задание дома, им приходится проработать большое количество источников, улучшить свои лексико-грамматические, социокультурные навыки и умения прежде чем дать правильный ответ, так как большая часть вопросов в конкурсах и олимпиадах не имеет отношения к учебной программе, а направлена на расширение общего кругозора обучающихся и дополнительные знания в области иностранного языка.

Конкурсы, организованные в стенах родного колледжа, также вызывают немалый интерес: викторины по страноведению, Конкурс чтецов, Конкурс открыток на иностранном языке («Весенние праздники в Великобритании»), стенгазет, эссе «Земля наш общий дом», презентаций по определенным тематикам (например, Конкурс презентаций на тему: «Творчество Дж.Р.Р. Толкина, Л. Кэрролла, А.А. Милна», посвященный юбилейным датам со дня рождения знаменитых английских писателей, вызвал высокую активность и заинтересованность, что еще раз убедило нас в том, что английские писатели завоевали высокую признательность и любовь во всем мире благодаря своим ярким и неповторимым литературным произведениям). Все названия мероприятий просто и не перечислить – мы назвали одни из наиболее ярких.

Обучающиеся творчески проявляют себя, углубляют знания по иностранному языку и проявляют к нему интерес, особенно, если проходит связь с их будущей профессиональной деятельностью. На протяжении трех лет наше учебное заведение традиционно принимает участие в Конкурсе исполнителей песни на иностранном языке в г. Орске «Singing World». Ребята занимают призовые места в сольном выступлении и в дуэте, получают памятные награды. Для них это возможность продемонстрировать свой творческий потенциал, вокальные данные, попробовать свои силы, получить оценку профессионалов и обменяться опытом с ровесниками.

Можно с уверенностью сказать, что такого рода мероприятия наполняют положительными эмоциями и впечатлениями, вдохновляют на дальнейшую совместную работу педагога и обучающихся, дарят бесценный опыт от общения и сотрудничества.

Итак, из вышесказанного можно сделать вывод, что личностно-ориентированный подход выступает в качестве действенной стратегии обновления обучения иностранному языку, затрагивающей все аспекты её функционирования и направленной на формирование мощного мотивационного стимула к дальнейшему изучению иностранного языка, развитию коммуникативных навыков и самосовершенствованию.

Список литературы

1. Якиманская, И. С. *Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности* / И. С. Якиманская // *Директор школы*. – 2003. - № 6. – С. 27 – 36.
2. Попова, В. Н. *Модель реализации личностно-ориентированного подхода в практике обучения [Электронный ресурс]* / Попова В. Н. // *Сибирский педагогический журнал: Народное образование. Педагогика. Психология*. – Электрон. журн. – ФГБОУ ВПО Новосибирский гос. пед. ун-т, 2017. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/model-realizatsii-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-praktike-obucheniya> (дата обращения: 08.12.2017).
3. Полат, Е. С. *Метод проектов* / Е. С. Полат // *Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2.* / Белорусский гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Республиканский

институт высшей школы БГУ. Мн.: РИВШ БГУ, 2003. 240 с. – Режим доступа : http://charko.narod.ru/tekst/met_pr/metod_of_projects.pdf (дата обращения: 15.12.2017).

4. Полат, Е. С. Метод проектов на уроке английского языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №№2,3. – С. 3 – 10; 3 – 9.

СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КВЕСТА КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА

**Егорова Н.В., канд. филол. наук
Оренбургский государственный университет**

Изменения в системе образования требуют от педагогов пересмотра своих взглядов на образовательный процесс, совершенствования знаний и поиска новых эффективных технологий, методов, приемов и форм. Особенно это стало актуальным при организации самостоятельной работы студентов в связи с увеличением количества часов, выделяемых на этот вид деятельности.

Предлагаемая преподавателем форма должна способствовать развитию коммуникативной компетенции обучающихся (ОПК-5: свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке), развитию умения критически мыслить, должна раскрывать внутренний потенциал учащихся и их интеллектуальные способности. Кроме того, она должна быть направлена на формирование определенных общекультурных и профессиональных компетенций.

Популярной в последние годы не только у педагогов, но и у студентов формой, основным преимуществом которой является возможность максимально задействовать образовательное пространство и реализовать индивидуальный подход к процессу обучения, стал образовательный квест, представляющий собой особым образом реализуемый вид исследовательской деятельности обучающихся.

В словаре Шагаевой Е.Н. квест определяется как «жанр командных интеллектуально-подвижных игр, включающих элементы городского ориентирования; игра в этом жанре». Образовательный квест может использовать любое пространство (в том числе и замкнутое помещение) и включать в себя интеллектуальные, творческие и другие виды задач.

Традиционно студентам предлагается принять участие в образовательном квесте, разработанном преподавателем. Мы считаем целесообразным привлечение студентов-филологов старших курсов к созданию образовательного квеста по дисциплине «Современный русский литературный язык». Подобная форма самостоятельной работы студентов, являющаяся видом интерактивных технологий, в полном объеме отвечает требованиям, предъявляемым к организации современного образовательного процесса.

Создание образовательного квеста позволяет вовлечь каждого члена студенческой группы в активный познавательный процесс, способствует развитию умения работать самостоятельно и коллективно по заданной теме, развивает творческий подход к решению профессиональных задач, интерес к дисциплине, формирует навыки исследовательской деятельности (предусмотрено ПК-2: способность проводить под научным руководством локальные исследования на основе существующих методик в конкретной узкой области филологического

знания с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов), навыки самостоятельной работы с большим объемом информации (предусмотрено ПК-3: владение навыками подготовки научных обзоров, аннотаций, составления рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований, приемами библиографического описания; знание основных библиографических источников и поисковых систем), расширяет кругозор, воспитывает чувство ответственности за качество сформулированных задач.

Мотивацией к качественному выполнению данной самостоятельной работы может послужить возможность использования результатов в научно-исследовательской деятельности студента, в будущей профессиональной деятельности и получения материала для пополнения портфолио.

Для первого опыта в создании образовательного квеста эффективнее использовать технологию линейного квеста (последовательное выполнение заданий на протяжении всего маршрута).

Традиционно в структуру образовательного квеста включаются следующие элементы:

1. Вводная часть (представляющая собой описание сюжета и распределение ролей).
2. Основная часть (этапы работы, рассматриваемые разделы дисциплины, вопросы, ролевые задания).
3. Правила (система оценки и назначения баллов/ бонусов, штрафов).
4. Подведение итогов (система поощрения).

Студенту, разрабатывающему образовательный квест, необходимо выполнить следующие задачи:

- сформулировать цель и задачи квеста;
- указать целевую аудиторию и количество участников;
- выбрать форму квеста, предложить сценарий;
- определить задействованные ресурсы и пространство;
- перечислить помощников и организаторов квеста;
- назначить дату;
- предложить систему мер для поддержания интереса участников квеста.

Оценку качества разработанного студентом образовательного квеста можно формировать на основе критериев, разработанных Т. Марчем, одним из авторов технологии квеста: привлекающее внимание аудитории и интригующее участников введение, четко сформулированные задания, активизирующие мыслительную деятельность, профессиональное распределение ролей и функций, обеспечивающее разные подходы к решению проблемных задач, обоснованное использование источников информации.

Наряду с традиционными критериями оценки самостоятельной работы студента мы предлагаем ряд дополнительных, соответствующих особенностям выполнения заданий с применением интерактивных технологий, то есть создания образовательного квеста (Таблица 1).

Таблица 1

Критерий оценки	Оценка		
	отлично	хорошо	удовлетворительно
Оригинальность сценария	Высокая степень оригинальности	Средняя степень оригинальности	Низкая степень оригинальности
Формулировка задания	Формулировка задания обеспечивает правильное его понимание и выбор алгоритма выполнения	Формулировка задания несколько затрудняет правильное его понимание и выбор алгоритма выполнения	Формулировка задания не обеспечивает правильное его понимание и выбор алгоритма выполнения
Информационное обеспечение задания	Используемые материалы имеют непосредственное отношение к заявленной теме; представленные источники цитируются правильно; информация получена из достоверных источников	Имеются неточности в используемой информации; вызывает сомнение достоверность информации и авторитет источников; часть информации не имеет прямого отношения к заявленной теме	Используемая информация неточна и не имеет отношения к теме; подборка материалов случайна; анализ и оценка информации не проводились
Наличие проблемного вопроса, требующего исследовательского подхода	Сформулирован проблемный вопрос, требующий исследовательского подхода	Есть недочеты в формулировке проблемного вопроса, требующего исследовательского подхода	Отсутствует проблемный вопрос, требующий исследовательского подхода
Творческая составляющая задания	Формулировка задания предполагает применение различных подходов к решению поставленных задач	Формулировка задания не предполагает применение различных подходов к решению поставленных задач	Формулировка задания ограничивает решение поставленных задач применением одного подхода

Таким образом, предложенная форма организации самостоятельной работы студента-филолога позволяет решить ряд педагогических (образовательных,

развивающих, воспитательных) задач, реализовать общекультурные и профессиональные компетенции, пополнить портфолио студента и познакомить обучающегося с методикой эффективной интерактивной технологии, которая может быть использована им в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Гордиенко О.В. Эффективные формы реализации самостоятельной работы студентов-филологов [Электронный ресурс] / О.В. Гордиенко, О.Ю. Князева // Проблемы современного образования, № 1, 2013 г. - Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>

2. Курбатова О. А. Применение квест-технологии в вузовском филологическом образовании [Электронный ресурс] / О.А. Курбатова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2016. -№ 12(66): в 4-х ч. Ч. 3. - С. 198-201.- Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2016_12-3_54.pdf

3. Осяк С.А. Образовательный квест – современная интерактивная технология [Электронный ресурс] / С.А. Осяк, С.С. Султанбекова, Т.В. Захарова, Е.Н. Яковлева, О.Б. Лобанова, Е.М. Плеханова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2.. - Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20247>

4. Шагалова Е.Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века / Е.Н. Шагалова. – Москва: АСТ, 2011. – 413 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В АКСИОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА

**Заболотная С.Г., канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет», Оренбург**

Процесс становления личности будущего специалиста в области медицины невозможен без обмена профессионально-ценностной информацией, в том числе и иноязычной. В аксиологической среде медицинского университетского комплекса намечается тенденция, согласно которой выпускник должен свободно владеть иностранным языком специальности. Это подразумевает знание не только определенного набора базовых лексико-грамматических конструкций иностранного языка, но и возможность их свободного использования в социально-бытовой и профессиональных сферах. Важная роль, при этом, отводится непрерывной лингвистической подготовке как фактору, способствующему формированию готовности личности к иноязычной коммуникации. Под непрерывной лингвистической подготовкой в аксиологической среде медицинского университетского комплекса мы понимаем такой вид образования, который подразумевает возможность на любом этапе профессиональной подготовки или переподготовки дополнять, расширять и обогащать ранее приобретенные знания, совершенствовать умения и навыки владения иностранным языком. Эта единая система включает средне-специальные профессиональные учебные заведения, высшую профессиональную школу (специалитет), аспирантуру, институт профессиональной переподготовки.

На каждом этапе непрерывной лингвистической подготовки главной целью является профессионально ориентированное обучение иностранному языку будущих специалистов в области медицины. На начальном этапе (уровень среднего профессионального образования) происходит формирование у обучающихся основ иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей пользоваться иностранным языком как средством познавательной деятельности, так и межкультурного общения, с последующим ее совершенствованием и интенсификацией на дальнейших стадиях профессиональной подготовки и переподготовки. Готовность участвовать в работе международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач, а также использовать современные методы и технологии научной коммуникации на иностранном языке являются целями освоения дисциплины иностранный язык на этапе постдипломной подготовки.

Задачи, которые необходимо решать при реализации непрерывной лингвистической подготовки для достижения поставленной цели, включают:

- формирование лингвистических компетенций, обеспечивающих иноязычную речевую деятельность (чтение, аудирование, говорение, письмо);
- формирование языковых и речевых компетенций позволяющих исполь-

зовать иностранный язык для получения профессионально значимой информации, используя разные виды чтения;

- формирование языковых и речевых компетенций позволяющих участвовать в письменном и устном профессиональном и социокультурном общении на иностранном языке;

- повышение общего культурного уровня обучающихся на основе совершенствования умений речевого общения и изучения культурных реалий стран изучаемого языка.

Опрос студентов лечебного и фармацевтического факультетов, проведенный по окончании изучения дисциплины «Иностранный язык» в процессе додипломной профессиональной подготовки (1-2 курсы), обозначил желание студентов продолжать работу над иностранным языком и на дальнейших этапах обучения в вузе. Стоит отметить, что на вопрос – Удовлетворены ли Вы количеством часов, отводимым на изучения иностранного языка – большинство студентов лечебного факультета дали отрицательный результат (81,7%), в то время как 64,5% студентов фармацевтического факультета хотели бы увеличить количество занятий по иностранному языку.

Для формирования иноязычной коммуникативной компетенции необходимо создавать ситуации аутентичного общения. Подобные ситуации помогают стимулировать изучение иноязычного материала и вырабатывать адекватное коммуникативное поведение. Особую значимость в процессе непрерывной лингвистической подготовки приобретает развитие профессионального мышления, позволяющего моделировать целостное предметное и социальное представление о содержании профессиональной деятельности. Технологическую основу непрерывной лингвистической подготовки составляет интеграция тренажерных в сочетании с приемами гуманитарных (кейс-стади, деловая игра) и информационно - коммуникационных технологий (виртуальная клиника). Решение комплекса профессионально ориентированных ситуаций (истории болезней и описания различных клинических случаев и патологий) с выбором форм и способов действий, имитирующих медико-ориентированные функции в иноязычном аксиологическом пространстве медицинского университетского комплекса, дает возможность обучающимся применить полученные знания на практике [1].

Активное внедрение высокотехнологичной медицинской помощи делает актуальным использование на занятиях по иностранному языку современных информационно-коммуникационных технологий. Работа будущих специалистов в области медицины в виртуально-организованном иноязычном образовательном пространстве направлена не только на развитие у обучающихся практических умений и навыков осуществления лечебно-диагностических мероприятий, но и коммуникативных, творческих способностей при решении профессиональных задач [2]. Программа внедрения высокотехнологичной медицинской помощи, информатизация и интеграция в мировое образовательное, научное и профессионально ориентированное пространство подразумевает использование технологии «виртуальная клиника». Данная технология ориентирует

обучающихся на решение постоянно возникающих новых профессиональных задач, реализацию потребности в непрерывном саморазвитии и самопознании, развитие познавательных навыков и умений самостоятельно конструировать знания в процессе непрерывной лингвистической подготовки в аксиологическом пространстве медицинского университетского комплекса. Создание профессионально обустроенной виртуальной образовательной среды подразумевает совокупность технических средств получения, переработки, передачи и хранения медико-биологической и клинической иноязычной информации при обязательном условии культурной, психолого-педагогической и социальной реализации информационных процессов в высшей медицинской школе. Работа будущих и действующих специалистов в области медицины в виртуально-организованном образовательном иноязычном пространстве «виртуальная клиника» направлена на развитие у обучающихся практических умений и навыков использования иностранного языка как инструмента общения, осуществления лечебно-диагностических мероприятий, аналитического и проблемного мышления, творческих способностей при решении медико-биологических и клинических задач. Формируемый в процессе работы с использованием данной технологии навык ценностного общения становится признанным качеством профессиональной характеристики личности будущего и действующего специалиста в области медицины. Весь процесс лингвистической подготовки проходит через личность обучающегося, его мотивы, цели, ценностные ориентации, интересы и жизненные перспективы и планы, что влияет и на формирование личности будущего или действующего специалиста в области медицины в целом [3, 4].

Иностранный язык представляет собой аксиологическую среду развития личности обучающегося медицинского университетского комплекса, способствуя осознания собственной индивидуальности. Система ценностных отношений будущих и действующих специалистов в области медицины определяет их познавательную мотивацию в иноязычной профессионально ориентированной деятельности. Действенным средством лингвистической подготовки обучающихся медицинского университетского комплекса стало их участие в научных онлайн – конференциях, позволяющих транслировать аудио и видео материалы в режиме реального времени. Участие обучающихся в подобных конференциях по различным отраслям медицины (кардиохирургия, травматология, стоматология и др.) способствовало обеспечению связи теории с практикой, стимулируя познавательный и научный интерес участников за счет возможности работать с клиническим демонстрационным материалом на иностранном языке, содействуя формированию информационной компетентности и иноязычной компетенции.

Ещё одним эффективным средством реализации непрерывной лингвистической подготовки служит программа по академической мобильности. В настоящее время в России предпринимаются практические шаги по осуществлению программы академической мобильности как студентов, так и преподавателей. Академическая мобильность – одна из важнейших сторон процесса интеграции

вузов и науки в международное образовательное пространство. Академическую мобильность в области международного сотрудничества высшей медицинской школы нельзя свести к конкретным действиям, технологиям и механизмам, связанным только с системой обмена студентами и работой преподавателей учебных заведений разных стран.

Важно отметить и то, что возможность участия в программе по академической мобильности также способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка. Овладение иностранным языком является обязательной составляющей содержания высшего профессионального образования и условием вхождения личности в иноязычную культуру. Особое значение обучающиеся справедливо придают свободному владению иностранным языком. Сущностными характеристиками владения иностранным языком для реализации академической мобильности являются: - наряду с аккумуляцией интегрированных иноязычных знаний и развитием умений обеспечивается динамика ценностных отношений обучающихся к познанию и самоопределению в профессиональной деятельности;

- содержание лингвистического образования опирается на изучение объектов реальной иноязычной действительности в диалоге культур, преобразованных в процессе познания через призму ценностных отношений;

- процесс обучения иностранным языкам непрерывен, развернут в реальном времени и пространстве, структурирован в соответствии с этапами системно-ценностной технологии развития иноязычной компетенции (первый этап – ориентировочно-ознакомительный, второй этап – практико-ориентированный, третий этап – профессионально-ценностный) [5];

- педагогическое взаимодействие «преподаватель - обучающийся» является ценностно-значимой средой развития иноязычной коммуникативной компетенции и обеспечивает обмен знаниями, способами познания, ценностями и др.

Кафедрой иностранных языков Оренбургского государственного медицинского университета создаются все возможные педагогические условия, необходимые для формирования готовности к академической мобильности у обучающихся медицинского университетского комплекса. На занятиях по английскому языку обучающимся предоставляется возможность развить навыки профессионального общения на иностранном языке, используя элементы технологии развития критического мышления, проблемного обучения, инновационных симуляционных технологий. Участие в программе по академической мобильности позволяет будущему и действующему специалисту в области медицины быстро и адекватно реагировать на изменения, происходящие в социуме. При этом, академическая мобильность исходит из внутренней потребности обучающегося к саморазвитию и самосовершенствованию, а также стремления к расширению интегративной совокупности профессиональных знаний, умений, навыков, ценностных отношений и рефлексии, раздвигая границы индивидуального опыта личности будущего и действующего врача.

Академическая мобильность студентов медицинского вуза и действующих специалистов в рамках единого образовательного пространства выступает интегративной ценностной особенностью высшего медицинского образования, направленной на совершенствование личностно-профессионального развития личности обучающегося и выработку собственного стиля деятельности.

Таким образом, лингвистическое образование будущих и действующих специалистов в области медицины в рамках непрерывной лингвистической подготовки направлено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции при реализации деятельности по сохранению жизни и здоровья людей с основой на активизацию ценностной сферы личности и развитие ее аксиологического потенциала. Владение иностранным языком становится не самоцелью, а средством реализации академической и профессиональной деятельности. Образование превращается в процесс непрерывного развития личности специалиста в области медицины.

Следовательно, непрерывная лингвистическая подготовка в аксиологическом пространстве медицинского университетского комплекса по своей сути и содержанию обращается к внутренним ценностным сферам личности обучающихся, а технологическими возможностями его совершенствования выступает сочетание гуманитарных, симуляционных и информационных технологий.

Список литературы

1. Заболотная С.Г. Ценностные технологии реализации дополнительного лингво-профессионального образования студентов медицинского вуза / С.Г. Заболотная // *Современные наукоемкие технологии*. - № 12 (часть 2), 2015. – С. 326-331.
2. Скворцова, В.И. Выступление Министра Вероники Скворцовой на «Правительственном часе» в Государственной Думе [Электронный ресурс] / В.И. Скворцова. – Москва, 2016. – Режим доступа: <http://www.rozminzdrav.ru/news/2016/12/07/3320-vystuplenie-ministra-veroniki-skvortsovoy-na-pravitelstvennom-chase-v-gosudarstvennoy-dume> (дата обращения 10.12.2017)
3. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики, 2009. – 318 с. ISBN 978-5-89149-016-1
4. Rabow, M.W. Repression of Personal Values and Qualities in Medical Education / M.W. Rabow, C.N. Evans, R.N. Remen // *Family Medicine*. – 2013. – Vol. 45. – N 1. – P. 13-18.
5. Сахарова Н.С. Развитие академической мобильности студентов университета в контексте иноязычной компетенции / Н.С. Сахарова // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2011. - № 2 (121). – С. 318-321.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВАРИАТИВНОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ильина Л.Е., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет

Организации аудиторной и самостоятельной внеаудиторной работы студентов, обучающихся по программам бакалавриата, требует применения учебных материалов, которые можно варьировать по степени сложности, объему, учитывая при этом уровень подготовки студентов.

С этой целью было разработано учебное пособие *Le français : espace de facilitation (Французский язык: пространство фасилитации)*. Данное пособие предназначено для студентов, изучающих французский язык как второй иностранный. Пособие предполагается использовать вместе с классическим учебником французского языка для первого курса вузов и факультетов иностранных языков И. Н. Поповой, Ж. А. Казаковой, Г. М. Ковальчук (Москва: Нестор Академик Паблишерз, 2013 и более ранние издания). Постановка и отработка звуков, введение и закрепление лексики, работа с фразами и текстом, изучение грамматики осуществляются по учебнику И. Н. Поповой и параллельно студентам предлагаются упражнения настоящего пособия, что позволяет интенсифицировать процесс овладения вторым иностранным языком, организовать продуктивную самостоятельную работу студентов, обеспечить студентов дополнительными материалами и осуществлять контроль с учетом уровня освоения учебного материала каждым студентом.

В пособии реализуются принципы опережения, избыточности, наглядности, структурирования учебного материала. При организации работы с материалами пособия необходимо опираться на принципы сознательности и ответственности, развивать у студентов навыки самоорганизации и самоконтроля.

Каждый урок данного пособия ориентирован на определенный звук (определенные звуки) французского языка и имеет следующую структуру:

- *Proverbes, Virelangues, Idioms* - пословицы, скороговорки, идиоматические выражения на звук (звуки) урока.
- *Vocabulaire* - новые слова и выражения.
- *Poésie / Chanson* – стихотворение или песня.
- *Argot* – некоторые арготизмы и пояснения к ним (вводится с 8 урока).
- *Commentaires* – лингвострановедческие комментарии (вводится с 5 урока).
- *À retenir* – правило и / или список слов и выражений для заучивания (вводится с 3 урока).
- *Exercices* – упражнения для отработки и закрепления лексики и грамматики.
- *Lecture facile et utile* – небольшие тексты для чтения и перевода (вводится с 14 урока).

По учебному плану направления подготовки 45.03.02 Лингвистика для второго иностранного языка не предусмотрено отдельного курса фонетики, поэтому пословицы, скороговорки и идиоматические выражения (*Proverbes, Virelangues, Idioms*), подобранные к каждому уроку, позволяют отработать звуки и пополнить словарный запас обучаемых.

Vocabulaire в каждом уроке содержит список новых слов из пословиц, скороговорок и идиоматических выражений. При составлении пособия принята попытка систематизации работы со словарными статьями. Студенты должны уяснить, что все лексические единицы многозначны, поэтому нужно запоминать несколько значений каждого слова, правила их лексической сочетаемости и вырабатывать готовность к адекватному пониманию знакомого слова в новом контексте.

rapillon m 1) бабочка, 2) штрафная квитанция на ветровом стекле автомашины за нарушение парковки

rapillonner vi порхать как мотылёк; *перен* перескакивать с темы на тему; часто менять свои привязанности, симпатии [4].

Для демонстрации того, что у слова может быть до 20 значений, обозначаемых в словарях арабской цифрой с круглой скобкой, в пособии принимается (и оговаривается со студентами на одном из первых занятий) следующая форма записи:

tablette f 1) полка; 2) верхняя доска камина; доска подоконника... 6) *комп* планшет; *aussi tablette tactile, tablette électronique, tablette numérique. 1)...*, 2)... - наиболее общие значения; 6) – то значение, которое нужно для понимания слова в данном контексте. В отдельных случаях указывается словарное обозначение – арабская цифра с точкой, разделение разных видов одной части речи (*v*, *v auxiliaire*), римские цифры – принадлежность омографической формы к разным частям речи и т. д. Также студентам рекомендуется самостоятельно обращаться к переводным и толковым словарям.

Poésie / Chanson. Начиная с 6 урока в пособии появляются небольшие стихотворения, фрагменты народных и современных песен, иллюстрирующих употребление лексических единиц или грамматических правил.

Введение арготизмов (раздел *Argot*) представляется нам необходимым, и, в то же время, если рассматривать арготизмы как отклонение от литературной нормы, спорным. Однако, ввиду широкого распространения арготизмов в устной и письменной речи, особенно в речи молодежи, мы включаем в пособие некоторые арготизмы и пояснения к ним с целью знакомства с данным феноменом языка и пластом лексики, существующим во французском языке. Специфические французские арготизмы образованы при помощи приема Верлан (*verlan - à l'envers (наоборот)*). Данный прием заключается в перестановке слогов или звуков в словах. Верлан - пласт лексики французского арга, возникший на базе слов литературного языка. Верлан чаще всего лишен грамматических показателей: *une résoi - вечер, des résoi – вечера*.

Разделы с арготизмами оформляются следующим образом: сначала дается арготизм и его литературный эквивалент из французского словаря арготиз-

мов, затем предлагается дословный перевод слов, составляющих данное арготическое выражение и (если возможно или необходимо) некоторые пояснения:

raton *m* : arabe (terme raciste)

raton I *m* 1) крысёнок 3) mon raton (в обращении) котик, лапочка

II *m*, (*f*-ratonne) *разг* *принебр* североафриканец

titi : voyou parisien

titi *разг* уличный мальчишка (в Париже); titi négro *прост* примитивный ломаный французский язык

faire cuire son *homard : покраснеть

pébros *m* : parapluie ou parasol

В учебном плане для второго иностранного языка не предусмотрен отдельный курс страноведения, поэтому в пособие включены лингвострановедческие комментарии (*Commentaires*) с 5 урока – на русском языке, с 7 урока – на французском. Комментарии включают краткие сообщения о разнообразных фактах и явлениях, отражающих историю, культуру и реалии современной Франции и франкофонии.

coucouche panier c'est une expression très familière (impératif + tendresse) pour envoyer quelqu'un au lit. « Coucouche » a été construit sur le modèle du « langage de bébé » ou « pour bébé », basé sur la répétition de syllabes de base : « mama, papa, bébé, tata, tonton, pépé, mémé, pipi, caca, dodo (dormir) et pour les animaux de compagnie: « chienchien » (toutou), « chatchat » (matou), etc... [3].

Названные факты и явления встречаются в упражнениях пособия, что способствует их запоминанию и употреблению в речи. Чтение комментариев на французском языке позволяет развивать языковую догадку и обучать студентов чтению с общим охватом содержания. Комментарии отчасти фрагментарны, но цель их включения в пособие – заинтересовать студентов и способствовать самостоятельному поиску информации о Франции, французах, французском языке.

À retenir – правило и / или список слов и выражений для заучивания. В некоторых уроках содержатся дополнительные сведения по грамматике и / или списки выражений с широко употребляемыми глаголами. Часто грамматический материал представляется в виде таблицы, что способствует развитию аналитического мышления и реализует **принципы наглядности и структурирования** изучаемого материала (таблица 1):

Таблица 1 - Запомните ряд слов, значение которых меняется в зависимости от рода:

un œuvre – творчество, творение (процесс)	une œuvre – произведение, творение (результат)
un voile – вуаль, покрывало; покров, одежда	une voile – парус, парусник
un crêpe – креп (ткань), траурная повязка;	une crêpe – блин

un (une) aide – помощник, -ица	une aide – помощь
un critique – критик	la critique - критика
un (une) garde - сторож; сиделка	la garde - охрана
un pèlerin (une pèlerine) – пилигрим; паломник (паломница)	une pèlerine – пелерина, накидка [4]

Отдельные правила также включаются в уроки пособия раньше, чем в учебнике французского языка И. Н. Поповой. Например, Passé Composé вводится в 6 уроке и в упражнениях последующих уроков будут включаться предложения в Passé Composé. Таким образом реализуется **принцип опережения**. Начиная с 7 урока в данном пособии появляется задание «*Составьте небольшой рассказ о том, что Вы (Ваш друг, подруга, вымышленный персонаж) сделали(а) вчера*» (т. е. на употребление Passé Composé). Использование принципа опережения позволяет к концу вводного фонетического курса выучить Présent, Passé composé, Imparfait и Futur simple.

В 7 уроке настоящего пособия содержится текст, направленный (как и текст 7 урока учебника И.Н. Поповой) на отработку звука [y], но более развернутый по содержанию. Это реализует принцип самостоятельности и позволяет активизировать работу обучающихся над техникой чтения, а также акцентировать внимание на некоторых экстралингвистических явлениях. Начиная с 8 урока в пособии появляется задание «*Составьте свой расширенный вариант текста урока*». Данное упражнение направлено на развитие самостоятельности мышления и креативности.

В пособии реализуется **принцип избыточности**, что позволяет подобрать индивидуальные задания, как для отдельных студентов, так и для учебных групп с различным уровнем мотивации. Наличие большого количества заданий обеспечивает возможность сочетания аудиторной и самостоятельной внеаудиторной работы студентов, а также возможность организации контроля усвоения материала.

В упражнения для отработки и закрепления лексики и грамматики (*Exercices*) включены слова, выражения и грамматические структуры учебника И. Н. Поповой, а также слова и выражения данного пособия. Упражнения можно выполнять устно или использовать для проведения проверочных письменных работ в ходе аудиторной работы, предлагать студентам для письменного выполнения в ходе самостоятельной внеаудиторной работы. Следует отметить, что многие упражнения из учебника И. Н. Поповой можно найти в Интернете (готовые домашние задания). Использование упражнений настоящего пособия гарантирует самостоятельное их выполнение студентами.

В раздел *Lecture facile et utile* включены небольшие тексты для чтения и перевода.

...Nous sommes passés en véhicule juste au pied de ma maison, à côté du mignon petit square où s'élevait la stèle à la mémoire du charmant Musette, le créateur de « Cagayous, le titi algérois » [2] .

pied-noir m (pl pieds-noirs) алжирец европейского происхождения; француз алжирского происхождения
appelé 1. *adj* призванный, 2. *m* призывник

В тексты и упражнения пособия для расширения словарного запаса и использования французского языка как средства общения систематически вводятся слова и выражения, связанные с использованием современных информационных технологий (*Sur skype pas de son, disque (m) dur, télécharger vt, liseuse f*), а также названия растений (*tulipe f, saule m*); животных и их детенышей (*ours [urs] m* медведь, *ourse f, ourson m*), дается указание на *h* придыхательное, используются распространенные французские имена и фамилии, по мере предъявления учебного материала рекомендуются аутентичные франкоязычные сайты и т.д.

Таким образом, сочетание указанных принципов и структуры данного пособия обеспечивают фасилитацию процесса изучения французского языка как второго иностранного студентами направления подготовки 45.03.02 Лингвистика.

Список литературы

1. Харитонова, И.В. Французский язык: базовый курс: учебник / И.В. Харитонова, Е.Е. Беляева, А.С. Багинская, Н.Т. Яценко. - М.: МГПУ; Издательство «Прометей», 2013. - 406 с. - Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=240471&sr=1>
2. Angelelli, Jean-Paul. *Un appelé pied-noir témoigne* / Jean-Paul Angelelli. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.persee.fr/doc/outr_1631-0438_2007_num_94_354_4270_t1_0366_0000_5
3. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cnrtl.fr>
4. Larousse. *Dictionnaire français* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.larousse>.

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

**Коробейникова А. А., канд. филол. наук
Оренбургский государственный университет**

Процесс подготовки будущих филологов по программам бакалавриата осуществляется в условиях перехода на новые стандарты. В этой связи особую актуальность приобретает проблема выбора и реализации продуктивных образовательных технологий. Данное обстоятельство вызвано увеличением динамичности и сложности образовательного процесса, качественными и количественными изменениями учебной информации, а также всё возрастающими требованиями к средствам обучения. О непреходящем научно-исследовательском интересе к поиску эффективных образовательных технологий свидетельствует, к примеру, спецвыпуск научного журнала «Молодой учёный» 2017 года, посвящённый современным педагогическим технологиям в общероссийском и региональном образовательном пространстве [1].

Внедрение новых образовательных стандартов создаёт благоприятные условия для использования инновационных технологий в вузовском обучении. Позитивные тенденции обучения обуславливают неизбежный переход от преимущественно информативных форм к активным методам и формам обучения, что диктуется необходимостью организации обучения как коллективной совместной деятельности обучающихся и преподавателя, перенесением акцентов на самостоятельную познавательную активность студента [2].

Педагогические потенции аудиовизуальных средств давно привлекли внимание учёных. Так, например, в 1992 году экспериментальным путём доказана эффективность влияния формы аудиовизуальной информации на усвоение учебного материала [3]. Однако в настоящее время аудиовизуальные средства прочно укоренились главным образом в практике обучения иностранным языкам, в частности, в обучении русскому языку как иностранному.

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» аудиовизуальные средства обучения (АВСО) – это учебные наглядные пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации. Аудиовизуальные средства обучения, по мнению А. Н. Щукина, являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность [4].

На наш взгляд, возможность использования аудиовизуальных средств в образовательном процессе студентов-филологов недооценена. Личный опыт использования аудиовизуальных средств в обучении студентов факультета филологии и журналистики демонстрирует следующие преимущества:

- решение проблемы поиска эмпирического материала для спецкурсов и факультативов коммуникативной направленности;
- организация учебной работы с учётом межпредметных связей;

- активизация положительной познавательной мотивации студентов;
- возможность включения в самостоятельную работу студентов разноуровневых заданий: репродуктивного, реконструктивного, творческого;
- активизация усвоения знаний о способах речевого поведения в различных речевых ситуациях, а также рефлексия студентами собственного речевого поведения.

В выборе аудиовидеофрагментов мы руководствовались следующими условиями продуктивного функционирования подобных средств:

- соответствие физических аудиовизуальных параметров перцептивным возможностям обучаемых;
- информационная насыщенность и соответствие изучаемым темам по курсу;
- этическая и эстетическая ценность используемого материала.

Цель данной статьи – представить некоторые используемые в обучении студентов-филологов аудиовизуальные средства. Для удобства поместим информацию об аудиовизуальных средствах, учебных дисциплинах, направлениях подготовки студентов-филологов и прочее в таблицу 1.

Таблица 1 – Аудиовизуальные средства, используемые в обучении студентов-филологов

Код и наименование направления подготовки	Аудиовизуальные средства обучения	Учебная дисциплина	Формируемые компетенции	Планируемые результаты обучения
45.03.01 Филология	«Добряки» – советский комедийный фильм Карена Шахназарова по пьесе Леонида Зорина (1979). «Гараж» – советский сатирический трагикомедийный фильм Эльдара Рязанова (1979). «12» – российский полнометражный художественный	Коммуникативный практикум	ОК-5 – способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.	Знание и владение нормами СРЛЯ, нормами употребления маркированных языковых средств в различных речевых ситуациях; знание и учёт факторов, определяющих успех ораторской речи. Умение анализировать тексты разных стилей и жанров в устной и письменной формах. Использование языковых контекстуально-оправданных единиц, выразительных языковых средств в соответствии с целями и содержанием речи. Эффективное общение на русском

	<u>ный фильм</u> Никиты Михалкова (2007).			языке в процессе решения профессиональных задач.
—	—	—	ОПК-2 — способностью демонстрировать знание основных положений и концепций в области общего языкознания, теории и истории основного изучаемого языка (языков), теории коммуникации.	Изложение знаний в устной форме (устный ответ) или в письменной форме (научное эссе).
—	—	—	ОПК-5 — свободным владением основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приёмами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке.	Знание специфических свойств различных частей речи, приёмов толерантной речевой коммуникации. Использование приёмов устной и письменной речевой коммуникации.
45.03.01 Филология	Аудиоспектакль «Беззащитное существо» по А. П. Чехову. Прямой эфир программы на радио «Маяк» «Куль личности» с К. Собчак. Ведущие Е. Гордон и Д. Глуховский. Программа на телеканале «Россия» «Девчата» с В. Соловьёвым. Ведущие М. Митрофанова, О. Ше-	Лингвистические конфликтогены	ОК-5 способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.	Знание и применение конфликтом и гармонем, мелиоративной и пейоративной лексики, определение конфликтогенов. Умение управлять коммуникативной координацией в диалоге, знать особенности невербальной коммуникации, владение методами понимания и интерпретации текстов различных стилей и жанров. Соблюдение правил русского речевого этикета, вежливости в целях бесконфликтного межличностного взаимодействия.

	лест, А. Довлатова, М. Голуб, К. Собчак. Видеофрагмент пресс-конференции Ф. Киркорова, А. Стоцкой от 24 мая 2004 года в Ростове-на-Дону с вопросом журналистки И. Ароян. «Страх и трепет» – французский кинофильм , снятый по мотивам романа бельгийки Амели Нотомб (2003).			
—	—	—	ОПК-2 – способностью демонстрировать знание основных положений и концепций в области общего языкознания, теории и истории основного изучаемого языка (языков), теории коммуникации.	Знание национальной специфики в использовании невербальных сигналов. Умение определять коммуникативные типы собеседников, типы конфликтной личности, речевые тактики и стратегии, применяемые в конфликтной речевой ситуации. Умение определять виды речевой агрессии, проводить языковой анализ с опорой на лингвистические исследования, словари, справочники.
—	—	—	ОПК-5 – свободным владением основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приёмами раз-	Знание правил комплимента и культуры критики, знание особенностей устной речи, особенностей языка средств массовой информации, жанра радиопередачи, телепере-

			личных типов устной и письменной коммуникации на данном языке.	дачи. Определение причин речевых ошибок, знание и владение нормами СРЛЯ. Владение приёмами выхода из конфликтной речевой ситуации.
45.03.01 Филология	Передача «Популярная наука» на портале «Russia.ru» с Александром Волковым. Тема «Риторика как наука». Ведущий Всеволод Твердислов. Речь главы Apple – Стива Джобса – перед выпускниками Стэнфорда. Телеспектакль «Эзоп» Олега Рябоконя по пьесе бразильского драматурга Гильерме Фигейредо «Лиса и виноград» (1981). «Мне бы в небо» (англ. Up in the Air) – трагикомедийный художественный фильм Джейсона Райтмана по роману Уолтера Кёрна (2001). «Жесты. Детектор правды» – документальный фильм (2010).	Риторика	ОК-5 способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.	Знание правил и приёмов подготовки публичного выступления, рекомендательных и запретительных жестов, факторов, определяющие успех ораторской речи. Умение анализировать и самостоятельно продуцировать тексты разных стилей и жанров в устной и письменной формах; использовать выразительные языковые средства в соответствии с целями и содержанием речи. Эффективное общение на русском языке с применением знаний основ публичного выступления, искусства убеждения собеседника. Владение навыками активного слушания и публичного выступления; навыками рационального и психологического убеждения; культурой ведения дискуссии, культурой слушания; навыками управления вниманием аудитории; приёмами усиления и ослабления коммуникативной позиции.

—	—	—	ОПК-2 – способностью демонстрировать знание основных положений и концепций в области общего языкознания, теории и истории основного изучаемого языка (языков), теории коммуникации.	Знание истории становления риторики как науки, видов красноречия по Аристотелю, недостатки публичных выступлений, понятия конгруэнтности, типов слушателей, структуры ораторской речи. Умение различать виды публичных выступлений по цели и по форме. Умение применять механизмы активного слушания. Знание выдающихся ораторов древности и современности; знание басен Эзопа, особенностей классической риторики; способов управления вниманием аудитории.
—	—	—	ОПК-5 – свободным владением основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приёмами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке.	Знание специфических свойств текстов различных стилей и жанров. Умение создавать тексты публичных выступлений. Владеть способами построения текстов, характерными для устной и письменной коммуникации в соответствии с целями и задачами конкретной ситуации.
—	—	—	ПК-4 – владением навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального (размещение в информационных сетях) представления материалов собственных исследований.	Знание родов и видов красноречия; особенностей организации и участия в научных дискуссиях; особенностей устной и письменной речи; недостатков речи и путей их устранения; видов вопросов и ответов; видов и правил спора, аргументации; критериев оценивания публичных выступлений; видов обращений и способов титулирования; видов и особенностей аудитории; стилеобразующих черт научного стиля; способов

				формулировки аргументированных умозаключений и выводов; основных правил ведения научных дискуссий; особенностей вербальной и невербальной коммуникации. Умение формулировать тезисы и аргументы, отражая собственные взгляды; применение различных речевых тактик и стратегий в ходе речевого взаимодействия с собеседником / оппонентом, не нарушая культуры спора; правила вопросов и ответов.
--	--	--	--	--

Аудиовизуальные средства имеют высокую методическую ценность, являются эффективным способом организации учебного процесса, в результате которого повышается качество знаний будущих филологов. Использование аудиовизуальных средств в образовательном процессе с условием рациональных растрат времени и усилий преподавателя и студентов обеспечивает высокую эффективность решения учебно-воспитательных задач.

Перспективу в данном вопросе представляет разработка практических рекомендаций по использованию аудиовидеоматериалов в обучении студентов факультета филологии и журналистики, а также методика их применения.

Список литературы

1. Каррасские научные чтения. Современные педагогические технологии в общероссийском и региональном образовательном пространстве // Молодой учёный, 2017. – № 3.1 (137.1). – 68 с.
2. Захарова, С. Н. Формирование коммуникативной компетентности как условие профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе / С. Н. Захарова // Молодой учёный. 2017. – № 3.1 (137.1). – С. 9.
3. Толоконников, В. А. Влияние формы аудиовизуальной информации на усвоение учебного материала / В. А. Толоконников. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1992. – 16 с.
4. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – С. 22.

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ОФОРМЛЕНИИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ И РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ

**Коробейникова А. А., канд. филол. наук
Оренбургский государственный университет**

В настоящее время модернизация высшей школы обуславливает более высокие требования к квалифицированности будущих филологов. В этой связи особое внимание уделяется результатам подготовки студентов-выпускников, в частности, выпускной квалификационной работе.

Выпускная квалификационная работа является формой государственной аттестации, характеризует итоговый уровень квалификации выпускника-филолога, подтверждает его способность к самостоятельной профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях. Выпускная квалификационная работа призвана выявлять внутренние источники проблемы, содержать обстоятельный анализ научной литературы и состояния изучаемого вопроса на практике, включать организацию, анализ и интерпретацию результатов научного исследования, обоснованные выводы и практические рекомендации применения результатов работы [1].

Цель данной статьи – представить типичные ошибки в оформлении выпускной квалификационной работы, которые совершает подавляющее число студентов-филологов.

Основной документ, которым должны руководствоваться студенты в процессе подготовки и оформления выпускных квалификационных работ – это СТО 02069024. 101–2015, который устанавливает общие требования к структуре и оформлению студенческих работ. Помимо правил оформления письменных работ учебного, учебно-научного и творческого вида, стандарт регламентирует также оформление научно-справочного аппарата к ним (цитаты, ссылки, сноски, список использованных источников) [2].

Завершающим этапом процесса разработки выпускной работы является нормоконтроль. Деятельность нормоконтролёра направлена на установление соответствия проверяемой студенческой работы требованиям, предусмотренным СТО 02069024. 101–2015. Личный опыт деятельности в данном статусе позволяет представить типичные ошибки в оформлении выпускной квалификационной работы студентов-филологов в таблице 1.

Таблица 1 – Типичные ошибки в оформлении выпускной квалификационной работы студентов-филологов

Часть ВКР	Содержание замечания	Шифр ошибки	Предложение нормоконтролёра
Титульный лист	Название работы «Магистерская диссертация».	О. 1	Обозначить в соответствии с видом студенческой работы – «Выпускная квалификационная работа».
	Неточности в оформлении темы выпускной квалификационной работы.	О. 2	Руководствоваться в оформлении приказом об утверждении тем выпускных квалификационных работ.
	Ошибки в классификационном коде работы.	О. 3	Руководствоваться разделом 12 стандарта.
	Ошибки в оформлении номинативной лексики: «доктор пед. наук», «д-р фил. наук» «канд. фил. н.», «канд. пед. н.».	О. 4	Использовать сокращения учёных степеней и званий в соответствии с рекомендациями Министерства образования и науки Российской Федерации: «д-р пед. наук», «д-р филол. наук», «канд. филол. наук», «канд. пед. наук».
	Недостаточность в оформлении номинативной лексики.	О. 5	Вместо «Руководитель» – «Руководитель программы».
	Избыточность в оформлении номинативной лексики.	О. 6	Вместо «Студент группы 3-15 Фил (м) РКИ» – «Студент».
	Ошибки в оформлении имён.	О. 7	Требуемая последовательность: инициалы, фамилия.
Индивидуальный план работы студента / Задание на выполнение ВКР	Отсутствует на этапе предоставления работы на нормоконтроль.	О. 8	Расположить согласно требованиям.
Аннотация	Отсутствует на этапе предоставления работы на нормоконтроль.	О. 9	Расположить согласно требованиям.
	Отсутствует аннотация на английском языке.	О. 10	Согласно решению методической комиссии расположить аннотацию на английском языке на одной странице с аннотацией на русском языке.
	Ошибки в нумерации страниц.	О. 11	Начинать нумерацию внизу посередине с 3 страницы (Аннотации).
Содержание	Ошибки в оформлении пунктов, рубрицировании, названии частей работы, расстановке отточия.	О. 12	Рекомендуется оформлять в таблице со скрытыми границами; согласно Приложению К стандарта.

Введение	Ошибки в оформлении инициалов учёных, имён и фамилий.	О. 13 О.14	Соблюсти единообразие: либо с пробелом, либо без него. Определиться с последовательностью инициалы – фамилия.
По тексту ВКР	Несоблюдение расстояния между заголовками, подзаголовками и текстом.	О. 15	Расстояние между заголовком и текстом должно быть равно удвоенному межстрочному расстоянию. Расстояние между заголовками раздела и подраздела должно быть равно одному межстрочному расстоянию. Расстояние между последней строкой текста и последующим заголовком текста должно быть равно удвоенному межстрочному расстоянию.
	Отсутствуют переносы.	О. 16	Использовать автоматическую расстановку переносов, не допуская их в оформлении заголовков.
	Ошибки в оформлении перечисления, в несоблюдении размера абзацного отступа.	О. 17	Оформить цифры без точек и), абзацный отступ – 1, 25.
	Неразличение «-», «—» и «—».	О. 18	Соблюдать правила употребления дефиса и тире.
	Название подраздела с новой страницы.	О. 19	Исправить, так как с новой страницы оформляются только разделы.
	Нарушение междустрочного интервала.	О. 20	Соблюдать «одинарный» междустрочный интервал.
	Отсутствуют заголовки примеров заданий, упражнений.	О. 21	Руководствоваться стандартом в оформлении заголовков примеров заданий, упражнений.
	Неправильно оформлены используемые иллюстрации	О. 22	Соблюсти требование п. 8.6 Иллюстрации стандарта (см. приложение Н).
	Ошибки в оформлении таблицы: не оформлено название таблицы; отсутствует номер таблицы; не оформлено продолжение таблицы при разрыве; несоблюдение межстрочного расстояния.	О. 23	Соблюсти требование п. 8.5. Таблицы стандарта.
	Ошибки в употреблении точки совместно с квадратными скобками.	О.24	Точку ставить после [].
	Строка «Выводы по главе» как заголовков не пишется.	О. 25	Убрать.
Заключение	—	—	—
Список использованных источников	Ошибка в названии раздела – «Список использованной литературы».	О. 26	Слово «литературы» изменить на «источников».
	Точки после цифр в нумерации, отсутствие абзацного отступа в оформлении каждого источника.	О. 27	Соблюсти п. 7.8.2. стандарта.
	Ошибки в оформлении имён, в употреблении точки, пробела, тире, / и //.	О. 28	Оформить источники согласно стандарту. Примеры библиогра-

			фической записи приведены в приложении Л.
Приложение	Ошибки в обозначении, нумерации, указании вида, выбора и оформления заголовка приложения.	О. 29	Соблюсти п. 7.9 Приложения стандарта.

Представленные выше ошибки выявлены в результате проверки более ста выпускных квалификационных работ магистров и бакалавров. Данная статья адресуется студентам филологических факультетов, а также их научным руководителям для оптимизации процесса самостоятельной работы и повышения качества выпускных квалификационных работ студентов-филологов.

Ввиду отсутствия в учебных планах специальной учебной дисциплины, в которой рассматривались бы вопросы профессионального оформления студенческих работ, представляется целесообразным рекомендовать планирование, организацию и проведение методического семинара для педагогических работников и студентов-филологов первого и последующих годов обучения с целью ознакомления и разъяснения требований СТО 02069024. 101–2015, рассмотрения типичных ошибок в оформлении студенческих работ и их предупреждения. Начиная с первого года обучения, следует указывать студентам на необходимость не только грамотного, но и профессионального оформления письменных работ учебного, учебно-научного и творческого вида.

Список литературы

1 Слесарева, Г. Д. *Выпускная квалификационная работа как результат организации самостоятельной работы студентов в условиях реформирования высшей школы* / Г. Д. Слесарева. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2008. – С. 4.

2 СТО 02069024. 101– 2015. *Работы студенческие. Общие требования и правила оформления* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.osu.ru/docs/official/standart/standart_101-2015_.pdf. – 13.01.2018.

ОСОБЕННОСТИ И ФУНКЦИИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВАРВАРИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Лапенков Д.С., канд. филол наук, доцент,
Мирзоева А.А.**

Орский гуманитарно-технологический институт, г. Орск

На протяжении своего многовекового развития английский язык заимствовал слова более чем из 50 различных языков, среди которых числится латинский, французский, немецкий, испанский, русский, и другие языки мира. Это обуславливается тем, что его носители вступали в различные контакты с носителями других языков на многих континентах.

Современный английский язык, с особенностями его звукового и грамматического строя и словарного состава, представляет собой некий «продукт» длительного и исторического развития, в ходе которого язык подвергался разной степени изменениям, которые были обусловлены различными причинами.

Словарный состав современного английского языка, конечно же, значительно богаче, чем словарный состав древнеанглийского языка. Это обогащение шло, в первую очередь, за счет внутренних ресурсов, таких как – словосложение, переосмысление тех или иных слов, и аффиксация. Исконно английскими являются лишь те слова, которые известны с древнеанглийского периода. Остальная же часть словарного запаса – слова, пришедшие из других языков.

Анализ показывает, что около 70 % слов в современном английском языке занимает слой заимствований. Остальные 30 % составляют исконные английские слова. Многие слова так прочно вошли в состав современного английского языка, что с точки зрения современного состояния английского языка не рассматриваются как чужеродные [2, 56]. Среди таких слов можно выделить следующие: *chair, umbrella, telephone, conversation, table, television*. Или же такие слова, как: *pas, enroute, bouquet, apropos*.

Некоторые из этих слов выделяются в особую стилистическую категорию, которая называется варваризмы. Варваризмами обычно называют слова, которые существуют в языке без надобности, потому что имеют точные синонимы (эквиваленты) в родном языке.

Варваризм – иностранное слово, или выражение, которое было не полностью освоено языком и воспринимается им как чужеродное, или нарушение общепринятой языковой нормы. С течением времени это слово может полностью забыться и выйти из обращения, или же стать употребляемыми лишь в ограниченном кругу людей (сленг, профессионализмы), а могут и напротив, стать широко употребляемыми.

Варваризм – так же более или менее устойчивое и стандартное, нетранслитерированное выражение. В качестве примера можно выделить следующее: *tete-a-tete, carte blanche, haute couture, en route, comme il faut, la femme, alter ego* и другие.

Многие из слов, которые ранее считались варваризмами, прочно вошли в словарный состав современного английского языка. Например: *penetrate, function, figurative, obscure, retrograde, strenuous, spurious, methodical, scientific, conscious*. Эти слова когда-то вызывали неодобрения, и назывались варваризмами, а сейчас используются в английском языке. Следует также отметить, что закрепление в языке нового слова не обязательно приводит к вытеснению исконного. Так, например, слово *people* оттеснило исконное слово *folk*. При этом данное слово получило дополнительное значение. Оно употребляется, когда речь идет о семье, земляках, соотечественниках. Не остались в стороне и варваризмы, пришедшие из русского языка. Так, слова *karakul, sputnik, dacha, tsar* прочно заняли свое место в системе английского языка. Варваризмы используются в основном в публицистическом стиле, или же в беллетристике. Они играют роль стилистических приемов, передавая тем самым местную атмосферу, или же подчеркивают то, что действие происходит в другой стране.

Также стоит выделить еще один слой варваризмов, которые представляют собой некий «инвентарь» оборотов речи, которым нередко переполнен язык ораторской речи, язык СМИ, журнальных статей и научных трактатов. Среди этих слов наиболее часто употребляемыми являются: *ex officio, par exemple, ad absurdum, condition sine qua non, fait accompli, raison d'être* и другие.

Многие словари называют варваризмы нарушающими чистоту речи. Многие лингвисты также утверждают, что варваризмы буквально «засоряют» язык. Но так ли это на самом деле? В 2015 году в Великобритании был проведен социологический опрос на тему «Варваризмы в английском языке: эволюция или угроза?» В опросе приняло участия свыше 85% жителей страны. Опрос представлял собой анкетирование и проводился с целью выяснить, каково отношение англоговорящих людей, а особенно молодежи, к варваризации английского языка и знают ли вообще опрошенные, что такое варваризм.

Анкета содержала такие вопросы:

1. Do you know what barbarism is?
2. How do you feel about using barbarism in everyday speech?
3. How do you feel about using barbarism in the official speech and the media?
4. How often do you use barbarism in your speech?
5. What barbarism do you most often use in your speech?
6. What do you think, what is the effect of barbarism in modern English?

Результаты опроса были следующими:

На первый вопрос 86% опрошенных ответили «Да» и 14% ответили «Нет».

Из тех, кто ответил утвердительно на первый вопрос, на второй 30% ответили положительно; 10% – отрицательно и 62% затруднились с ответом.

На третий вопрос 19% опрошенных ответили положительно, 32% – отрицательно и оставшиеся 49% затруднились с ответом.

На четвертый вопрос 27 % ответили – «Часто», 62% – «Иногда» и 12% – «Вообще не использую».

По итогам опроса выяснилось, что самыми употребляемыми варваризмами оказались слова *chic, bon mot и chagrin*.

И наконец, по результатам шестого вопроса выяснилось, что по мнению 27 процентов опрошенных, варваризмы представляют угрозу чистоте английского языка, а оставшиеся 79 процентов респондентов посчитали, что варваризмы необходимы для пополнения лексики английского языка и, наоборот, способствует его эволюции и развитию.

Появление варваризмов в языке – это естественный процесс, который наблюдается на протяжении этапов развития разных языков мира, что непосредственно является результатом экономических, политических, культурных и других связей. Таким образом, в работе был проведен анализ одного из типов заимствования, а именно - варваризмов, рассмотрены их особенности и функции употребления в современном английском языке. Ведь при необдуманном употреблении язык перенасыщается, «засоряется» и затрудняется понимание речи и текста. И поэтому считается, что использование таких слов требует осмысления, и в таком случае язык будет приобретать, а не терять свою красоту и выразительность.

Список литературы

1. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*. М.: Флинта, 2002
2. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка*. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958.
3. Головин Б.Н. *Введение в языкознание*. М.: Высшая школа, 1977.
4. Моховский А.Н. *Стилистика английского языка*. Киев, 1984.
5. Образовательный портал “Слово” – <http://www.portal-slovo.ru/philology>.
6. Скребнев Ю.М. *Основы стилистики английского языка*, М.: 2003.
7. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. М.: Слово, 2000
8. Электронная энциклопедия “Википедия” – <http://ru.wikipedia.org>.

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Маслова О.В., канд. филос. наук, доцент
Сибирский государственный университет науки и технологий
им. М.Ф. Решетнева, г. Красноярск**

Современный темп развития общественной жизни все более остро ставит вопросы о способах повышения качества обучения будущих специалистов в условиях высшей школы. Организация процессов обучения и, в частности, практических занятий, должна осуществляться таким образом, чтобы освоение дисциплины соответствовало все возрастающим требованиям времени, проводилось на высоком профессиональном уровне преподавания и вызывало активную заинтересованность, желание у обучаемых осваивать содержание предмета. В данном контексте вопрос о способах повышения мотивации обучаемых приобретает ключевую важность, в частности, в отношении студентов технического вуза, изучающих компьютерные специальности, такому предмету междисциплинарного цикла как иностранный язык. Известно, что эти группы студентов ставят своими приоритетными целями изучение предметов по своей будущей специальности и в этом ряду иностранный язык редко занимает место даже в середине этого списка. В связи с этим перед преподавателями данной дисциплины стоят не простые задачи: каким образом поднять заинтересованность студентов в изучении иностранного языка, какие образовательные технологии возможно применить на занятиях, как повысить мотивацию к изучению предмета.

В настоящее время в процесс обучения наряду с устоявшимися методами привносится достаточно большое количество различных новых методик изучения иностранного языка [1,2]. Одни становятся достаточно эффективными, апробированными на практике, доступными для широкого применения, другие – несут новые, еще не изученные возможности. Но в большинстве случаев среди студентов, развивающихся в области компьютерных технологий, востребованными становятся именно те способы обучения, которые по своей сути максимально приближены к внутренним потребностям обучаемого, к его привычному способу взаимодействия с окружающим миром. Студенты, обучающиеся на специальностях, связанных с получением компьютерной грамотности, согласно нашему опыту, более активно откликаются на включение в программу дополнительных заданий, выполнение которых требует знаний по их специальности и умения работать на компьютере в режиме on-line. Хорошим примером такого вида заданий является прохождение тестов на занятиях по иностранному языку в целях проверки степени усвоения пройденного в аудитории нового лексического или грамматического материала или, даже, в качестве проверки уровня остаточных знаний для последующего, более углубленного, объяснения материала на занятии с устранением имеющихся пробелов и восполнением

недостающих знаний. При таком подходе происходит реструктурирование учебного процесса, его оптимизация, экономится учебное время – его использование более рационально. Одновременно меняется и сам процесс обучения: он становится более интересным, насыщенным разнообразными заданиями, живым; повышается мотивация обучаемых к изучению предмета уже по причине того, что современное поколение студентов легко разбирается в области телекоммуникационных и компьютерных технологий.

Обращение к такому способу мотивации как on-line тестирование является вполне востребованным на занятиях по иностранному языку, т.к. современные студенты владеют компьютерными технологиями, образно говоря, «с колыбели». Практика показывает, что эта технология, несмотря на такой существенный недостаток как потеря индивидуального подхода к каждому обучаемому, когда преподаватель не имеет возможности объективно оценить степень усвоения проверяемого материала [3], обладает и рядом преимуществ, если проводится с определенной периодичностью и выполняет функцию как обучения, так и контроля знаний.

Такое тестирование обладает рядом характеристик и требует проведения определенных процедур:

- необходим доступ к компьютеру, ноутбуку, планшету и пр. для выполнения задания;
- знание телекоммуникационных технологий и умение ими пользоваться для получения доступа к заданиям теста;
- наличие комплекта тестовых заданий, для использования которых предварительно была выполнена формальная совокупность процедурных этапов формирования теста, а именно: планирование, составление, апробация, обработка и интерпретация результатов, перепланирование, оформление и подготовка спецификаций, инструкций окончательного теста;
- возможность выполнения комплекта заданий в режиме on-line.

Повышение мотивации студентов изучать иностранный язык через выполнение тестов обусловлено тем, что последний может получить обратную связь непосредственно после прохождения теста (статистические итоговые данные) и, если результат ниже ожидаемого, то существует возможность сформировать дальнейшие действия по улучшению знаний самостоятельно. Преимуществом использования тестирования также является объективность оценивания знаний, без субъективной составляющей преподавателя. Также имеет место повышение интереса обучающихся за счёт использования компьютерных технологий при тестировании: снабжённые видео- и аудиоматериалами тесты по иностранному языку не только интересней, но и позволяют восполнить недостаток навыков по аудированию и усвоению фонетических особенностей языка. Получение автоматической статистики в виде инфографики, диаграмм может быть стимулом заинтересовать студента восполнить «пробелы знаний» по «проваленным темам». Повышению мотивации студентов также способствует и изменение привычной роли преподавателя, т.к. в этом случае последний освобождается от необходимости контролировать действия студента по

получению им знаний, не нужно проставлять оценки, а можно сконцентрировать внимание на процессе обучения, проявить свои творческие способности, креативность мышления.

Решению вопроса «Как мотивировать учащегося» посвящено большое количество исследований, т.к. только мотивированный студент может получать высокие результаты, учить его легко, а мотивация дает ресурс на дополнительные занятия, даже сверх учебной программы.

В современном мире иностранный язык, а именно английский, несет в себе большой потенциал мотивации к его изучению: английский признан языком международного общения: встречаясь, представители разных национальностей выбирают английский для общения. Более того, английский язык – это язык науки. Последние научные разработки, открытия и достижения в различных областях научного знания находят свое отражение в современной периодике – изданиях, публикуемых на английском языке, и, в случае, если специалист хочет быть в курсе последних достижений научной мысли, ему необходимо знать язык для получения информации в области своего профессионального интереса. Тем более что в настоящее время созданы реферативные базы данных публикаций, охватывающие материалы по естественным, техническим, общественным, гуманитарным и др. наукам: Web of Science и Scopus, обращение к материалам которых позволяет быть осведомленным в области новейших научных разработок и иметь возможность применять их в своей профессиональной деятельности.

Интересен и тот факт, что английский – это язык, который используется в киноиндустрии, а современные студенты достаточно осведомлены о средствах, облегчающих понимание содержания киноленты через, например, субтитры с п-секундной задержкой или через просмотр фильма первый раз без перевода, а второй – с переводом, чтобы исключить непонимание трудных, с точки зрения языка эпизодов. Обращение к фильмам как к способу более углубленного изучения языка является достаточно хорошим способом мотивации, т.к. небольшой запас слов, пробелы в знаниях грамматических конструкций, трудности с переводом разговорных клише могут препятствовать пониманию содержания диалогов или высказываний героев фильма и, как следствие, «заставляют» обратиться к учебнику.

Рассмотренные способы повышают заинтересованность студента компьютерной специальности изучать иностранный язык в аудитории и за пределами учебного класса и таким образом мотивируют его становиться не только грамотным специалистом, владеющим, в идеале, несколькими иностранными языками, но и изучать культуру, традиции, образ жизни других народов, и, соответственно, повышать уровень своей образованности и интеллигентности.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика* / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 7-е изд., стер. – М.: «Академия», 2013. – 336 с.

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

3. Маслова О.В., Медведева Т.Е., Пятков А.Г., Трудности использования online-тестирования как формы контроля знаний // сборник «Тенденции, разработки, инновации, практика в науке», Гданьск, 2014. – С.124-128.

ИЗ ОПЫТА АКТУАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В КУРСЕ «ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»

Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор

Оренбургский государственный университет

Изучение междисциплинарных (или межпредметных) связей имеет большую традицию в отечественной педагогической науке. Это – один из важных аспектов дидактики средней и высшей школы. В частности, активно исследовались межпредметные связи при изучении литературы [1;2]. В настоящее время в Казанском (Приволжском) федеральном университете на отделении русской и зарубежной филологии разработана программа специальной дисциплины «Междисциплинарный аспект изучения литературы», учитывающая современные достижения в означенной области [3]. В этой программе, равно как и во всех других исследованиях межпредметных связей при изучении литературы, рассматривается взаимодействие литературы (или литературоведения) с другими областями знания – историей, философией, лингвистикой, математикой и т.п. Сам же предмет «литература» (литературоведение) интерпретируется в этом случае как один предмет, как одна дисциплина. Для нашего подхода к заявленной теме важно подчеркнуть то, на чем еще более 30 лет назад настаивал академик Д.С.Лихачев: «<...> Литературоведение – комплекс различных дисциплин, специальных и общих. Это не одна наука, а различные науки, объединенные единым материалом, единым объектом изучения – литературой» [4, с.85]. Настоящий доклад посвящен обобщению опыта работы над актуализацией связей между двумя дисциплинами литературоведения – историей литературы и теорией литературы – в процессе изучения курса «История русской литературы» филологами-русистами на факультете филологии и журналистики Оренбургского государственного университета в последние десять лет (2006-2016).

Дисциплина «История русской литературы» осваивается студентами бакалавриата в течение шести семестров - с третьего по восьмой (ранее студентами специалитета на данную дисциплину отводилось восемь семестров - со второго по девятый). Дисциплина «Введение в литературоведение», в которой даются основы теории литературы, преподается первые два семестра. В рассматриваемом десятилетии несколько лет «Введение в литературоведение», согласно учебным планам, изучалось в одном семестре, но всегда дисциплина с основами теории литературы предшествовала дисциплине «История русской литературы». Это обстоятельство определяет ракурс рассмотрения интересующих нас междисциплинарных связей: в докладе мы будем говорить о способах актуализации знаний теории литературы при усвоении истории литературы.

Из курса «История русской литературы» для настоящего доклада выбран период, именуемый «Русская литература XVIII века», поскольку именно для этого периода истории русской литературы связи с теорией литературы осо-

бенно важны. Почему? И в отечественном, и в мировом литературоведении русская литература XVIII века квалифицируется как начало новой литературы, поскольку она создается в период, когда Россия (в силу известных исторических обстоятельств) вступила на путь общеевропейского развития и когда были заложены идеологические и эстетические основания для функционирования русской литературы. В литературе XVIII века были сформированы основные идеологии (просветительская и революционно-демократическая); разработаны ведущие литературные методы (классицизм, сентиментализм, предромантизм, просветительский реализм); освоены новые жанры (ода и ее разновидности, сатира, басня, элегия, послание, трагедия, комедия, повесть и др.); созданы формы нового силлабо-тонического стиха; заложены основы литературного языка. Для освоения многочисленных новаций русских писателей XVIII века студент должен иметь прочный фундамент теоретических знаний.

Теперь зададимся вопросом: имеет ли студент этот прочный фундамент? Теоретически – да, так как он к моменту начала изучения историко-литературных курсов должен (согласно целям и задачам дисциплины «Введение в литературоведение») «знать основные положения и концепции теории литературы», «владеть категориальным аппаратом по теории литературы, необходимым для анализа русской и зарубежной литературы», а в числе постреквизитов дисциплины «Введение в литературоведение» значится «История русской литературы». Как видим, формулировки регламентирующих документов предусматривают установление интересующих нас междисциплинарных связей. Однако, многолетняя практика преподавания «Истории русской литературы», в частности, практика проведения практических занятий по этой дисциплине, показывает, что многие положения теории литературы, усвоенные в курсе «Введение в литературоведение», благополучно выветриваются после сданного зачета или экзамена (вид итогового контроля в разные годы менялся). Поэтому необходимы творческие усилия преподавателя, чтобы на лекциях и на практических занятиях знания по теории литературы не только восстановить, но и углубить. Это сделать нас обязывает торжествующий в наше время компетентностный подход, в частности требование ОПК-3, согласно которой студент должен обладать «способностью демонстрировать знание основных положений и концепций в области теории литературы; истории отечественной литературы и мировой литературы» (как видим, в общепрофессиональной компетенции знание в области теории вынесено на первый план).

В опубликованных методических указаниях к самостоятельной работе студентов при подготовке к практическим занятиям [5] мы обратили внимание на многочисленные случаи актуализации рассматриваемых междисциплинарных связей. В настоящем докладе остановимся только на нескольких темах, делая акцент на этапах и способах актуализации двух теоретических категорий (жанр и метод) в материалах истории литературы.

Актуализация междисциплинарных связей начинается с составления программы. Как известно, важнейшие достижения литературы XVIII века принадлежат не прозе, а поэзии, а поэты этого столетия обладали жанровым осознани-

ем. Поэтому программа курса литературы рассматриваемого периода должна, на наш взгляд, быть построена так, чтобы все ее разделы (или, по крайней мере, большая часть разделов) включала материалы, посвященные тому или иному жанру. Жанровый принцип организации материала сохраняется и на втором этапе - этапе реализации программы – при формулировании тематики лекций и практических занятий. Так, в связи с творчеством А.Кантемира планируется лекция «Сатиры А.Кантемира в жанровой системе классицизма» и практическое занятие «Сатира I На хулящих учение. К уму своему», в связи с творчеством М.Ломоносова – практическое занятие «Типология русской оды XVIII века», в связи с творчеством А.Сумарокова – лекция «Притчи А.Сумарокова и дальнейшая судьба русской басни» и т.д. Это – второй этап актуализации междисциплинарных связей. Третий этап – составление предлагаемых студентам вопросов для рассмотрения. Считаем, что в перечень вопросов для каждого занятия должны быть включены вопросы, отсылающие к полученным в курсе «Введение в литературоведение» значениям определения и содержания изучаемого жанра (сатиры, оды, басни, комедии, повести и т.п.). В результате прослушивания лекции или разбора вопросов на практическом занятии знания о тех или иных жанрах должны не только актуализироваться, но и существенно пополняться. Поясним этот тезис.

Категория жанра в курсе «Введение в литературоведение» изучается во взаимосвязи с родом литературы («Эпос и эпические жанры», «Лирика и лирические жанры», «Драма и драматические жанры»). Применительно к XVIII веку жанры изучаются в другой парадигме: жанры высокие, средние и низкие. Студент должен уяснить принцип жанровой иерархии и иметь отчетливое представление о иерархичности мышления поэтов XVIII века, означающей, что каждое создаваемое поэтами произведение осознается ими как произведение строго определенного жанра, имеющего свои правила и образцы. Только уяснив правила и образцы для каждого жанра (по поэтикам Н.Буало и А.Сумарокова), студент может понять своеобразие художественного мира русских поэтов и – особенно – художественный эффект, последующего отхода от соблюдения правил. Этот отход начинается у поэта конца XVIII века Г.Державина, а затем становится стилевой нормой у А.Пушкина. Углубление знаний о жанрах русской поэзии в курсе «Истории русской литературы» можно показать на рассматриваемых вопросах практических занятий №1 («Сатира I На хулящих учение. К уму своему» А.Кантемира) и №5 («Жанры журналистики Н.Новикова»). В связи с рассмотрением вопросов по Кантемиру студенты сначала вспоминают известную по дисциплине «Введение в литературоведение» концепцию разграничения сатиры в широком смысле – как особого способа отражения действительности (некоторые теоретики называют сатиру даже четвертым родом литературы) и сатиры в узком смысле – как жанра. После актуализации этого теоретического постулата студенты анализируют первую сатиру Кантемира и наполняют конкретным содержанием понятие «сатира как жанр», которое ранее было усвоено лишь формально. Точно так же, как и в первом случае, конкретным содержанием наполняется разграничение традиционных и

нетрадиционных жанров. Студент уже знает (должен знать!), что, помимо традиционных жанров в литературе, есть жанры нетрадиционные, жанры-неологизмы, создаваемые для конкретных изданий. Но это понятие остается усвоенным поверхностно. Основательно проработав такие сатирические жанры журналиста XVIII Н.Новикова, как «рецепты», «копии с отписок», «ведомости», студент понимает более глубоко смысл подобных форм, вполне осознанно и с интересом воспринимает информацию о традициях новиковской сатиры в современных сатирических и юмористических изданиях, таких как, например, 16-я полоса «Литературной газеты», описанная ученым Оренбургского университета [6, с.16-21].

Осмысление многолетнего опыта преподавание двух дисциплин – «Введение в литературоведение» и «История русской литературы» показывает, что уязвимым местом в подготовке филолога является представление о методе и практическое применение этой важнейшей теоретической категории. Последнее обнаруживается как раз во время конкретных анализов и разборов на практических занятиях. Во-первых, студенты неправомерно квалифицируют как реализм появление в произведениях любых реалий, наличие прототипов и т.п. Во-вторых, в категорию метод приносят оценочный момент, считая, что подлинным искусством является только реалистическое искусство. Анализ произведений XVIII века дает возможность понять, что в полноценном художественном произведении отражение действительности происходит при использовании не только реализма, но и других методов, в частности методов классицизма и сентиментализма. К этому выводу студента подводят занятия с разбором жанров классицизма (уже упоминаемые занятия, по Кантемиру и Ломоносову) и сентиментализма («Бедная Лиза» Н.Карамзина в аспекте метода»). Вопрос о методе дополнительно проясняется также при рассмотрении спорного вопроса о методе комедий Д.Фонвизина (практическое занятие №6 «Два типа русской комедии «Бригадир» и «Недоросль» Д.Фонвизина).

К рассмотренным трем этапам актуализации междисциплинарных связей (разделы программы, темы лекций и практических занятий, формулировки вопросов для рассмотрения) добавим четвертый этап – индивидуальные творческие задания с акцентом на теоретические категории. Как правило, студенты (после консультаций!) успешно справляются с написанием таких творческих работ как «Идеи просвещенного абсолютизма в одах М.Ломоносова», «Смысл финала комедии В.Капниста «Ябеда», «Особенности жанра стихотворения Г.Державина «Снигирь» (или другого стихотворения по предложению преподавателя).

Своеобразным заключительным этапом актуализации междисциплинарных связей может быть выполнение научных исследований. Так, в программе традиционных на факультете филологии и журналистики Оренбургского государственного университета «Филологических чтений» в 2016 году у студентов были доклады (с последующей публикацией), посвященные 350-летию со дня рождения Н.М.Карамзина: «Мои безделки» Н.М.Карамзина: жанровый аспект», «Типология посланий Н.М.Карамзина», «Миниатюра в поэзии

Н.М.Карамзина». Как видим, все темы – теоретико-литературного плана. Это – своеобразный результат изучения литературы с актуализацией междисциплинарных связей.

Список литературы

1 *Межпредметные связи при изучении литературы в школе.* – М.: Просвещение, 1990. – 221с.

2 *Межпредметные связи при изучении литературы: сб. науч. трудов. Вып.3.* Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2009. – 325с.

3 *Программа дисциплины «Междисциплинарный аспект изучения литературы».* Казанский (Приволжский) федеральный университет. Отделение русской и зарубежной литературы. – Казань, 2014 // kfu.ru/pdf/portal/oop/2931.pdf

4 *Лихачев Д.С. Еще раз о точности литературоведения (заметки и соображения)/ Д.С.Лихачев // Русская литература, 1981, №1 – С.84-88.*

5 *Матяш С.А. Русская литература XVIII века / С.А.Матяш (методические указания) [Электронный ресурс]- Оренбург, ОГУ, 2017. – 40с.*

6 *Кудрявцева О.С. Жанры и метажанры (на материале 16-й полосы «Литературной газеты»)/ О.С.Кудрявцева / автореф. дис ...канд. филол.наук. – Самара, 2005. – 22с.*

ЧИТАЕМ ФЭНТЕЗИ НА УРОКАХ РКИ

Мендинова А.М.

Оренбургский государственный университет

При обучении чтению на занятиях РКИ часто используются художественные тексты. В настоящее время методика обучения языку на основе произведений художественной литературы получила широкое распространение благодаря трудам преподавателей Института русского языка им. А.С. Пушкина и, в частности, профессора Н.В. Кулибиной [1].

В данной статье, воспользовавшись вышеназванной методикой, покажем один из примеров работы над художественным текстом на материале произведения современного писателя П. Бормора.

Сегодня наиболее популярным и читаемым среди молодежи жанром является фэнтези-литература: по статистике продаж в Санкт-Петербурге и Москве книги этого жанра обогнали находившиеся ранее на верхних строчках любовные романы и детективы. Еще в 2005 году С. Строев отмечал: «Виртуализация искусства, его радикальный разрыв с реальностью, нашла свое максимальное выражение в жанре фэнтези – будь то литература, киноиндустрия, видеопрокат или живопись. Фэнтези, жанр свободной, ничем не привязанной к реальности фантазии, очень быстро стал передовой линией в шоу-индустрии» [2].

Главным критерием отбора текста для чтения, по мнению методистов РКИ, является интерес учащегося, его вкусы, желания и потребности, поэтому мы выбрали именно жанр фэнтези, как один из любимых жанров среди молодежи. Предложив студентам текст, интерес к которому – желание прочитать и понять – пересилит страх перед трудностями и лень, мы увеличим «степень вовлечённости учащегося в учебный процесс, его мотивированность, его согласие с целью и условиями обучения» [3, с. 34], что в свою очередь повлияет на эффективность усвоения знаний о языке. Таким образом, если иностранные студенты читают фэнтези на своем родном языке, то пользы от уроков будет больше, потому что трудности в усвоении новой лексики пугать не будут.

Материалом для чтения в пособиях по РКИ обычно выступают адаптированные тексты. Мы же придерживаемся методики Н.В. Кулибиной, которая предлагает работу с неадаптированными текстами.

Рассматривать возможные типы заданий для чтения на уроках РКИ мы будем на примере короткого рассказа «День великого пророчества» из книги Петра Бормора «Запасная книжка». Текст рассчитан на студентов, владеющих русским языком на уровне С1 и выше.

Цикл «Запасная книжка» написан П. Бормором на основе фэнтези-игр. Состав героев в фэнтези-играх и героической фэнтези-литературе идентичен. Героями данного цикла являются: Полуэльф-лютник, Принцесса-волшебница, полурослик Халфлинг, Гном, Варвар и Темный Властелин. Стоит обратить внимание, что кроме полурослика (раса, придуманная основоположником клас-

сического фэнтези Д. Р. Толкиеном), ни у кого из героев нет имени. На данном основании можно предположить, что они олицетворяют собой типичные образы и черты героев фэнтези. (Если варвар – то это большой мускулистый мужчина, вооруженный огромным мечом, если гном, то обязательно бородастый и с топором). Приведём цитату из произведения Оксаны Панкеевой «Пересекая границы»:

«– Как в классической ролевухе! – восхитилась Ольга.

– Вроде того, – кивнул Жак. – Кстати, знаешь, какой оптимальный подбор классов для команды героев?

– Паладин, лучник, клерик, маг, – немедленно ответила Ольга. – Власть и Магия, часть шестая.

– Паладин – это не класс, – засмеялась Азиль.

– Зато точно про Элмара, – улыбнулся король. – Только не клерик, а мистик. Так правильно называется класс. А откуда ты знаешь и что это за шестая часть?» [4, с. 47].

Как мы видим, состав команды героев в фэнтези является устоявшимся и претерпевает лишь незначительные изменения. Паладин – это Варвар, лучник – Полуэльф, маг – Принцесса. Гном также встречается практически в каждой команде героев, а полурослик – это явная отсылка к произведениям Д.Р. Толкиена «Хоббит, или Туда и обратно» и «Властелин колец».

Темный Властелин – это тоже один из типичных образов героического фэнтези. Российские фэнтези-авторы также имеют свой взгляд на данный образ, пытаются раскрыть его не просто как картонного злодея, а обосновать его поступки и действия. Выходят даже целые книги о жизни Темных Властелинов: Ксения Баштовая «Тяжело быть младшим», Мусаниф Сергей «Темная сторона медали», Тыртышникова Елена «Черный замок», Андрей Ватагин «Темный», Болдырева Ольга «Как развеять скуку», Руденко Елена «Пособие по выживанию», Виталий Зыков «Власть силы», цикл Ефимова Алексея «Требуется Темный Властелин» и др.

Из всего вышеизложенного следует, что книга П. Бормора «Запасная книжка» в целом и рассказ «День великого пророчества» относятся к литературе фэнтези.

Прежде чем идти на занятие, нужно тщательно продумать систему вопросов и заданий.

Работа над текстом состоит из трех этапов: пред-, при- и послетекстовом. Цель предтекстовой работы – заинтересовать учащихся чтением предлагаемого текста, провести психологическую подготовку, а также дать необходимые фоновые знания.

Традиционно на данном этапе методисты рекомендуют дать краткую информацию об авторе, обсудить название рассказа.

Мы считаем, что об авторе стоит дать небольшую справку: Петр Бормор – современный русскоязычный писатель, поэт и блогер. Сам называет себя писателем-сказочником. Многие его рассказы публиковались и продолжают публи-

коваться в журналах «Навигатор Игрового Мира», «Лучшие компьютерные игры» и «Мир фантастики».

После изложения справки стоит спросить студентов, играют ли они в компьютерные игры, знакомы ли с жанром фэнтези в целом и с таким произведением, как «Властелин колец» Д.Р. Толкиена в частности. В настоящее время практически нет ни одного молодого человека в мире, который бы не был знаком с данной книгой или фильмом Питера Джексона.

Поэтому мы предлагаем поговорить о любимых фэнтези-произведениях.

Также стоит поработать над названием рассказа «День великого пророчества». Задаем студентам следующие вопросы:

1. Знаете ли вы какие-нибудь пророчества?

2. В каких произведениях вы их в основном встречали? (Обратить внимание на то, что в религиозных книгах очень часто возникают пророки и пророчества).

3. Рассказ называется «День великого пророчества», именно «великого», как вы думаете, о чем в рассказе пойдет речь? (Подвести студентов к мысли, что обычно великое пророчество несет в себе какие-то глобальные потрясения, изменение жизни тех, о ком оно было изречено).

После предтекстового этапа стоит перейти к следующему – притекстовому, то есть к основной работе над рассказом.

Для удобства работы над текстом его стоит разделить на фрагменты:

.	– А вот и ты! – Темный Властелин повернул голову к <u>Оракулу</u> и <u>радушно</u> улыбнулся. – Помнишь, какой сегодня день? – День Великого <u>Пророчества</u>, – ответил Оракул. – Правильно! Темный Властелин достал из коробочки маленький черный флажок и приколол его к огромной настенной карте, где уже красовались несколько десятков таких же.
2.	– А напони-ка мне, что ты там конкретно <u>напророчил</u>? – Придет великий герой, – повторил Оракул. – В сияющих доспехах, с эльфийским мечом. И нанесет удар Темному Властелину. И прольется черная кровь, и рухнет Темный Властелин, и падет с его <u>чела</u> золотой <u>венец</u>. Это программа на сегодня. Тебя что-то не устраивает? – Ха! – фыркнул Темный Властелин, приколол очередной флажок и махнул рукой на прикроватный столик. – Взгляни-ка, что там лежит? – Голова, – спокойно отозвался Оракул. – Голова великого героя. Отрубленная. И что?
.	– И все. Конец твоему пророчеству. Ну, нанес он мне удар, не спору. Даже почти попал, испортил мне полу плаща. А я дал сдачи – и вот, полюбуюсь, нет больше никакого героя, а значит, и предсказание не сбывается. <u>Накладочка</u> вышла! – Почему знать, – пожал плечами Оракул. – День-то еще не кончился. – Это как прикажешь понимать? – нахмурился Темный Властелин.

	– Без понятия. Мое дело – изрекать пророчества, а не толковать их.
4.	– <u>Темнишь</u>, ой темнишь! – покачал головой Темный Властелин. Он полез за новым флажком и уколол палец о торчащую булавку. От неожиданности Темный Властелин вздрогнул, покачнулся, наступил на край плаща и, не удержав равновесия, с грохотом и лязгом свалился со <u>стремянки</u>. Корона слетела с его головы и, противно <u>дребезжа</u>, закатилась под кровать. – Уй-йя! – прокомментировал Темный Властелин, посасывая уколотый палец. – Великое Пророчество сбылось, – <u>провозгласил</u> Оракул [5, с. 7].

У нас вышло 4 смысловых фрагмента, над которыми будет проводиться работа.

Объем текста позволяет прочитать его в аудитории, поэтому студенты знакомятся с текстом по фрагментам.

Работа над первым фрагментом:

Снятие лексических трудностей. При чтении текста очень важно тренировать языковую догадку, поэтому стоит ограничить частое использование двуязычного словаря. К словам, которые могут вызвать затруднения, применяются различные стратегии. Например, может оказаться неизвестным слово «радушно», словосочетание «радушно улыбнулся». Применяем стратегию анализа корней и аффиксов. Даем аудитории задание выделить корень у этого слова, затем спрашиваем «Какие слова с этим корнем вам знакомы? Подумайте, что может означать слово в данном контексте?».

Вопросы к данному фрагменту:

1. Как вы представляете себе Темного Властелина?
2. Скажите, рад ли Темный Властелин увидеть Оракула?
3. Какой сегодня день для Темного Властелина?
4. Обратите внимание на фразу «достал из коробочки маленький черный флажок и приколот его к огромной настенной карте, где уже красовались несколько десятков таких же». Скажите, это первый день Великого Пророчества или нет?

Работа над вторым фрагментом:

Снятие лексических трудностей. К слову «напророчил» стоит применить стратегию морфемного и морфологического анализа. Так как слово «пророчество» известно, мы можем спросить, какой частью речи является слово «напророчил», обратим внимание студентов на значение приставки «на-» и тогда значение слова станет понятно – создал пророчество.

Со словосочетанием «падет с чела золотой венец» стоит поработать отдельно. Объяснить, что словосочетание стилистически окрашено и все слова относятся к книжной устаревшей возвышенной лексике. Можно использовать стратегию анализа корней и аффиксов, и при работе со словом «чело» привести как однокоренное слово «челка». Спросить у студентов «Где находится челка?». И при ответе «на лбу» пояснить, что «чело» – это синоним слова «лоб».

Вопросы к данному фрагменту:

1. Обратите внимание на описание «великого героя». Он придет в сияющих доспехах и с эльфийским мечом. Скажите, напоминает ли вам данный герой какого-либо героя из фэнтези, например, из «Властелина колец»? Кто в данном произведении был в сияющих доспехах и с эльфийским мечом? Правильно, Арагорн. Скажите, они победили Темного Властелина Саурона? Да. Что стало с героем в данном фрагменте? Темный Властелин отрубил голову. Что вы в таком случае думаете о светлом герое и о Темном Властелине?

2. Обратите внимание на смену стиля в речи Оракула. Какими словами он изрекает пророчество? Прочитайте следующее предложение. Как он говорит?

3. Оракул называет пророчество «программой на сегодня». Как он относится к пророчеству? (Как к обыденным планам буднего дня) Скажите, пророчество – это что-то обыденное или исключительное?

4. Обратите внимание на фразу «приколол очередной флажок». Что думает Темный Властелин насчет пророчества, сбылось оно или нет?

Работа над третьим фрагментом:

Снятие лексических трудностей. К фразе «Накладочка вышла!» можно применить стратегию догадки по контексту и использование «здравого смысла». Еще раз перечитать предложение «А я дал сдачи – и вот, полюбуйся, нет больше никакого героя, а значит, и предсказание не сбудется». Задать студентам вопрос, что может в таком контексте означать слово «накладочка». Если прозвучит слово «ошибочка», «ошибка», то подтвердить эту догадку. Если стратегия не работает, тогда можно пояснить слово.

Вопросы к данному фрагменту:

1. В чем уверен Темный Властелин?

2. Что отвечает Оракул на уверенность Властелина, что пророчество не сбудется?

3. Как вы думаете, сбудется пророчество или нет?

Работа над четвертым фрагментом:

Снятие лексических трудностей. Со словом «темнишь» не должно возникнуть трудностей, но все же при их возникновении можно применить стратегию анализа корней и аффиксов. Предложить студентам выделить корень и по значению корня догадаться о значении слова, обратив внимание на то, что это глагол.

Со словом «стремянка» можно применить стратегию анализа сопровождающей слово картинки. Иными словами, показать данный предмет на слайде.

Со словом «дребезжа» можно применить стратегию «здравого смысла». Задать студентам вопрос, с каким звуком обычно падает на пол и катится металлический предмет.

К слову «провозгласил» тоже применяем стратегию анализа корней и аффиксов. Выясняем, что значат слова «возглас», «воскликнуть». Уточняем, что слово «провозгласил» тоже относится к возвышенной, поэтической лексике.

Вопросы к данному фрагменту:

1. Скажите, что произошло с Темным Властелином?

2. Как он себя ведет, уколов палец? Таким ли вы представляли себе поведение Темного Властелина?

3. Сбылось ли пророчество?

4. Каким вы представляли вначале исполнение пророчества, и как оно сбылось? Совпали ли ваши представления с написанным в рассказе?

5. Что вы можете теперь сказать о Темном Властелине?

На послетекстовом этапе можно предложить задания обобщающего и контролирующего характера, а также письменные задания.

Вопросы студентам:

1. Понравился ли вам фэнтези-рассказ Петра Бормора?

2. Читали ли вы ранее подобное?

3. Как вы представляете себе Темных Властелинов?

Задание: Напишите короткий рассказ на 5-10 предложений, в котором будет описано собственное представление о Темном Властелине.

Таким образом, обучая языку на материале, которые с увлечением и интересом читают иностранцы, работа с рассказом П. Бормора «День великого пророчества» позволит развить у студентов коммуникативную, лингвокультурологическую, языковую, лингвистическую, стратегическую, социальную и др. компетенции.

Список литературы

1. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного : методическое пособие для преподавателей РКИ / Н. В. Кулибина – СПб : Златоуст, 2001. – 390 с. – ISBN 978-5-86547-897-3

2. Строев, С. Матрица: фантастика или реальность [Электронный ресурс] / С. Строев // Золотой Лев: издание русской консервативной мысли : [электрон. журн.] – 2005. – № 61-62. – Режим доступа: http://zlev.ru/61_37.html (дата обращения: 18.12.2017).

3. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1985. – 160 с.

4. Панкеева, О. П. Пересекая границы / О. П. Панкеева. – Москва : Альфа-книга, 2011. – 410 с. – ISBN 978-5-9922-0955-6

5. Бормор, П. Запасная книжка / П. Бормор. – Москва : Гаятри/Livebook, 2011 – 512 с. – ISBN 978-5-904584-15-3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Моисеева И.Ю., д-р. филол. наук, профессор,
Аргунеев Э.П.
Оренбургский государственный университет

Исследование выполнено при финансовой поддержке отделения гуманитарных и общественных наук РФФИ и Правительства Оренбургской области, № проекта 17-16-56004, тип проекта а(р) (руководитель – И.Ю. Моисеева)

Особенности использования наглядных средств при обучении родному и неродному языкам интересуют многих методистов. А.В. Куренная и Е.В. Шустрова рассматривают креолизованный текст в качестве наглядного материала при знакомстве с лингвокультурной спецификой страны, язык которой изучается.

Ф.В. Дердизова в своем исследовании пишет об информационной возможности креолизованного текста в понимании вербального текста при обучении иностранному языку. Ученый понимает визуализацию «как процесс преобразования вербальной информации в визуальную, а также как зрительный способ восприятия информации в тексте» [2, с. 95].

О.А. Галанова и О.М. Овчинникова исследовали особенности использования креолизованного текста при обучении иноязычному профессионально-ориентированному говорению в неязыковом вузе. Ученые пишут, что «изобразительный компонент информационной основы речевой деятельности иноязычного говорения в силу своей наглядности и одномоментной представленности способствует быстрому пониманию информации, а создание повышенного эмоционального фона за счет цветовых решений, композиции и ритма изображения ведет к более эффективному запоминанию профессионально значимого знания и стимулирует создание речевого продукта» [1, с. 94].

В научно-методических трудах встречаются такие термины, как поликодовый текст, средство наглядности, изобразительные средства, креолизованный текст и другие. В данной работе использован термин «креолизованный текст», под которым понимается лингвистическое явление, состоящее из двух или более элементов различных семиотических систем.

Креолизованный текст, как средство обучения, исследован во многих аспектах. Однако в методической науке слабо раскрыты особенности использования визуализации при обучении русскому языку как иностранного в условиях, когда обучающийся не владеет языком.

Целью данной статьи является описание особенностей использования креолизованного текста при обучении русскому языку как иностранному обучающимся, не владеющим языком.

При обучении русскому языку как иностранному обучающихся, еще не владеющих языком, возникают трудности как в процессе коммуникации, так и

процессе передачи знаний. В таких условиях процесс общения с обучающимися происходит посредством переводчика или языка посредника. Однако, как показывает опыт, переводчик не может способствовать эффективному обучению русскому языку, а преподаватель не всегда владеет в совершенстве языком посредником. Использование креолизованного текста выступает в качестве инструмента усвоения знаний, что позволяет преодолевать языковой барьер.

О.А. Галанова и О.М. Овчинникова пишут, что «при восприятии креолизованного текста происходит переход от текста к смыслу, ведущей тенденцией которого является переработка и интерпретация изобразительных и свернутых вербальных знаков в смысловые образы, преобразуемые затем во внутреннюю речь» [1, с. 96]. Данное утверждение относится также к различным лексическим и грамматическим упражнениям, в содержании которых есть креолизированный текст.

Таким образом, К.С. Сыроватская, изучая особенности использования поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке, выделяет текстообразующие параметры креолизованного текста: усложненная структура, имплицитная интерактивность, вербально-визуальная когерентность [5, с. 98].

С целью выявления информационной и коммуникационной возможности креолизованного текста нами был проведен психолингвистический эксперимент. Испытуемым предлагалось ответить на 5 вопросов, характеризующих изучаемый лингвистический феномен. Список вопросов выглядит следующим образом:

1. Из какой сферы деятельности, на ваш взгляд, данный текст?
2. Какой элемент текста является на ваш взгляд ключевым (главным)?
3. Какой элемент текста является на ваш взгляд незначительным, не несущим какой-либо информации?
4. Какие ассоциации у Вас вызывает данный текст?
5. Какой объект использованный в тексте, привлекает ваше внимание?

Стимульным материалом послужил креолизированный текст (эмблема). Всего было проанализировано 100 реакций.

В результате ни один испытуемый не определил по данной эмблеме, чем занимается организация. Однако двенадцать человек указали близкую сферу деятельности, к которой относится креолизированный текст, а именно «здоровоохранение». Наиболее частотные реакции: «психология» (6), «экология» (4), «компьютерные технологии» (2).

Эксперимент показал, что иконическая часть креолизованного текста, как самостоятельный объект, не обладает точной информацией, а проецирует опыт реципиента, отраженный в ассоциативных рядах. Простейшее восприятие формируется путем разделения зрительных ощущений на объект – фигуру, расположенный на фоне. Иконический компонент способен вызывать различные ассоциации. В свою очередь вербальный компонент сужает информационное и когнитивное поле. Таким образом, при взаимодействии компонентов, креолизированный текст обладает лингводидактическим, информационным и коммуникационным возможностями.

На таком принципе взаимодействия компонентов текста составлены иллюстративные словари по иностранным языкам.

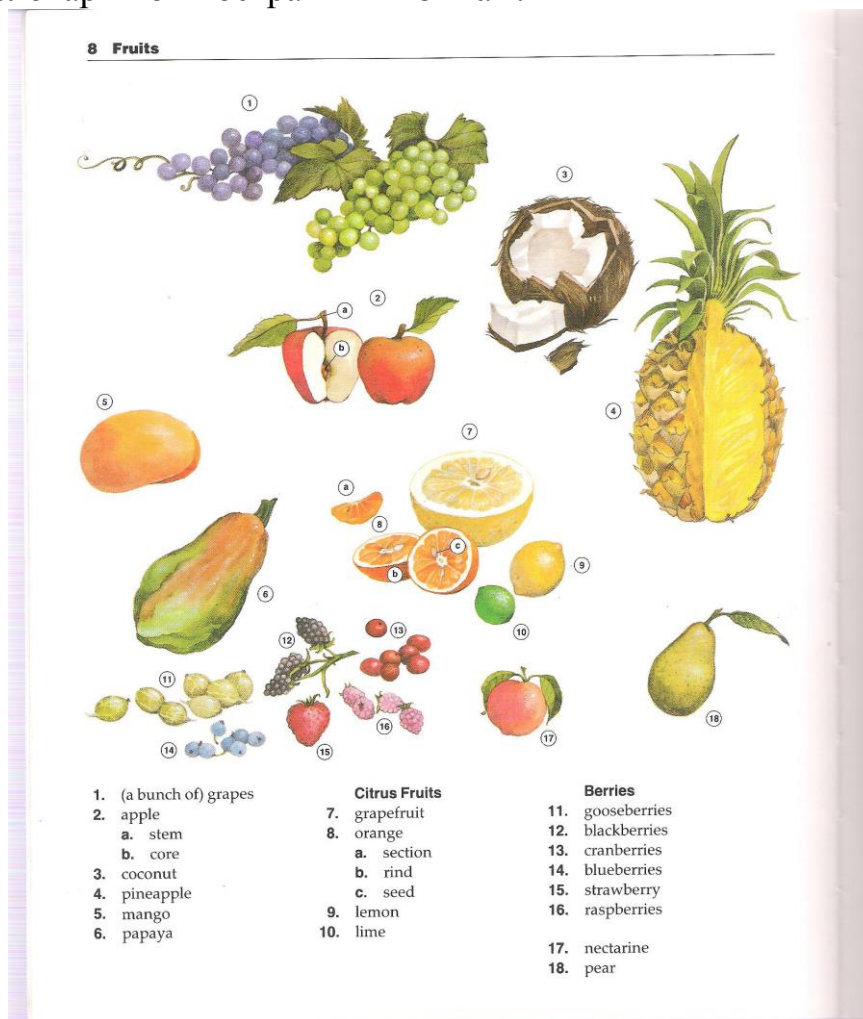


Рис. 1 – Фрагмент иллюстрированного словаря [6, с. 8]

В данном креолизованном тексте иконический компонент отражает универсальный объект действительности, а вербальный передает словесное обозначение, номинацию. Обучающийся, не владеющий английским языком, посмотрев на картинку под цифрой 2, понимает, что в английском языке (в данном случае американский вариант) русскому слово «яблоко» соответствует английское «apple».

Креолизованные тексты могут использоваться и в процессе обучения русскому языку как иностранному. Приведем форму работы с таким текстом. Иллюстрацией послужит рисунок 2, на котором изображены и обозначены предметы интерьера. Подобный рисунок может быть использован при изучении и развитии чтения, грамматики, говорения и письма.

Обучающемуся дается картинка, на которой изображены предметы и объекты действительности, объединенные одной темой – в данном примере «Мой

дом». После чего преподаватель проговаривает слово и показывает изображение, к которому относится это слово. Затем предлагается составить предложение с этим словом, записать его. Также можно подобрать группу слов с иллюстрациями для изучения правил чтения.



Рис.2 – Фрагмент иллюстрированного словаря по русскому языку [с. 4]

Так, например, в упражнении на отработку навыков чтения твердых и мягких согласных к каждому слову предлагается рисунок для понимания обучающимся значения данных слов: *молоко; диван; небо; дверь; конь; берег; трава; рука; столы; газета; птица; пальма; герб; флаг; день; ночь; словарь.*

Таким образом, креолизированный текст при обучении русскому языку как иностранному обладает рядом особенностей. Лингводидактический потенциал такого текста заключается в том, что он может быть использован в различных аспектах: изучения правил чтения, лексики, грамматики, письма, говорения. Анализ научной литературы показал, что возможности иллюстраций также неограниченны и при освоении текста на иностранном языке. В определенных условиях иллюстрация позволяет преодолеть языковой барьер, а также снимает эмоциональное напряжение, создает благоприятную психологическую атмосферу, что влияет на эффективное обучение.

Список литературы

1. Галанова, О.А. Использование информационного потенциала креолизованного текста при обучении иноязычному профессионально-

ориентированному говорению в неязыковом вузе (на материале немецкого языка) / О.А. Галанова, О.М. Овчинникова // *Образование и наука*. – 2009. – №9. – С. 91-101.

2. Дердизова, Ф.В. Использование визуализации для понимания текста при обучении иностранному языку / Ф.В. Дердизова // *Современные проблемы социальных проблем (электронный научный журнал)*. – 2016. – №11-2 (67). – С.93-97.

3. Джой, О. Иллюстрированный словарь. Русский язык / сост. О. Джой, А. Бразиоли. – Реканати, Италия: Европейский языковой институт, 1996. – 82 с. – ISBN: 88-8148-095-6.

4. Куренная, А.В. Политическая карикатура как источник прецедентности при обучении иностранному языку в языковом вузе / А.В. Куренная, Е.В. Шустрова // *Педагогическое образование в России*. – 2015. – №10. – С.138-145.

5. Сыроватская, К.С. Использование поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке / К.С. Сыроватская // *Вестник МГЛУ*. – 2015. – №4 (715). – С.94-100.

6. Parnwell, E.C. *The New Oxford Picture Dictionary* / E.C. Parnwell // II Title – New York: Oxford University Press, 1988. – 125 p. – ISBN: 0-19-434199-2 (softcover), ISBN: 0-19-434533-5 (hardcover).

ПРИТЧА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Нестерова Т.Г., канд.пед.наук
Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова**

Процесс интенсификации вузовского образования в большой степени определяется интеграцией профессиональной и общекультурной подготовки специалистов в единстве с развитием их личностных качеств – стремления к саморазвитию и творческому самовыражению. Развитая речь является основой креативной, самостоятельной личности, умеющей воспринимать нарастающий поток информации, усвоить, трансформировать, адекватно выразить усвоенное и получить результат, достигнув личностно значимых целей. Для педагогического процесса в целом речевая деятельность обладает неисчерпаемыми возможностями. Она органично входит в любую деятельность, принимает участие в ее построении, организации.

Актуальность избранной темы сопряжена с развитием речевой деятельности как педагогической проблемы, а также обусловлена рядом нерешенных проблем: неумением говорить в деловой и неформальной сфере, неумением выразить свои мысли, выбрать правильную манеру разговора. На процессы формирования и развития речевой деятельности оказывают непосредственное влияние современные реалии, в которых находит себя и существует сегодняшняя молодежь. Интернет общение, потребление Интернет контента не ускоряет мыслительные процессы, а напротив ведет к клиповости сознания, поверхностности интеллектуальной деятельности, когда человек не обработав, не осмыслив одну тему, переходит к другой, затем к третьей и так далее. Современный студент может работать сразу с несколькими информационными потоками, однако, к сожалению, неглубоко и некритично. Эта интеллектуальная стратегия становится привычной и стереотипной. Она затрудняет проникновение в суть вещей, а сложные абстрактные категории вообще делает недоступными для понимания.

Цель нашей статьи: рассмотреть возможности использования притчевых текстов для развития речевой деятельности студентов

На современном этапе развития педагогической науки существует целая система работ по развитию речевой деятельности студентов.

Концептуальные основы исследования проблемы формирования речевой деятельности мы находим в трудах И.М.Бермана, Н.И.Жинкина, И.А.Зимней, С.Д.Кацнельсона, З.И.Клычниковой, Б.А.Лapidуса, А.А.Леонтьева, И.В.Рахманова, С.К.Фоломкиной, Р.М.Фрумкиной, В.С.Цейтлина и др. О сущности, структуре, основных процессах речевой деятельности, ее роли в развитии личности (Н.А. Жинкин, В.А. Звегинцев, А.Н. Ксенофонтова, А.А. Леонтьев, Э.С. Маркарян, С.Л. Рубинштейн); общие принципы формирования и развития речевой деятельности (Т.А. Ладыженская, Н.В. Запорожец, И.Я.Лернер, Г.И. Щукина); концептуальные положения педагогической теории деятельно-

сти о задачном подходе в обучении (Л.Л. Гурова, К.К. Джумаев, Е.И. Машбиц, Я.А. Пономарев, О. Розиков, Д. Толлингерова, Л.М. Фридман, С.Н. Цетлин).

Речевая деятельность рассматривается как свойство личности, средство общения, обслуживающее все виды человеческой деятельности, «включающее процессы восприятия, выражения и воздействия» [2].

Ученые исследуют различные средства развития речевой деятельности: дидактическую игру и игровую деятельность, учебный диалог, музыку, ассоциативное воображение, технологии взаимодействия, компьютерные технологии и прочее. В нашей работе мы рассмотрим дидактические возможности притчевых текстов как разновидности «речемыслительной задачи, решая которую, студенты анализируют речевую образовательную ситуацию и, относительно самостоятельно, развивают свои речевые умения восприятия, выражения и воздействия речевой деятельности» [2].

Притча, «в силу многослойности заложенных в ней смыслов, всегда будет привлекать внимание педагогической мысли, находящейся в творческом поиске образовательных и воспитательных ресурсов» [1]. Притча является одним из древнейших жанров в литературе и мировом фольклоре. Необходимой предпосылкой появления притч был определенный уровень развития языка, способность человека понимать притчу и использовать ее. Являясь одним из средневековых жанров, притча появилась в древнерусской литературе в переводах текстов Священного писания, прежде всего, Евангелия.

Присущий человеку образно-аналитический тип мышления, обусловил потребность облечь отвлеченную мысль в образ или сравнение, тем самым, выстраивая систему стереотипов и шаблонов поведения и деятельности. Обобщение, содержащееся в притчевом тексте, конкретизируется в огромном разнообразии конкретных жизненных ситуаций, и, как показывают исследования, студенты осознают возможности притч как средства развития речевой деятельности и «понимают ценность постоянного самосовершенствования, стремления к новым знаниям» [1] всестороннего саморазвития.

Притча – это малый повествовательный жанр, в котором абстрагированное обобщение носит назидательный характер и утверждает моральное или религиозное наставление. Действие притчи логически и конструктивно направлено на то, чтобы создать концентрированную иллюстративность для выражения нравственных идей.

Притча представляет собой короткий рассказ, содержащий поучение в иносказательной форме, но без морали, без прямого наставления. Притчи не содержат жесткого сценария поведения человека, а лишь дают намек на некую желательную модель действий и, таким образом, помогают формированию иерархии ценностных ориентиров [1]. Однако притчи, несмотря на все их плюсы, не способны выполнить работу за индивидуума. Они только дают мощный толчок для развития и преобразования личности. Мораль каждый извлекает из притчи сам, решает следовать или не следовать ее советам. Определение «притча» имеет множество вариантов, поскольку каждый из авторов вкладывает в это понятие свой смысл. В связи с этим, можно сказать, что притча не име-

ет четких жанровых границ, т.к. в ее роли при определенных условиях могут выступать как сказки, басни, поучения, так и легенды и образное сравнение. В отличие от басни, которая сразу преподносит недвусмысленный вывод-мораль, притча имеет более свободную, «открытую» форму. Она требует, чтобы слушатель или читатель перенес себя в ситуацию притчи, и тем самым начал активно постигать ее смысл. В этом притча сближается с загадкой. Будучи аргументом в беседе, споре или публичной речи, притча должна быть разгадана, т.е. сопоставлена, сопережита и понята в результате самостоятельной интеллектуально-нравственной работы человека.

Существует проблема самодостаточности жанра притч. К примеру, авторские сказки также обладают всеми качественными характеристиками притчевых текстов. В современном литературоведении существуют два основных подхода к решению данного вопроса. Согласно первому, разрабатываемому С. Аверинцевым, В. Михнюкевичем и др., притча не способна к обособленному бытованию, возникает в определенном контексте, допускает отсутствие самостоятельного сюжета.

Но ряд других исследователей (П. Толстогузов, Е. Ковтун и др.) понимают под притчей самостоятельное произведение и считают, что притча — это короткий рассказ. Однако О. Товстенко, автор монографии, посвященной жанровому своеобразиею современной притчи, считает, что этот жанр прошел длительный путь превращения из новеллы-вставки библейского типа в самостоятельное произведение. Следствием такого понимания притчи становится выделение новых притчевых модификаций: романа-притчи, повести-притчи, драмы-притчи, мифопритчевой прозы. Таким образом, проблема четкости разграничения жанров остается: все эти характеристики мы находим в авторских сказках, например, Оскара Уайльда. «Его насыщенная событиями жизнь, обаяние, остроумие отразились в стилистике его сказок» [3, с.148], что позволяет их рассматривать как сказки-притчи. Сказы русского писателя П.П. Бажова также обладают особенностями притчевых текстов. «Накопленные знания, богатый жизненный опыт выразились в его сказах» [3, с.148].

Итак, будем исходить из того, что притча может рассматриваться и как «микротекст» («текст в тексте»), и как автономный текст («макротекст», который может быть равен даже роману). Проблема притчи как жанра осмысливается такими известными литературоведами как: Т. Давыдовой, В. Прониным, Н.Л. Мухелишвили, А.И. Княжицким, А. Бочаровым, Н.И. Прокофьевым, Д.С. Лихачёвым и другими.

Важной особенностью притчевого жанра является установление связи между описанной в ней ситуацией с неким универсальным экзистенциальным законом, выявление в этой ситуации глубинного бытийного смысла.

Другую универсальную черту этого жанра определяют как абстрагирование или символизм, которое обусловлено попытками увидеть во всем временном, в явлениях природы, человеческой жизни, в исторических событиях символы и знаки вечного, вневременного, духовного, божественного. Именно эти качества делают притчевый текст прекрасным материалом для обобщения и

дополнения семантического поля концептов новыми смысловыми оттенками, поскольку концепт представляет собой «идею предмета, маркированную национально-культурной спецификой, представленный в совокупности всех смысловых связей. Концепт подвержен когнитивной обработке и поэтому максимально абстрагирован» [5, с.2443].

Следующая особенность притч в том, что в тексте изображается некая гипотетическая, искусственно сконструированная или выдуманная ситуация, которая не может быть непосредственно соотнесена с действительностью, но лишь истолкована как аллегорическое, символическое или метафорическое переосмысление реальности, а во-вторых, она раскрывает глубинную философскую проблематику в ситуациях этического выбора.

Определенным стимулом для обращения именно к этому жанру становится такое качество притчевой прозы, как его клишированность, которое связано со свойством текста быть понятым в качестве замкнутого в себе готового целого, которое при повторении не имеет глубоких отличий, когда любой элемент текста предсказуем.

Одним из существенных признаков притчи как жанра является ее адресованность, т.к. она направлена на широкий круг лиц, стремящихся к развитию и совершенствованию, и рассчитана на активно-ответное понимание замедленного действия. Притча предполагает диалог с читателем или слушателем. Основное действие притчи разворачивается, когда оппонент начинает ее осмысление.

Вместе с тем для притчи характерна двойная семантика, что предполагает наличие в ней не только поверхностного, но и глубинного смыслов. Притча никогда не исчерпает своей смысловой глубины, т.к. процесс ее осмысления человеком является бесконечным, и способствует расширению границ сознания [1].

Интересным является тот факт, что притчи можно свести к пословицам, которые кратко и емко могут передать один из главных смыслов самой притчевой истории. Однако, на наш взгляд, воздействие пословицы на сознание человека менее сильное, чем притчи, ведь последняя помогает ему, немного поразмыслив над проблемой, самостоятельно принять правильное решение. Характерной особенностью пословицы является категоричность ее формы, в зависимости от интонации, с которой она используется в речи, мы ее можем рассматривать и как распоряжение, и как приказ, и как совет, команду. По нашему мнению, это включает защитную реакцию оппонента или участника диалога, и поэтому вековая мудрость пословицы не всегда доходит до сознания того, кому она предназначалась. Притча же, напротив, в силу своих особенностей способна проникать сквозь барьеры критического восприятия.

Для притчи характерна универсальность. Притчевый текст выходит за пределы историчности, поскольку они явно вымышлены. Они говорят не о единичном, а об общем, постоянно случающемся. При этом они повествуют о вечном. Это говорит о том, что самые первые притчи, написанные в далекие времена, не потеряли своей актуальности, а применимы в современных условиях.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что основные характеристики притчи – абстрагированность, самодостаточность, определенная

клишированность, адресованность. Вместе с тем притчи обладают такими чертами как: занимательность, простота чтения (слушания), эмоциональность, парадоксальность. Они побуждают человека к размышлениям, а в конечном итоге и к действиям, что являются необходимым условием развития воображения и мышления и, тем самым, обуславливает дидактическую функцию притч в развитии речевой деятельности.

Рассмотрим пример анализа притчи на занятии по иностранному языку со студентами группы «Экономика». Для работы по развитию иноязычной речевой деятельности из всего корпуса притч нами были выбраны притчи о богатстве и бедности. Мы полагаем, осмысление именно этих категорий обуславливает понимание сложных экономических и социальных событий, переживаемых обществом, а также является важнейшей частью профессиональных и общекультурных компетенций будущего специалиста в области экономики [4]. Кроме того, концепты «богатство», «бедность» «включены во многие аспекты человеческого бытия: от дифференциации социальной иерархии общества до выработки системы ценностей индивида» [6, с.111].

Практика показывает, что для работы с притчевым текстом лучше всего подходят этапы урока: аудирование или «Free Talk». Задача этих этапов – комплексная: развитие речевой деятельности и мышления. Возьмем, к примеру, притчу о Богатстве и Бедности, которые пришли к человеку с вопросом: кто из них лучше. Человек испугался и рассудил так: если я выберу лучшим Бедность, то Богатство обидится и уйдет, а если я похвалю Богатство, то Бедность разозлится и схватит меня. Человек предложил Богатству и Бедности пройтись и понял, что Бедность хороша, когда уходит, а Богатство, когда приходит. Прежде чем рассказать притчу, студентам предлагается сформулировать дефиниции богатства, бедности на иностранном языке, чтобы четко определить признаки этих понятий. Затем предлагается анализ словарных статей англо-английских толковых словарей в которых «богатство определяется через категорию меры, обозначающую большое количество» [7]. После предъявления притчи на иностранном языке и вопросов на проверку восприятия, обсуждение можно построить по следующему плану анализа:

1. Символы и их значения, используемые в притче.
2. Ценности
3. Основная мысль.

Студенты начинают искать метафорический смысл за предложенной ситуацией. И за поверхностным смыслом о желании выгодно решить спор, то есть решить коммуникативную задачу, студенты определяют реальное противоречие, которое заключается в динамике, вечном движении этих состояний. Только на контрасте мы можем почувствовать, богаты мы или бедны, и это не зависит от количества материальных благ, а только от вектора, по которому движется человек. В сторону богатства или в сторону бедности. Притча заставляет думать, вникнуть в природу своих чувств и поступков, видеть ошибки и промахи, становиться лучше. Она способствует развитию нравственных чувств и обучает человека не только пониманию героев художественного произведения,

но и умению анализировать и углублять свои собственные переживания. Цель использования притч на практических занятиях по иностранному языку – научить студентов осознанно относиться к своим чувствам, к своему внутреннему миру, иначе говоря, способствовать становлению его самосознания, развивать мышление, воображение, интуицию, умение управлять своими чувствами, совершенствоваться.

Таким образом, исследуя этот жанр с различных сторон, мы более ясно и четко можем проанализировать его особенности и возможности. Притчевые истории возникли в отдаленной древности и с той поры сопутствуют народу на всем протяжении его истории, позволяя развиваться и совершенствоваться. Особые свойства притч сделали необходимыми в повседневной жизни людей.

Притчи можно считать показателем этических норм, правил социальной жизни и поведения в обществе, отношения нации через ее культуру и язык к миру, другим народам и культурам. Они являются прекрасным и эффективным средством обучения и общения. Притчи учат нас думать, находить решения проблем, развивают основные процессы речевой деятельности: восприятие, выражение, воздействие.

Список литературы

1. Моисеева И.Ю., Нестерова Т.Г. Притчи как средство развития ценностных ориентаций студентов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26665> (дата обращения: 24.12.2017).

2. Нестерова, Т. Г. Учебная задача как средство развития речевой деятельности студентов: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Оренбург, 2002. - 150 с. : ил

3. Нестерова, Т.Г. Стилистические средства выражения концепта «Богатство» в английской и русской сказках / Т.Г. Нестерова // *Вестник ОГУ №11(186)* / ноябрь, 2015. – С. 151-157. – ISBN1814-6457.

4. Нестерова, Т.Г. Лексические средства выражения концепта «Богатство» в английской авторской сказке / Т.Г. Нестерова // *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры // Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием)*. Оренбург, ОГУ. – 2015. С. 1856-1861. – ISBN 978-5-7410-1180-5.

5. Нестерова, Т.Г. Лексические и стилистические средства реализации концепта «Poverty» в английской сказке / Т.Г. Нестерова // *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры // Материалы Всероссийской научно-методической конференции*. Оренбургский государственный университет. – Оренбург, 2017. – С 2443-2451.

6. Путилина, Л.В. Нестерова, Т.Г. Подходы и методы исследования концепта «Богатство» в отечественной лингвистике / Л.В. Путилина, Т.Г. Нестерова // *Вестник ОГУ №11(172)*. – Оренбург, 2014. – С. 111-116.

7. Путилина, Л.В., Нестерова, Т.Г. Лексико-стилистические средства выражения концепта «Богатство» в сказках Оскара Уайльда / Л.В. Путилина,

Т.Г. Нестерова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - №2; [Электронный ресурс]. [Режим доступа]: <http://www.science-education.ru/122-20558> (дата обращения 24.12.2017).

ТЕХНОЛОГИЯ «СКЭФФОЛДИНГ» В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент
Осиянова А.В., канд. пед. наук
Оренбургский государственный университет

Технология «Скэффолдинг» известна российской педагогической теории и практике из работ известного американского психолога Дж. Брунера и его коллег Д. Вуда и Г. Росса [4]. В переводе с английского *scaffolding* означает «строительные леса». Авторы использовали данный термин для описания помощи преподавателя или взаимопомощи студентов в образовательном процессе. Подобно строительным лесам, которые используются в качестве временной опоры при возведении здания и затем убираются по мере укрепления постройки, преподаватель оказывает помощь студенту в выполнении проблемного задания, которое он пока еще не в состоянии выполнить самостоятельно. Однако поддержка и помощь преподавателя постепенно уменьшается по мере того, как студент овладевает знанием, формируемыми навыками и умениями. Иными словами, скэффолдинг заключается в дозированном вмешательстве преподавателя в самостоятельную работу студента, которое обеспечивает успешное решение учебной задачи, находящейся за пределами его индивидуальных возможностей.

Технология «скэффолдинг», как «особый тип процесса инструктирования» [1; 3], позволяет организовать процесс овладения знаниями таким образом, что взаимодействие преподавателя и студентов вносит новые элементы в деятельность, формирует новые отношения и тем самым обеспечивает развитие. Причем «угасающая помощь» со стороны преподавателя в ходе самостоятельной работы на начальном этапе может быть многократной и содержательной, однако на завершающем этапе она заметно уменьшается или исключается.

Как видно, в основе рассматриваемой технологии лежит учение Л.С. Выготского о двух зонах (уровнях) развития личности, раскрывающее основу противоречия в познавательной деятельности. Уровень актуального развития – это зона достигнутого уровня умений, навыков, способов деятельности, оценок и отношений. На этом уровне, уже освоенном, обучение должно быть понятным и доступным. В «зоне ближайшего развития», по мысли Л.С. Выготского, находятся те действия и операции, которые уже формируются, но которые учащийся может выполнить только при помощи со стороны. Эта помощь может быть опосредованной, косвенной, реализуемой через постановку заданий, методические рекомендации, аналогии, ориентиры поиска, эвристические программы и т.д. Важно учитывать то, что в «зоне ближайшего развития» располагается тот этап овладения деятельностью, развития отношений, который логически следует за освоенным, этап, к достижению которого студент подготовлен предшествующей деятельностью. Показателем того, что задание находится в «зоне

ближайшего развития» служит отзывчивость студента к оказываемой ему помощи.

Преподаватель и должен, как правило, управлять самостоятельной работой студентов в «зоне ближайшего развития», оказывая им помощь: информируя, стимулируя, давая образцы, обращая внимание на недостатки и успехи, что непросто, ибо «зона» у каждого своя, а общий подход далеко не всегда достигает цели. Вместе с тем, именно заключенное в учебной задаче противоречие между достигнутым на каждом этапе обучения уровнем знаний и развития и тем уровнем «зоны ближайшего развития», который необходим для решения новой интересной задачи, составляет главное, постоянно разрешаемое и вновь возникающее противоречие обучения, ядро движущих сил учебного процесса. При решении подобных задач студенты действительно становятся субъектами обучения, приобретают способность направлять и контролировать свою деятельность, трудиться самостоятельно, вести поиск, оценивать результаты. Скэффолдинг в таком случае выступает своеобразной интерактивной поддержкой, предоставляемой преподавателем для сопровождения студента по «зоне его ближайшего развития», стимулируя его выполнять тот объем заданий, который может быть выполнен самостоятельно.

Современные авторы, вслед за Дж. Брунером, Д. Вудом и Г. Росса, представляют суть технологии скэффолдинга следующим образом [3]. Преподаватель с помощью специально разработанных проблемно-поисковых заданий, инструкций или памяток управляет познавательной деятельностью студентов, ведет их к решению учебной задачи, определяя цель, опираясь на имеющиеся у него знания и опыт. Помощь самостоятельной практической деятельности студента может выражаться в форме схем, ключевых слов или опорных вопросов, рекомендаций. Преподаватель может также использовать вариативные приемы технологии: разделение объемного задания на более мелкие; использование тактики «размышление вслух», проговаривание или озвучивание процесса размышления над заданием после его выполнения; совместная работа в группе, команде и диалог между участниками группы или команды; целенаправленные «подсказки»; моделирование. Целесообразны советы по поводу того, какие варианты решения задачи возможны, какую стратегию выполнения задания лучше выбрать, на какие знания и опыт можно опереться и т.п. [2].

Полагаем, что помощь и поддержка преподавателя в организации и управлении самостоятельной работой студентов актуальна при освоении любой дисциплины, изучаемой в университете. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает дисциплина «Иностранный язык», которую в том или ином объеме изучают все студенты вуза. Между тем, именно к данному учебному предмету зачастую формируется негативное, субъективное отношение. Оно проявляется в том, что студенты считают иностранный язык одним из очень трудных предметов, практически не поддающихся овладению в условиях обучения на неязыковом факультете. Иностранный язык, действительно, требует ежедневной и систематической работы. Причем студент должен обязательно осознавать, ради чего он это делает, какой ожидается результат. И здесь важна дозированная по-

мощь преподавателя, обеспечивающая поэтапный и плавный переход от имитативных действий по образцу, к подстановке, трансформации и, наконец, к самостоятельному решению коммуникативных задач. От этапа к этапу объем помощи преподавателя будет «угасать», а субъектная ориентация самостоятельной работы студента возрастать.

Дозированная помощь преподавателя целесообразна не только при подготовке к практическим занятиям по иностранному языку, но и при написании рефератов, курсовых работ и дипломных проектов, докладов и сообщений на научных студенческих конференциях. При этом существенным условием эффективного использования технологии скэффолдинга выступает понимание той задачи, которую необходимо решить. Данное условие исключительно важно, поскольку его соблюдение обеспечивает обратную связь, позволяющую выявить отношение между средствами, способами и полученными результатами.

Технология «Скэффолдинг» позволяет обозначить шесть функций преподавателя по оказанию «угасающей помощи» в ходе самостоятельной работы студентов: авторитетный специалист, мотиватор, фасилитатор и координатор, эксперт-консультант, советник и тьютор. Эти функции проявляются в том, что преподаватель:

- служит источником информации, организует самостоятельную работу студентов и управляет ее ходом, используя четкие инструкции и рекомендации, контролируя результаты;
- инструктирует и указывает альтернативные пути организации самостоятельной работы, корректирует процесс ее выполнения;
- помогает в планировании, проведении и оценке результатов самостоятельной работы, облегчает процесс обучения, предлагая опору на систему ценностных ориентиров;
- наблюдает, при необходимости помогает советом, совместно со студентами обсуждает и корректирует результаты их самостоятельной работы.

Реализация указанных функций преподавателя в ходе обучающего взаимодействия обеспечивает эффективность технологии скэффолдинга в самостоятельной работе студентов университета, что подтверждается результатами наблюдений и практической деятельности.

Список литературы

1. Красавина, О. И. *Формирование переводческой компетенции студентов технического вуза с использованием скэффолдинга* / О. И. Красавина // *Студенты и молодые ученые инновационной России : материалы работ молодежной научной конференции.* – СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2013. – 370 с.
2. Маркова, Н. Г. *Организация самостоятельной работы студентов в процессе их профессиональной подготовки* / Н.Г.Маркова // *Образование и саморазвитие.* - 2014. - № 1 (39). - С. 103-106.
3. Сорокопуд, Ю. В. и др. *Применение гуманитарных технологий в высшем профессиональном образовании* / Ю.В. Сорокопуд и др. // *Концепт.* - 2014. - *Современная школа: из опыта инновационной деятельности.* Выпуск 3.

- ART 54189. – [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2014/54189.htm>. - Гос. рег. Эл No ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

4. Wood, D. The role of tutoring in problem solving / D. Wood, J. Bruner, G. Ross // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. - 1976. - Vol. 17. - P. 89 - 100.

ОРГАНИЗАЦИЯ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ

Петраш И.А., канд. филол. наук

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Во всех современных действующих учебно-методических комплексах словарная работа на уроках русского языка проводится попутно с другими видами работ. Рассмотрим, какие виды словарной работы представлены в школьных учебниках для 5 и 9 классов на примере учебно-методического комплекса под редакцией В.В. Бабайцевой и каким образом, то есть с помощью каких приемов, ведется словарно-орфографическая работа в 5 классе.

В данном УМК представлены все виды словарной работы: словарно-орфографический, словарно-орфоэпический, словарно-семантический и словарно-стилистический. Следует отметить, что в состав данного учебно-методического комплекса входят отдельные учебники «Русская речь» В.В. Бабайцевой, в которых очень большое внимание уделяется именно стилистическому аспекту словарной работы на уроках.

Как уже было отмечено, в учебнике предусмотрена работа над всеми сторонами слова. Но при работе в 5 классе большее внимание уделяется словарно-орфографической работе, значительное время отведено и работе над семантикой слов русского языка, примерно равное количество упражнений отведено на орфоэпическую и стилистическую работу, но при этом следует помнить, что стилистическая работа вынесена и в отдельный учебник. В учебнике 9 класса соотношение видов словарной работы практически такое же (см. таблицу 1).

Таблица 1 - Виды словарной работы в учебниках

Виды словарной работы	Учебники	
	5 кл.	9 кл.
словарно-орфографический	49,9%	37,8%
словарно-орфоэпический	10%	6,1%
словарно-семантический	28%	25,8%
словарно-стилистический	10,1%	8,6%

Обратимся теперь к анализу приемов словарно-орфографической работы в 5 классе. В учебнике для пятого класса представлены разные способы знакомства со словами, их запоминания и правильного написания. Наиболее широко используются в данном учебнике задания, в которых предусматривается **объяс-**

нение орфограмм школьниками в текстах упражнений. Причем следует отметить, что здесь представлены как упражнения без пропусков букв, так и с ними. Кроме того, в упражнениях учебника ведется работа над разными видами орфограмм. Есть упражнения, которые направлены на предупреждение возможных ошибок. Но такие упражнения немногочисленны. Школьники должны уметь не только грамотно писать, но и правильно объяснять правописание слов, поэтому учебник содержит упражнения, в которых дан образец рассуждения для объяснения орфограммы. Заметим, что в данном учебнике есть некоторые упражнения, которые предусматривают орфографическую работу, так как содержат слова с пропущенными буквами, но в самом задании ничего не сказано об этом аспекте работы.

Половину ото всех орфографических упражнений в учебнике составляют такие, которые предполагают лишь **переписывание** исходного текста и вырабатывают, таким образом, механическое и зрительное запоминание правописания слов. Но такие упражнения содержат в себе, как правило, и задания иного рода. Например, необходимо переписать слова, распределив их в два столбика; выписать сначала словосочетания с непроизносимыми согласными, а затем все остальные.

Правописание многих слов можно объяснить через **подбор однокоренных слов**. В учебнике много упражнений, которые предполагают использование однокоренных слов для объяснения правильности написания.

Кроме того, в учебнике есть упражнения, нацеленные на работу со словами, которые содержат **непроверяемые орфограммы**, а ошибок у школьников будет меньше, если будет вестись работа не с одним словом, а с целым рядом однокоренных слов.

Некоторые упражнения представляют собой обучение не только способу проверки написания, но и умению логически выстраивать свое рассуждение. Например, Прочитайте слова. Какая орфограмма в них повторяется? Как ее можно проверить? Назовите проверочные слова. Сделайте вывод: согласные являются орфограммами, если стоят перед ... и... .

Многие из упражнений на подбор проверочных слов содержат дополнительные задания. Например, необходимо не только подобрать однокоренные слова, но и составить со словами из упражнения и с подобранными проверочными словами предложения для лучшего запоминания правильного написания.

Работа над орфографическим обликом слова идет более успешно, когда дети сами подбирают **примеры**, иллюстрирующие правильность написания согласно правилу. Например, подбор примеров на разные виды орфограмм: орфограмма-буква, орфограмма-черточка, орфограмма-дефис, орфограмма-пробел.

В учебнике школьникам предлагается иллюстрировать своими примерами задания упражнений и оформляется подобранный детьми материал, как правило, в виде таблицы.

В учебнике ведется работа на **сопоставление произношения слова и его правописания**. Но подобному виду упражнений отведено немного места на страницах учебника. Например, сравнение гласных после шипящих в устной

речи и в письменной.

Для определения правильности написания нередко играет роль **морфемный состав слова**. В учебнике представлены упражнения, которые рассматривают взаимосвязь орфографии и морфемики. Например, школьникам предлагается обозначить орфограммы в словах ЗАГАДАТЬ и УДИВИТЬ, а далее учащимся задается вопрос: для объяснения каких орфограмм необходимо знание морфемного состава слова?

Для правильности написания слова иногда бывает необходимо определить его частеречную принадлежность. Вопрос о соотношении **орфографии и частей речи** также решается в заданиях учебника. Например, при работе над правильностью написания окончаний существительных или прилагательных. Но в основном здесь речь идет о правописании отдельных частей речи, а более эффективной была бы работа при сопоставлении написания слов разных частей речи.

Для быстрого запоминания написания слов помогает включение их в контекст. Это находит свое отражение в заданиях к упражнениям, где предполагается одновременно **работа по орфографии и конструирование**. Например, авторы УМК просят школьников включить словарные слова в словосочетания.

Порой правильность написания слова можно объяснить через его этимологию. В учебнике только два упражнения отражают **связь орфографии и этимологии**.

Единственное упражнение учебника показывает зависимость **написания слова от его значения**.

Только в двух упражнениях учебника школьникам предлагается **заучить написание слов**. При этом учащимся напрямую не говорится о необходимости заучить слова.

В одном упражнении УМК школьникам предлагается произнести по слогам слова, которые даны на полях в учебнике, то есть используется такой прием, как **проговаривание по слогам**.

Отличительной особенностью данного учебника является появление на его страницах такого вида упражнений, как **орфографическая задача**, где школьники должны решать трудные в орфографическом плане задания. Например, почему возникает орфографическая задача при написании следующих слов ПР...БЫВАЕТ, ПР...ТВОРЯЕТСЯ, ПР...СТУПАЕТ ?

Проверить успешность работы по орфографии учитель может посредством проведения **диктантов**. Учебник здесь предоставляет широкое поле для деятельности. Но следует отметить, что под диктантом подразумеваются в учебнике задания самого разного рода. Например, советы о подготовке к диктовке или письму по памяти; записать под диктовку слова, словосочетания, предложения или целый текст; некоторые упражнения предлагают ученикам самим составить диктант.

Своеобразной проверкой усвоения учащимися знаний по орфографии, а также одним из приемов, способствующих успешному запоминанию орфографического облика слова, является **письмо по памяти**. Данный вид словарно-

орфографической работы также представлен в учебнике.

Немыслима словарно-орфографическая работа без использования на уроках русского языка словаря. Упражнений, предусматривающих *работу с орфографическим словарем* в учебнике не очень много.

Таким образом, подводя итог, отметим, что словарно-орфографическая работа в учебнике для пятого класса представлена не только значительным количеством упражнений, при использовании которых проводится данный вид словарной работы, но и большим разнообразием самих приемов работы.

Список литературы

1. Алгазина Н.Н. Методика обучения непроверяемым написаниям. – РЯШ, 1977. – № 4.
2. Бакулина Г.А. Новое словарное слово: от интенсивного представления к эффективному усвоению. – РЯШ, 2002. – №4.
3. Галлингер И.В. Когда и как «работают» словари на уроках русского языка. – РЯШ, 1990. – №5.
4. Ивченков П.Ф. Словарно-орфографические упражнения на уроках русского языка в 5-7кл. – РЯШ, 1984. – № 1.
5. Каверина В.А. Урок словарной работы в 5 классе по теме «Непроверяемые гласные и согласные, или Как правильно учить словарные слова. – РЯШ, 2000. – №2.
6. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «Русский язык и литература». – М.: «Просвещение», 1988.
7. Молокова З.Н. Словарная работа на уроках русского языка один из путей повышения языковой культуры учащихся. – РЯШ, 1998. – № 2.
8. Покровский Л.Л. Ложная этимология как одна из причин орфографических ошибок. – РЯШ, 1981. – № 2.
9. Успенский М.Б. Приемы мнемотехники на уроках русского языка. – РЯШ, 1996. – № 6.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ

Проваторова О.Н., канд. филол. наук
Оренбургский государственный университет

Программа магистратуры заочной формы обучения по направлению подготовки 45.04.01 Филология предполагает изучение дисциплины «Актуальные проблемы современного литературного процесса». Цель освоения дисциплины заключается в изучении различных литературных течений современной русской литературы. Задачами дисциплины являются:

- познакомить студентов с разнообразными жанрово-стилистическими формами современной отечественной прозы, поэзии и драматургии, с творчеством и художественными системами отдельных современных писателей и поэтов;

- сформировать представление об общих закономерностях исторического развития отечественной литературы второй половины 1980-х гг. – начала XXI вв. в социально-политическом контексте, во взаимодействии художественной словесности с другими видами искусства и с отечественной литературной прессой, зарубежной литературой;

- сформировать представление о проблемно-тематических направлениях и творчески-эстетических тенденциях литературы, о ее значимых представителях, их общественно-литературных позициях и произведениях.

Одной из проблем преподавания данной дисциплины является определение того, что можно считать «современной литературой».

Попытки определить феномен современности предпринимаются регулярно. Явление это текучее, во многом условное и окончательно не понятное – большое видится на расстоянии. Современная литература представлена самыми разными жанрами и тенденциями, противоречива и в то же время органична. Исследователями до настоящего времени не установлено, с какого момента начинается современная русская литература, они спорят о том, какую дату, событие, феномен взять за точку отсчёта [1]?

Большинство ученых принимают за точку отсчета знаменитый доклад Н.С. Хрущева на «закрытом» заседании XX съезда партии 25 февраля 1956 года, который положил начало освобождению сознания многомиллионного народа от гипноза культа личности Сталина [2]. Тогда хронологические рамки современного литературного процесса в России – период с середины 50-ых годов XX века до сегодняшнего дня, включающий разнородные явления и факты новейшей литературы, острые теоретические дискуссии, критическую разногласию, литературные премии различной значимости, деятельность толстых журналов и новых издательств, активно выпускающих произведения современных писателей. Эта эпоха получает название «хрущевской оттепели», породившей поколение «шестидесятников», его противоречивую идеологию и драматичную

судьбу. В литературе начинаются процессы обновления, переоценки ценностей и творческих поисков.

Интересная дискуссия по этому вопросу развернулась на страницах электронного журнала Литература, декабрь 2017 года, № 110 [3].

Ольга Балла-Гертман, литературный критик, редактор отдела философии и культурологии журнала «Знание – Сила» замечает по этому поводу следующее: «Я бы мерила по историческим эпохам / историческим состояниям. То, что, по моему чувству, вмещается в «современность», – это постсоветские четверть века. Точка отсчёта очевидна: крушение советского мира, 1991-й. (Соответственно – начало преодоления советского наследия, нарастания дистанции между ним и нами») [3].

Светлана Красовская, литературный критик, заведующая редакцией русского языка и литературы издательства «Просвещение» отметила, что затрудняется ответить на вопрос о точке отсчета современной литературы, но предполагает, что «из «сегодня» его начало увидеть нелегко, если только это не революция 1917 года. И то, ведь, если рассуждать в эту сторону, то мы знаем, что для литературы 17-й год вовсе не был ни началом, ни концом той литературной эпохи. Возможно, о начале можно говорить вкупе с концом. Не знаю. Думаю, сейчас мы начинаем переживать что-то вроде конца «прекрасной эпохи» верлибра, а её начало ... – возможно, Бродский, который, как известно, сам к освобождению стиха относился неоднозначно, однако открытая им просодия стала «музыкой революции» – поэтической революции» [3].

Валерия Пустовая, литературный критик, редактор отдела критики журнала «Октябрь» считает, что «отсчитывать приходится с года конца советской истории. С того момента, когда наша литература, как и вся страна, бросилась нагонять глобальную современность» [3].

Юрий Коньков, поэт, главный редактор «Homo Legens» считает, что «безусловно, «современный» по отношению к литературе и шире, к искусству, не следует понимать хронометрически. Буквальная трактовка заставит нас всё время сдвигать точку начала «современности», чтобы она двигалась во времени вместе с нами. Часто «современной» литературу называют, чтобы противопоставить ее «классической», но сложно ведь всерьёз противопоставлять яблоко яблоне. Иногда говорят о «современной» литературе как о такой, что затрагивает живые темы, важные сегодня – но тогда современная литература – включает в себя множество произведений, подчас далеко отстоящих друг от друга по временной шкале – и Гомер, и Шекспир, и Гоголь, и Булгаков безусловно актуальны сегодня. Если же настаивать на периодизации «современного» – то, пожалуй, для меня это литература, созданная на том языке, на каком мы говорим сегодня – и тогда считать надо от Пушкина» [3].

Сергей Кибальник, ведущий научный сотрудник ИРЛИ РАН, профессор СПбГУ, писатель, считает, что на этот вопрос на первый взгляд достаточно легко ответить, ведь «у нас и новое «тысячелетие на дворе», и Перестройка ещё не так давно случилась. А если обратиться к более глубинным процессам, то можно вспомнить о том недавнем времени, когда в России началась новая ин-

формационная эпоха и литература из мощного фактора в развитии общественного самосознания превратилась (и в этом уже явное «национальное своеобразие» нашей современной литературы по сравнению с американской, французской или британской) в междусобойчик узкой группы людей, имеющих в этой области прямые экономические интересы (в чем, собственно говоря, не было бы ничего плохого, если бы они понимали, что для их достижения нужно всё-таки хотя бы иногда проявлять и бескорыстное сочувствие к таланту). Современный писатель сегодня это не тот, у кого есть дар к литературе от Бога и привычка к размышлениям о загадках бытия и человека, а медийная фигура или член литературной тусовки, то есть тот, кого легче «раскрутить» или кого приходится раскручивать, даже если он написал что-то совершенно неудобоваримое. Он считает, что «самой естественной точкой отсчёта современности является начало себя, своего осознанного присутствия в литературе (в письме) или с литературой (в чтении). Кто-то может считать начало нынешней современности в литературе с начала Перестройки, когда начала возвращаться «отложенная» (запретная) и «эмигрантская» литература, вытеснившая естественный литературный процесс и убившая невниманием поколения 70-х и 80-х, которые тогда только-только расцветали» [3].

Есть и другие точки зрения на хронологические рамки современной литературы. Иногда дата начала процесса развития современной литературы обозначается декабрем 1991 года и связывается с уходом президента СССР М.Горбачева (такой подход избирают авторы справочника «Самиздат Ленинграда. 1950-1980-е: Литературная энциклопедия», – М., 2003).

Можно отметить, что большинство исследователей, сходясь все же во мнении, что точкой отсчета современного литературного процесса можно считать середину 50-х годов, доклад Н.С. Хрущева на «закрытом» заседании XX съезда партии 25 февраля 1956 года.

Мы считаем, что дисциплина «Актуальные проблемы современного литературного процесса» во многом должна быть посвящена эпохе постмодернизма, возникшей на перекрестье высокого и низового, элитарного и массового, советского («совкового») и российского («посттравматического»), отживающего и становящегося. Современная литература, держащая ориентир на массовую культуру, включает в себя весь опыт предшественников – как массовый, так и элитарный. Это все вместе взятое: и опыт тоталитарной духоты, и опыт оттепельной свободы [4]. В значительной степени эта литература базируется на достижениях «шестидесятников», во многом продолжая развивать их завоевания. Поэтому имеет смысл начать курс с изучения литературы «шестидесятников», чтобы показать магистрантам то, как происходило расшатывание соцреалистического канона и во что вылилось так называемое «ослабление цензуры» в годы хрущевского правления.

Также при преподавании дисциплины нельзя забывать о том, что изучение современного литературного процесса, который имеет глубокие исторические корни, не может происходить отдельно от культурного и социального

контекста. Эпоха постмодернизма синкретична, она тесно связана с накопленными веками и имеющимся в распоряжении человечества культурным опытом.

Мы считаем, что «Актуальные проблемы современного литературного процесса» – одна из дисциплин, составляющих основу гуманитарного образования магистранта. Курс позволяет обучающимся овладеть знаниями, которые занимают особое место при подготовке будущих филологов, ведь его цель – выработать ясное представление об основных тенденциях современного литературного процесса. Следовательно, в преподавании дисциплины мы должны сделать акцент на взаимосвязи художественного произведения и историко-культурного контекста сопутствующей ему эпохи, а также на роли художественной литературы в развитии общественного сознания и наметить литературные тенденции современности, что позволит магистрантам увидеть литературу в динамическом развитии.

Предполагается, что в результате изучения дисциплины обучающийся должен научиться ориентироваться в современном литературном процессе, анализировать творчество современных писателей, самостоятельно работать с исследованиями и художественными текстами. При подготовке к занятиям магистрант должен самостоятельно знакомиться с указанными в списке произведениями художественной литературы и соответствующими учебными пособиями, научными и критическими статьями, монографиями, рецензиями, а также историко-культурным контекстом изучаемого периода.

Мы также считаем, что при усвоении данного курса необходимо по возможности полно погружаться в материал изучаемой дисциплины: не только читать художественные тексты, но и смотреть фильмы, слушать популярную музыку (ведь в программу входит изучение современной поэзии, в том числе авторской песни).

Изучение современной литературной эпохи позволит полнее и шире взглянуть на литературный процесс, на современный литературный процесс, осознать его актуальные проблемы, его свойства, динамику и перспективы.

Список литературы

1. Игошева Т. В. *Современная русская литература: Учебное пособие.* – Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2002; Курицын В. Н. *Русский литературный постмодернизм.* – М.: ОГИ, 2000; Казарина Т. В. *Современная отечественная проза.* – Самара: СаГА, 2000. Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. *Современная русская литература: 1950–1990-е годы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 т.* – М.: Академия, 2003.

2. Т.Т. Давыдова, И.К. Сушилина. *Современный литературный процесс в России: Учебное пособие* М: МГУП, 2007. 364 с.

3. <http://litteratura.org/1448-o-granica-h-sovremennoy-literatury.html>

4. Косицин А. А. *Современный литературный процесс (динамика, направления, контексты): учеб. пособие / А. А. Косицин.* – Самара: Изд-во СГАУ, 2015. – 80 с.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА¹

Путилина Л.В., канд. филол.н., доцент
Оренбургский государственный университет

Современные исследования речевого поведения в аспекте национально-культурной специфики направлены на выявление сходных и отличительных черт как на вербальном, так и на невербальном уровнях.

Коммуникативное поведение является частью национальной культуры. Материальной формой существования культуры в коммуникативном аспекте являются ритуалы, которые «представляют собой определенные последовательности символических действий и актов общения при заданности порядка действий и четком распределении ролей участников» [3, с. 38].

Выделяют ритуалы поведенческие (парад, смена караула); коммуникативно-поведенческие, объединяющие ритуалы поведения и общения (свадьба, венчание); коммуникативные (речевой этикет) [3, с. 39]. Разрушение ритуалов может постепенно привести к разрушению культуры.

Важным компонентом речевого поведения является речевой этикет. Речевой этикет проявляется в употреблении стандартных речевых формул в стандартных коммуникативных ситуациях, реализует категорию вежливости. «Коммуникативное поведение описывает не только вежливое, эталонное общение, но и реальную коммуникативную практику. Коммуникативное поведение включает правила речевого этикета как составную часть» [3, с.34].

Речевой этикет, характеризующийся, с одной стороны, национальной специфичностью, а, с другой, – представляющий собой факт человеческой культуры, принадлежит к фоновым знаниям. Принято различать общечеловеческие (солнце, закат, восход и др.); региональные (оренбургский пуховый платок, орские пирожки с ливером, Солянка (Соль-Илецкие озера и арбузы); страноведческие фоновые знания (баба яга, самовар, балалайка). С национальной культурой связаны страноведческие знания, которыми располагают все члены определенной этнической и языковой общности [1].

Именно страноведческой категории фоновых знаний принадлежит речевой этикет, связанный с определенной лингвокультурой. Как указывал А.А. Леонтьев, «представители одной лингвокультурной общности, входя в контакт с членами другой лингвокультурной общности, и даже говоря на языке последней, действуют по «своим» моделям поведения, употребляют «свои» кинесические, проксемические системы, опираются на «свои» культурные знания» [2, с. 3].

Вербальное и невербальное поведение сочетаются между собой и дополняют друг друга. В речевом этикете языковые и невербальные (паралингвистические) средства объединяются и образуют основные элементы коммуникативного акта. К паралингвистическим относятся фонационные средства (тембр речи, темп, громкость, паузы, мелодика, ударение) и кинесические (жесты, мимика и т.д.) [4].

Связь речевого этикета с паралингвистическими единицами можно проиллюстрировать формулой приветствия «Здравствуйте»: «Здравствуйте», сказанное с улыбкой, и «Здравствуйте», произнесенное с надменным выражением лица. При этом, конечно, изменятся и фонации (от греч. *phone* - звук, голос), под которыми нами понимается звукообразование. Приветствие может приобрести форму «асъть» или «асъти», претерпев ряд редуций и компрессий.

Функции невербальной коммуникации совпадают с функциями коммуникации вербальной, то есть язык жестов функционально приравнивается к звуковому языку. Так, приглашение «Подойди/те ко мне!» можно выразить, помавив человека рукой. Эквивалентными будут, например, высказывания и жесты: «Здравствуй» = рукопожатие или кивок головой в ситуации приветствия; «До свидания» = помахивание рукой в ситуации прощания и многие другие.

Национально-культурная специфика паралингвистических средств может стать препятствием в общении носителей различных языков и культур. Мимика и жесты не являются общечеловеческими и, значит, не всегда могут правильно интерпретироваться без специального обучения. В.Г. Костомаров отмечает, что изучающие иностранный язык должны знать, что не все жесты имеют универсальный характер. Например, российские студенты, желающие продемонстрировать свое одобрение лектору, аплодируют; западноевропейские студенты в подобной ситуации стучат костяшками пальцев по столу. Говоря о себе, европеец показывает рукой на грудь, а японец на нос [1].

И.А. Стернин пишет о существенной разнице в этикете различных народов. «Различна роль улыбки, рукопожатия, объятий и поцелуев при встрече, приветствии и прощании, причем эти различия нередко оказываются весьма значительными. В лифте у бельгийцев принято разговаривать с попутчиками, у русских нет. Немцы в лифте здороваются и прощаются со всеми попутчиками, здороваются со всеми незнакомыми людьми, встретившись с ними на лестничной клетке» [3, с.10].

Осознание значительного расхождения материальных и духовных культур народов приводит нас к понятию культурного шока. Культурный шок возникает в условиях личностного контакта с носителями другой культуры и сопровождается «непониманием, неадекватной интерпретацией или прямым неприятием чужой культуры с позиций собственной» [3, с.11].

Говоря о коммуникативном поведении различных народов, можно также выделить понятие *коммуникативного шока*, понимаемого как «резкое осознаваемое расхождение в нормах и традициях общения народов, проявляющееся в условиях непосредственной межкультурной коммуникации, выражающееся в непонимании, неадекватной интерпретации или прямом неприятии с позиций собственной коммуникативной культуры той или иной коммуникативной нормы или традиции народа представителем гостевой лингвокультурной общности» [3, с.12].

Коммуникативный и культурный шок выражается в ментальных и вербальных стереотипных реакциях. Последствия коммуникативного шока, как

правило, неприятны. Поэтому их необходимо предвидеть и предупреждать. Например, одной из особенностей французского ритуализованного поведения, в отличие от русского, являются поцелуи (bises). Большинство французов обмениваются ими каждый раз при встрече и прощании. Данный ритуал совершается чаще всего между друзьями и родственниками, хотя в молодежной среде обмениваются поцелуями в щеку даже при встрече с незнакомым человеком в кругу других знакомых людей. Такая специфичность повседневного поведения французов может вызвать замешательство у представителей другой лингвокультурной общности.

Однако необходимо подчеркнуть, что в последние десятилетия среди российской молодежи подобный ритуал при приветствии становится нередким явлением, что, возможно, вызвано проникновением данного обычая через киносерии и путешествия, ставшие неотъемлемой частью жизни современного человека.

Коммуникативное поведение, реализуемое при непосредственном участии речевого этикета, является одним из важных «...аспектов обучения иностранному языку и овладения иностранным языком наряду с такими аспектами как говорение, чтение, письмо, аудирование и перевод» [3, с.6].

При обучении иностранному языку, при овладении особенностями иноязычного коммуникативного поведения большое значение приобретает продуктивное усвоение речевого этикета.

Студентам, изучающим иностранные языки и культуры, в первую очередь целесообразно овладевать коммуникативным поведением в стандартных коммуникативных ситуациях (речевой этикет), в значимых для повседневного общения коммуникативных сферах (общение в магазине, в транспорте, педагогическое общение и др.). Для того, чтобы научить учащихся избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа невербального поведения, необходимо также усваивать нормы этикетного невербального поведения.

Список литературы

1. *Верецагин, Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верецагин, В.Г. Костомаров. – М.: Индрик. – 2005. – 240 с.*
2. *Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.*
3. *Прохоров, Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 328 с.*
4. *Путилина, Л.В. Фонетическая организация формул речевого этикета: монография / Л.В. Путилина; оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2014. – 148 с.*

1 Исследование выполнено при финансовой поддержке отделения гуманитарных и общественных наук РФФИ и Правительства Оренбургской обла-

сти, № проекта 17-16-56004, тип проекта а(р) (руководитель – И.Ю. Моисеева)

ФУНКЦИИ ПЕЙЗАЖА В РАССКАЗЕ К.Г. ПАУСТОВСКОГО «ПРОЩАНИЕ С ЛЕТОМ»: УРОК В 3 КЛАССЕ

**Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

**Полякова Л.Д.
МОБУ «Лицей №5», Оренбург**

К.Г. Паустовский вошел в русскую литературу как несравненный мастер пейзажа. Действительно, природа является основой художественного мира писателя и в целом его эстетической концепции [1]. В то же время красота русских пейзажей раскрывается во всех произведениях автора через героев, которые неотделимы от природы, восхищаются ее прелестью, любят ее красотой. Природа у Паустовского вовсе не фон, на котором разворачиваются события, она становится источником характеров: именно через нее человек познает себя, ибо «нельзя... отделить свежесть утра от света любимых глаз и мерный шум леса от размышлений о прожитой жизни» [2].

Эту тонкую связь человека с родной землей можно показать учащимся уже в начальной школе, при первом знакомстве с творчеством К.Г. Паустовского, например, при изучении рассказа «Прощание с летом» (помещен в **«Хрестоматии по литературному чтению» для 3 класса**, автор-составитель В.Ю. Свиридова, система развивающего обучения Л.В. Занкова).

При подготовке к уроку учителю в первую очередь необходимо поработать над выразительным чтением рассказа: именно от качества прочтения вслух зависит живость восприятия и понимания.

Композиция рассказа отличается особой стилистикой, которую возможно донести до детей с помощью интонаций.

Пейзаж конца ноября написан нежной акварелью, он вызывает ощущение лёгкой грусти. Абзацы можно рассматривать как строфы стихотворения в прозе. Короткие простые предложения чередуются со сложными, не громоздкими, легко членимыми на синтагмы: «В лесах было торжественно, светло и тихо. День как будто дремал. С пасмурного высоко неба изредка падали одинокие снежинки. Мы осторожно дышали на них, и они превращались в чистые капли воды, потом мутнели, смерзались и скатывались на землю, как бисер» [4].

Осмысляя рассказ, понимаешь, что описание хрупкости осенней природы вызывает в сознании ощущение хрупкости жизни.

Для чтения «пейзажных» абзацев выберем повествовательные интонации, окрашенные особой доверительностью и вместе с тем некоторой таинственностью.

Завершается рассказ картиной наступления зимы, которая вновь напоминает нам о хрупкости тепла – тепла в природе: «Зима начала хозяйничать над землёй, но мы знали, что под рыхлым снегом, если разгрести его руками, ещё можно найти свежие лесные цветы, знали, что в печах всегда будет трещать

огонь, что с нами остались зимовать синицы, и зима показалась нам такой же прекрасной, как лето» [4].

Подготовившись к выразительному чтению рассказа, идём на урок, основными задачами которого будут развитие умений понимать прочитанное, выделять главное, сравнивать, обобщать, расширять словарный запас учащихся, а также воспитывать бережное, чуткое отношение к природе, нравственные качества личности, любовь к русской литературе.

Остановимся на работе с пейзажными фрагментами.

- Какое время года описывает К.Г. Паустовский в начале рассказа? Найдите в тексте слова, которые использует автор, характеризуя позднюю осень. Целесообразно разделить ребят на три группы, каждая из которых будет работать со своим фрагментом; задача одних найти описания природы, других – фрагменты, рассказывающие о состоянии животных и поведении людей. Ученики выписывают в тетрадь определения, использованные автором, указывают детали, помогающие представить бесприютный ноябрьский пейзаж: холодный дождь, мокрый ветер, глухие туманы, неуютная темень и стужа, грустное время, темная вода, непроглядные леса; кот спал <...> и вздрагивал во сне, когда темная вода хлестала в окна; последние птицы спрятались под стрехи; ночам плакал во сне Фунтик – маленькая рыжая такса; никто нас не навещал; затапливали печи; садились у печки и читали. Вместе делаем вывод о том, что состояние природы отражается как на поведении животных, так и настроении людей: всем неуютно, холодно и грустно.

- А как герои рассказа стараются скрасить мрачные дождливые будни? Найдите подтверждение в тексте.

- Какие слова находит Паустовский, чтобы показать изменения в настроении персонажей? (лучше всего было по вечерам; пел свою нехитрую песню медный самовар-инвалид; как только его вносили в комнату, в ней сразу становилось уютно; в такие вечера приятнее всего было читать...).

- Какой приём использует автор, описывая самовар? Зачем он обращается к олицетворению?

- Найдите в тексте абзац, в котором меняется описываемая картина. Какое слово несколько раз повторяет автор, чтобы показать изменения в природе? («Однажды ночью я проснулся от странного ощущения. Мне показалось, что я оглох во сне. Я лежал с закрытыми глазами, долго прислушивался и наконец понял, что я не оглох, а попросту за стенами дома наступила необыкновенная тишина. Такую тишину называют «мертвой». Умер дождь, умер ветер, умер шумливый, беспокойный сад. Было только слышно, как посапывает во сне кот») [4].

- Как вы понимаете слова «мертвая тишина»?

- Что вам показалось необычным в описании неожиданно наступившей зимы?

- Какое настроение принес первый снег? Каким цветом вы бы нарисовали эту картину? (выбор цвета настроения – белый – радость, спокойствие, надежда).

- Обратите внимание на то, что Паустовский расширяет описываемое пространство. Если в первой части рассказа ненастный деревенский пейзаж противопоставлялся домашнему теплу и уюту, то сейчас автору важно рассказать, как преобразуется вся земля: «Я встал и подошел к окну – за Стеклами все было снежно и безмолвно. В туманном небе на головокружительной высоте стояла одинокая луна, и вокруг нее переливался желтоватый круг. <...> За два часа так необыкновенно изменилась земля, за два коротких часа поля, леса и сады заморозила стужа. <...> Земля была нарядная, похожая на застенчивую невесту» [4].

- Сравните цвета настроения начала и конца рассказа (на доске). Какими их можно назвать? (противоположными). Противопоставление в природе, настроении, цвете называются контрастом.

- Докажите примерами из текста, что контраст является одним из основных приемов в этом рассказе (вот уже больше недели, как никто нас не навещал – к чаю приплелся в гости дед Митрий и поздравил с первопутком; в такие вечера приятнее всего было читать очень длинные и трогательные романы Чарльза Диккенса – трудно было оставаться дома в первый зимний день).

- Как описывается зимний лес?

- Почему автор говорит, что день будто дремал? Найдите объяснение в тексте.

- Подумайте, почему автор назвал свое произведение «Прощание с летом», ведь действие происходит в конце ноября? Что именно напоминает героям о лете? (Мы сорвали несколько гроздей схваченной морозом красной рябины – это была последняя память о лете...) [4].

- Прочитайте последний абзац («Зима начала хозяйничать над землей, но мы знали, что под рыхлым снегом, если разгрести его руками, еще можно найти свежие лесные цветы, знали, что в печах всегда будет трещать огонь, что с нами остались зимовать синицы, и зима показалась нам такой же прекрасной, как лето») [3].

- Как вы понимаете слова «зима начала хозяйничать над землей»?

- Что Паустовский хотел сказать нам этой историей? (каждое время года прекрасно по-своему).

- Чему учит нас автор? О чем заставил задуматься? (он помог нам глубже проникнуть в мир природы, увидеть ее красоту и гармонию).

- Делаем вывод о функциях пейзажа в рассказе и приемах, которые использует автор для описания природы.

Таким образом, во время урока учащиеся смогли на время погрузиться в ту душевную атмосферу, которую создал в рассказе «Прощание с летом» К.Г. Паустовский. Им нравятся описания природы, трепетное и внимательное отношение автора к ней. Не всем понятно название произведения, но ученики предполагают, что автор имел в виду прощание с летом и осенью, с теплом, которого уже нет, но оно еще непременно будет.

1. Летохо, Е. В. Художественный мир малой прозы К.Г. Паустовского 1940-1960-х годов: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Летохо, Елена Васильевна. – М., 2010. – 209 с.
2. Куделько, Н.А. Традиции поэтики И.С. Тургенева в русской литературе XX в. (Б.К. Зайцев, К.Г. Паустовский, Ю.П. Казаков) : дис. ... доктора филол. наук: 10.01.01 // Куделько, Наталья Александровна. – М., 2005. – 381 с.
3. Николаева, А.Ю. Урок литературного чтения «Прощание с летом». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/596527/> (дата обращения: 20.12.2017).
4. Паустовский, К.Г. Прощание с летом // К.Г. Паустовский Рассказы. – М.: Искатель, 2014. – 96 с. (серия Библиотека школьника)

МИР РОДНОЙ ПРИРОДЫ В СКАЗКЕ М. ГОРЬКОГО «ВОРОБЬИШКО»: УРОК ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ВО 2 КЛАССЕ

**Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет
Савинкова А.С.
МОБУ «Лицей №5», Оренбург**

В истории русской культуры немало великих имен, известных всему миру. Среди них достойное место занимает и имя Максима Горького, звучащее как символ человеческой гордости, как воплощение того, что сам писатель называл Человеком с большой буквы.

Литературе для детей Максим Горький уделял особое внимание. Он писал: «В основе... детской литературы должно быть вдохновение и творчество. Ей нужны не ремесленники, а большие художники. Поэзия, а не суррогаты поэзии. Она не должна быть придатком к литературе для взрослых. Это великая держава с суверенными правами и законами...» [3, с.184]. Горький не только писал сам для детей. Заинтересованно, ответственно, с полным пониманием сложности и значимости этого дела он занимался формированием круга чтения юного поколения страны.

Особенно важным критерием качества детской литературы писатель считал воспитательную составляющую книги. В 1917 году в выступлении на публичном заседании «Лиги социального воспитания» он заявил: «... Я не педагог, и, может быть, я неверно говорю, но мне кажется, что воспитание ставит перед собою три цели: насыщение человека знаниями о нём самом и о мире, окружающем его; формирование характера и развитие воли; формирование и развитие способностей...» [там же, с. 69].

Действительно, нет никакого сомнения в том, что детское чтение должно быть воспитывающим, развивающим в растущем человеке самые лучшие нравственные и волевые качества. Это должно быть чтение, способное, по словам М. Горького, «возбудить в детях начала активности, уважение к творчеству, любовь к труду» [там же].

Произведения Горького помогают обучающимся понять закономерность происходивших событий, вооружают их правильным пониманием современной действительности.

В круг чтения начальной школы включено несколько произведений М. Горького, среди которых одной из самых ярких является сказка «Воробьишко», которая изучается во втором классе.

Рассматривая это произведение на уроке, основной акцент сделаем на анализе мира родной природы, поскольку именно через изображение природы автор раскрывает человеческие качества, положительные и отрицательные, тем самым решая важные нравственные задачи.

В образе Пудика ясно проглядывает характер ребенка – непосредственного, непослушного, шаловливого. Мягкий юмор, неброские краски создают теп-

лый и добрый мир этой сказки. Без назидания и в доступной форме Горький преподает маленькому читателю большой урок жизни. Описывая приключения маленького Пудика, автор поднимает серьезный вопрос о преемственности старшего и младшего поколений. Ориентируясь на особенности восприятия маленьких детей, Горький показывает, как желторотый любопытный воробышка Пудик знакомится с жизнью. Писатель учит ребенка внимательно присматриваться к окружающему, искать настоящие причины тех или иных событий.

Сказка Горького близка к народному сказочному эпосу о животных. Писатель использует в ней распространенный в народных сказках прием очеловечения птиц и животных (воробьи наделены чувствами, мыслями, человеческими переживаниями), при этом сохраняет их реальные черты (они летают, живут в листве, боятся кошки). Как и в народной сказке, здесь присутствует героическое и комическое; заложен большой воспитательный потенциал.

Урок начнем с чтения сказки. После первичного восприятия проводим беседу.

- Каковы ваши впечатления? Что запомнилось, что удивило?

- Подумайте, к какому жанру относится это произведение? Почему вы решили, что это сказка? (начинается словами «жил-был», птицы разговаривают, думают, воробышка сочиняет и рассказывает стихи...).

Далее работаем с текстом.

- Назовите героев сказки (воробышка Пудик, мама-воробиха, папа-воробей, кошка).

- Где живет воробыная семья? (над окошком бани, за верхним наличником, в тёплом гнезде из пакли, моховинок и других мягких материалов). Объясняем незнакомые слова: наличник, пакля, моховинка.

- Каким нарисован воробышка? Как вы думаете, почему он желторотый?

- Зачем он все время выглядывал из гнезда? Найдите объяснение в тексте (хотелось поскорее узнать – что такое божий мир и годится ли он для него?).

- Давайте прочитаем диалог воробьев (– Что, что? – спрашивала его воробиха-мама. Он потряхивал крыльями и, глядя на землю, чирикал: – Чересчур черна, чересчур! Прилетал папаша, приносил букашек Пудик и хвастался: – Чив ли я? Мама-воробиха одобряла его:– Чив, чив! А Пудик глотал букашек и думал: «Чем чванятся – червяка с ножками дали – чудо!»).

- Обратите внимание, как они разговаривают? Какие звуки повторяются? А вы слышали как «переговариваются» воробьи в реальности? (они чирикают).

- Какой же прием использует автор, передавая воробыный «говор»? (звукоподражание).

- О чем предупреждали родители Пудика? (– Чадо, чадо, – беспокоилась мать, – смотри – чебурахнешься!; упадёшь на землю, кошка – чик! и слопаёт! – объяснял отец, улетаая на охоту).

- Найдите в тексте, о чем спрашивает воробышка маму?

- Верит ли он ей? Прочитайте, как об этом говорит автор (Пудик не верил маме; он ещё не знал, что если маме не верить, это плохо кончится).

- Прочитайте песенку, которую сочинил и распевал Пудик. Как вы думаете, он сообразительный?

- Почему Пудик выпал из гнезда?

- Как воробышка научился летать? Прочитайте. (Страх приподнял с земли воробышку, он подпрыгнул, замахал крыльями – раз, раз и – на окне!).

- Можете ли вы представить, какие чувства испытывает мать, которая понимает, что сейчас, может быть, погибнет ее ребенок? Почему она не смогла усидеть в гнезде?

- Как вы думаете, воробыха может победить кошку? А почему здесь смогла? Как автор описывает этот эпизод? (перья у неё дыбом встали – страшная, храбрая, клюв раскрыла – в глаз кошке целит). Воробыха защищает своего детёныша, и поэтому с такой яростью бросается на кошку.

- Смогли бы вы пожертвовать собой? Если да, то ради кого?

- Можно ли сказать, что сказка хорошо закончилась? (И всё кончилось благополучно, если забыть о том, что мама осталась без хвоста...)

- Подумайте, сможет ли воробыха жить без хвоста? А зачем птицам хвост? Хвост у птиц – это руль и дополнительная опора в полёте. Без хвоста воробыхе будет сложно взлетать и лететь. Она сможет летать только с ветки на ветку, перепархивая. Держать равновесие тоже будет сложно, например, сидя на тонких ветках. Таким образом, выжить птице будет очень сложно.

- Прочитайте на доске пословицы. Какая, по вашему, больше подходит к этой сказке? Объясните, почему. (Кто слушается старшего, нога того о камень не ударится. Послушному – одно слово, непослушному – сто. Старого человека надо слушаться, молодого надо учить).

- Прочитайте начало сказки: «У воробьев совсем так же, как у людей: взрослые воробьи и воробыхи – пичужки скучные и обо всем говорят, как в книжках написано, а молодежь – живет своим умом». Порассуждайте над этими словами.

Подводим итоги.

- Мы прочитали произведение, герой которого открывал для себя мир, чему учит нас эта сказка? Что хотел сказать нам автор?

- Кого напоминает вам Пудик? А вы всегда слушаетесь родителей?

- Дома прочитайте рассказ И.С. Тургенева «Уличный певец». Подумайте, чем похожи эти произведения и в чем их различие.

- Нарисуйте иллюстрацию понравившегося эпизода.

Таким образом, в ходе беседы с учащимися мы создаем не только условия для дальнейшего формирования общеучебного навыка чтения, умения работать с текстом, совершенствования всех видов речевой деятельности, читательского кругозора и самостоятельной читательской деятельности, но и пробуждаем интерес к чтению художественной литературы, способствуем общему развитию ребёнка, его духовно-нравственному и эстетическому воспитанию.

Список литературы

1. Ганзикова, Г. Максим Горький о круге детского чтения. [Электронный ресурс].
Режим доступа:
http://rusla.ru/rsba/reading/family/files/PupilShelf_sem2-2008-4.pdf (дата обращения 22.12.2017).

2. Горький, М. Воробьишко // А.В. Лазарева Литературное чтение. Учебник. 2 класс. В 2 частях. – М.: Издательский дом «Федоров», 2014. Серия: Система Л.В. Занкова.

3. Горький, М. О детской литературе, детском и юношеском чтении: Избранное / Сост., вступит. ст. и коммент. Н.Б. Медведевой. – М. 1989. – 224 с.

НЕКОТОРЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ И ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Релишский А.И.

Оренбургский государственный университет

У всех народов одной из самых древних и распространённых форм устного творчества являются сказки. Сказки появились очень давно, определить с точностью время их появления крайне сложно, как невозможно определить их авторство. Известен также и тот факт, что сюжеты многих сказок у разных народов перекликаются [3: 17].

Сказка - это один из основных жанров фольклора, эпическое, в большинстве случаев прозаическое произведение волшебного, приключенческого или бытового характера с ориентацией на вымысел. Для нее характерны своеобразие, старина и склонность к воплощению идеала человеческого существования [11:43].

Обращение к истории развития жанра позволяет сказать, что на ранних стадиях становления древней культуры сказка и миф встречались неразделенными и носили первоначально производственную функцию: охотник использовал сказку для приманивания зверя. Здесь подразумевается, что сказка – это жестикуляция и говорение для приманивания животного. Позднее к жестикуляции и говорению добавляется мимика и пение. В дальнейшем сказка получает функцию магического обряда для воздействия на души и всевозможных духов [2:17].

Рассмотрим понятие сказка в представлениях современных ученых. Согласно Толковому словарю Т. Ф. Ефремовой сказка «а) повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных лицах и событиях; б) литературное произведение такого характера» [5:241].

У С. И. Ожегова находим следующее объяснение: «сказка повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил» [9: 968]. Сказка – это «все формы прозаического повествования письменные или устные, которые передавались в течение многих лет» – так считает С. Томпсон [15: 75].

В. Я. Пропп дал свое понимание сказки в самом общем виде, определяя её как «рассказ, отличающийся от всех других видов повествования специфичностью своей поэтики» [10: 216].

Другой крупный исследователь А. И. Никифоров предложил следующее определение: «сказки – это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением» [8:47].

Мнение Т. Г. Леоновой отражено в следующем высказывании: сказка это «эпическое, чаще всего прозаическое произведение с установкой на вымы-

сел, произведение с фантастическим сюжетом, условно-фантастической образностью, устойчивой сюжетно-композиционной структурой и ориентированной на слушателя формой повествования» [7:21].

У любого произведения существуют свои индивидуальные жанровые характеристики. Главными особенностями сказок, связанными с жанром можно назвать:

1) индивидуальный язык, которым рассказывают сказку, на котором общаются между собой герои повествования;

2) закольцованная структура (Зачин и концовка встраивают сказку в «цепочку» других. Например, зачин «Жили-были...», концовка «Тут и сказочке конец...»);

3) троекратность повторения действий (три железных посоха, трое железных сапог и т.д.);

4) некоторые детали сюжета в сказке соединены особыми формулами «Долго ли коротко...»;

5) у героев особые имена (Jack the Giant-Killer, Hidge-Hodge – в английских сказках, и в русских – Баба Яга, Марья Моревна и т.д.).

Язык сказок сам по себе обладает многочисленными особенностями, среди которых можно выделить структуру предложения, лексику, специфический выбор синонимов. Отдельного внимания заслуживает речевой этикет, представленный в народных сказках очень широко. Формулы приветствия и прощания героев, имена и прозвища персонажей, которые часто зависят от социального статуса героев. [1:31] Отсутствие формул речевого этикета в сказках говорит о том, что изначально, функции «маркирования» персонажей и надделения их характеристиками, лежали на рассказчике.

В каждой языковой культуре представлены определенные требования к речевой деятельности. В архаическом социуме речевой этикет (как и этикет в целом) был связан с ритуальной деятельностью. Выражениям придавалось особое значение, связанное с особыми магическими и обрядовыми представлениями, взаимоотношениями человека и окружающей его природы. Эти явления, в реликтовом состоянии, сохраняются в различных единицах речевого этикета; многие устойчивые формулы представляют собой ритуальные пожелания, воспринимавшиеся как действенные, как в русском языке «Здравствуйте» (пожелание здоровья), «Спасибо» (от «спаси бог»). [13:19]

На древнейшие представления о действенности слова накладываются более поздние пласты, связанные с различными этапами в эволюции общества и его структуры, с религиозными верованиями и т.д. Особо следует отметить достаточно сложную систему речевого этикета в иерархических социумах, где правила речевого общения вписываются в семиотику общественной иерархии. Примером может служить окружение монарха, где каждой ступени иерархии присущи свои титулы и, соответственно, формулы обращения к ним в речи (средневековый Восток, Европа на рубеже Нового времени). [14:28] В подобных социумах нормы этикета становились предметом обучения и кодификации и играли двоякую роль: позволяли говорящему выразить уважение к собесед-

нику и одновременно подчеркнуть изысканность своего собственного воспитания. Хорошо известна роль в формировании новой, европеизированной элиты, которую сыграли в Петровскую эпоху и последующие десятилетия пособия по этикету, в том числе и речевому: Юности честное зерцало, Приклады, какого пишут комплементы разные [12: 38-39].

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о безусловном исследовательском интересе к лингвистическим особенностям сказок, которые отражают определенные этапы развития разных языковых культур.

Список литературы

- 1.Алещенко, Е.И. Коллективная языковая личность и ее отражение в народной сказке [Текст] / Е.И. Алещенко // *Acta Linguistica*. – 2007. – Vol.(1).– С. 79-85.
- 2.Аникин, В.П. Теория фольклора: курс лекций [Текст] / В.П. Аникин. – 3-е изд. – М.: КДУ, 2007. – 432 с.
- 3.Гасанова, Д. С. Лингвокультурологические и структурно-семантические особенности языка сказки: дис. ... канд. фил. наук: 10.02.20 / Гасанова Диана Султангусеновна. Махачкала, 2013.194 с.
- 4.Даль, В. И. Толковый словарь русского языка / В. И. Даль. – Москва: Эксмо, 2011. – 736 с.
- 5.Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. Том 1. А-Л: в 3 т. / Т. Ф. Ефремова. – Москва: АСТ, 2004. – 783 с.
6. Карасик В.И. Язык социального статуса.- М., 1992.- 683с.
- 7.Леонова Т.Г. Проблемы изучения регионального фольклора: монография: в 2 т. – Омск: амфора, 2014.
- 8.Никифоров, А.Л. Качество [Текст] / А.Л. Никифоров // Новая философская энциклопедия. – М.: Мысль, 2010. – Том II. – С. 237.
- 9.Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Л. И. Скворцов. – Москва: Мир и образование, 2013. – 1376с.
10. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки: учеб. пособие / В. Я. Пропп. Москва: Лабиринт, 2005. 521с.
11. Пропп, В. Я. Русская сказка: монография / В. Я. Пропп. Москва: Лабиринт, 2002. 428 с.
12. Речевой этикет в русском общении. Теория и практика: Н.И. Формановская-М.:Издательство «Правда», - 391с.
- 13.Терминасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Текст/-М.: Слово, 2000. – 264 с.
- 14.Чернышева М.А. Культура общения./М.А. Чернышева – Л., 2008.- 537 с
- 15.Thompson, S. The Folktale: training manual / S. Thompson. Whitefish, Montana: Kessinger Publishing, 2010. – 526 p.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА РУССКИЙ ЯЗЫК

**Ремизова В.Ф., канд.пед.наук, доцент
Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова
Судакова А.А.
Оренбургский государственный университет**

Пословицы и поговорки, являясь частью лингвокультуры народа, всегда будут оставаться активной частью вокабуляра носителей языка, несмотря на усложнение жизненного уклада, проникновение научно-технических достижений в повседневность, неумолимый прогресс и т. д. В любое время пословицы и поговорки будут характерной чертой данного народа и, соответственно, объектом внимания исследователей.

Цель данной работы: выявить особенности перевода английских пословиц и поговорок на русский язык.

Материалом исследования послужили 75 английских пословиц и поговорок, отобранных методом сплошной выборки из произведений художественной литературы и словарей.

Главным лингвистическим признаком пословиц и поговорок является устойчивость: устойчивость употребления, структурно-семантическая устойчивость, семантическая устойчивость, лексическая устойчивость, морфологическая и синтаксическая устойчивость.

Поговорки имеют буквальный план содержания, пословицы же содержат переосмысленные компоненты. Пословицы и поговорки отражают процессы и результаты познавательной деятельности носителей языка, что приводит к специфическому усложнению их семантической структуры, называемому компликативностью. Пословицы и поговорки входят в сферу концептуального выражения действительности [4; 5; 6], служат средством выражения различных лингвистических категорий [1; 2; 7; 10; 11; 12], используются в текстах различных функциональных стилей [8; 9].

Существенными признаками пословиц и поговорок являются: экспрессивность (выразительность и воздействие на слушателей), дидактичность (поучающее, назидательное содержание), афористичность (способность в сжатой форме выразить меткое наблюдение, обобщение жизненного опыта), народность (употребление в течение длительного периода времени всеми представителями народа-носителя языка вне зависимости от их классово-сословной и диалектной принадлежности).

Пословицы и поговорки характеризуются определенной специфичностью синтаксической структуры. Пословицы и поговорки – это цельнопредикативные конструкции, построенные преимущественно по действующим моделям простого и сложного (сложносочиненного и сложноподчиненного) предложения.

Большинство пословиц и поговорок выступают не изолированно, а соотносятся со своими синонимами в плане содержания и вариантами в плане выражения, т.е. вступают в системные отношения. Системность – это лингвистическое свойство пословиц и поговорок.

Главной задачей переводчика при работе с пословицами и поговорками является донесение исходного смысла оригинала на языке перевода.

Проанализировав 75 пословиц и поговорок, мы пришли к следующим выводам:

1) большая часть представленных во фразеологических словарях пословиц и поговорок переведена способом подбора аналога, а то время как полным или частичным русскоязычным эквивалентом обладает лишь треть всех изученных пословиц и поговорок;

2) при переводе литературных произведений переводчики отдают предпочтение фразеологическим способам перевода пословиц и поговорок, при этом практически половина пословиц и поговорок в изученных произведениях переведены способом подбора аналога.

Нами было замечено, что зачастую переводчики художественных произведений не используют данные во фразеологических словарях русскоязычные аналоги и эквиваленты, а прибегают к другим способам перевода: калькированию, лексическому или описательному переводу.

Опираясь на теоретические данные и проведенное исследование, мы пришли к выводу, что пословицы и поговорки можно разделить на три группы:

1. Английские пословицы и поговорки, которые полностью переводятся на русский язык, т.е. английский вариант полностью соответствует русскому – полный эквивалент.

All is well that ends well – Все хорошо, что хорошо кончается [3, С. 814].

2. Английские пословицы и поговорки, которые частично переводятся на русский язык, т.е. английский вариант несколько отличается от русского – частичный эквивалент.

Where there is a will there is a way – Где хотенье, там и уменье [3, С. 821].

3. Английские пословицы и поговорки, перевод которых на русский язык полностью отличается от оригинала, т.е. английский вариант не соответствует русскому – аналог.

Jack of all trades and master of none – За все берется, да не все удается. [3, С. 414].

Проведя анализ перевода 75 английских пословиц и поговорок на основе русскоязычных фразеологических словарей, было выявлено, что 11 изученных пословиц и поговорок имеют полный русскоязычный эквивалент. Например, Appearances are deceitful – Наружность (внешность) обманчива [3, С. 49].

15 пословиц и поговорок имеют частичный русскоязычный эквивалент. Например, To kill two birds with one stone – Одним ударом двух мух убить [3, С. 83].

А также 49 пословиц и поговорок могут быть переведены с помощью подбора русскоязычного аналога. Например, *The proof of the pudding is in the eating* – Все проверяется на практике [3, С. 606].

Но было отмечено, что переводчики не всегда употребляют эквиваленты и аналоги пословиц и поговорок в художественном переводе, даже при их наличии во фразеологических словарях, а используют нефразеологические способы перевода.

Исследуя примеры употребления пословиц и поговорок в литературных произведениях, мы пришли к выводу, что из всего взятого нами материала 55 пословиц и поговорок переведено с помощью фразеологического перевода. Например, *Don't halloo till you are out of the wood* – Не радуйся раньше времени.

20 пословиц и поговорок переведено способом нефразеологического перевода. Например, *The responsibility for her death doesn't lie at your door* – Вы не повинны в смерти миссис Ферраре.

При этом способом подбора полного эквивалента переведено 9 пословиц и поговорок. Например, *If you want things done, do them yourself* – Если вы хотите сделать что-то, сделайте это сами.

Способом подбора частичного эквивалента переведено 10 пословиц и поговорок. Например, *But the average voter knows that the devil is not so black as he is painted and the angel not so white as he makes himself out to be* – Но избиратель знает, что черт не так страшен, как его малюют, да и ангел не такой уж белый, как он хочет себя представить.

Способом подбора аналога переведено 36 пословиц и поговорок. Например, *We've got to pile up the orders now – make hay while the sun shines* – Мы должны набрать сейчас как можно больше заказов – куй железо, пока горячо.

Калькированием переведено 8 пословиц и поговорок. Например, *So quiet but – still water runs deep!* – Она само спокойствие, а тихие воды глубоки.

Лексическим переводом переведено 10 пословиц и поговорок. Например, *But it was neck or nothing now – he must try it, and in off hours go on looking for a job* – Но у него не было другого выхода. Надо продавать, а в свободные часы поискать работу.

Рисунок 2 демонстрирует детальное соотношение способов перевода пословиц и поговорок в литературных произведениях.

Рисунок (Рис. 3) демонстрирует соотношение фразеологического и нефразеологического способов перевода пословиц и поговорок в литературных произведениях.

Таким образом, результаты исследования привели к выводу, что переводчики произведений художественной литературы стремятся передать пословицы и поговорки фразеологическими средствами языка перевода.

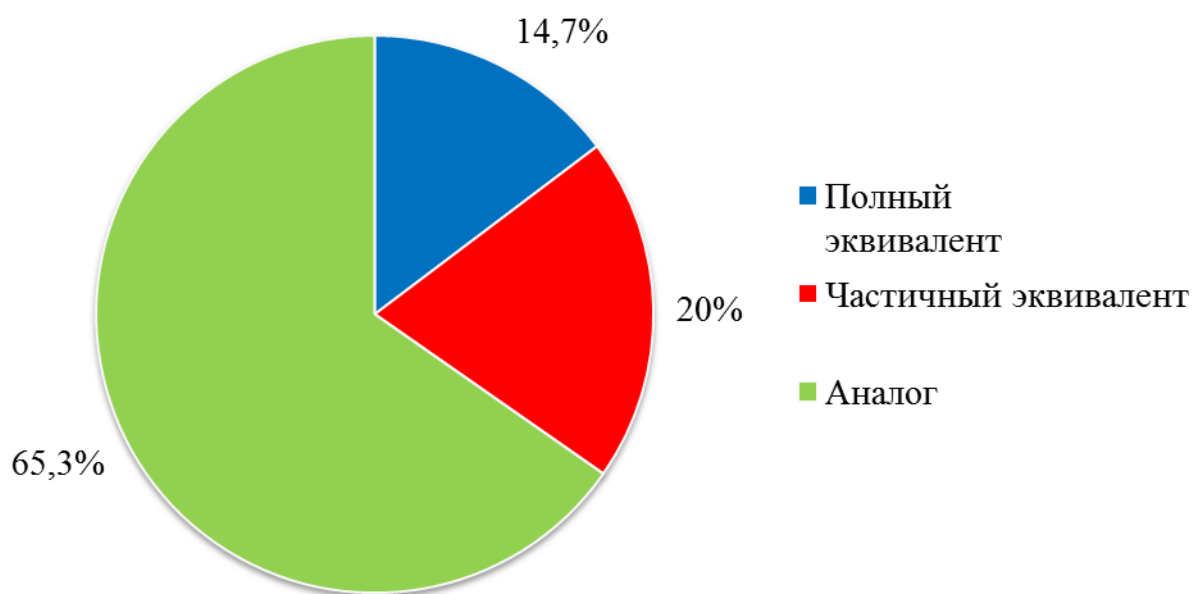


Рисунок 1 – Соотношение способов перевода пословиц и поговорок во фразеологических словарях.

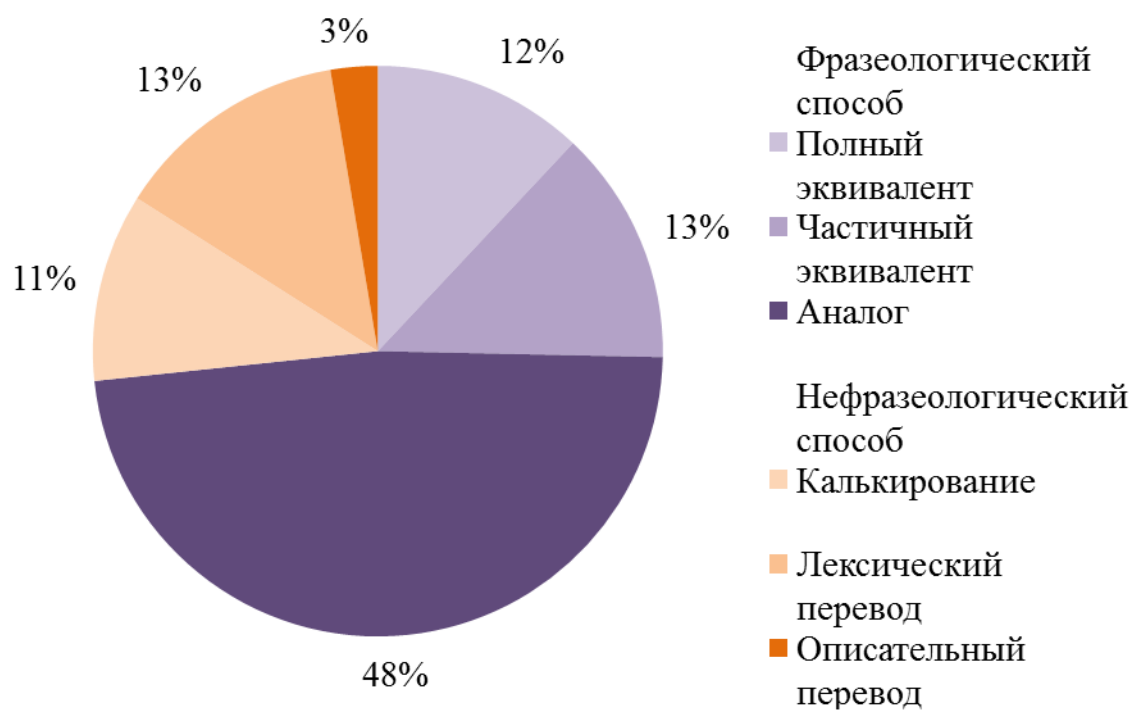


Рисунок 2 – Соотношение способов перевода пословиц и поговорок в литературных произведениях

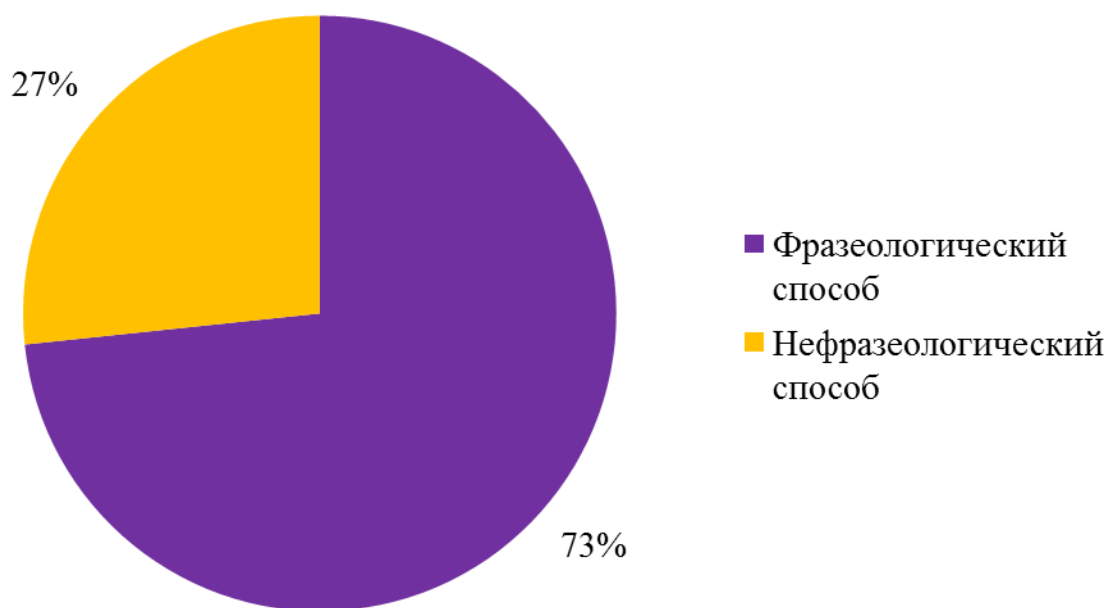


Рисунок 3 – Соотношение фразеологического и нефразеологического способов перевода пословиц и поговорок в литературных произведениях

Список литературы

1. Андросова, С. А. Интенсификаторы в структуре характерологических арготических фразеологизмов французского языка [Электронный ресурс] / С. А. Андросова, Ю. Г. Синельников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2009. – № 2 (4). – С. 39 – 42. Режим доступа: www.gramota.net/materials/2/2009/2/8.html
2. Гриднева, Т. В. Фразеологические средства выражения категории интенсивности на материале современного русского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Т. В. Гриднева. – Волгоград: ВГПУ, 1997. – 21 с.
3. Кунин, А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь [Текст]/ А.В. Кунин – М., 1984. – 944 с.
4. Нестерова, Т.Г. Лексические средства выражения концепта «Богатство» в английской авторской сказке / Т.Г. Нестерова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры // Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). Оренбург, ОГУ. – 2015. С. 1856-1861. – ISBN 978-5-7410-1180-5.
5. Нестерова, Т.Г. Лексико-стилистические средства выражения концептов «WEALTH», «POVERTY» в английской авторской сказке / Т.Г. Нестерова, Л.В. Путилина // Стратегии общей и частной теории текста: монография в 2 ч. / И.Ю. Моисеева, Л.В. Путилина, О.А. Агаркова, Л.Е. Ильина, В.Ф. Ремизова, Т.Г. Нестерова, Т.А. Бешенцева, А.Е. Сколозубенко. Под ред. О.А.

Агарковой; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2017. – Часть 2. – С. 7 – 40. ISBN 978-5-7410-1750-0

6. Нестерова, Т.Г. Стилистические средства выражения концепта «Богатство» в английской и русской сказках / Т.Г. Нестерова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 11 (186). – С. 151-157. – ISSN 1814-6465.

7. Ремизова, В. Ф. Интенсификаторы в английском языке: функционально-стилистический и грамматический аспекты [Электронный ресурс] / И. Ю. Моисеева, В. Ф. Ремизова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-18342>

8. Ремизова, В. Ф. Трудности определения понятия «функциональный стиль» [Текст] / И. Ю. Моисеева, В. Ф. Ремизова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 11 (186). – Оренбург, ОГУ. – С. 97 – 102.

9. Ремизова, В. Ф. Функциональные стили: факторы образования, классификации [Электронный ресурс] / И. Ю. Моисеева, В. Ф. Ремизова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/131-23936>

10. Ремизова, В. Ф. Интенсивность как лингвистическая категория: теоретико-прикладной аспект [Текст] / В. Ф. Ремизова // Актуальные проблемы торгово-экономической деятельности и образования в современных условиях: электронный сб. науч. тр. IX Международной науч.-практ. конф. – Оренбург: Оренбургский филиал ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2014. – С. 625– 632.

11. Ремизова, В. Ф. Интенсификаторы в английском и русском языках: особенности употребления [Электронный ресурс] / В. Ф. Ремизова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской науч.-метод. конф. (с международным участием). – Оренбург: ОГУ, 2015. – CD-R. – С. 1890-1895.

12. Федорюк, А. В. Функционально-прагматические аспекты фразеологических интенсификаторов в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук [Электронный ресурс] / А. В. Федорюк. – Иркутск, 2001. – 189 с. Режим доступа: <http://5ballov.qip.ru/referats/preview/32001/30/?dissertatsiya-funktsionalno-pragmaticheskie-aspektyi-frazeologicheskikh-intensifikatorov-v-sovremennom-angliyskom-yazyike>

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

**Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор,
Дмитриева Е.В., канд. пед. наук, доцент,
Иванова С.Г., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Научно-методическое сопровождение лингвистической подготовки магистрантов неязыковых направлений является актуальной проблемой повышения качества преподавания иностранных языков в образовательном пространстве университетского комплекса.

В условиях многоуровневой системы подготовки «бакалавр – магистр – аспирант» вопрос качества преподавания приобретает первостепенный смысл в связи со следующими объективными факторами:

- ограниченное количество часов контактной работы в соответствии с учебными планами;
- недостаточное научно-методическое обеспечение процесса лингвистической подготовки;
- отсутствие заинтересованности магистрантов в интеграции иноязычных и предметных знаний с целью формирования информационной компетентности в области профессионально ориентированной иноязычной деятельности;
- уровень языковой подготовки магистров в неязыковом вузе в большинстве случаев не отвечает требованиям развития у них необходимого спектра общекультурных и профессиональных компетенций.

Важным аспектом повышения качества лингвистической подготовки является унификация рабочих программ по иностранному языку для разных направлений подготовки магистрантов.

Под качеством лингвистической подготовки мы понимаем соответствие получаемых знаний и умений магистрантов современным требованиям использования иностранных языков в профессионально ориентированной деятельности. В настоящее время в русле компетентного подхода иноязычные знания, умения и опыт профессионально ориентированной деятельности формируют иноязычную компетенцию студента. Иноязычная профессиональная компетенция магистров представляет систему общекультурных и профессиональных компетенций и включает не только способность к межкультурной профессиональной коммуникации на иностранном языке, но и совокупность профессиональных знаний, навыков и умений для конкретного направления подготовки, формируемых в процессе обучения иностранному языку.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО для магистратуры иностранный язык рассматривается как средство эффективного профессионального взаимодействия и развития профессиональной компетентности магистров в виде системы общекультурных и профессиональных компетенций. Следовательно, ос-

новой целью обучения является формирование иноязычной профессиональной компетенции.

В качестве задач выделяются следующие:

- активно использовать иноязычную информацию в целях коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке, проявлять способность к решению задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- эффективно применять базовые умения в области систематизации предметной информации из иноязычного материала в процессе всех видов речевой деятельности;
- уверенно демонстрировать навыки понимания устной речи и проявлять способность к межкультурной коммуникации;
- уверенно владеть основными способами построения иноязычного общения; иметь опыт творческой самостоятельной познавательной деятельности;
- свободно применять информационный поиск, обладать критическим мышлением; проявлять способность к выполнению креативных иноязычных задач;
- обладать сформированной системой креативно-проективных умений; уметь проектировать профессионально-ориентированную деятельность, используя иноязычные знания; свободно решать речевые задачи, связанные с межкультурной коммуникацией.

В многочисленных рабочих программах, которые составляются в соответствии с образовательными стандартами, заявляются компетенции в разной формулировке (ОК-5, ОПК-4 и пр.), которые, по сути, представляют собой одно и то же, а именно, «готовность обучаемого к профессионально ориентированной речи на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке». Содержание этих компетенций формулируются следующим образом:

- ОК-1 способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу;
- ОПК-4 готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности;
- ПК-3 способностью публично представить собственные новые научные результаты.

Реализация ОК-1, ОПК-4, ПК-3 опирается на принцип междисциплинарной интеграции, предполагающей взаимопроникновение различных профессиональных и лингвокоммуникативных знаний и умений. Теоретический принцип интеграции при актуализации компетенций воплощается в профессионально-лингвистическом портфолио.

Унификация рабочих программ возможна как, условно назовем, в горизонтальном, так и вертикальном форматах. Под горизонтальной унификацией будем иметь в виду типологизацию рабочих программ лингвистической подготовки по различным направлениям. Вертикальная унификация предполагает единообразие рабочих программ в аспекте разных иностранных языков.

Учитывая, что различные образовательные стандарты по направлениям подготовки обозначают компетенции в различной формулировке и содержат

специальные рекомендации по количеству зачетных единиц, горизонтальная унификация возможна при создании типовой рабочей программы, состоящей из инварианта и вариативных частей. Инвариант **типовой рабочей программы** должен содержать набор общих для всех направлений компетенций (не более трех), обязательное количество часов по всем образовательным стандартам, а также список обязательной для всех направлений литературы.

В вариативную часть типовой рабочей программы по иностранным языкам включаются дополнительные компетенции, не являющиеся общими для всех направлений подготовки, а также специальную литературу в соответствии с направлением подготовки.

Вертикальная унификация рабочих программ по различным иностранным языкам предполагает отказ от излишней конкретизации грамматических тем, форм интерактивной подготовки, а также профессионально ориентированных речевых продуктов. Так, для всех европейских языков, которые преподаются в университете, грамматические темы должны быть унифицированы, например, «Видо-временные формы глагола в активном/пассивном залоге», «Категории существительного», «Категории прилагательного» и так далее.

Научно-методическое сопровождение лингвистической подготовки магистров включает помимо рабочих программ, учебные пособия, учебно-методические указания и рекомендации. Унификация структуры учебных пособий позволит более эффективно использовать данную учебную литературу в учебном процессе. Структура учебного пособия может содержать следующие разделы:

- сборник аутентичных текстов по направлению подготовки;
- предречевые и послеречевые упражнения;
- словник к текстам (преимущественно терминологического характера);
- элементы аудирования;
- список литературы.

Итак, научно-методическое сопровождение лингвистической подготовки магистров неязыковых направлений представляет собой комплексно ориентированную совокупность элементов научного и учебно-методического сопровождения, которое способствует формированию готовности осуществлять иноязычную профессиональную деятельность.

Список литературы

1.Афонасова, В.Н. *Методика построения профессионально-ориентированных модульно-рейтинговых программ обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. .канд. пед. наук / В. Н. Афонасова. - М., 2003. - 246с.*

2. Тер-Минасова, С.Г., Соловова, Е.Н. *Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов : примерная программа / под ред. С.Г. Тер-Минасовой, Е.Н. Солововой. - М., 2009. - 23 с.*

3. Сахарова Н.С., Терехова Г.В. *Профессионально-лингвистическое портфолио магистранта как результат развития иноязычной компетенции / Н.С.*

Сахарова, Г.В. Терехова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс]: мат-лы Всерос. науч.-метод. конф.; Оренбург. гос. ун-т. - Оренбург: ОГУ, 2017. - С. 2952-2958.

4. Кабанова, О.В., Еремина, Н.В., Терехова, Г.В. Из практики лингвистического образования магистрантов / О.В. Кабанова, Н.В. Еремина, Г.В. Терехова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс]: мат-лы Всерос. науч.-метод. конф.; Оренбург. гос. ун-т. - Оренбург: ОГУ, 2015. - С. 1816-1819.

5. Сахарова Н.С., Дмитриева Е.В., Иванова С.Г. Реализация принципа корпоративности в лингвистическом образовании магистрантов / Н.С. Сахарова, Е.В. Дмитриева, С.Г. Иванова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс]: мат-лы Всерос. научно-практ. конф. / Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2016. – С. 2120-2122.

6. Дмитриева Е.В., Иванова С.В. Формирование кросскультурной компетенции студентов университета на занятиях иностранного языка / Е.В. Дмитриева, С.В. Иванова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс]: мат-лы Всерос. науч.-метод. конф.; Оренбург. гос. ун-т. - Оренбург: ОГУ, 2017. - С. 2660-2666.

7. Сахарова Н.С., Томин В.В. Культурно-образовательная среда в полинациональных группах: развивающий потенциал кросскультурного взаимодействия / Н.С. Сахарова, В.В. Томин // Вестн. Оренбург. гос. ун-та.- 2017. - № 10 (210).- С. 144-148.

О РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКЕ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ ОРЕНБУРЖЬЯ

Скопинцева Т.Ю., канд. филос. наук, доцент
Оренбургский государственный университет

Проблема культуры региона в значимой степени определяются выражением её этничности. Вне этничности не складывается органика институализации культуры, а отсутствие должного уровня такого институирования существенно трансформирует культуру в целом, лишает её жизнеспособности. Современный мир не предполагает закрытости и провоцирует варианты трансляции любого культурного образования за его пределы. Каждая региональная форма культуры имеет этнокультурный «тон» (что существенно влияет на её развитие и трансляцию вовне, «перенос» культурной формы за границу породившего её культурного образования). Региональная специфика с одной стороны специфична, с другой связана с универсальным, общекультурным содержанием системы. Такая связь порождает и поиски собственной идентичности и мощную тягу в мир, в его техногенную, хорошо организованную и упакованную культурную *капсулу*.

Наиболее значимые знаки и смыслы этнических традиций народа сохраняются и раскрываются в народных формах. Самочувствие народной традиции нельзя скрыть или умолчать. Она проявляется в оценках обывателей и анализе и профессионалов. Оценки выдают состояние культурной формы в едком словце, анекдоте, язвительном художественном тексте. Слабость традиционных элементов в пространстве культуры (отсутствие бытующих в повседневности народных форм) говорит о деструкции этнокультурного ядра, об изменении ведущих, ядерных его компонентов. Механизмы народной культуры сохраняются в менталитете, архаичные структуры — в мифологизированных формах повседневности и праздника. Разрушение пространства повседневности или праздничной традиции народа выдает состояние народной культуры в целом. Для Оренбургского региона характерна этнокультурная многоголосица. Специфика праздничности региона — это симбиоз разных компонентов этничности, современности, обыденной, расхожей режиссуры, и творчества жителей, включающихся в повседневную организацию и праздничное действо. Современная культура, в отличие от традиционной её формы, не опирается на народный праздничный календарь, который для крестьянина основывался на земледельческом цикле, а для кочевых народов строится на ритме жизни в степном пространстве. Народная традиция всегда связывалась с природностью организации жизни человека и общества. И быт и праздник зависел от сезона, географии, этноландшафтного равновесия, взаимодействия с иноплеменниками¹. Время и место организации повседневности или народного праздника в этнокультуре традиционно строго обозначено. В культурном пространстве роль и место каж-

¹ Анализ такой зависимости хорошо показан в работе Л.Н. Гумилева, см.: Гумилев Л.Н. Хунну в Китае — <http://www.gumilevica.kulichki.net>

дого элемента организуется в соответствие с его оценками в системе. Оценки оформляются и в субъективном, закрытом этническом пространстве и в объективности социальных институций. Внешний контур таких оценок имеет возможность минимизировать или сделать доминантными знаки и смыслы определенной этно-формы. Многообразная российская этнокультурная традиция задана в двух парадигмах: на уровне где этнодоминирование поддерживается внешне (государственными структурами) и в *коконах* закрытых от внешнего вторжения мирах повседневности. Обе структуры работают в поле декларации равенства задаваемой государством. В некоторых случаях доминантную форму высказывания получает этнокультура, обозначенная в титуле этнопространства. Это не зависит от культурного запроса народов проживающих на территории, и задается административно. В случае, когда этническая форма не получает общественно одобренного высказывания формируются иные формы её проявления². Такой перекося не может не получить экстремального выражения на культурной периферии – в рамках «русского» взрыва в Крыму или ином виде. Думаю, что крымский текст в современной российской культуре имеет такое мощное звучание по этой причине³. Культура славянских народов Оренбуржья это доминирующая культура нашего региона. По составу населения, культура русских и украинцев представлена в результатах переписи 2002 г. (русских – 73,9%; украинцев 3,5% от общей численности населения Оренбуржья). Белорусы (0,4%) и поляки (803 чел.) достраивают картину. Народная культура славян Оренбуржья связана с православием.

Исследователи православной формы культуры отмечают родство текстов православия и форм народного верования погруженных в глубины язычества. В.В. Иванов и В.Н. Топоров выделял специфику преемственности языческих форм. Они выстраивают систему, с устаревшими языческими образами, дополненными более современными, актуализированными мифологическими элементами. Отжившие формы опускаются на сниженные уровни бытования, их место занимают новые. Этот процесс отмечен в работах Б.А. Рыбакова в исследовании славянского и русского язычества. Так культ «Упырей и Берегинь» сменяется культом «Рода и Рожениц», а затем на первый план выходят культы Перуна, Велеса, Мокоши и др. божеств славянского и русского пантеона. Особенность этой динамики в том, что отжившие формы не умирают, а остаются на латентном уровне и в нужный момент могут быть актуализированы. Вновь сложившиеся формы дополняют архаику и бытуют в сложном сочетании старого и нового, традиционного и продиктованного новацией⁴. Современные

²Так в Оренбургском регионе в прошедшие годы я не могу назвать ни одного праздника русской культуры — праздник Петра и Февроньи, обозначенный как «праздник русской культуры», не соответствует задачам популяризации русской культуры, при наличии праздников башкирской, татарской, чувашской культур. Это не обеспечивает полноту звучания русской традиции, в то время как чувашский, казахский, башкирский народы Оренбуржья имели возможность этнокультурного единения в рамках соответствующих названию и содержанию праздничных форм на больших городских и областных площадках.

³ Особого разговора заслуживает система взаимодействия русской украинской культуры, но это тема отдельного разговора.

⁴Мощная идея «Русского мира» — это ответ культуры на стагнацию русской народной традиции, который дан был не в центре России а на периферии.

формы также не утрачивают связь с древними пластами культуры и архаика проявляется в ментальных характеристиках, в отношении к власти или в структурах повседневности в воссозданном язычестве – так вошли в нашу повседневность малые демоны: Дед Мороз, Хозяйка медной горы, духи гор и недр (Белый альпинист и Белый спелеолог). Процесс взаимодействия с архаикой необходим, обязателен, он поддерживается и бытовой и праздничной культурой и служит сохранению самобытности народа. Г. П. Федотов в своем исследовании народной культуры высказывает мысль о том, что обогащение смыслов христианского праздника народными обрядами, обычаями свидетельствует о вере и богатстве духовной жизни народа, что в народной культуре живут богословские интуиции народа, его моральный кодекс⁵. Оскудение народной культуры сопровождается разрушением самой культурной формы.

Современная положение славянского типа культуры и русской культуры в частности усложняется в связи с тем, что народный тип культуры не тождественен православной форме и не «сливается» с ней (как это происходит в исламской традиции которая выступает в роли универсализующего начала для разных этнокультур). Православная составляющая культуры славянского мира не стала интегрирующим фактором. Взаимодействие народной и православной ветвей культуры это бинар (двоеверие, диглоссия). В таком взаимодействии обе ветви и противодействуют друг другу и образуют непротиворечивое целое. Такая природа характеризовала русскую и украинскую культуру. Она сохраняла подобное своеобразие до начала XX века, а в некоторых случаях до 60 годов XX века. Ситуация стала ухудшаться с разукрупнением малых сел, когда локальные традиции русских стали утрачивать преемственность и разрушаться, одновременно породив молодежное движение фольклоризма, которое сегодня выступает как база сохранения живых народных форм. При сохранении существующей специфики каждого народа ситуация сработала на разрушение русской специфики и тех механизмов внутри этой формы, которые обеспечивали общерусское единство.

Особенности взаимодействия православной и народной традиций в Оренбуржье проявляются с одной стороны, в четком разделении сфер народного и православного праздника в рамках единого праздничного пространства, с другой, в сохранении этнических знаков и смыслов. В народной культуре русского и украинского народов православные и народные праздники всегда составляли некий симбиоз, две линии, два языка высказывания. Обе составляющих имели сельскую природу. Православная традиция, как правило, полностью отрицала языческую составляющую народного праздничного действия и, одновременно, вбирала в себя народные элементы. В значительной части высечь языческие компоненты удалось в общинной традиции: в сельскохозяйственном цикле языческие элементы культуры сохранились очень слабо, но есть исключения. Такой случай мы наблюдали в Бузулукском р-не, когда начале 2000гг. языческое

⁵О бинарности народного мировоззрения говорят исследования мифологических воззрений народа В.Проппом, К.Леви-Строссом, Л.Карсавиным, И.Кондаковым и др.

действие активизировалось в засуху и женщины выходили в поле с духовными стихами которые заменяли утраченные, но когда-то бытовавшие там, заговоры⁶.

Примером формирования непротиворечивой бинарной природы праздника стала интеграция народной и христианской составляющих в пасхальных обычаях. По языческому обряду, восходящему к славянской древности и построенному на культе предков во все праздники предполагалось обязательное посещение могил предков, а церковное празднование почти до конца XX века исключало обряды на кладбище. После долгого противостояния церкви и народной традиции обычай посещения могил в Пасху вошел в повседневную практику. На сегодняшний момент церковь приняла эту форму⁷. Ходульный пример бинарности народной формы культуры – празднование масленицы. Масленица – это два не соединяющихся и противоречащих друг другу пласта праздника. С одной стороны церковное обрядовое действие, в котором пост уже вступает в свои права и пример тому – отказ от мясной пищи и молитвенный переход в состояние очищение. С другой стороны – народная сторона праздника, древнее новогодье, «разгулы бесовские» (по определению русского митрополита XVI века). Определенная уступка христианской традиции все-же произошла – празднование масленицы сократилось с двух недель до одной, но вся языческая основа практика – с огнями, обрядами с водой, объеданием и питьем без меры, ряженьем, розыгрышами и представлениями – сохранена.

Примеров сосуществования бинарной, языческой и православной структуры праздника мы наблюдали в праздновании Покрова в с. Никольское Оренбургского р-на, где ритм традиционного хоровода сохранился в церковных распевках. Можно отметить сохраненные праздничные шествия как часть современной праздничной традиции еще живой и в памяти народа в начале XXI в.. Таковы традиционные шествия, сопровождавшиеся красочными ряженьем в с. Русский Кандыз Северного р-на Оренбургской области («ширманки»⁸); «хождение с венком» в Курманаевке (Шулаевский конец села, а когда-то село Шулаевка) Курманаевского р-на Оренбургской области; «похороны бабушки» на Благовещенье в с. Алексеевка Сорочинского р-на и т.д.. Природа традиционной народной культуры устойчиво сохраняла насыщенные этничностью знаки и смыслы и хорошо ориентировалась в содержании собственной и соседних культурных традициях.

Основу современной народной культуры славянских народов Оренбуржья составляет цикл семейно-бытовых праздников и обрядов и сохранившиеся элементы традиционного земледельческого цикла. Общие принципы функционирования календарных и семейно-бытовых традиций у русских и

⁶ О жесткой и мощной практике высечения язычества в начале XX века писал Д.Зеленин в первом томе своей работы по русской духовной культуре. Один из его примеров взят из русской дореволюционной прессы. Публицистический рассказ повествует о том, как за исполнение традиционного обряда «ссыпчины, складчины» на «кузьминки»⁶ (с целью поблагодарить Матушке – Богородицу за благополучные роды⁶) организатора сборища — старостиху высекли и посадили в острог, а всех участниц пытали о содержании сборища и «примерно» наказали. Такая практика взаимодействия традиции и новации была обычной.

⁷Сегодня в Пасху посещение кладбища не только не встречает сопротивления церкви, но и пользуется поддержкой власти: ряды автобусов специально направляются в этот день на кладбище.

⁸ Хороводные шествия с ряжеными

украинцев построены на четком ощущении своей причастности к земле, локальному культурному пространству. На всей территории России исторически, до XX века отсутствовало единое сознание культуры, его унифицированной формы. Житель русского села четко ощущал единение «со своими», соседями и близкими представляющими локальный мир «его культуры»: курскую, тамбовскую или харьковскую специфику. Отсутствие унифицированного «национализующего» единства на бытовом уровне позволяло ощущать себя «курскими», «тамбовскими», «полтавскими» или «харьковскими» представителями. Мозаичность культурного мира дополнялась симбиотичностью, возможностью сохранения самобытности на уровне повседневности. Эта мозаичность и симбиотичность (слиянность-неслиянность) культурного мира позволяло русской крестьянке четко выделять себя в пространстве Оренбуржья: «Были – бы русские, а то куряне!» – говорили о себе женщины села Черновка Северного района, основанного курскими переселенцами в XIX столетии. Хорошо сохранившуюся прекрасную курскую песенную традицию этого села, можно было записать еще на рубеже XX-XXI веков.

Знаки локальности (региональности) традиционной культуры русских и украинцев раскрывались в народной одежде сохраняемой и изготовляемой кустарным образом вплоть до 50-х годов XX века. Жители сел Петровка и Ильинка Октябрьского р-на, (украинцы) рассказывая о летних гуляньях молодежи, четко выделяют этническую составляющую: «Смотри, наши, с «московками» стоят!» Наши – это парни из украинского села, которые узнавались по одежде издали. Из белой самотканины была изготовлена одежда украинских парней, тогда как в русских селах рубахи и штаны шились из окрашенного и покупного материала. (Одежда девушек различалась в меньшей степени).

Сельчане опирались на знаковую природу культуры (на различия), выделявшие одежду русских или украинцев, девушек и женщин и так же четко различали ход и структуру обрядов. На начало XXI века локальность как характеристика культуры на общероссийском пространстве, проявлялась в разнообразии форм как внутри русской культуры, так и в её пограничье – в малорусских (украинских) территориях. Различия в костюме и обряде в воронежской и курской деревнях были такими же явными и яркими, как и различия в одежде и обряде полтавских и рязанских крестьян.

Симбиотичность и локальность не мешала межкультурным бракам и непротиворечивому соединению культур, хотя такое соединение (слияние) могло трактоваться в знаках и смыслах доминирующей (своей) культуры. Так культура украинского по основному составу села Буланово Октябрьского р-на Оренбургской области образованного курскими переселенцами во всех описаниях ссылалась на свою локальность: «Булановцы жили изолировано. С «москалями» не водились» – так пишет дореволюционный историограф в начале XX века. Однако в моих экспедиционных записях есть рассказ Калмыковой Р.А., руководителя фольклорного ансамбля с. Буланово. Она вспомнила что в 30-40-е годы XX века (времена ее детства), за воротами вечерами всегда сидели старухи в черных сарафанах. Сарафаны носили русские женщины, и это говорит о

том, что культура не была изолированной. Русские и украинцы жили вместе, скорее всего и из Курской губернии они переселялись вместе. Русские и украинцы входили в состав больших семей, и не теряя своих примет до старости.

В начале прошлого века, одновременно с четким осмыслением различия культур, русская культура могла непротиворечиво «сосуществовать» внутри украинской семьи,⁹ так как на общероссийском пространстве и мозаичность и локальность культурных форм были общим принципом существования культурной формы. В разговоре о народной традиции и традиционной культуре нельзя не отметить народные формы, складывающиеся в городской среде. Для русского города (бурга без бюргеров)¹⁰ характерной чертой является мощное присутствие сельских традиций. Новая форма городской народной культуры стала складываться на волне хрущевской оттепели. Шестидесятые-восьмидесятые годы это время оформления народной субкультуры советского типа (более связанной не с селом, а с малым российским городом). Пространством этой культуры становились места встреч неформальных групп молодежи, комнаты и кухни городских квартир или общежитий, подъезды домов, городские дворы и скверы, пляжи и лагеря, стоянки альпинистов, туристов, геологических партий, стройотрядов и т.д. В отличие от консервативности сельских народных форм основанных на традиционности пронизанной этничностью, эти формы были русскоязычными, но легко вбирали инокультурные заимствования и складывали в удобные для межкультурного общения «расхожие» структуры. На эти формы накладывался след радио, телевидения, кино. Она активно взаимодействовала с «низовой» эстрадной и повседневной, *сниженной* культурой. Этнические приметы при этом микшировались. Этот новый тип входил в городское застолье, заменял традиционные сельские обычаи. Закрепляясь в народной городской культуре советского типа, он завоевывал сельский культурный мир, заявляла себя в нем. Новые тексты насыщались новыми обобщенными понятиями: ресторан, бар, тюрьма, камера, больница, улица, переулок, площадь, вокзал...

Специфика городской народной традиции проступает в городском фольклоре и постфольклоре где новые народные тексты выделяются и по происхождению и по форме. Традиционные образы в них упоминаются редко, герои повествований рождаются и живут в городе и темы города играют главную роль в развитии их сюжета¹¹. С этого времени сельская культура русских и украинцев стала «размываться» новыми городскими формами.

Особая линия становления народной культуры в Оренбуржье – культура Оренбургского казачества. Общий традиционный принцип казачьей культуры – объединение на основах приверженности вере христианской и вольному житию (вера + воля). Главным действием новообращенца при вступлении в войско было желание жить в вольном казачестве и признание своей принадлежности к

⁹ Указание на «украинские» корни уместно только в сегодняшней интерпретации – для начала века это были признаки локальных культур – курской, и полтавской составляющей основу населения булановцев.

¹⁰ Определение Н.Н. Козловой

¹¹ Такие тексты хорошо раскрыты в популярной телепередаче «В нашу гавань заходили корабли».

христианству (православию)¹². Специфика Оренбургского казачьего войска не следовала этому правилу – и вольное расселение и христианство как принцип объединения соблюдались «не жестко», нарушались. Силовыми принципами организовывалось переселение в Оренбургское войско. Так станица Рассыпная Оренбургского казачьего войска организовывалась из числа «донцов» сосланных на оренбургские земли после отказа переселиться на Кавказ¹³. Однако, русское население и православие в Оренбургском казачьем войске занимала доминирующее положение. На момент заселения Оренбуржья 90% в войске – русские, православные. На характере оренбургского казачества сказались и нарушения второго принципа казачьей культуры – неволя, насилие. Подчинение неволе хорошо отражено в традиционной народной и казачьей песне. Мотив насилия и страдания – ведущий и в народной и в казачьей песне. «Ах зачем нас берут во казаки», «Плачут матери и жены/ плачут деды и отцы/ И куда нас посылают/ ребятушек молодцов»¹⁴, и т.п.

Насилие как фактор существования порождало особую ментальность. С одной стороны – злость и отчаянье, с другой бесшабашность, презрение к смерти и нежелание основательно закрепляться на земле. Казачья традиция на оренбургской земле представлена в основном русской народной традицией и в ней отражен весь календарно-обрядовый и семейно-бытовой цикл свойственный крестьянской традиции. Особое служилое положение казачества породило дистанцию между казаками и крестьянами (мужиками). Принцип их сосуществования не имел противоречий, был сходен с тем, что складывалось во взаимодействии крестьянских сел. Специфика казачьей культуры выражалась в особенностях организации быта (включающего сборы, ожидания, длительные отъезды на службу), и в более приближенных к городскому типу предметах быта и одежде. Исследование менталитета Оренбургского казачества Оренбургским историко-краеведческим музеем совместно с историческим отделом музея этнографии г.СПб в 2007г. (руководитель – д.и.н. зав. ист. отделом музея И. И. Шангина) выявляет особую русскую специфику казачьей культуры. В одной из анкет дан показательный в этом отношении ответ на вопрос об этнокультурном самоопределении: «Я татарин, но русский казак». Особое культурное образование в оренбургском казачестве представляли крестьяне приписанные к Оренбургскому казачьему войску в связи с организацией «Новой Линии». В число этих сел попали Дедуровка с украинским населением, Никольское в котором жили русские крестьяне, и с. Краснохолм (в котором жили и русские и украинцы), а так же ряд других сел. В некоторых населенных пунктах жители приняли новый статус добровольно – он освобождал их от тягот соляного извоза; но да-

¹²Это изучал и хорошо описал Н.Гоголь – историк, Н.В.Гоголь был хорошим историком.

¹³ Каждому десятому бунтовщику рубили нос и уши и отправляли в Сибирь, остальных с семьями на поселение в Оренбургское войско.

¹⁴Записана в с. Григорьевка Соль-Илецкого р-на Оренбургской области от семьи Кутыревых Рукавицыной О.И., рассказывает о переселении оренбургских казаков на Дальний Восток

же там где переход в казачество встретил сопротивление крестьян, в конечном итоге крестьяне сменили сословие¹⁵.

Все характеристики народной традиции и традиционной культуры славянских народов Оренбуржья сформировали некий общий принцип своего бытования который начал разрушаться в постперестроечный период. При наличии определенного полевого материала для глубоких выводов его явно недостаточно. Более детальное исследование данной проблемы требует дополнительной тщательной полевой работы.

Список литературы

1. Петров М.К. *Избранные статьи по теоретической и прикладной регионалистике / Южнороссийское обозрение Центра системных региональных исследований ИППК при РГУ и ИСПИ РАН. Вып. 15. Ростов на Дону, 2003., С. 25-32*

2. Скопинцева, Т. Ю. *Народная традиция в региональных проектах [Электронный ресурс] / Скопинцева Т. Ю. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф., 29-31 янв. 2014 г., Оренбург / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Оренбург, 2014. - . - С. 2409-2416.*

3. Смирнова, Н.М. *Ценностно-смысловая ориентация в методологии социокультурного анализа // История методологии социального познания. Конец XIX — XX век / под ред. В.Б. Власовой./ Н.М. Смирнова - М.: ИФ РАН, 2001. - 248 с.*

¹⁵ Это выразилось в знаках одежды – цвет оренбургского казачества (голубой) появился на одежде женщин: Костенко Роза Петровна (с. Краснохолм) рассказала, что на юбку женской «парочки» женщины стали нашивать «синюю кубовую» полосу в палец толщиной и ниже черную кружевную полосу в ладонь шириной.

К ВОПРОСУ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОНЯТИЯ «ГРАММАТИЧЕСКИЙ НАВЫК ЧТЕНИЯ»

**Стренадюк Г. С., канд. пед. наук
Оренбургский государственный университет**

В данной статье рассматривается понятие «грамматический навык чтения», его природа и функционирование.

Основой содержания обучения в вузе является система научных и профессиональных знаний, умений и навыков. Формируемые в процессе обучения знания и умения должны быть основой для решения практических и профессиональных задач.

При решении многих актуальных вопросов методики преподавания иностранных языков, существенное значение имеет то, как толкуются понятия «знания», «умения», «навыки», и их взаимосвязь в процессе обучения. До сих пор не уточнены соотношения между понятиями «умения» и «навыки». Трактовка данных понятий претерпевала по мере своей эволюции существенные изменения.

Большинство психологов и педагогов считают, что умение - более высокая психологическая категория, чем навыки. Под умениями понимается в этом случае возможность осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность, при этом умения формируются на базе нескольких навыков, характеризующих степень овладения действиями. Поэтому навыки предшествуют умению.

Часть учёных придерживается обратной точки зрения: навыки представляют более высокую стадию овладения физическими упражнениями и трудовыми действиями, чем умения. Под умениями понимается уже возможность осуществлять какое-либо действие, операцию. У них умения предшествуют навыку, который рассматривается как более совершенная стадия овладения действиями. Так, например, в 40-х годах 20-го века умение трактовалось рядом методистов как несовершенный навык. Во втором подходе к иерархии навыков и умений под признаком сформированности навыка (или умения) является качество действия, а не его автоматизация.

Сложность в разведении этих понятий заключается в наличии у них общей операции: действия, выполняемого с определенным способом и с определенным качеством.

В исследовании Бергмана Н. А. процесс овладения языком представлял собой прямолинейное восхождение от знания к умению и от умения к навыку [1,124]. Позже стали различать, по мере развития психологического учения об умениях и навыках первичные умения, представляющие собой начальный этап формирования навыка, и вторичные умения, представляющие собой речевую деятельность и включающие навыки как компоненты [Цетлин, 1955].

Цетлин В. С. раскрывает следующую иерархию данных категорий: первичные умения, автоматизирующие навык - автоматизированный навык как компонент более широкого понятия «вторичное умение».

Навыком, по мнению А. В. Петровского, А. В. Брушлинского и В. П. Зинченко, является частичная автоматизированность исполнения и регуляции целесообразных движений у человека. Частичная автоматизированность навыка объясняется тем, что любая деятельность человека объясняется сознанием и навыка в чистом виде у человека существовать не может. Навык, таким образом, является сознательно автоматизированным действием. Умение трактуется как использование имеющихся знаний и навыков для выбора и осуществления приёмов действия в соответствии с поставленной целью [Петровский, Брушлинский, Зинченко, 1986, с.107, С.115-116].

В классификации Афониной Г. М. умения – это практические действия, которые совершает ученик на основе осознанных знаний. Это знание о способе действия. Применение – использование знаний на практике. Навык в её интерпретации – это автоматические действия, которые выполняет ученик при использовании знаний (в основе навыков заложены осознанные действия) В данной классификации навык стоит выше умения [Афониная, 2002, с.129].

Навык трактуется Колкером Я. М., Устиновой Е. С., Еналиевой Т. М. также как способность пользоваться конкретным языковым материалом, чтобы понимать или строить высказывание (например, навык распознавания и понимания пассивных конструкций при чтении, навык употребления артиклей в говорении) [Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М., 2000, с. 13].

Зимняя И. А. признает проблему трактовки навыка неоднозначной - «от его фетишизации (бихевиоризм, необихевиоризм) до практического игнорирования (когнитивная психология)» [Зимняя, 2003, с.240].

Миньяр-Белоручев Р. К. считает недостаточным определение навыка только как операцию или действие, совершаемое автоматизировано. «Но навык нельзя отождествлять ни с операцией, ни с действием, так как операцию и действие можно отлучить от конкретного деятеля и рассматривать как компонент деятельности, как её элемент, а навык всегда связан с субъектом, с его способностями. Именно поэтому навык есть ни операция, ни действия, а способность автоматизировано совершать действие, включённое в осознанно совершаемую деятельность» [Миньяр - Белоручев, 1989, с.3].

Навык в определении Витлина Ж.Л. – это доведённое до автоматизма умение решать тот или иной вид задачи. Всякий новый способ действия протекает первоначально как некоторое самостоятельное, развёрнутое и сознательное действие, затем в результате многократных повторений может осуществляться уже в качестве автоматически выполняемого компонента действия, то есть, навыка в собственном смысле этого слова. Понятия «лексический навык» и «грамматический навык» нуждаются в уточнении, поскольку автоматизированным компонентом действия может быть также и умение [Витлин, 1999, с.24].

Как мы видим, к определению навыка подходят по-разному: синониму умения (Ж. Л. Витлин, В. С. Цетлин), сознательно автоматизированному действию (А. П. Зинченко, А. В. Брушлинский, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. В. Пет-

ровский,) автоматизированному действию (Ж. Л. Витлин, Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева), как к способности (Г. М. Афонина).

Понятие «умение» также подвергается неоднозначному толкованию. Мильруд Р.П. считает, что «специальные умения, необходимые для коммуникации и обслуживания речемышлительного процесса, могут быть обозначены английским термином „subskills“» [Мильруд, 1999, с. 31].

Ряд учёных считает нецелесообразным включать навык как компонент в коммуникативную компетенцию, потому что навык, по их мнению, действие с элементарными языковыми явлениями [Гурвич, Кудряшов, 1991, С282-284]. Главным и определяющим, таким образом, является умение.

Вышеперечисленные трактовки «навыка» и «умения» говорят о нерешённости определения их содержания.

Главным отличием умения от навыка является то, что операции на уровне умения характеризуются «осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом, иначе говоря, действия не просто воспроизводятся, но и находятся более эффективные решения использования сформированных навыков» [Азимов, Щукин, 1999, с. 372].

Целесообразен ли учёт специфики навыков и умений в этапизации овладения языковым явлением? Мнения учёных также разделились. Так, например, Витлин Ж.Л. считает этапизацию необходимой, Мильруд Р.П., в свою очередь, излишней: «речевые навыки, умения и речевые автоматизмы отрабатываются как бы одновременно в коммуникативных речемышлительных заданиях (activities)» [Мильруд, 1999, с.11]. Мильруд использовал положения когнитивизма, в котором знания, навыки и умения - это целостная когнитивная структура, хранящаяся в мозге [Ситнов, 2005, с. 43].

Витлин Ж.Л. считает необходимым переход навыка во вторичное умение, введя при этом ещё один этап: приобретение нового опыта и знания. Предложенная автором схема предполагает новый опыт и новые знания при переходе к каждому более высокому этапу усвоения.

В его классификации есть место первичным и вторичным умениям. Первичные действия выполняются на этапе формирования образа, а вторичные речевые умения на этапе воссоздания образа:

Таблица № 1

Этапы перехода навыка в умение			
Этапы усвоения языковых явлений			
Формирование образа		Воссоздание образа	
Первичные действия	Становление навыка	Дальнейшая активизация навыка	Вторичное речевое умение

Интересно в этой связи мнение Шатилова С.Ф., выразившего сомнение в первичных умениях, назвав их первичными неумениями или первичными действиями [Шатилов, 1991, С. 295-305].

Ряд учёных предлагает следующую схему этапизации навыка [Петровский, Брушлинский, Зинченко, 1986, с.113]:

Схема этапизации навыка

Этап развития навыка	Характер навыка	Цель навыка	Особенности выполнения действия
Ознакомительный	Осмысливание действий и их представлений	Ознакомление с приёмами выполнения действий	Отчётливое понимание цели, но смутное – способов её достижения; весьма грубые ошибки при действии.
Подготовительный (аналитический)	Сознательное, но неумелое выполнение.	Овладение отдельными элементами действия; анализ способов их выполнения	Отчётливое понимание способов выполнения действия, но неточное и неустойчивое его выполнение; очень напряжено внимание, сосредоточенность на своих действиях; плохой контроль.
Стандартизирующий (синтетический)	Автоматизация элементов действия элементов действия	Сочетание и объединение элементарных движений в единое целое.	Перенос внимания на результат; улучшение контроля
Варьирующий (ситуативный)	Пластическая приспособляемость к ситуации	Овладение произвольным регулированием характера действия.	Гибкое целесообразное выполнение действия; контроль на основе специальных сенсорных синтезов; интеллектуальные синтезы (интуиция)

По нашему мнению, последний этап (варьирующий) по данной схеме очень близок к уровню умения.

Таким образом, основными качествами навыка авторы считают автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряжённости выполнения действия. Леонтьев А.А., Пассов А.Е., Шатилов С.Ф. придерживаются мнения о безусловной автоматизированности навыка, осознанность выполнения действия появляется только на следующей, более высокой ступени – умении.

Нами используются следующие определения:

навык относится к действию, характеризующемуся цельностью, отсутствием поэлементного сознания. Это операция, доведённая до уровня автоматизма и безошибочности (Леонтьев А.А., Пассов Е.И., Шатилов С.Ф.);

умение представляет собой более сложное явление, чем навык; усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков. Способность осознанно совершать действие, опираясь на сформированные навыки и приобретённые знания (Леонтьев А.А., Пассов Е.И.).

В соответствии с вышеприведённым определением природы навыка, Пассов Е.И. раскрывает содержание грамматического навыка: автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи. Владение грамматическим навыком означает способность производить «синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильное оформление речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [Пассов, 1989, с. 150-151].

В состав грамматического навыка входят:

- морфологические навыки (правильное употребление в речи грамматических явлений на морфологическом уровне;
- синтаксические навыки (правильное расположение слов во всех типах предложений; это навыки владения синтаксическими схемами предложений;
- графические навыки (навыки правильного употребления букв на письме);
- орфографические навыки (навыки безошибочного письма) (Бим И.Л., Шатилов С.Ф. Леонтьев А.А., Пассов Е.И.).

Шатилов С.Ф. подразделяет грамматические навыки и умения на языковые и речевые, причём языковые навыки и умения функционируют под контролем сознания на основе знания грамматических правил. По его мнению, необходимо строго разграничить языковые и речевые грамматические навыки, в том числе и синтаксические. Синтаксический навык является при этом частью грамматического навыка. Языковой грамматический навык - навык оперирования грамматическим, в том числе и синтаксическим действием вне условий речевой коммуникации, например, образование морфологических форм существительных, прилагательных глаголов (морфологические языковые навыки)

конструирование предложений из слов в соответствии с правилами о порядке слов (синтаксический языковой навык) [Шатилов, 1972, с.42].

Можно сделать вывод о том, что основным качеством грамматического навыка следует считать автоматизм (действие, осуществляемое без контроля сознания, то есть, непроизвольно и неосознанно). То есть, человек вначале сознательно следует правилам оформления высказывания, затем его действия приобретают автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряжённости выполнения действия.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Афолина, Г. М. *Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия/ Под ред. Абдуллиной О. А. Второе издание (Серия «Учебники, учебные пособия»)*. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 512 с.
3. Бергман, Н. А. *К вопросу о закреплении языковых знаний по иностранному языку: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бергман Н. А.* – М., 1947
4. Витлин, Ж.Л. *Навыки и умения в психологии обучения языкам // Иностранные языки в школе, № 1. М., 1999. С. 21-26..– 176 с.*
5. Гурвич, П. Б., Кудряшов, Ю. А. *Грамматические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития // Общая методика обучения иностранным языкам.* – М.: Русс. яз., 1991. – С.282 - 284.
6. Зимняя, И. А.. *Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. Второе, доп., перераб.- М.: Логос, 2003.- 384 с.*
7. Мильруд, Р.П. *Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р.П. Мильруд // ИЯШ. – 1999. - № 1. – С.26-34.*
8. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М., *Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие/ Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М., Издательский центр «Академия», 2000.*
9. Миньяр-Белоручев, Р.К. *К проблеме формирования иноязычных лексических навыков//Иностранные языки в высшей школе/Сб. науч.-метод. статей /Под ред. С. К. Фоломкиной - Вып. 22.-М.: Изд. МГПИ,1989.-171 с.: ил.*
10. Петровский, А. В., Брушлинский, А. В., Зинченко, В. П. *Общая Психология: Учебник для студентов пед. ин-тов/А.В. Петровский, А. В., Брушлинский, В. П.Зинченко и др.; Под ред. А. В. Петровского.* – М.: Просвещение, 1986. – 464 с., ил.
11. Ситнов, Ю.А. *Грамматические знания, навыки и умения в свете теории когнитивизма / Ю.А. Ситнов // ИЯШ. – 2005. -№ 7. – С.42-47.*
12. Шатилов, С. Ф. *Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика в обучении иностранным языкам.* – М.: Рус. яз., 1991. – С.295 – 305.

13. *Цетлин, В. С. Методика преподавания французского языка в 8-х – 10-х классах. М., 1955. – 217 с.*

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

**Терехова Г.В., канд. пед. наук, доцент,
Дмитриева Е.В., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Общая антропоцентрическая парадигма гуманитарных наук ставит на первое место триединство «человек-язык-культура», где язык является основной характеристикой человека. В связи с этим, все больше проявляется интерес к самому процессу обучения студентов, в частности, к задаче обучения профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации, формирование и развитие которой предполагает овладение студентами навыками чтения аутентичной профессионально - ориентированной литературы.

Обучение специальности средствами языка и языку через специальность - взаимосвязанные и взаимопроникающие процессы, что является одной из существенных тенденций профессиональной подготовки современного конкурентоспособного специалиста. Профессионально-ориентированное обучение ведет к приближению уровня знания иностранного языка к уровню, характерному для носителя этого языка, получившего высшее образование.

Интегрированный характер обучения профессионально-ориентированному чтению вытекает из полагания целей иноязычного образования студентов, обучающихся на неязыковых направлениях, которые состоят в усвоении языкового материала, во-первых; формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, во-вторых; преобразование абстрактного и профессионального мышления, в – третьих; и освоение умения комбинировать уже знакомый языковой материал с типичными профессиональными ситуациями общения.

В процессе формирования иноязычной компетенции студентам нельзя обойтись без чтения, поскольку именно этот вид речевой деятельности выступает в качестве главной цели в иноязычном образовании. Чтение формирует качества наиболее развитого и социально ценного человека и, следовательно, является важной технологией интеллектуального воспроизводства в обществе, а также коммуникативным посредником с современниками и предшествующими поколениями. Чтение непосредственно связано с развитием устной и письменной речи студентов. Кроме того, чтение способствует погружению в иностранный язык, обогащает словарный запас, открывает возможность познакомиться с аутентичной литературой. Более того, чтение повышает профессиональную и социокультурную компетенцию студентов, а также расширяет их общий и профессиональный кругозор.

Чтение - особый вид речевой деятельности, представляющий собой процесс единовременного восприятия и понимания письменного текста, который состоит из интерпретации текста. Последняя сама подразумевает словесное,

предметное и смысловое понимание. Понимание текста основано на предметной и языковой компетенции.

В зависимости от коммуникативных задач и соответствующих им приемов чтение делится на изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое.

При обучении профессионально-ориентированному чтению преподавателю необходимо донести до студента, что чтение представляет собой восприятие и понимание письменной речи. Чтение – это самостоятельный вид речевой деятельности, который обеспечивает письменную форму общения. Оно занимает одно из главных мест по использованию, важности и доступности.

Понимание содержания происходит на основе ряда сложных логических операций, результатом которых являются установление связей в тексте и переход от слов к смыслу.

Студенты должны владеть всеми уровнями понимания текста:

1. уровень понимания слов;
2. уровень понимания словосочетаний.

Такой уровень свидетельствует о приблизительном понимании текста. Узнавая значение слов и словосочетаний в контексте, читающий получает представление о теме, которой посвящен текст.

3. уровень понимания предложений.

- 4-5. уровни понимания текста.

6. уровень понимания содержательной и эмоционально-волевой информации;

7. уровень понимания всех четырех типов информации, включая побудительно-волевую.

Преподавателю необходимо уточнить, что чтение взаимосвязано с аудированием.

Еще один немаловажный аспект в обучении чтению – это то, что чтение так же связано с говорением. Громкое чтение (или чтение вслух) представляет собой «контролируемое говорение». Чтение про себя представляет собой внутреннее слушание и внутреннее проговаривание одновременно.

Изучающее чтение представляет собой внимательное вчитывание в текст для наиболее точного понимания содержания и запоминания содержащейся информации для ее дальнейшего использования. При чтении с полным пониманием содержание аутентичного текста необходимо понимать как главную, так и второстепенную информацию, используя все возможные средства раскрытия значения незнакомых языковых явлений.

Ознакомительное чтение предполагает извлечение основной информации, при этом делается ставка на воссоздающее воображение читателя, благодаря которому частично восполняется смысл текста. При чтении с пониманием основного содержания обучающийся должен уметь определять тему и выделять основную мысль письменного сообщения, отделять главные факты от второстепенных, опуская детали.

Просмотровое чтение рассматривается как вид чтения, целью которого является получение общего представления о содержащейся в тексте информации.

Поисковое чтение предполагает овладение умением находить в тексте те элементы информации, которые являются значимыми для выполнения той или иной учебной задачи.

На занятиях необходимо подробно объяснять, что поисковое чтение подразделяется на чтение для получения большей информации за меньшее время (skimming) и чтение для поиска какой-то специфической информации (scanning). Это две разных стратегии при быстром прочтении текста. Используются они для разных целей, и используем мы эти виды чтения не всегда.

Люди, умеющие использовать оба вида поискового чтения, достаточно продвинутые читатели - flexible readers. Они читают с определенной целью и получают необходимую информацию быстро, без траты лишнего времени. Они читают не весь текст, и именно это увеличивает скорость их чтения. Их умение заключается в том, что они совершенно точно знают, какая информация им необходима и какой способ чтения использовать.

Просмотровое чтение первого типа - это один из способов, который вы используете для получения большей информации за меньшее время. Оно используется только для понимания общего смысла или главных идей текста, и работаем мы по данному сценарию по большей части с фактическим материалом. При беглом прочтении понимание текста неполное, так как читаете вы не все, а выборочно - то, что важно для вас в данный момент.

Многие студенты считают, что такой вид чтения это бессистемное чтение, то есть на что случайно наткнулись. Однако чтобы результативно бегло прочитывать, должна быть некая структура: важно то, что вы читаете, а не то, что вы пропускаете. Необходимо решить для себя, что читать, а что нет.

Так как беглое чтение дает лишь поверхностное понимание текста, нельзя всегда применять такой вид чтения. Оно помогает быстро заострить внимание на определенной информации при нехватке времени.

При чтении для поиска какой-то специфической информации студент должен найти авторские пометки, такие как числа, буквы, красную строку, или слова - первый, второй, третий, следующий. Они обращают внимание на выделенные тем или иным способом слова. Иногда сам автор дает некую подсказку.

Преподаватель должен подсказать, как правильно сканировать? Все материалы обычно устроены следующим образом: по алфавиту, в хронологической последовательности, по категориям или текстом.

Обучающимся важно понять концепцию ключевых слов. И важно правильно определить ключевые слова.

На занятиях по обучению чтению преподаватель доводит до сведения студентов, что все материалы обычно устроены следующим образом: по алфавиту, в хронологической последовательности, по категориям или текстом.

Важно понять концепцию ключевых слов. И важно правильно определить ключевые слова.

Когда же можно применять чтение для поиска какой-то специфической информации? Студенты бегло прочитывают текст, когда цель их чтения – найти определенную информацию. Например, если они делают какую-то презентацию, им необходимо найти индекс книги, адрес сайта, справочную литературу. В этом случае студенты точно обнаружат, содержит ли текст нужную им информацию.

Для обучения студентов неязыковых направлений на нашей кафедре существует ряд пособий, помогающих обучающимся научиться правильно пользоваться иноязычной литературой. В них собраны тексты по различным специальностям, но все они подчинены одному алгоритму чтения. Преподаватели учат студентов позволять себе НЕ читать все. Возможно, студенты уже привыкли читать каждое слово и чувствуют неуверенность, если некоторые слова непонятны им, в таком случае им необходимо позволить себе пропускать некоторые слова при поисковом чтении, когда они читают для какой-то определенной цели.

Обучающиеся в чтении иноязычных текстов должны осознавать потребность в чтении профессиональных материалов. Обучающийся восполняет информационный «голод», исходя из специфических целей. Рассмотрим на конкретном примере процесс обучения.

На втором курсе архитектурно-строительного факультета дан текст *Menace or Convenience: The lure of the mobile phone*. Первое упражнение обращает внимание студентов на заголовок: 2.1 Read the title of this magazine article and answer the questions:

1. What will the article be about?
2. What kind of person would be interested in this article?
3. What would you expect to read in the first paragraph?

Ответив на эти вопросы, обучающиеся начинают читать текст, имея совершенно конкретное задание: 2.2 Now read the first paragraph of *Menace or Convenience: The lure of the mobile phone* and answer the questions which follow:

1. What is the writer's purpose in this first paragraph of *Menace or Convenience: The lure of the mobile phone*?

2. Is there a sentence that best summarises the main idea in this first paragraph?

Это еще не полное чтение текста, а лишь ознакомление с темой данной статьи.

Следующий этап помогает студентам более полно понять текст: 2.3 Now read the whole article about mobile phones and answer questions 1-5. Indicate the letter A, B, C or D against the number of each question. Give only one answer to each question.

Последующие упражнения помогают студентам проверить степень понимания текста: 2.4 Read the article once more and think what the phone is for you: menace or convenience. Be ready to tell a few words on this topic in the class. 2.5 Read the article once more and write down the new words if there are any. Learn the new words. Make up sentences with these words. 2.6 Translate the article in written form. Is *Menace or Convenience: The lure of the mobile phone* factual and de-

scriptive or does it present opinions and argument? Prove your answer with sentences from the text.

Главной особенностью системы обучения профессионально-ориентированному чтению является тот факт, что в центре внимания процесса обучения чтению и пониманию находится студент как субъект обучения и его непрерывное саморазвитие. Главная и конечная цель обучения – обеспечить активное владение иностранным языком студентами неязыковых направлений как средством формирования и формулирования мыслей в области повседневного общения и в сфере соответствующей специальности профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Дмитриева, Е. В. Развитие творческой активности студентов военном вузе: автореферат / Е.В. Дмитриева. - Оренбург : ОГУ, 2002. – 19 с.
2. Кабанова, О.В. Изучение иностранного языка студентами в процессе самостоятельной работы/ О.В.Кабанова, Г.В.Терехова// Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4-3 (34). С. 92-94.
3. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: монография / Н.С. Сахарова. – Москва: 2003. – 206 с.
4. Терехова, Г.В. Билингвальное образование: проблема социализации личности студента: монография // Г.В. Терехова. - Зарегистрировано в НМО УМУ, №29Б06932010 от 1 июля 2010 г. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2010. - 116с.
5. Терехова, Г.В. Социализация личности студента в билингвальном образовании: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Оренбургский государственный университет. Оренбург, 2007.
6. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: 2005.
7. Шагатова, Р.Г. Профессионально-ориентированное чтение как средство формирования коммуникативной компетентности // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: 2009. – № 8(27): в 2-х ж. – Ч.І. – С. 186 – 189 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2009_8-1_75.pdf (09.03.2013).
8. Dudley-Evans, T. *Developments in English for Specific Purposes* [Text] / T.Dudley-Evans, MJo, St.John. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. - 317p.

ОБУЧЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ «ДИАЛОГА КУЛЬТУР»

**Федоринов А.В., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Начало нового тысячелетия ознаменовалось коренными изменениями во всех сферах жизни – в мире науки и техники, в экономике, общественных отношениях, в сознании и психологии человечества, в развитии его культуры.

Приоритетными направлениями начала XXI века являются аксиологические подходы и их осуществление через образовательные системы.

До падения «железного занавеса» образовательный процесс в российских вузах был однобоким, оторванным от западной цивилизации. В настоящее время развитие человечества немыслимо без культурного и научно-технического прогресса всего мирового сообщества.

В современном мире осуществляется постоянный обмен студентами, преподавателями, специалистами, ведутся совместные научно-исследовательские изыскания ученых в различных отраслях знаний: образовании, освоении космоса, использовании мирного атома, лазера.

Новая образовательная парадигма предполагает ориентацию на удовлетворение потребностей личности в образовании и обеспечение условий развития её познавательных мотивов и общей культуры.

Студентам филологических факультетов приходится очень сложно найти аутентичную и нужную информацию в огромном потоке информации, который «выплескивается» в виде Интернета, различных печатных носителей, радио и телевидения. Основная задача преподавателей вузов – научить студентов учиться, чтобы они могли затем самосовершенствоваться и реализовывать себя в течение всей своей жизни, начиная со студенческой скамьи и продолжая свою профессиональную деятельность.

На воспитании уважения любой страны, её конфессий и культуры, толерантности должен быть основан образовательный процесс в вузе, в частности, филологическое образование. Российские студенты должны с почтением относиться к культурным традициям и достоянию не только нашей страны, но и к ценностям всей мировой цивилизации, её культурному наследию.

Третье тысячелетие требует применения новых педагогических технологий. Исходя из особенностей современных форм мышления и деятельности, должен быть по-новому понят сам смысл образования. В центре его должно стать образование «человека культуры», человека, способного не только включаться в различные формы деятельности и мышления, но переформулировать самые их основы, сопрягать различные культурные смыслы. Такой подход требует изменения как форм организации учебного процесса и методов преподавания, так и самого содержания образования» [4, с. 47-48].

Н.С. Розов утверждает, что «ценностное сознание – максимально широкое, плюралистичное в сферах религиозных, идеологических, социальных,

культурных, экономических, национальных и пр. ...твёрдо стоит на страже общезначимых ценностей – витальных и гражданских прав человека... это и позволяет говорить о ценностном сознании как глобальной этике новой исторической эпохи. Именно на ценности должно опираться современное образование – мост, переводящий людей в новую эпоху» [4, с. 80].

Весь образовательный процесс в вузе должен опираться на общемировые ценности, количество которых варьирует у различных ученых.

А. Маслоу ограничился пятью потребностями-ценностями, З. Фрейд – двумя, а другие специалисты выделили от нескольких десятков до нескольких тысяч.

А.В. Кирьякова выделила шесть ценностей: жизнь, человек, познание, красота, труд, отечество [2, с.117].

«Ценность», подобно «истине», «разуму», «человеку», «культуре», по видимому, никогда не будет определена исчерпывающим образом. Мы соглашались с позицией Н.С. Розова, который предлагает понимать под ценностью «предельное нормативное основание актов сознания и поведения людей» [4, с. 89].

По мнению Н.С. Розова ценностями университетского образования являются следующие: «... баланс ориентации на Общество (систему социальных функций и отношений), Культуру (систему образцов, воспроизводящихся при смене поколения людей) и Индивида (совокупности и разнообразия ценностных запросов к образованию)» [5, с. 89].

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) указывает на необходимость формирования у обучающихся «осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности к способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания» [3; 6].

Основными векторами развития образовательного процесса являются следующие: 1) фундаментализация; 2) информатизация; 3) инструментализация; 4) интеграция; 5) аксиологизация.

Особую актуальность приобретает проблема формирования общекультурной компетенции.

Общекультурная компетенция – это «совокупность знаний, умений и навыков, в области национальной и общечеловеческой культуры (в том числе литературы), духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, а также отдельных наций и народов» [1, с.574].

Ученые считают, что мы имеем общие глобальные проблемы и интересы, которые дают возможность для реального развития «диалога культур». Принято считать, что все культуры имеют право на существование, что в мире нет ведущей культуры. Все культуры различных этносов составляют общечеловеческую культуру и обладают исключительным правом на «диалог культур».

Феномен «диалога культур» используется в образовательном пространстве с конца XX века.

Проблема взаимоотношения языка и культуры исследуется российскими учеными с давних пор. Её разработке уделяли внимание такие ученые, как М.М. Бахтин, В.С. Библиер, В.В. Виноградов, В.В. Воробьев, А.А. Леонтьев и другие исследователи. Принято считать, что обязательным условием осуществления «диалога культур» в высшей школе является владение студентами лингвокультурологическими знаниями.

О равноправии культур и необходимости изучения языков и культур говорят Робер Галиссон и Габриель Госслен [7; 8]. О «диалоге культур» России и Франции можно судить с времени правления Ярослава Мудрого, который отдал свою дочь Анну за французского короля Генриха I с целью укрепления Киевской Руси и сближению с западной цивилизацией.

В работах М.М. Бахтина и В.С. Библиера большое внимание уделяется изучению не только чужой, но и своей собственной культуры.

В процессе обучения иностранному языку необходимо опираться на «чужую» культуру, её историю, традиции, быт, диалекты, регионализмы, пословицы, поговорки, поверья. Студенты должны самостоятельно отыскивать в реалиях разных культур то общее, что нас объединяет, а не разъединяет, положительно влияя на характер межкультурной коммуникации.

В процессе изучения иностранного языка происходит инкультурация (вхождение в чужую культуру) – сложный процесс, требующий от студентов огромных усилий, эрудиции, мотивации, толерантности. Инкультурация предполагает аксиологизацию филологического образования и ориентацию на общемировые ценности.

На кафедре романской филологии и методики преподавания французского языка (РФ и МПФЯ) факультета филологии и журналистики усилиями профессорско-преподавательского состава (Мосиенко Л.В., Моисеева И.Ю., Переходько И.В., Ильина Л.Е. и др.) регулярно проводятся мастер-классы для учителей школ, лицеев и гимназий Оренбургской области. Эти мероприятия дают возможность учителям более успешно осуществлять образовательный процесс (преподавание французского языка) в рамках «диалога культур».

В стенах ОГУ усилиями кафедры РФ и МПФЯ ежегодно организуются «философские кафе» с участием французских преподавателей, стажеров и студентов. Российские студенты имеют возможность пообщаться с носителями французского языка, принять участие в дебатах. В рамках межкультурной коммуникации происходит «диалог культур». Студенты всех факультетов ОГУ, изучающие французский язык, а также гости из лицея № 1 и других школ узнают новое из уст носителей языка, имеют возможность пообщаться с ними, показать свой уровень владения французским языком, свою культуру общения, эрудицию.

«Диалог культур» способствует развитию креативного мышления и раскрытию всех способностей студентов. В российском образовательном пространстве в процессе обучения иностранному языку принцип «диалога куль-

тур» способствует становлению личности студента, формированию ценностных ориентаций, патриотизма, толерантности и укреплению многонационального российского государства.

Список литературы

1. Аристова, М.А. *Общекультурная компетенция и читательская грамотность в школьном литературном образовании* // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: Сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции. – Москва: РУДН, 6-7 апреля 2017 г. / под общ. ред. Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой. – Москва: РУДН, 2017. – С. 573-577.
2. Кирьякова, А.В. *Теория ориентации личности в мире ценностей. Монография* / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с. – ISBN 5-85859-025-X.
3. Приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Министерство образования и науки Российской Федерации. – [Электронный ресурс]. – URL: [минобрнауки.рф / документы / 938](http://минобрнауки.рф/документы/938). (Дата обращения 09.01.2018).
4. Розов, Н.С. *Философия гуманитарного образования (Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе)* / Н.С. Розов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 194 с.
5. Розов, Н.С. *Ценности гуманитарного образования* // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 85-88.
6. *Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года.* – [Электронный ресурс]. – URL: zakon-ob-obrazovanii.ru/3.html. (Дата обращения 09.01.2018).
7. Galisson, R. *Enseignement et apprentissage des langues et des cultures* / R.Galisson. // *Le français dans le monde*. 1989. – № 227. – P. 12-16.
8. Gosselin, G. *L'anthropologie et les antinomies de l'égalité des cultures* / G. Gosselin. // *Ethnologie française*. – P., 1992. – T. 40. – № 4. – P. 404-408.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К УСПЕШНОМУ ОБУЧЕНИЮ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

**Хабарова Т.С., канд. пед.наук,
Коровина И.А., канд.пед.наук, доцент
Оренбургский государственный медицинский университет**

Расширение сферы и усложнение всех видов деятельности человека, вследствие быстрых темпов накопления практического и научного знания, обуславливает высокие требования к уровню вузовской подготовки специалистов. Говоря о высшем профессиональном образовании сегодня, важно подчеркнуть единство личности и общества, теории и практики, науки и образования. Чем выше качество образовательных услуг и соответственно уровень выпускаемых специалистов, тем выше степень ответственности вуза перед своей страной и народом. На современном рынке труда востребованы профессионалы, способные к интеллектуальному труду и непрерывному самосовершенствованию. В этих условиях необходимо умение студентов четко планировать и реализовывать личностное и профессиональное развитие в соответствии со своими внутренними регуляторами: идеалы, ценности, нравственные принципы, личностное отношение.

Образование представляет собой процесс и пространство обретения личностью смыслов, целей, источников собственного развития в результате не только внешнего стимулирования, но и при запуске внутренних потребностей к ценностному самоопределению и саморазвитию [2].

Научный и технический прогресс изменяет медицинские понятия и методы, представителям медицинской профессии необходимо усваивать эти нововведения через непрерывное профессиональное обучение, которое подразумевает в большей степени самоконтроль и активное самообучение. Задача медицинского вуза заключается в формировании понимания у студента необходимости и готовности совершенствования своих знаний на протяжении всего периода профессиональной деятельности.

Повышается роль образовательных личностно-развивающих технологий, которые создают необходимые условия для актуализации интеллектуального потенциала студентов медицинского вуза и развития готовности к требованиям новой образовательной парадигмы. В процессе самостоятельного решения учебно-познавательных задач студенты сталкиваются с познавательными барьерами, которые обусловлены слабым исходным уровнем знаний студентов, а также трудностями, связанными с содержанием учебного материала вузовских курсов [3]. Технология развития критического мышления, предполагающая участие студентов в различных видах деятельности, нацелена на преодоление подобных барьеров, так как развивает умения осуществлять те или иные логические операции и пользоваться стратегиями работы с информацией, активизирует творческую деятельность студентов, способствует самостоятельному кон-

струированию алгоритмов мышления и систем действий. Технология развития критического мышления обладает педагогическим потенциалом формирования компетенций будущего врача, качественно влияет на развитие личности при соблюдении столь важного баланса между социальными и индивидуальными потребностями. Критическое мышление стимулирует развитие активности, освоение интеллектуальных умений и обеспечивает готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества.

Одно из основных положений технологии развития критического мышления – следование трем фазам учебного занятия: вызов, осмысление, рефлексия. На этапе вызова предполагается создание мотивации к получению знаний. Вызов пробуждает интерес, актуализирует имеющиеся у студентов знания по данной теме, определяет направления в изучении темы. На этапе осмысления происходит подача новой информации, ее осознанное и активное восприятие, соотнесение с уже имеющимися знаниями. Этап рефлексии – творческое развитие, осознание уже обретенной информации, самостоятельная систематизация материала.

Знание латинского языка необходимо студентам медицинского вуза для самостоятельного понимания и оформления медицинской документации, для профессиональной коммуникации. В процессе обучения данной дисциплине закладывается база медицинской терминологии (анатомо-гистологическая, клиническая, фармацевтическая), которая помогает будущим врачам подготовиться к следующим уровням высшего медицинского образования и обеспечивает становление терминологически грамотного специалиста. На кафедре иностранных языков Оренбургского государственного медицинского университета создано и апробировано учебно-методическое сопровождение технологии развития критического мышления, включающее учебное пособие «Реализация технологии развития критического мышления у студентов медицинского вуза на занятиях по латинскому языку». Настоящее пособие содержит комплекс ценностных субъектно-ориентированных, творческих, проблемно-ситуационных, информационно-поисковых задач, которые ориентируют студентов на ценности образовательной и профессиональной деятельности, развивают навыки критического осмысления информации, осуществления оценочно-рефлексивного анализа деятельности с использованием оптимальных стратегий поиска. Рассматриваются теоретические и практические вопросы развития критического мышления как когнитивной технологии в компетентностно-ориентированном обучении студентов медицинского вуза, представлен потенциал дисциплины «Латинский язык» для личностного развития студентов медицинского вуза, их успешной подготовки к будущей профессиональной деятельности врача. В основу данного учебно-методического пособия, построенного на принципах интегрированного и успешного обучения, была положена система, созданная в результате педагогических исследований по разработке инновационных технологий на базе кафедры иностранных языков Оренбургского государственного медицинского университета [4].

Таким образом, технология развития критического мышления, интегрируя образование, науку и инновационную деятельность, помогает при изучении латинского языка добиться следующих образовательных задач:

- адаптация к процессу обучения в вузе и активизация познавательной деятельности студентов;
- формирование готовности к последующему профессиональному самообучению и самореализации;
- развитие информационно-познавательной самостоятельности студентов;
- обеспечение высокого уровня интеллектуально-личностного и духовного развития будущего врача;
- овладение методикой и приемами усвоения знаний и медицинской терминологии в условиях нарастающего информационного потока и расширении сферы деятельности современного врача;
- создание условий для овладения студентами навыками проведения научных исследований и развития соответствующего стиля мышления;
- реализация деятельностного образовательного процесса, обеспечивающего терминологически грамотного специалиста медицинской области, который четко знает *что* делать и *как* делать, решая конкретные профессиональные задачи и анализируя полученные результаты.

Список литературы

1. Загашев, И.О. *Критическое мышление: технология развития* / И.О. Загашев, С.И. Заур-Бек. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с. – ISBN 5877610309
2. Кирьякова, А.В. *Педагогическая аксиология: учеб. пособие* / А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая. М.: ИФРА-М, 2016. – 283 с. – ISBN 978-5-16-011192-6
3. Попков, В.А. *Теория и практика профессионального образования: Учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования* / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2010. – 341 с. – ISBN 978-5-8291-1176-2
4. Хабарова, Т.С., *Реализация технологии развития критического у студентов медицинского вуза на занятиях по латинскому языку: учеб.-метод. пособие* / Т.С. Хабарова, И.А. Коровина. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2015. – 149 с. – ISBN 978-5-4417-0540-0

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ СМАРТ-ТЕЛЕФОНИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент,
Лаштабова Н.В., канд. филол. наук
Оренбургский государственный университет**

На современном этапе система образования в России претерпевает значимые изменения в результате проводимых реформ и внедряемых инноваций. Одна из новаторских идей касается так называемого «смарт-образования», под которым понимают «образовательную парадигму, предполагающую адаптивную реализацию образовательного процесса, возможную на основе использования информационных смарт-технологий» [2]. Технологии подобного рода подразумевают обращение к сети интернет и электронным ресурсам; при этом образование данного типа является интерактивным и личностно-ориентированным.

По мнению Н.В. Днепровской, «смарт-образование должно обеспечить возможность использовать преимущества глобального информационного общества для удовлетворения образовательных потребностей и интересов, а также для приобретения знаний, навыков, умений и компетенций, необходимых для гибкого и адаптивного взаимодействия с изменяющейся социальной, экономической и технологической средой» [2].

В рамках данной работы нами будут рассмотрены потенциальные возможности применения технологий смарт-телефонии в процессе изучения иностранного языка в системе среднего и высшего образования, а также в ходе самостоятельной работы над повышением уровня владения языком. Использование названных технических средств в полной мере отвечает принципам смарт-образования, так как характеризуется доступностью, гибкостью, актуальностью и индивидуализацией.

Обучающийся может работать над повышением уровня своего образования, а в нашем конкретном случае, уровнем языкового мастерства в удобное для себя время, в любом комфортном месте с привлечением минимума ресурсов. Формат представления информации также может быть самостоятельно подобран в соответствии с предпочтениями и интересами студента. Примером может выступить обучающее приложение для изучения китайского языка от компании Майкрософт, интерфейс которого имитирует популярный сервис-чат, где преподаватель-бот общается с учеником посредством обмена печатными и аудио-сообщениями.

Современные чат-боты могут исполнять роль классического учителя, отвечая на вопросы обучающихся, либо же роль их сверстника, который в соответствующей манере выразит поощрение при верном выполнении задания или даже недовольство в случае если задача оказалась неинтересной и скучной. Цифровые преподаватели способны анализировать деятельность учащихся и подбирать задания по индивидуальной схеме с учетом уровня, скорости выпол-

нения работы, типичных ошибок и личностных особенностей. Набором описанных характеристик отличаются такие ресурсы как приложение Parla, сервис Duolingo, робот Tega, каждый из которых направлен на обучение языку, его компонентам. Их использование в образовательном процессе позволит снять проблему нехватки квалифицированных кадров, повысит мотивацию обучающихся и значительно сократит расходы.

В педагогической практике в рамках школьного урока или занятия в высшем учебном заведении обращение к технологиям смарт-телефонии оправдано конкретными учебными целями и задачами. В целом необходимо отметить, что современные мобильные устройства открывают широкий доступ к информации разного рода, помогают создать ситуации реального общения, выработать самостоятельность, способность к анализу своего собственного речевого поведения, а также умение взаимодействовать с собеседником.

Так, при изучении тем, посвященных семье, описанию внешности человека, можно предложить учащимся выбрать фотографии из файлов, хранящихся на их мобильных устройствах, представить людей, изображенных на снимке, обсудить кадры, избранные одноклассниками. Аналогичная работа выполняется при закреплении грамматической темы Present Continuous, когда учащиеся демонстрируют то или иное фото и описывают свои действия в момент съемки (например, *here I am at the gym... I am doing sport... I am running on the treadmill, etc.*).

Уровень грамотности и письменной речи студентов также может быть активизирован и оптимизирован путем использования смарт-телефонии в результате общения в чатах, мессенджерах и социальных сетях. Несмотря на тот факт, что названные ресурсы характеризуются сниженным коммуникативным регистром, наличием ошибок и особых лексических средств (сокращения, просторечия и прочие), сама ситуация реального онлайн общения идет на пользу обучающемуся для снятия языкового барьера, дополнительной речевой практики и взаимодействия с носителями языка различного уровня и происхождения.

Словарный запас студентов может расширяться за счет использования стандартных функций мобильных устройств (размещение лексических единиц, необходимых для запоминания, на экране в виде заметок или в формате слайд-шоу), а также в результате коллективной работы над подготовкой мультимедийного словаря изучаемой лексики, что легко осуществить на базе ресурсов Evernote или OneNote. Подобные словари могут содержать аудио\видеофрагменты и ссылки на контекстуальное употребление той или иной лексики, что способствует наглядности и лучшему запоминанию.

Примеры учебных ситуаций и практик, рассмотренные в рамках данной статьи, свидетельствуют о том, что современные мобильные устройства могут служить во благо образовательным целям и способствовать повышению уровня владения иностранным языком в результате увлекательной и познавательной деятельности, что отвечает инновационным требованиям системы образования.

Список литературы

1. Kukulska-Hulme, A. *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers. ELT Research papers* / A. Kukulska-Hulme, L. Norris, J. Donohue. – British council, 2015. – 42 p. – ISBN 978-0-86355-763-7.
2. Днепровская, Н.В. Ключевые понятия концепции смарт-образования. – *Россия-Украина: тенденции развития и перспективы сотрудничества*, 7 августа 2015. – Режим доступа: <http://ukros.ru/wp-content/uploads/2015/08.doc> (дата обращения 20.12.2017).
3. Ибрагимов, С. Школы будущего. Какие технологии изменят систему образования. – *Forbes*, 6 декабря 2017. – Режим доступа: <http://www.forbes.ru/tehnologii/353863-shkoly-budushchego-kakie-tehnologii-izmenyat-sistemu-obrazovaniya> (дата обращения 20.12.2017).