

Секция 13

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

Содержание

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (АНГЛИЙСКИЙ)» СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ Бочкарева Т.С., Богомолова А.Ю.	1986
ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ - РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Гаврилова О.В.	1990
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОБИЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА ЭКОНОМИКИ Герасименко Е.И.	1994
МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДХОДОВ К ТОЛКОВАНИЮ ТЕРМИНА «КОНЦЕПТ» Головина Е.В.	1999
ИНТЕРНЕТ - РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Дрючкова Е.В.	2006
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСЛОВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ Евстафиади О.В.	2010
ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ПРОИЗНОШЕНИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Елисеева И.А.	2015
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ Захарова Е.А.	2018
МАГИЧЕСКИЙ РЕАЛИЗМ КАК ОТЛИЧИТЕЛЬНАЯ ОСОБЕННОСТЬ ЛАТИНОАМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ Ильина Л.Е.	2025
МОДЕЛЬ ФОРМАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТОВ РАЦИОНАЛИСТИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА Исенбаева Г.И.	2029
ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Калиева К.Н.	2036
ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ Крапивина М.Ю.	2044
ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Майорова С.В.	2048

ОБ ИНТЕРНЕТЕ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ ФИЛОЛОГА	
Матяш С.А.	2051
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ	
Минакова Т.В., Мороз В.В.	2056
ДИАЛЕКТИКА ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ КАК ФАКТОР СТАБИЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЗОР НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	
Мишучков А.А.	2061
ПЕРЕХОДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ РАЗРЯДОВ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	
Орлова С.Л.	2070
СЛОВАРНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	
Петраш И.А.	2074
КОНЦЕПТ «НОВИЗНА» В ПУБЛИЦИСТИКЕ НАЧАЛА ХХІ ВЕКА	
Писаренко Л.В.	2079
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ИРОНИИ И САРКАЗМА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ РУБЕЖА ХХ-ХХІ ВВ.	
Писаренко Л.В.	2083
РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ БАКАЛАВРОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	
Путилина Л.В.	2087
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ ПРОИЗНОШЕНИЮ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ПЕСЕННОМ МАТЕРИАЛЕ)	
Пыхтина Ю.Г.	2093
НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	
Раптанова И.Н.	2101
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИНТЕНСИФИКАТОРЫ В РАЗНОСТИЛЕВЫХ ТЕКСТАХ	
Ремизова В.Ф., Моисеева И.Ю.	2104
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ	
Родионова Т.И.	2111
ЖАНРОВАЯ МОЗАИКА РОМАНА АДАМА ТОРПА «АЛВЕРТОН»	
Романюк М.Ю.	2116
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА КОРПОРАТИВНОСТИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МАГИСТРАНТОВ	
Сахарова Н.С., Иванова С.Г., Дмитриева Е.В.	2120

МЕТОДИКА РАБОТЫ С НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫМИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С МАГИСТРАМИ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ ЭЛЕКТРОНИКА И НАНОЭЛЕКТРОНИКА Стренадюк Г.С., Лисачёва Л.В.....	2123
ЦЕНТР «ТРИЕДИНСТВО ЯЗЫКОВ» ИМ. ШАКАРИМА КУДАЙБЕРДИЕВА В КАРГТУ Сулейменова А.Х., Бейсханова С.А., Амангельдина Г.А.	2128
ОПЫТ ЛИНГВОЭСТЕТИЧЕСКОГО ТОЛКОВАНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (САША ЧЕРНЫЙ «ПОТОМКИ») Флоря А.В.....	2131
СТРАТЕГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФИЛОЛОГИИ Хрущева О.А.	2137

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (АНГЛИЙСКИЙ)» СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ

Бочкарева Т.С., Богомолова А.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время в современной экономической и политической обстановке, а также в связи с развитием международных экономических и коммерческих отношений растет потребность в деловом общении на английском языке. Знание делового английского языка для многих специалистов, предпринимателей и сотрудников международных компаний становится жизненно важной необходимостью. При этом, умение общаться, вести переговоры и деловую переписку на английском языке часто определяет уровень профессионализма того или иного сотрудника.

Однако изучение делового английского языка имеет свои особенности. Одна из наиболее важных особенностей делового английского языка и английской деловой лексики заключается в том, что для каждой отрасли они имеют свою специфику. Английская деловая лексика, которая нужна, например, маркетологу, может отличаться от той, которая необходима финансовому менеджеру или инженеру. Кроме этого, некоторые термины и выражения, имеющие в одной отрасли одно значение, в другой отрасли могут иметь совершенно другое значение. Поэтому обучение деловому общению на английском языке для каждой отрасли может отличаться, и создать один единый курс делового английского языка, который удовлетворял бы потребностям разных направлений, иногда бывает сложно.

Другая особенность делового английского языка заключается в том, что качественное освоение терминов и выражений делового английского языка происходит, в основном, во время учебы и в дальнейшем во время работы по специальности. Данная особенность обуславливается тем, что за многими терминами и выражениями английской деловой лексики стоят профессиональные знания, которые необходимы для правильной их интерпретации.

Но знания одной деловой терминологии не достаточно для эффективного участия в рядовых ситуациях общения. Для этого необходима коммуникативная компетенция. Поэтому программы по изучению делового английского языка должны сочетать в себе не только обучение разговорному английскому языку, но и обучение английской деловой лексике и правилам делового общения.

Необходимо внесение в программу своего рода «ознакомительного курса» по английской терминологии в специализированных областях, таких как финансы, банковское дело, менеджмент, страхование и реклама, юриспруденция и т. д. на занятиях по дисциплине «Деловой иностранный язык». Это позволит воссоздавать экономические и политические процессы из жизни общества, имитировать различные ситуации, возникающие при ведении переговоров и телефонном общении на английском языке.

Обычно деловой английский язык предполагает знание основных фраз и понимание следующих специфических элементов:

- деловая документация на английском языке и деловая переписка (письма, контракты, отчеты);
- заполнение анкет и составление резюме на английском языке (CV);
- телефонное общение на английском языке;
- ведение переговоров и презентаций на английском языке;
- проведение конференций и семинаров.

Однако, студентам, изучающим деловой английский, необходимо научиться быть сознательными и восприимчивыми к культуре страны изучаемого языка. Они должны быть ознакомлены с различными стилями поведения в многообразных актах коммуникации путем анализа образцов (видео, аудио, печатных вариантов).

Чтобы стать восприимчивыми и ориентированными на своих слушателей необходимо предупредить студентов об особенностях страны изучаемого языка и специально обучать тому, чтобы они могли иметь дело с различными типами аудитории.

Важно также, чтобы при общении на международном уровне они были в состоянии выбирать языковые средства и поведенческие стили, которые легко узнаваемы, презентабельны и приемлемы. Их следует также проинструктировать о том, как можно выровнять различия в культурах, не теряя при этом своей культурной самобытности.

Английский язык необходим во многих сферах современной жизни: в профессиональной деятельности и повседневной жизни. Все больше и больше людей чувствуют необходимость практического освоения английского языка.

Прежде чем начать преподавать курс делового английского языка, необходимо подумать над тем:

- как сделать занятия интересными и познавательными;
- как стимулировать работу слушателей;
- как дать последовательное и качественное объяснение материала;
- как научить слушателей быть общительными и культивировать стремление к сотрудничеству;
- как развивать их самостоятельность.

Интенсивные методы, мультимедийные программы, видео и аудио курсы помогут ответить на все эти вопросы.

Интенсивные методы, которые включают мозговой штурм, ролевые игры, обсуждение, работу в группах и в парах, решение ситуационных задач являются неотъемлемой частью занятий. Они помогают создать благоприятную атмосферу для погружения в мир английского языка, атмосферу способствующую избавлению от страха сделать ошибку, отключиться от внешнего мира. Ролевые игры очень популярны. Слушатели воспринимают их как развлечение, и даже тихие стеснительные студенты начинают легко вживаться в отведенные им роли.

Кроме того, в ролевой игре учащиеся имеют возможность развиваться творчески. Во время групповой работы они могут не только изучать язык, но и

получать информацию друг от друга. Данный вид деятельности вовлекает их в работу одновременно, и это позволяет интенсивнее развивать различные навыки устной речи на практике. Работая в парах и группах, слушатели воспроизводят диалоги, составляют и отвечают на вопросы, оспаривают неверные утверждения и т.д. Обсуждения в парах и группах, а также выступления перед аудиторией позволяют им высказать свои собственные идеи, использовать английский язык на практике и развивают самостоятельность формирования речевого высказывания.

Мультимедийные программы, которые представляют информацию с помощью текстов, графиков, цвета, звука, анимации и видео широко используются для преподавания «Делового иностранного языка». Они дают каждому слушателю возможность записать свой голос и сравнить произношение с произношением носителя языка, узнать грамматические правила и сделать упражнения, составлять и заучивать диалоги, обучаться чтению и т. д.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что одной из целей дисциплины «Деловой иностранный язык» является развитие умений и навыков студентов в их собственном совершенствовании и использовании языка, поэтому перед преподавателем стоит задача не только научить английскому языку, но и научить учиться. Это поможет учащимся развивать способности к самообучению и совершенствоваться в личностном плане. Такие способности очень важны, так как люди, способные впитывать новую информацию, приобретать новые навыки, развивать и совершенствовать свои умения всегда будут востребованы в условиях развития современного рынка труда.

Список литературы

1. Drew Rodgers, "English for International Negotiation" (a cross-cultural case study approach), Cambridge University Press, 1999.
2. Graham Tullis, Tonya Trappe, "New Insights into English", 2000.
3. Mark Ellis, Christine Johnson, "Teaching Business English", Oxford University Press, 1996.
4. R. Gairns, S. Redman, "True to life. English for Adult Learners. Upper-Intermediate", Cambridge University Press, 1998.
5. Simon Sweeney, "English for Business Communicating", Cambridge University Press, 1997.
6. Архангельская, М.Д.: Бизнес-этикет, или игра по правилам. / М.Д.Архангельская. - СПб: Питер, 2011.-163с.
7. Богомолова, А.Ю. Развитие иноязычного когнитивного потенциала студентов университета [Текст]: монография / А.Ю. Богомолова. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2012. С. 156.
8. Бочкарева Т.С. Развитие речевой культуры студентов. / Т.С. Бочкарева – Вестн. Оренб. гос. ун-та. – Оренбург, 2001. – №2. – С. 58-63.
9. Дускаева, Л.Р.: Стилистика официально-деловой речи. / Л.Р.Дускаева. - М.: Академия, 2011.-210с.
10. Еремина Н.В., Томин В.В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов // Университетский комплекс

как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всероссийской науч.-метод. конф.; Оренбургский государственный университет. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. С. 2772-2778.

11. Слепович, В.С. “ *Business Communication*”. / В.С.Слепович. - Минск, Издательство “Белорусский Дом Печати”, 2002. – 353с.

12.[Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.learn-english.ru>.

13.[Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.rusnauka.com>.

ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ - РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Гаврилова О.В.
БГТИ (филиал) ОГУ, г. Бузулук

Современная лингвистика все в большей степени становится ориентированной на человека (Ю.Д. Асперян, Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова и др.), и проблема человеческого фактора в языке обретает свое воплощение в коммуникативной лингвистике и коммуникативной методике, в которых центральным предметом изучения становится «человек и его язык», т.е. языковая личность (ЯЛ). Обращение к языку как общественному явлению, включенному в общественно-практическую деятельность человека и обслуживающему его социальное «бытование», позволяет выявить модель способностей к речевому общению, которая может и должна выступить в качестве результата обучения.

Результатом образования в области современных неродных языков призвана стать сформированная вторичная языковая личность. Это еще раз доказывает, что личность учащегося есть определяющий фактор и условие успешности языкового образования как результата (впрочем, и как процесса). Языковая личность всегда направлена на адресата, на слушателя. Она несет в себе его отраженный образ [1].

В последнее время появилось много работ, в которых ЯЛ рассматривается в нескольких аспектах: 1) Г.И. Богин, В.П. Беленин и др. изучают ЯЛ сточки зрения созданных и воспринятых ею текстов; 2) А.Е. Ашковой, Т.Н. Голицыной, Т.В. Кочетковой и других посвящены изучению ЯЛ выдающихся людей; 3) в работах Т.Л. Хризман Р.В. Серебриковой представлены результаты изучения гендерных особенностей ЯЛ; 4) Ю.Е. Прохоров, Ю.Н. Караулов, И.А. Стернин анализируют национальный компонент ЯЛ; 5) возрастные особенности ЯЛ изучаются в работах О.В. Крысиной, Т.И. Полюкова; 6) изучается ЯЛ в коммуникативно-деятельностном аспекте (Т.К. Донская, И.Б. Игнатова, Т.В. Самосенкова, И.В. Сентенберг, И.Б. Тарасова, И.И. Халеева и др.).

Известны различные подходы к изучению ЯЛ, определяющие статус ее существования в лингвистике, социолингвистике, психолингвистике, лингвометодике: полилектная (многочеловеческая) и идиолектная (частночеловеческая) личности (В.П. Нерознак), семосеологическая ЯЛ (А.Г. Баранов), русская ЯЛ (Ю.Н. Караулов), словарная ЯЛ (В.И. Карасик), эмоциональная ЯЛ (В.И. Шаховский), элитарная ЯЛ (О.Б. Нерознак), этносе-мантическая ЯЛ (С.Г. Воркачев) и другие.

Современная лингвометодика дает определение структуры и содержания ЯЛ, которая рассматривается как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [2].

Вторичная языковая личность - это личность, которая формирует у себя языковое сознание, у нее выстраивается соответствие между иностранным и родным языками.

Концепт вторичной языковой личности позволяет «увидеть» закономерности «присвоения» неродного языка и владения им личностью. Данные закономерности определяются не с позиции одной науки, например психологии, лингвистики или психолингвистики, а на междисциплинарном, лингводидактическом уровне. Ориентация на концепт вторичной языковой личности дает основание конкретизировать целевые и содержательные аспекты языкового образования в «двухплановом единстве»: первый план составляет аутентичная языковая личность; второй

- вторичная (удвоенная) языковая личность, которая формируется в образовательном процессе по неродным языкам и которая является (должна явиться) результатом этого процесса.

Аутентичная языковая личность действует, развивается, функционирует в конкретном лингвосоциуме. В свою очередь, каждый лингвосоциум отличается своей концептуальной системой - «образом мира», «картиной мира», отвечающей ориентационным и экзистенциональным (физическим, духовным, технологическим, этическим, эстетическим и др.) потребностям. Картина мира меняется от одной культуры к другой, поэтому нет одинаковых национальных культур, более того - нет одинаковых образов сознания, отображающих одинаковые или даже один и тот же культурный предмет [3].

Если это так, то в языковой личности как носителе образа мира определенной социально-культурной общности объективируется через лингвосоциум и его коммуникативно-познавательную деятельность «эталонный» потенциал языкового и когнитивного (лингвокогнитивного) «природного» инофона как носителя не только языка, но и определенной «языковой» и «глобальной» (лингвокогнитивной и «концептуальной») картины мира. Языковое образование как результат предполагает овладение учащимися умениями понимать носителя иного языкового образа мира, чужой картины мира.

Сказанное выше приводит к мысли о том, что «объектом воздействия» обучающих действий в образовательном процессе по современным неродным языкам должна быть не только коммуникативная способность ученика, но и его вторичное языковое сознание (вербально-семантический уровень языковой личности) и вторичное когнитивное сознание (как результат подключения учащегося к когнитивному, тезаурусному уровню).

Такое утверждение дает основание расширить объект усвоения иностранного языка и, следовательно, его результат, включив в него наряду с указанными выше параметрами также и знание о мире другого народа в «форме образов сознания», понимаемых как «совокупность перцептивных и концептуальных знаний личности об объекте реального мира для своего ментального существования» [4]. Из этого можно сделать по меньшей мере два вывода, значимых для понимания сущности современного языкового образования как результата. Первый вывод заключается в том, что обучение неродному языку должно быть направлено не только на формирование у учащихся способности

практически пользоваться изучаемым языком в различных социально-детерминированных ситуациях (т.е. развитие коммуникативной компетенции), но и на приобщение их (обучающихся) к иному (национальному) образу сознания. Уровень приобщения и, следовательно, уровень социализации и интерпретации «картины мира» инофона может быть разным в зависимости от условий обучения. Отсюда в качестве результата обучения неродным языкам должны явиться сформированные (на определенном уровне) у обучающегося «языковая картина мира», типичная для инофона умения распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, понимать (постигать) носителя иного языкового «образа мира». Это станет возможным, если учащийся будет обладать умениями «когнитивного действия», присущими носителю другой национальной культуры [5]. Поэтому положительный результат обучения неродному для обучающегося языку возможно достичь при условии, если в его (обучающегося) когнитивной системе будут построены вторичные когнитивные конструкции-значения, соотносимые со знаниями о мире представителя иной лингвокультурной общности.

Мы убеждены в том, что достичь совершенного результата в деле формирования вторичной языковой личности на тезаурусном уровне в отрыве от естественной языковой среды вряд ли возможно даже в условиях языкового вуза. Учитывая условия обучения языкам в общеобразовательной школе, можно ставить задачу развития у учащихся основных черт вторичной языковой личности, т.е. навыков и умений оперирования лексиконом, де-терминированным социокультурным контекстом повседневного бытия иноязычного социума и репрезентирующим национальную языковую личность как обобщенный образ соответствующего языкового типа.

В сфере рецептивных видов коммуникативной деятельности высказанная выше идея может быть сведена в первую очередь к обучению учащихся умениям понимать иноязычный текст как форму социального бытия их ровесников - представителей иной языковой общности. В этом случае обучающиеся, интерпретируя текст и стоящие за ним интенции автора текста, открывают для себя концепты иной культуры и стереотипы коммуникативного поведения ее носителей. Что касается говорения и письма (продуктивных видов речевой деятельности), то планируемым результатом языкового образования может стать владение учащимися системой лексико-семантико-грамматических связей изучаемого языка, позволяющих им осуществлять коммуникативную деятельность в наиболее типичных, стандартных ситуациях общения, т.е. на так называемом прагматическом уровне.

Второй вывод сводится к следующему. Необходимость приобщения к образу сознания другого народа самым естественным образом ориентирует языковое образование на развитие у учащихся способностей не просто к речевому, а к межкультурному общению. Следовательно, в качестве результата этого образования могут и должны явиться сформированные у обучающихся: а) готовность к осмыслению социокультурного портрета стран изучаемого языка и его (языка) носителей; б) этническая, расовая и социальная терпимость, речевой

такт и социокультурная вежливость; в) склонность к поиску ненасильственных способов разрешения конфликтов.

Сформировать у обучающихся, изучающих иностранный язык, целостную (во всем объеме) полную систему знаний о картине мира задача невыполнимая, поскольку даже в условиях социокультурной среды изучаемого языка ее формирование возможно лишь в каких-то определенных рамках. В связи с этим мы считаем необходимым говорить о поэтапном формировании ЯЛ2 в плане освоения ею вербально-семантического и лингво-когнитивного фондов изучаемого языка.

Список использованных источников

- 1. Зинченко В.Г. Межкультурная коммуникация. Системный подход: Учебное пособие. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2003.- 192 с. ISBN 5-85839-104-4*
- 2. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с. ISBN 5-7695-1381-0*
- 3. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989.*
- 4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: Слово, 2000.- 624 с. - ISBN 978-5-387-00069-0*
- 5. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореферат дис. ...д-ра пед.наук. М., 1993.*

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОБИЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА ЭКОНОМИКИ

Герасименко Е.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современное общество предъявляет определенный ряд требований к профессиональной подготовке компетентного, работоспособного выпускника. Оно руководствуется потребностями работодателей в мобильных, активных и инициативных сотрудниках. В этой связи особого внимания заслуживают такие характеристики будущего специалиста в сфере экономики, как конкурентоспособность, готовность к саморазвитию, стрессоустойчивость, целеустремленность, высокая адаптивность к нестандартным ситуациям, коммуникабельность, способность принимать ответственные решения. Очевидно, что будущему специалисту важно обладать высоким профессионализмом, способностью рационально организовывать деятельность по выполнению поставленной задачи. Данные качества обеспечивают высокую мобильность специалистов, характеризующуюся оперативностью в освоении новшеств, адаптацией к изменяющимся условиям производства, самостоятельностью в выборе деятельности, принятии решений. Соответственно, важным условием формирования конкурентоспособного экономиста становится формирование профессиональной мобильности бакалавра, обучающегося по направлению подготовки «Экономика» в вузе.

Одной из дисциплин, требующих внимания в подготовке бакалавра экономики является дисциплина «Иностранный язык». Значимость иностранного языка в современном обществе неоспорима, тем не менее, уровень владения бакалаврами экономики иностранным языком зачастую недостаточно соответствует социальному заказу работодателя. Учебное время, рассчитанное для аудиторной и самостоятельной работы студентов, зачастую используется ими не достаточно продуктивно в связи с отсутствием сформированных умений управления и самоуправления самостоятельной деятельностью по системному овладению профессионально ориентированными знаниями, умениями и навыками. Это приводит к необходимости разработки проблемы обеспечения оптимального минимума достаточных знаний, сознательных умений и автоматизированных навыков.

Известно, что стратегии обучения иностранному языку варьируются в зависимости от целей его обучения. Так, при обучении иностранному языку, как второму языку, как правило, акцентируются потребности ежедневного общения, значительная роль отведена лексико-грамматическим явлениям языка, характеризующим традиции, быт, ключевые ситуации речевого общения. Иностранный язык в данном случае, не затрагивает в должной мере вопросов профессионального характера, специфики профессиональной деятельности будущего экономиста.

Обучение иностранному языку, как языку делового и профессионального общения, имеет, на наш взгляд, ряд существенных отличий. Данный процесс

организуется с использованием стратегий, позволяющих раскрыть и углубить профессиональные знания экономиста. Обучение языку профессионального общения отличается:

- содержание, соответствующее направлению профессиональной подготовки бакалавра экономики по профилям;
- специфические стратегии подготовки, ориентированные на формирование профессионально-значимых компетенций будущего экономиста;
- наличие базового уровня владения иностранным языком у обучающихся профессиональному и деловому иноязычному общению;
- ориентация методов, форм, приемов и стратегий обучения иностранному языку на взрослого слушателя (бакалавра экономики).

Одной из важных характеристик процесса обучения иностранному языку для профессиональных целей является наличие мотивационной составляющей у обучающегося, то есть его стремление овладеть иностранным языком как средством формирования профессиональных знаний, получения опыта профессиональной деятельности. Важно организовать данный процесс таким образом, чтобы профессиональная мотивация бакалавров-экономистов возрастала по мере изучения ими иностранного языка. Методика обучения иноязычному профессиональному общению бакалавров-экономистов должна быть направлена на достижение запланированного качества по пороговым уровням владения иностранным языком специальности, обеспечивать управление качеством подготовки специалистов, отслеживать процессы развития языковой компетенции. Обучение иностранному языку не следует отделять от будущей профессиональной деятельности экономистов. Таким образом, цели обучения иностранному языку должны коррелировать с целями подготовки специалистов на базе требований к их профессиональной деятельности. Следовательно, определенную важность имеет определение и внедрение в процесс обучения иностранному языку таких условий, которые были бы эффективными для достижения поставленных целей.

Обратимся непосредственно к рассмотрению условий формирования профессиональной мобильности будущего экономиста в обучении иностранному языку, одним из которых является обогащение лексического минимума экономиста дополнительными профессионально значимыми лексическими единицами, терминами, понятиями, принятыми в современном деловом и профессиональном общении. Введение в содержание обучения иностранному языку профессионально-ориентированных знаний также направлено на формирование профессиональной мобильности будущего экономиста. Под профессионально-ориентированными знаниями в данном случае понимаются те знания, которые помогут студентам в дальнейшем получить возможность их применения на практике, а также будут способствовать их профессиональному и личностному развитию. В качестве средства формирования профессионально-ориентированных знаний, умений и навыков можно привести создание профессионально-ориентированных учебно-речевых ситуаций на занятиях иностранного языка. Их использование в подготовке будущего экономиста позволяет не только обучать студентов предусмотренным учебной программой пра-

вилам и особенностям иностранного языка, традициям и обычаям стран мира, которые являются основными экономическими партнерами, но и погружает студентов в профессиональную среду, максимально приближенную к действительности, формирует у них необходимые навыки и умения профессионального общения.

Моделирование определенного количества квазипрофессиональных ситуаций как устного, так и письменного общения поможет студентам включиться в процесс иноязычной профессиональной адаптации и подготовить их к реалиям будущей профессиональной деятельности.

Второе условие формирования профессиональной мобильности будущего экономиста - актуализация профессионально-значимых ценностей студента. В структуре ценностных ориентации личности выделяют профессионально значимые ценностные ориентации, которые отражают отношение личности к данной сфере социальной действительности и в этом своем качестве определяют мотивацию ее поведения. Профессионально-значимые ценностные ориентации придают смысл и направление личностным позициям будущего экономиста. Основная функция профессионально-значимых ценностных ориентации заключается в регуляции поведения человека в его профессиональной деятельности.

Третьим условием является использование интерактивных технологий в обучении иностранному языку при формировании мобильности студентов. Интерактивные технологии сегодня являются неотъемлемой частью повседневной профессиональной деятельности. Развитие информационных технологий, удобство и продуктивность их использования, повсеместное внедрение в профессиональную деятельность делает их неотъемлемой частью современной системы образования. Динамика современного общества неизбежно влечёт за собой необходимость постоянного получения новых знаний, повышения квалификации. Люди имеют право на удовлетворение своих образовательных потребностей, получение непрерывного образования. Говоря о новых технологиях обучения, необходимо также учесть, что решающим условием принятия любой новой технологии является ее более высокая эффективность по сравнению с существующими. Эффективность учебного процесса определяется целым рядом показателей. Главными из них, по мнению многих специалистов, являются: качество усвоения учебного материала; развивающий эффект обучения; временные затраты на обучение; интенсивность расходования энергетических ресурсов обучаемых; финансовые затраты на обеспечение данной технологии обучения.

Совершенно очевидно в современном обществе влияние, оказываемое Интернет-технологиями на сферу образовательных услуг. Новейшие технологии образования непосредственно затрагивают сферу обучения иностранному языку. Вместе с тем, изучение иностранного языка - это длительный и трудоемкий процесс, поэтому в настоящее время на первый план выдвигается проблема разработки новых средств, методов и технологий, позволяющих качественно обновить процесс обработки больших потоков информации. Одним из решений этой проблемы является внедрение Интернет технологий в учебный процесс и

их использование в качестве средства обучения иностранному языку. Использование информационных ресурсов сети Интернет в учебном процессе позволит эффективно формировать навыки чтения различного вида, совершенствовать умения аудирования, монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения; письменной речи, пополнять словарный запас лексикой современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества. Ценность информации в сети Интернет состоит в оперативном доступе к самой свежей информации. Однако следует помнить о том, что далеко не вся информация в сети является достоверной. Одной из важных проблем в подготовке бакалавров становится проблема выделения и определения достоверности и качества информации, знания и применения способов верификации информации в сети интернет.

Четвертое условие формирования профессиональной мобильности будущих экономистов предполагает обучение деловому общению, работе в коллективе, постановке и решению проблемных задач в обучении иностранному языку. Перечисленные виды деятельности относятся к активным методам, основная цель которых - формирование и отработка конкретных умений действовать в четко определенных ситуациях. Технология проблемного обучения предполагает, что знания приобретаются в процессе поисковой деятельности, под руководством педагога. В результате такой деятельности – приобретаются новые знания, умения, навыки, развиваются познавательные способности, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие значимые для личности качества. Проблемная ситуация возникает там, где есть противоречие между существующим знанием и незнанием. Достоинства данной технологии обучения очевидны, это достижение высокого уровня умственного развития студентов, высокий уровень познавательной самостоятельности, развитие мотивации к учебной деятельности, приобретение прочных знаний, умений, навыков.

В ходе проведения деловых игр, например, студенты в специально смоделированных ситуациях обучаются оперативно анализировать заданные профессиональные условия. Деловая игра, по мнению многих ученых в сфере педагогики и психологии имеет психотерапевтический эффект, который предполагает снятие страха, скованности, робости перед аудиторией и одновременно способствует формированию навыков эмоциональной саморегуляции, утверждения как личности. Деловые игры, безусловно, повышают эффективность образования, пробуждают интерес к профессиональной деятельности и являются своего рода практикой, в которой нарабатывается будущий профессиональный опыт, формируется корпоративная культура делового общения. Ролевые и управленческие игры ставят учащихся в условия необходимости принятия решений в ситуациях общения с партнерами; проблемное обучение подразумевает столкновение учащихся с учебными, жизненными и производственными ситуациями и постановка их в этих ситуациях в положение «исследователей».

Метод проектов – одна из образовательных технологий, поддерживающая компетентностно-ориентированный подход. Под проектом понимается специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый обуча-

ющимися на основе субъективного целеполагания комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации. Метод проектов является универсальным и эффективным поскольку: стимулирует практическую деятельность обучающихся, предоставляя возможность формирования всех компонентов образовательной компетентности; позволяет наименее ресурсозатратным способом создать «естественную среду», то есть, условия деятельности, максимально приближенные к реальным для формирования компетенций обучающихся; обеспечивает освоение новых способов деятельности на интегрированном содержании.

Подводя итог данной статьи, мы еще раз подчеркиваем, что предложенные условия формирования академической и профессиональной мобильности будущего экономиста на наш взгляд являются наиболее эффективными. Студент, под влиянием заданных условий обучения иностранному языку сможет активно развивать свои учебные и профессиональные навыки, таким образом получая возможность формирования качественных характеристик профессионально-мобильной личности.

Список литературы:

- 1. Андреев, А.А. Интернет в системе непрерывного образования // Высшее образование в России, №7; 2005. – с.91-93*
- 2. Высочина, Т.М. Принципы формирования профессионально-значимых ценностных ориентаций будущих учителей // Крымский институт МАУП.*
- 3. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Корнеев, Ю.В., Профессиональное образование. Столица, № 11, 2008, с.33.*
- 4. Красильникова, В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / В.А. Красильникова. – М.: ООО «Дом педагогики», 2006. – 231 с. ISBN 5-89382-108-4*
- 5. Модель формирования социально-профессиональной мобильности студентов / Дементьева О.М., Профессиональное образование. Столица, № 9, 2008, с.26.*
- 6. Поисковые системы в интернете / Бурмистрова А.С., Профессиональное образование. Столица, № 1, 2008, с.35.*
- 7. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с. – ISBN 5-85449-092-7(создание учебника под редакцией Батышева С.Я., Романцева Г.М., Гершунского Б.С., Новиков А.М., Мухаметзяновой Г.В.)*
- 8. Роль бизнес-образования в повышении профессиональной мобильности населения / А.Г. Полюшкова, Труд и социальные отношения, №9, 2009г.*
- 9. Федорова, Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем / Л.И. Федорова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 176 с. ISBN 978-5-91134-33-0*

МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДХОДОВ К ТОЛКОВАНИЮ ТЕРМИНА «КОНЦЕПТ»

Головина Е.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Термин «концепт» находит широкое применение в различных отраслях науки: языкознании, современной лингвистике, лингвокультурологии, философии, литературе, литературоведении, когнитивной лингвистике. Однако, концепт является одним из базовых понятий когнитивной лингвистики. Отличительной чертой проводимых в настоящее время лингвистических исследований является внимание к человеческому фактору в языке. В данной связи основным принципом когнитивного подхода принято считать идею о том, что нельзя говорить о языке в отрыве от когнитивной деятельности.

Отметим, что термин «концепт», получивший широкое распространение в современной лингвистике, в настоящее время является предметом научных дискуссий, в связи с отсутствием единого определения. Разнообразные толкования термина концепт позволяют сделать вывод о многомерности и многогранности данного понятия. Концептологический подход исследований синтезирует в себе достижения когнитологии, этнологии, психологии, социологии, культурологи, и других гуманитарных дисциплин, именно поэтому описание различных концептов является актуальным для современной лингвистики.

Ученые разграничивают понятия лингвокультурного и лингвистического концепта. Лингвокультурные концепты относятся к числу единиц ментальности / менталитета – категорий, через которые описывается национальный характер человека. Лингвистические концепты представляют собой содержание понятия, смысловое значение имени (знака), а также отличаются от самого знака и от его предметного значения (денотата, объема понятия).

В русском языке слово «концепт» возникает как транслитерация латинского «conceptus», что означает буквально «понятие, зачатие» (от глагола «concipere - зачинать») [12, с. 43].

В отечественной лингвистике термин *концепт* рассматривается сквозь призму различных лингвистических школ и направлений (Д.С. Лихачёв. Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, С.Х. Ляпин и др.).

Так, Е.С. Кубрякова предлагает трактовать *концепт* как некую цельную оперативную единицу нашего сознания, которой человек оперирует как гештальтом (т.е. готовым пучком признаков, объединенных мыслью в одно целое) в процессе мышления, а также речевой деятельности. Е.С. Кубрякова понимает концепты как разнообразные смыслы, характеризующие наше сознание и нашу память, которыми оперирует человек и, которые отражают результаты человеческой деятельности в виде квантов знания [9, с. 134].

Ю.С. Степанов рассматривает различные концепты в рамках культурологически-семиотического подхода. Ю.С. Степанов трактует термин «концепт» двояко, полагая, что с одной стороны, концепт – это сгусток культуры, в сознании человека, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, и, с

другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее [12, с. 246].

В.Н. Телия определяет *концепт* как знание, структурированное во фрейм. Таким образом, он отражает не только значимый признак рассматриваемого объекта, но и совокупность всех признаков, содержащих знание о сущности [13, с. 234].

Ю.Д. Апресян называет «концептами» своего рода лингвокультурные изоглоссы и пучки изоглосс» [1, с. 46].

Отметим, что современные лингвисты, при определении роли концепта делают акцент на «смысле, который существует в человеке и для человека». Подобным образом определяет концепт А. Вежбицкая.

А. Вежбицкая утверждает, что особенность природы естественного языка заключается в том, что в языке не существует барьеров между психологической и экстралингвистической реальностями, а также социальным миром носителей языка. А. Вежбицкая определяет термин *концепт* как объект из мира «Идеальное», который имеет имя и отражает определенное культурно-обусловленное представление человека о мире «Действительность» [5, с. 179].

А. Вежбицкая предлагает рассматривать концепты «как инструменты познания внешней действительности, которые должны быть описаны средствами языка в виде некоторых объяснительных конструкций». Такой подход может быть назван логико-понятийным. Согласно теории А. Вежбицкой, концепты обладают этноспецификой и поэтому могут быть использованы для сопоставления культур разных народов с целью изучения их своеобразия и общих черт. Она высказала оригинальный взгляд на понятие *концепт-максимум* и *концепт-минимум* и доказала, что противопоставление данных понятий культурно обусловлено. При этом знание концепта-максимума – это полное владение смыслом слова, присущее рядовому носителю языка; знание концепта-минимума – это неполное владение смыслом, которое, однако, не должно быть ниже некоторой границы [6, с. 315].

Теория концепта получила развитие также в работах Н.Д. Арутюновой, по мнению которой, базой для образования концепта следует считать лишь то явление, которое становится объектом оценки. Н.Д. Арутюнова считает, что для оценки объекта, в первую очередь человеку необходимо «пропустить его через себя». В своих работах автор проводит параллель между природой оценки и природой человека.

Для образования концепта в сознании носителя культуры первичной ступенью является период оценивания объекта и «пропускания» его через себя. По мнению Н.Д. Арутюновой, термин *концепт* – вторичное понятие, ставшее результатом синтеза жизненного опыта, традиций, ощущений, а также различных культурных факторов, таких, как религия, фольклор, идеология, психология, искусство. Н.Д. Арутюнова полагает, что концепты образуют «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром» [2, с. 3].

Сопоставление приведенных выше дефиниций показывает, что среди исследователей нет единого мнения о трактовке термина «концепт». Соотношение знания и языка – проблема, которую по-своему пытаются решить лингви-

стика, психология, философия и другие науки. Существует несколько направлений, а именно – философское, культурологическое, когнитивное, лингвистическое, представители которых трактуют термин «концепт» по-разному.

Культурологическое направление ориентировано на взаимосвязь языка и культуры в синхронном аспекте. Следовательно, данный подход исследования концептов связан с философией, с одной стороны, так как предметом рассмотрения исследователей являются аксиологические концепты (такие как истина, творчество, долг, судьба, добро, зло, красота, свобода и др.), а методом – логический анализ, и лингвистикой с другой стороны, так как эти концепты анализируются в основном через вербализирующие их единицы. Ю.Ю. Степанов и С.Г. Проскурин в работе «Константы мировой культуры» исследуют концепты как явления в обширном поле культуры. Для исследования определенных культурных концептов выдвигается методологический принцип «концептуализированных областей», которые «возникают на более высоком уровне абстракции, чем собственно языковая и культурные модели мира и устанавливают определенный опосредованный уровень корреляции языковых и культурных тем» [11, с. 98].

Представители когнитивного направления относят концепт к явлениям ментального плана. Определение этого термина дано в «Кратком словаре когнитивных терминов», где концепт трактуется как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике. Это сведения о том, что индивид знает, думает, воображает об объектах мира. Понятие «концепт» отвечает представлению о тех смыслах, которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира...» [8, с. 90].

К лингвистическому направлению можно отнести трактовку термина «концепт» в работах З.Д. Поповой, И.А. Стернина. Они определяют «концепт» как глобальную мыслительную единицу, представляющую собой «квант структурированного знания» [10, с. 78]. Слово представляет в языке лишь часть концепта, но именно язык – самый доступный путь к раскрытию его содержания. Концепт репрезентируется в языке лексемами, фразеосочетаниями, словосочетаниями, схемами предложений, а также текстами и совокупностями текстов. Рассмотрев языковые и текстовые средства выражения концепта, мы можем получить представление о его содержании в сознании носителей языка [10, с. 84]. Концепт имеет многокомпонентную и многослойную структуру, которая может быть выявлена через анализ языковых средств ее репрезентации, или «может получить полевое описание – в терминах «ядра» и «периферии» [10, с. 85]. В результате когнитивно-лингвистических исследований может быть представлено описание соответствующего концепта как элемента национальной концептосферы.

Отправной точкой научной рефлексии представителей лингвистического направления является подход С.А. Аскольдова к концепту как к некоему общему понятию, содержанию акта сознания. Познавательный концепт – это мысленное образование, которое в процессе мысли может заменить какое-либо

множество предметов одного и того же рода. Художественный концепт отличается психологической сложностью, различными ассоциативными связями. В поэтической речи «слова, как непосредственным значением, так и через различные переносные смыслы, влекут за собой целую плеяду ассоциативных значений» [3, с. 128].

В.И. Карасик и И.А. Стернин в своих работах выделяют ряд базовых характеристик лингвокультурных концептов. К основным, по мнению авторов, можно отнести следующие:

1) *комплексность бытования*. Концепт – это ментальная проекция элементов культуры. Концепты могут опредмечиваться не только в языке, но и в образах музыки, скульптуры, живописи, театра и кинематографа;

2) *ментальная природа*. Концепт – это ментальная единица, находящаяся в сознании, так как именно там осуществляется взаимодействие языка и культуры, именно поэтому «любое лингвокультуроведческое исследование есть одновременно и когнитивное исследование»;

3) *ценность*. Лингвокультурный концепт можно отличает от других ментальных единиц, таких как – *когнитивный концепт, понятие, образ, геиштальт, фрейм, сценарий, стереотип, мнема* – «акцентуацией ценностного элемента. Центром концепта всегда является ценность, поскольку концепт служит исследованию культуры, а в основе культуры лежит именно ценностный принцип» [7, с. 11];

4) *условность и размытость*. Лингвокультурный концепт не имеет четких границ и представляется условной единицей в том смысле, что «сознание синкретично и его членение производится в исследовательских целях». Наиболее значимые ассоциативные векторы составляют ядро концепта, наименее значимые периферию. «Языковая единица, которой актуализируется центральная точка концепта, служит именем концепта»;

5) *изменчивость*. Со временем интенсивность оценки концептов претерпевает изменения, также изменяются образная и понятийная составляющие концепта. Это происходит из-за развития социокультурной и социолингвистической среды;

6) *ограниченность сознанием носителя*. Лингвокультурные концепты находятся как в коллективном, так и в индивидуальном сознании. Ученые выделяют несколько видов концептов:

- общечеловеческие;
- этнокультурные;
- групповые (социокультурные);
- микрогрупповые;
- индивидуальные.

7) *трехкомпонентность*. Лингвокультурный концепт, как правило, состоит из трех компонентов:

- ценностный;
- образный (образно-перцептивный и образно-метафорический);
- понятийный (фактуальный).

8) *полиапеллируемость*. Существует много способов языковой апелляции к любому лингвокультурному концепту. Концепт репрезентируется в языке лексемами, фразеосочетаниями, словосочетаниями, схемами предложений, а также текстами и совокупностями текстов. В различных коммуникативных контекстах одна и та же языковая единица может апеллировать к разным лингвокультурным концептам. Отметим, что главная трудность межкультурной коммуникации заключается в том, что в разных культурах, как правило, существуют различные способы апелляции к концептам;

9) *многомерность*. Лингвокультурный концепт представляется многомерным. Традиционные единицы когнитивистики (фрейм, сценарий, скрипт, понятие, образ, архетип, гештальт, мнема, стереотип), обладая более четкой структурой, чем концепт, могут использоваться исследователями для моделирования концепта;

10) *методическая открытость и поликлассифицируемость*.

Концепт не существует в сознании человека в виде определенных понятий, а возникает как синтез переживаний, ассоциаций представлений, образов, знаний. Концепты являются результатом синтеза жизненного опыта, традиций, ощущений, а также различных культурных факторов, таких, как религия, фольклор, идеология, психология, искусство, в силу чего они образуют своего рода культурный слой, служащий посредником между человеком и миром.

Концепт имеет определенную, хотя и не жесткую структуру. Это связано с его активной ролью в процессе мышления. Он актуализируется в разных своих аспектах, взаимодействует с другими концептами.

В лингвокогнитивных исследованиях структура концепта получает полевое описание. Когнитивное поле имеет ядерно-периферийную организацию и незамкнутую структуру, совокупность эксплицитно и имплицитно выраженных компонентов когнитивных структур.

Н.Н. Болдырев отмечает, что только при функционировании концепта как единицы знания можно выделить его конкретные признаки, которые отражают в нашем сознании объективные и субъективные характеристики предметов и явлений и различаются по степени абстрактности. Ядро концепта составляют конкретно-образные характеристики, которые являются результатом чувственного восприятия мира, его обыденного познания. Абстрактные признаки являются производными по отношению к тем, которые отличаются большей конкретностью, и отражают специальные знания об объектах, полученные в результате теоретического, научного познания. Взаиморасположение этих признаков носит индивидуальный характер, т.к. зависит от условий формирования концепта у каждого отдельного человека. Структура концепта подобна снежному кому: «объем концепта увеличивается за счет новых концептуальных характеристик, обволакивается новыми слоями» [4, с. 29].

И.А. Стернин выделяет в структуре концепта базовый слой, который включает в себя определенный чувственный образ - единицу универсального предметного кода, кодирующую данный концепт для мыслительных операций, а также некоторые дополнительные концептуальные признаки. Когнитивные слои, отражающие развитие концепта, его отношения с другими концептами,

образуются концептуальными признаками и дополняют базовый когнитивный слой. Совокупность базового слоя и дополнительных когнитивных признаков и слоев составляют объем концепта и определяют его структуру. Базовый когнитивный слой с чувственно-образным ядром является обязательной составляющей любого концепта, а многочисленные когнитивные слои в структуре концепта могут отсутствовать.

Кроме ядра, концепт имеет объемную интерпретационную часть – совокупность слабо структурированных предикаций, отражающий интерпретацию отдельных концептуальных признаков и их сочетаний в виде утверждений, установок сознания, вытекающих в данной культуре из содержания концепта. Интерпретационное поле концепта составляет его периферию. Противоречивость установок, принадлежащих интерпретационному полю, объясняется их принадлежностью к разным когнитивным признакам.

Многослойность, комплексная природа концепта отмечается и в лингвокультурологических исследованиях.

Обобщая различные взгляды ученых, можно выделить следующие признаки концепта: ментальный характер, соотнесенность с когнитивными структурами; наличие имени; заместительная функция; потенциальность; воплощенность в различных языковых единицах; манифестация в форме понятия, символа, образа; культурно-историческая детерминированность; ценностный характер; концепты имеют вербальную и невербальную формы.

Список литературы

- 1 Апресян, Ю.Д. *Образ человека по данным языка: Попытка системного описания* / Ю.Д. Апресян. – М.: Вопросы языкознания, 1995. - № 1. – С. 98.
- 2 Арутюнова, Н.Д. *Введение. Логический анализ языка. Ментальные действия* / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1993. - 206 с. - ISBN 5-02-011055-8.
- 3 Аскольдов, С.А. *Концепт и слово // Русск. словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. Под ред. проф. В.П. Нерознака* / С. А. Аскольдов. – М.: Academia, 1997. - 279 с. - ISBN 5-87444-045-3.
- 4 Болдырев, Н.Н. *Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии* / Н.Н.Болдырев.- Тамбов: Тамб. ун-т, 2001. - 123 с. – ISBN 5-89216-002-5.
- 5 Вежбицкая, А. *Язык. Культура. Познание* / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. - 416 с. - ISBN 5-89216-002-5.
- 6 Вежбицкая, А. *Семантические универсалии и описание языков* / А. Вежбицкая. - М.: Языки русской культуры, 1999. - 345 с. - ISBN 5-7859-0032-7.
- 7 Карасик, В.И. *Антология концептов. Том 5* / В.И. Карасик, И.А. Стернин. - Волгоград: Парадигма, 2007. - 332 с. - ISBN 5-89395-236-9.
- 8 Кубрякова, Е.С. *Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов* / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. - С. 245.
- 9 Матвеева, Т.В. *Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика* / Т.В. Матвеева. - М.: Флинта; Наука, 2003. - 432 с. - ISBN 5-89349-381-8.

10 Попова, З.Д. Концептосфера и картина мира // Язык и национальное сознание. Вып. 3 / З.Д. Попова, И.А. Стернин. - Воронеж: Истоки, 2002. - С. 127.

11 Степанов, Ю.С. Константы мировой культуры / Ю.С. Степанов, С.Г. Проскурин. - М.: Алфавиты, 1993. – 160 с. - ISBN 5-02-011147-3.

12 Степанов, Ю.С. Концепт. // Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. - М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. - 824 с. - ISBN 5-88766-067-0.

13 Теля, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Теля. - М.: Языки русской культуры, 1996. - 288 с. - ISBN 5-88766-047-3.

ИНТЕРНЕТ - РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Дрючкова Е.В.

ГБПОУ «Бузулукский музыкальный колледж», г. Бузулук

*Я открываю новый мир и
испытываю интеллектуальное счастье.*

В.В.Набоков

Современное общество нуждается в высококвалифицированных, активных, способных к самосовершенствованию и саморазвитию учителях, от которых зависит качество учебного процесса, его насыщенность и мотивация обучающихся к изучению данного предмета.

В процессе образования подрастающего поколения учителю необходимо успешно реализовать компетентностный подход, основным понятием которого является «компетенция» – способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной ситуации. Ключевые компетенции являются своего рода сокровищем, позволяющим достигать высоких результатов и успехов в будущем. Для того, чтобы успешно реализовать компетентностный подход, учителю необходимо уметь:

- планировать урок с использованием разнообразных форм и методов работы, уделять особое внимание самостоятельной работе обучающихся и проектно-исследовательской деятельности;
- выбирать учебный материал с опорой на жизненный опыт молодёжи, их повседневные заботы, интересы и увлечения;
- оценивать достижения обучающихся не только отметкой, но и содержательной характеристикой.

Р.П. Мильруд выделяет следующие компетенции в обучении иностранному языку:

- *предметная* (интерактивное изучение (взаимодействие с учебным материалом, учителем и учащимися), активное учение (имитация на уроках коммуникативных ситуаций) и глубокое познание),
- *коммуникативная* (включает лингвистический, дискурсивный и деятельностный компоненты),
- *деятельностная* (планирование, достижение, развитие),
- *развивающая* (включает внутриличностный, межличностный, культурный компоненты) [1].

Цель обучения иностранному языку – это формирование *коммуникативной компетенции*, составляющими которой являются:

- языковая компетенция;
- коммуникативные умения;
- социокультурные (лингвострановедческие) знания.

В распоряжении современного учителя появились информационно-коммуникативные технологии, помогающие ему в решении многих задач. Безусловно, Интернет обладает огромными информационными возможностями и впечатляющим спектром услуг. Изучающие иностранный язык получают великолепную возможность использования аутентичных текстов, общения с носителями языка в режиме (оффлайн) или в режиме реального времени (онлайн), просмотра новостей на иностранном языке, попадая в естественную языковую среду. Кроме того, здесь возможно публиковать собственные статьи, делиться опытом, получить доступ к информационным ресурсам, мощным поисковым системам.

Наиболее широко используемым в научной литературе является термин учебные Интернет-технологии. Под ним в методике обучения иностранным языкам следует понимать совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет. Интернет-ресурсы на уроке иностранного языка позволяют обеспечить:

- быстрый доступ к информации;
- самостоятельную и поисковую работу на уроке и дома;
- наглядность учебного материала;
- отработку навыков общения, доведение их до автоматизма;
- развитие самообразовательной активности;
- умение работать в коллективе, сотрудничать друг с другом.

Однако можно выделить и негативные черты использования Интернет-ресурсов на уроке иностранного языка:

- второстепенная роль учителя;
- минимум речевого взаимодействия;
- отсутствие учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося и др.

Информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио- и визуальный материал с различной тематикой на разных языках. Обычно выделяют пять видов учебных Интернет-ресурсов:

- хотлист (hotlist) – список Интернет сайтов с текстовым материалом по изучаемой теме;

- мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook) – своего рода коллекция ресурсов мультимедиа. Здесь можно найти ссылки на текстовые сайты, на аудиофайлы, фотографии, видеоклипы, анимационные виртуальные туры;

- трежа хант (treasure hunt) содержит ссылки на различные сайты по изучаемой теме и вопросы по содержанию материала. Благодаря этому развивается поисково-познавательная деятельность обучающихся;

- сабджект сэмпла (subject sampler) содержит ссылки на текстовые и мультимедийные материалы (фотографии, видеоклипы, графическую информацию). Изучив тему, обучающиеся вступают в дискуссию по нескольким актуальным вопросам;

- вебквест (webquest) – самый сложный из всех ресурсов, поможет спланировать и организовать проектную деятельность всех обучающихся с использованием ресурсов сети Интернет [2].

Трежа хант очень эффективен для развития коммуникативных навыков по определенной теме, формирования умения аргументировать свои высказывания по той или иной проблеме.

По мнению П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева, учебные Интернет-ресурсы развивают весь спектр коммуникативно-речевых умений касательно аудирования, говорения, чтения, письма. Например, сайт компании Lucent Technologies и ее подразделение Bell Labs позволяет услышать как звучит любая фраза на иностранном языке. Синтезатор речи превращает печатный текст в звук. На сайте можно выбрать один из семи языков - английский, немецкий, французский, итальянский, испанский. Таким образом, можно организовать ролевую игру «Агентство новостей» - здесь будет проводиться работа над чтением, текстом, развитием навыков беглой спонтанной речи.

Для обучения различным видам чтения в сети существуют специально подготовленные уроки (www.English-to-go.com), где предложены разнообразные виды работ по развитию и совершенствованию навыков чтения, говорения и письма. Уроки рассчитаны на разные уровни обучения.

Кроме того, практически все известные газеты в мире имеют свои веб-страницы. В этом поможет страничка MEDIA LINKS (<http://www.mediainfo.com/emedialinks>), предлагающая ссылки ко множеству изданий, media сайты на английском языке: «The Washington Post» (<http://www.washingtonpost.com>), «The New York Times» (www.nytimes.com), «BBC World Service» (www.bbc.co.uk/worldservice).

Все, о чем можно прочитать в газете, видно на первой странице - она представляет собой комбинацию рекламной афиши и содержания. Здесь представлены названия наиболее важных статей с выдержками из них, которые, по мнению авторов, должны привлечь внимание читателей, и основными положениями в них обсуждаемыми [3].

Интересна подборка идиоматических выражений на www.culturglobe.com/idioms.htm, она весьма полезна для работы над проектами, при подготовке к ролевой игре и пр.

В библиотеке Конгресса США также можно получить доступ к нужной вам литературе (www.loc.gov). Читатель может получить не только доступ к интересующим его страницам, но и получить консультацию по самым разным вопросам.

Прежде всего, каждый человек, изучающий иностранный язык, заинтересован в том, чтобы определить достаточно объективно собственный уровень владения этим языком, если, разумеется, он обладает уже какими-то знаниями, для этого в сети есть множество возможностей определить свой уровень по международным стандартам (например, <http://www.toefl.org>, или сайт <http://www.ielts.org> - International English Language Testing System), <http://www.ingva.ru>.

В формировании или совершенствовании грамматических и лексических навыков поможет один из сайтов: <http://www.edufind.com/English/grammar> (для изучающих английский язык) или <http://www.learnplus.com> (немецкий и испанский языки).

Много интересных материалов для учителя иностранного языка можно найти на сайте факультета иностранных языков МГУ (www.hello-online.ru). На сайтах портала www.study.ru учитель найдет практически все, что ему нужно для его профессиональной деятельности.

Таким образом, будущему учителю иностранного языка необходимо обладать рядом необходимых умений в информационной сфере, чтобы развивать информационную культуру обучающихся; создавать реальные, настоящие жизненные ситуации (соблюдая принцип аутентичности общения), которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение обучающихся; готовить их к участию в процессе иноязычного общения с помощью разнообразных Интернет-ресурсов.

Список литературы

- 1. Мильруд, Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учебное пособие для вузов / Р. П. Мильруд. – Москва : Дрофа, 2005. – 253 с. - ISBN 5-7107-8495-8.*
- 2. Евстигнеев, М. Н. Сысоев, П. В. Учебные Интернет – ресурсы в системе языковой подготовки учащихся / М. Н. Евстигнеев, П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2008. - № 8. - С. 11 – 15.*
- 3. Сысоев, П. В. Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной Интернет – среде: современный ответ на вызовы времени / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2011. - № 10. - С. 20 – 24.*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСЛОВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Евстафиади О.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Условное высказывание представляет собой семантическую структуру, состоящую из двух частей: условия и следствия. Традиционным термином для условной конструкции, в которой употребляются финитные формы глаголов, служит сложноподчиненное предложение с придаточным условия. Здесь условные отношения передаются эксплицитно в придаточной части, которая вводится союзом *if* и другими союзами и союзными словами: *unless, in case (that), on condition that, assuming that, supposing (that), provided / providing that*. Однако условные отношения могут содержаться и в других языковых формах: в элементарных предложениях (ЭП), осложненных структурами с герундием, причастием, инфинитивом, предложными сочетаниями, в сложносочиненных предложениях, цепочках семантически связанных ЭП и контекстах, объединяющих часть сложного предложения и последующее самостоятельное предложение [1, 2].

Условные высказывания издавна вызывают научный интерес отечественных и зарубежных лингвистов. Условные отношения исследовались с позиций имплицитивной логики, основным понятием которой является «истинность» [3]; изучалась семантика условных высказываний [4], структурные особенности условных конструкций [5]; проводился анализ условных предложений с точки зрения актуального членения [6]; в рамках когнитивного подхода был проведен анализ спектра значений условных высказываний [7, 8].

Несмотря на большое количество работ по условным отношениям, проблема функционирования конструкций с условной семантикой в научном тексте, столь значимом в современном информационном обществе, с одной стороны, и представляющим широкие возможности для употребления условных конструкций, имеющих разный языковой статус, остается недостаточно освещенной.

Основная задача данного исследования заключалась в выявлении семантических особенностей условных высказываний в научном тексте.

Материал исследования представляет собой выборку из 1067 примеров, содержащих языковые средства с условным значением, извлеченную из англоязычных научных текстов.

В результате проведенного исследования были выявлены пять основных семантических типов условных высказываний в научном тексте. При этом особое внимание уделялось следующим параметрам: отношению к миру (реальное, возможное, невозможное), временной отнесенности условия и следствия и семантике предикатов.

Генерализированные или обобщенные условные высказывания [4: 87] содержат математически проверенную информацию, представленную в виде закономерностей, правил или формул, основанную на логическом выводе

или умозаключениях. Условная часть подобных конструкций выражена придаточным предложением, предложной конструкцией, причастным или герундиальным оборотом, выражающим фактологическое условие. В главной части предикат стоит в настоящем времени, который выражает повторяемость действия или события при определенных условиях.

Например, *If one atom has a greater tendency to attract electrons toward itself than the other, we say the electron distribution is polarized, and the bond is referred to as a polar covalent bond* [9: 14].

It is convenient to display this map *using the colors of the rainbow from red to blue* [9: 16].

Representing a two-electron covalent bond by a dash (—), the Lewis structures for hydrogen fluoride, fluorine, methane, and carbon tetrafluoride become: H-F [9: 13].

Иногда в главной части употребляется сложный предикат, выраженный модальным глаголом *may* в сочетании со знаменательным глаголом, позволяющий представить типичную условную ситуацию:

If the dependence on temperature as well as on composition is known for a solution, enthalpies and entropies of adsorption may be calculated from the appropriate thermodynamic relationships [82] [10: 91].

If the factor of safety used is too low and the allowable stress is too high, the structure may prove weak in service [11: 26].

Вторым семантическим вариантом условных конструкций является тот, который представлен **высказываниями**, относящими обозначаемую ситуацию к будущему времени, **содержащими реально осуществимые предположения**. При этом предикат в элементарном предложении с усложненной структурой в форме Future Simple можно заменить предикатом в Present Simple, поскольку будущее время в таких высказываниях подчеркивает закономерность действия.

By applying these principles, you will learn to recognize structural patterns that are more stable than others and develop skills in communicating structural information that will be used throughout your study of organic chemistry [9: 232].

Кроме того мы также обратили внимание на условные высказывания, семантической особенностью которых является их относительная фактивность. Такие высказывания В.С. Храковский называет **условными конструкциями со значением логического вывода**, в зависимой части которых информация предстает как аргумент, мотивирующий последующий вывод, сделанный в результате определенных логических операций при опоре на имеющуюся информацию [12].

Условная часть подобных высказываний содержит реальный факт, выраженный в зависимой части сложноподчиненного предложения с придаточным условия предикатом в настоящем времени, в элементарном предложении с усложненной структурой предложными конструкциями и причастными и герундиальными оборотами, определяющими ситуацию как вневременную. В следственном компоненте модальный глагол *must* вводит дедуктивную часть.

If the entire body is in equilibrium, any part of it must be in equilibrium. That is, there must be internal forces transmitted across the cut sections (Fig. 1.1b) [11: 6].

Основной функцией подобного рода высказываний является не представление события-условия как возможного или невозможного в объективном мире, не построение гипотез о различных альтернативных ситуациях, а возможность сделать умозаключение на основании информации о положении дел в реальном мире.

Высказывания, содержащие нереальное условие, нетипичны для научного текста, однако они могут встречаться в том случае, когда автор не располагает достоверной информацией о предметной ситуации и выражает собственное отношение к их содержанию. В результате степень вероятности истинного существования связи между явлениями или предметами ослабляется, так как говорящий предлагает свою точку зрения на наличие этой связи, исходя из собственных умозаключений с опорой на перцептивное восприятие ситуации.

It would be necessary to resort to a prior separation of the two elements if one had only their cathodic waves to work with [9: 211].

It would therefore be important to consider the heat capacity of such a sample and to see what contribution, if any, the surface makes to the total vibrational heat capacity [9: 280].

Этот тип, содержащий нереальное условие указывает на то, что действие могло бы произойти при определенных условиях, но это научно не обосновано, является гипотезой и требует проверки на более обширном материале.

В подобных конструкциях субъективная оценка автора выражена предикатом в сослагательном наклонении в главной части сложноподчиненного предложения с придаточным условия и оценочной именной частью сказуемого в элементарном предложении с инфинитивом.

Кроме того, в элементарном предложении с усложненной структурой предикат, выраженный модальными глаголами *should* и *could* в сочетании со знаменательным глаголом, указывает на меньшую вероятность осуществления условия.

According to these equations, both the surface and bulk compositions should approach the same atom-fraction ratios at high temperatures [9: 286].

If every other lattice site on a square face is unique, then a (V2 x V2) R45° surface structure could be formed, as shown in Figure 2.9(b) [9: 254].

В научно-учебном подстиле встречаются **речеактивные условные высказывания**, которые представляют собой учебные (химические, математические, физические) задачи. В них содержится установка «вычислите», выраженная предикатом в повелительном наклонении, образованном от глаголов *to solve*, *to calculate*, *to determine*. В задачах также предлагается известная информация (то, что дано), то есть здесь указываются те условия, которые необходимо соблюдать, чтобы определить неизвестное. Известная информация вводится в придаточной условной части СППУ условными союзами *if* и *assuming that*, а также в элементарном предложении с усложненной структурой с помощью причастного оборота, образованного от глагола *to assume*.

Assuming that a force $P = 2.4$ kips acts as indicated, determine (a) the torque T required to hold the system in equilibrium and (b) the normal stress in the rod AB if its cross-sectional area is 0.8 in [11: 31].

Статистический анализ примеров, содержащих языковые средства с условным значением, показал, что в научном тексте доминируют генерализованные условные конструкции, доля которых по сравнению с другими семантическими типами условных высказываний составляет 70% (табл. 1). Условные конструкции со значением логического вывода встречаются примерно в 4 раза реже по сравнению с генерализованным типом, их частотность составляет 18%. 10% приходятся на высказывания, которые содержат реально осуществимые предположения, и речеактные условные высказывания. Конструкции, содержащие нереальное условие, нетипичны для научного текста, их доля составляет 2% (табл. 1).

Таблица 1. Частотность употребления семантических типов условных конструкций в научном тексте

Семантические типы условных высказываний (УВ)	Частотность (%)
Генерализованные УВ	70%
УВ со значением логического вывода	18%
УВ, содержащие реально осуществимые предположения	5,4%
УВ, содержащие нереальное условие	2%
Речеактные УВ	4,6%
Итого:	100%

Доминирование условных высказываний генерализованного типа в научном тексте связано с канонем научного жанра, для которого характерны обобщенность, логичность изложения, четкость оформления результатов научного исследования в виде выявленных закономерностей, существующих в природе. При этом автор научного текста стремится дать как много больше информации, вызвать чувство заинтересованности у читателя к тому или иному научному тексту, а также заявить о том, что эти факты объективны и проверены.

Список литературы

1. Кострова, О. А. *Продолженная синтаксическая форма как промежуточное звено между простым предложением и сверхфразовым единством* : автореф. дис. ... докт. филол. наук / О. А. Кострова. – М., 1991. – 32 с.
2. Евстафиади, О. В. *Продолженная синтаксическая форма с семантикой условия в английском научном тексте* / О. В. Евстафиади // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2010. – № 11 (117). – С. 67-70. – ISSN 1814-6457.
3. Lewis, D. *Counterfactuals and comparative possibility* / D. Lewis // *Ifs: conditionals, belief, decision, chance, and time: The university of Western Ontario series in philosophy of science, v. 15*. – Holland: D. Reidel Publishing Company, 1981. – P. 57-87. – ISBN 9-027-71184-4.
4. Киселева, Н. Ю. *Семантический и прагматический анализ функционирования условных конструкций в современном английском языке* : дис. ... канд. филол. наук / Н. Ю. Киселева. – Кемерово, 2005. – 195 с.

5. Кострова, О. А. Средства выражения условных отношений в немецком языке: автореф. ... канд. филол. наук / О. А. Кострова. – Ярославль, 1971. – 18 с.
6. Lowe, I. *Conditional clauses: their information status and discourse function* / I. Lowe // *Language in context: essays for Robert E. Longacre*. – The Summer Institute of Linguistics, Inc., 1992. – P. 339-358. – ISBN 9-780-88312183-2.
7. Sweetser, E. *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. – Cambridge university press, United Kingdom, 1990. – 174 p. – ISBN 0-521-42442-9.
8. Dancygier, B. *Mental Spaces in Grammar: Conditional Constructions* / B. Dancygier, E. Sweetser. – Cambridge University Press. – 2005. – 291 p. – ISBN 9-780-52110324-4.
9. Adamson, A.W. *Physical Chemistry of Surfaces, 6th Edition* / A.W. Adamson and A. P. Gast. – United States: A Wiley-Interscience Publication. – 1997. – 784 p. – ISBN 0-471-14873-3.
10. Somorjai, G. A. *Introduction to Surface Chemistry and Catalysis* / G. A. Somorjai. – New York: John Wiley, 1993. – 667 p. – ISBN 0-471-03192-5.
11. Ugural, A.C. *Mechanics of Materials* / A.C. Ugural. – New York: McGraw-Hill, 1991. – 442 p. – ISBN 0-471-72115-8.
12. Храковский, В. С. Теоретический анализ условных конструкций (семантика, исчисление, типология) / В. С. Храковский // Типология условных конструкций; отв. ред. В. С. Храковский. Рос. акад. наук. Ин-т лингвист. исслед. – Спб.: Наука, 1998. – С. 7-96. – ISBN 5-02-028356-8.

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ПРОИЗНОШЕНИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Елисеева И.А.

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

Одной из основных трудностей при освоении устной английской речи и восприятии ее на слух является многообразие слов, похожих друг на друга по звучанию. В значительной мере эта особенность английского языка затрудняет как произношение, так и понимание отдельных слов, фраз и неправильное толкование предложений в целом. Искажение звука может привести к изменению смысла. Фонемы, которые изучающим английский язык кажутся похожими друг на друга, на самом деле являются абсолютно различными. Это распространяется как на гласные, так и на согласные звуки.

Рассмотрим некоторые гласные фонемы, вызывающие наибольшие трудности при их произношении и восприятии на слух.

Так, можно выделить следующие пары похожих фонем, которые приводят к типичным ошибкам при изучении английского языка:

1. [u - u:]

[u] – этот звук произносится кратко. Губы почти не выдвигаются вперед, однако они заметно округлены. Язык оттянут назад, задняя часть спинки языка приподнята к передней части мягкого нёба

[u:] – этот звук долгий. При произнесении [u:] губы сильно округлены и выдвинуты вперед.

При произнесении краткого звука [u] язык также оттянут от нижних зубов, но не так далеко как при произнесении долгого звука [u:].

В данном случае долгота - краткость отличают одни слова от других.

pool - pull [pu:l] - [pul]

fool - full [fu:l] - [ful]

wood - woed [wu:d] - [wud]

2. [i: - i]

[i] – краткий монофтонг. При произнесении звука [i] масса языка находится в передней части ротовой полости. Кончик языка – у основания нижних зубов. Средняя часть языка продвинута вперед и поднята, но не так высоко, как при [i:].

[i:] – этот звук долгий, неодинаковый на своем протяжении. Начало гласного более широкое и открытое, конец узкий, закрытый масса языка продвинута вперед. Кончик языка касается передних нижних зубов. Губы несколько растянуты.

В данном случае долгота - краткость отличают одни слова от других.

live-leave [liv] - [li:v]

hill - heel [hɪl] - [hi:l]

pick - peak [pik] - [pi:k]

fill - feel [fi:l] - [fi:l]

dill - deal	[dɪl] - [di:l]
sin -seen	[sɪn] - [si:n]
sit - seat	[sɪt] - [si:t]
dip - deep	[dɪp] - [di:p]
Tim - team	[tɪm] - [ti:m]
bit - beat	[bɪt] - [bi:t]

Очень сложным для изучающих английский язык является понятие долготы гласного звука, которая может полностью поменять значение слова. В основном, это касается звуков. Подобных слов с этими фонемами в английском очень много.

3. [e - æ]

Звук [e] – краткий монофтонг, одинаковый на всем своем протяжении. При произнесении гласного [e] масса языка находится в передней части ротовой полости. Кончик языка находится у нижних зубов. Губы слегка растянуты. Нижнюю челюсть опускать не следует.

[æ] – этот звук произносится кратко. При произнесении звука [æ] губы несколько растянуты, нижняя челюсть опущена, кончик языка касается передних нижних зубов, а средняя спинка языка немного выгибается вперед и вверх.

Часто английские слова отличаются только этими звуками, что вызывает трудности в понимании и интерпретации речи.

pan - pen	[pæn] - [pen]
man - men	[mæn] - [men]
sad - said	[sæd] - [sed]
sat - set	[sæt] - [set]
had - head	[hæd] - [hed]
bag - beg	[bæg] - [beg]

4. [ɔ - ɔ:]

Для того чтобы произнести звук [ɔ], следует исходить из положения органов речи при произнесении звука [a:], затем слегка округлить губы и произнести краткий звук [ɔ].

Звук [ɔ:] – долгий гласный. Для того чтобы правильно произнести звук [ɔ:], следует придать органам речи положение, как при произнесении звука [a:], затем значительно округлить губы и несколько выдвинуть их вперед; произнести звук [ɔ:], не допуская перед ним призвуча [y], характерного для русского гласного [o].

court - cot	[kɔ:t] - [kɔt]
port - pot	[pɔ:t] - [pɔt]
short - shot	[ʃɔ:t] - [ʃɔt]
sport - spot	[spɔ:t] - [spɔt]
naught - not	[nɔ:t] - [nɔt]
caught - cot	[kɔ:t] - [kɔt]
cord- cod	[kɔ:d] - [kɔd]
forks- fox	[fɔ:ks] - [fɔks]

5. Вызывают серьезные затруднения как в произношении, так восприятию речи на слух фонемы [ʌ - a:] .

При произнесении звука [ʌ] язык несколько отодвинут назад, задняя спинка языка приподнята к передней части мягкого нёба, губы слегка растянуты, расстояние между челюстями довольно большое.

[a:] – долгий гласный. При произнесении гласного [a:] рот открыт почти как для русского звука [a], но язык отодвигается дальше назад и книзу и лежит плоско. Нельзя допускать подъема передней и средней части языка. Кончик языка оттянут от нижних зубов. Губы нейтральны, т. е. не растянуты и не выдвинуты вперед. Перед звонким согласным звуком гласный [a:] укорачивается слегка, а перед глухим – значительно.

cut - cart	[kʌt] - [ka:t]
fust - fast	[fʌst] - [fa:st]
come - calm	[kʌm] - [ka:m]
bud - bard	[bʌd] - [ba:d]
duck- dark	[dʌk] - [da:k]

Список литературы

1. *Roach, P. English Phonetics and Phonology / P. Roach. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 298p. – ISBN 0521407184.*
2. *Hewings, M. English Pronunciation in Use / M. Hewings– Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – 250p. – ISBN 978-0521687522.*
3. *Baker, A. Ship or Sheep? / A. Baker. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 238p. – ISBN 978-0521606714.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Захарова Е.А.
БГТИ (филиал) ОГУ, г. Бузулук

Лингвокультурология - это наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. Специальная область науки лингвокультурология возникла в 90-е годы XX в. Попытки дать периодизацию ее становления на основе четких и непротиворечивых критериев едва ли увенчаются успехом: во-первых, слишком мало прошло времени, а во-вторых, оценки итогов существования науки за определенный период, по справедливому замечанию Р.М.Фрумкиной, не могут быть объективными, поскольку они отражают субъективное мнение исследователя, занятого в определенной научной области.

Представляется рациональным выделить два периода в развитии лингвокультурологии: первый период - предпосылок развития науки - труды В. Гумбольдта, А. А. Потебни, Э. Сепира и др. и второй период - оформления лингвокультурологии как самостоятельной области исследований. Динамика развития науки позволяет прогнозировать еще один - третий период, на пороге которого мы сейчас находимся, - появление фундаментальной междисциплинарной науки - лингвокультурологии. Предметом современной лингвокультурологии является изучение культурной семантики языковых знаков, которая формируется при взаимодействии двух разных кодов - языка и культуры, так как каждая языковая личность одновременно является и культурной личностью. Поэтому языковые знаки способны выполнять функцию «языка» культуры, что выражается в способности языка отображать культурно-национальную ментальность его носителей. В этой связи можно говорить о «культурном барьере», который может возникнуть даже при условии соблюдения всех языковых норм. В качестве примера можно привести описанный А. Вежбицкой случай с английским дирижером, когда его пригласили руководить немецким оркестром. Работа не ладилась. Дирижер решил, что это из-за того, что он говорит по-английски и музыканты не воспринимают его как «своего». Он стал заниматься немецким языком, и первое, что спросил у учителя, как ему сказать по-немецки такую фразу: «Послушайте, мне кажется, было бы лучше, если бы мы играли так». Учитель задумался, потом сказал: «Конечно, можно построить фразу и так, но лучше сказать: «Надо играть так»». Отсюда вывод: культурный барьер связан с различиями в нормах речевого поведения, а еще с различными значениями, которые вкладывают участники общения в, казалось бы, одни и те же слова, с неадекватными фоновыми знаниями и т.д. Лингвокультурология как самостоятельная отрасль знаний должна решать свои специфические задачи.

Сегодня уже нельзя работать в лингвистике, делая вид, буд-то лингвокультурологии не существует. Ее игнорирование нарушает этнос

научного сообщества, где одной из базовых посылок является требование преемственности (даже если оно идет в виде аргументированного отрицания. Нельзя не видеть, что есть многие вещи в жизни и поведении нации, которые объясняются культурными факторами. Например, обязательное присутствие отчества у русского человека - это особый почет и уважение, которые ему оказывают соплеменники. Русские говорят: по имени называют, по отчеству величают.

Методы лингвокультурологии - это совокупность аналитических приемов, операций и процедур, используемых при анализе взаимосвязи языка и культуры.

В лингвокультурологии можно использовать лингвистические, а также культурологические и социологические методы. Данные методы вступают в отношении взаимодополнительности, особой сопряженности с разными познавательными принципами, приемами анализа, что позволяет лингвокультурологии исследовать свой сложный объект - взаимодействие языка и культуры.

Особая область исследования - лингвокультурологический анализ текстов, которые как раз и являются подлинными хранителями культуры. Приобщение человека к культуре происходит путем присвоения им «чужих» текстов. Будучи ничтожно малым элементом мира, текст (книга) вбирает в себя мир, становится всем миром, замещает собой весь мир для читающего. Поэтому, важен анализ текстов в рамках герменевтической парадигмы (герменевтика; | наука о понимании). Здесь применяются самые различные методы и приемы исследования - от интерпретационных до психолингвистических.

Концепция модернизации российского образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятий! «подготовленность», «обученность», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся.

Понятие «компетентность» имеет латинские корни и происходит от «*competere*», что переводится на русский язык как «добиваюсь», «соответствую», «подхожу». В наши дни компетентность рассматривается как самостоятельно; реализуемая способность, основанная на приобретенных знаниях обучающегося - его интеллектуальном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которую он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики.

Компетентность предполагает целый спектр личностных качеств человека; включая в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. Компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного человека и предполагает минимальный опыт применения личностью компетенций.

Компетенция - (от лат. *Competentis* - способный) как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку. Одной из целей обучения иностранному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, следовательно, основное

назначение обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Коммуникативная компетенция - это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи (речеведческие знания) - стили, типы, способы связи предложений в тексте и т.д.; умения и навыки анализа текста, и, наконец, собственно коммуникативные умения - умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели.

И.Л. Бим рассматривает коммуникативную компетенцию, - как готовность и способность осуществлять иноязычное общение в определенных программой пределах, а также воспитание, образование и развитие личности человека средствами иностранного языка.

Под коммуникативной компетенцией, выступающей в качестве интегрированной цели обучения иностранному языку, понимается иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом пределах.

Рассмотрев различные подходы к понятию «коммуникативная компетенция» мы придерживаемся концепции И.Л. Бим.

Моделью содержания обучения при лингвокультурологической компетенции является межкультурная коммуникация.

Прагматический аспект цели обучения иностранным языкам связан с формированием у студентов знаний, навыков и умений, владение которым позволяет им приобщиться к этнокультурным ценностям страны изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания. Совокупность таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию учащихся. Концепция коммуникативной компетенции стала результатом осуществляемой попытки провести грань между академическими и базовыми межличностными коммуникативными умениями человека.

Исходя из коммуникативного подхода, в процессе обучения иностранным языкам необходимо сформировать умение общаться на иностранном языке, или иными словами, приобрести коммуникативную компетенцию. Коммуникативная компетенция подразумевает умение пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением (монолог, диалог), письмом.

Процесс общения на иностранном языке исследуется не только как процесс передачи и приема информации, но и как регулирование отношений между партнерами, установление различного рода взаимодействия, как способности оценить, проанализировать ситуацию общения, субъективно оценить свой коммуникативный потенциал и принять необходимое решение.

Ведущим компонентом в коммуникативной компетенции являются речевые (коммуникативные) умения, которые формируются на основе:

- языковых умений и навыков;
- лингвострановедческих и страноведческих знаний.

В коммуникативную компетенцию включаются следующие важнейшие умения:

- читать и понимать несложные, аутентичные тексты (с пониманием основного содержания и с полным пониманием);
- устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой сфер;
- в устной форме кратко рассказать о себе, окружении, пересказать, выразить мнение, оценку;
- умение письменно оформить и передать элементарную информацию (письмо).

Так определяется минимальный уровень коммуникативной компетенции в государственном образовательном стандарте по иностранным языкам.

Иноязычная коммуникативная компетенция - это определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от ситуации общения.

Иноязычная коммуникативная компетенция имеет сложную структуру и включает целый ряд компетенций.

Лингвистическая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции. Ее содержание составляет способность человека правильно конструировать грамматические формы и синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка.

Лингвистическая компетенция как один из основных компонентов коммуникативной компетенции делится на языковую и речевую компетенции.

Лингвистическая компетенция состоит из следующих видов:

Языковая компетенция - это знания в области языковой системы (в пределах программного минимума), навыки оперирования этими знаниями.

Речевая компетенция - владение нормой речевого поведения (во всех видах речевой деятельности).

Учебная компетенция - это способность и готовность человека к эффективному осуществлению учебной деятельностью при овладении иностранным языком как учебным предметом.

Значимость учебной компетенции для учащихся:

- организует и оптимизирует самостоятельную работу учащихся над языком;
- сокращает время, физические и умственные затраты при работе над иностранным языком;
- повышает качество овладения иноязычным общением;
- повышает интерес к предмету.

В содержание процесса формирования учебной компетенции входят:

- знания о существующих в обобщенном опыте способах рационального выполнения учебного труда, об имеющихся вариантах выполнения учебного действия при отсутствии заданного алгоритма.

- навыки диагностировать собственное исходное состояние в области рациональной организации учебной деятельности; отбирать способ учебной деятельности, наиболее соответствующий индивидуальным личностным особенностям; формировать индивидуализированную совокупность индивидуально — рациональных учебных умений и активно пользоваться ею, самостоятельно контролировать правильность этого выбора.

- учебные умения, специальные для овладения иноязычным общением: рационально организовывать запоминание иноязычного языкового материала, самостоятельно активизировать языковой материал, прослеживать межпредметные связи, работать в парах при осуществлении иноязычных действий, видеть трудности при работе над языковыми элементами.

Компенсаторная компетенция - способность преодолевать трудности при порождении иноязычных высказываний, т.е. ее формирование предполагает развитие способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков и умений.

Значение компенсаторной компетенции:

- позволяет преодолеть неизбежно возникающие трудности, связанные с незнанием языковых единиц, с непониманием языковых, социокультурных единиц;

- раскрепощает, позволяет снять языковой барьер;

- развивает собственную коммуникативную компетенцию на родном языке.

Содержание процесса формирования компенсаторной компетенции:

- знания вербальных и невербальных средств компенсации недостатков в общении (синонимы, перифраз, мимика, жесты, телодвижения); компенсаторных стратегий - моделей речевого поведения, набора речевых действий для повторного достижения поставленной коммуникативной задачи.

- навыки и умения употреблять синонимы, перифраз, родовое имя, обобщенные слова, пользоваться аналогиями, ассоциациями, многословием, знания о словообразовании, делать описание, трансформацию, повтор фразы, задавать вопросы, обращаться за помощью к партнеру по общению.

Социокультурная компетенция — способность строить речевое и неречевое поведение с учетом норм социумов, говорящих на изучаемом языке.

Значимость социокультурной компетенции:

- знание национального менталитета, картины мира;

- снятие культурологических трудностей;

- осознание расширения собственного мировоззрения, представлений об иной социокультурной общности.

Социокультурная компетенция делится на следующие виды:

Социолингвистическая компетенция предполагает умение осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватный

условиям акта коммуникации, т.е. ситуации общения, целям и намерениям, социальным ролям партнеров по общению.

Культуроведческая компетенция заключается в овладении учащимися национально - культурной спецификой страны изучаемого языка и умением строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой. Предполагает овладение сведениями: о стране, изучаемого языка, о ее географическом положении, природных условиях, достопримечательностях, о государственном устройстве, о национальных особенностях быта и культуры страны изучаемого языка, об особенностях речевого и неречевого поведения носителей иностранного языка.

Лингвострановедческая компетенция предполагает овладение безэквивалентной лексикой (в рамках изучаемых тем, предметов речи) и способов ее передачи на родном языке; фоновой лексикой, реалиями, характерными для используемых в процессе обучения текстов; способами передачи реалий родного языка на иностранном языке (в рамках изучаемых тем, предметов речи).

На основе вышесказанного коммуникативная компетенция может быть определена как «средства, необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте».

Цель формирования коммуникативной компетенции - состоявшийся коммуникативный акт.

Средства достижения этой цели - составляющие коммуникативной компетенции (языковые знания и навыки, речевые умения, лингвострановедческий компонент содержания обучения).

Важнейшим компонентом коммуникативной компетенции по праву признаётся языковая компетенция, обеспечивающая на основе достойного объёма знаний как конструирование грамматически правильных форм и синтаксических конструкций, так и понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами иностранного языка.

Невозможно установить приоритет грамматики над лексикой, так же как и лексики над грамматикой. Без знания грамматической структуры языка невозможно решать коммуникативные задачи по иностранному языку. Однако усвоение грамматической системы языка происходит только на основе знакомой лексики. Таким образом, как грамматические, так и лексические навыки и умения представляют собой центр языковой компетенции, на который опираются речевые навыки и умения. Ведь именно с момента осознания грамматической формы фразы и её лексического значения простой набор звуков, который человек слышит, читает, произносит и говорит, приобретает смысл.

И каждый учащийся в отдельности, и все наше государство в целом заинтересованы сегодня в практическом овладении иностранным языком, обеспечивающем выход на мировой рынок, приобщение к мировой культуре.

Поэтому в качестве приоритетной цели выступает коммуникативная компетенция. В то же время иностранный язык - это только средство, с помощью которого можно приобретать и демонстрировать свой

общекультурный уровень, свою способность мыслить, творить, оценивать чужую мысль, чужое творчество.

Поэтому из числа способов овладения иностранный язык предпочтение отдается тем, которые обладают развивающим потенциалом: будят мысль, оттачивают средства и выражения, обогащают чувства, образные представления, совершенствуют общую культуру общения и социального поведения в целом.

Таким образом, коммуникативная компетенция есть интегративное понятие, включающее как умения и навыки выполнять действия с языковым материалом, так и страноведческие знания, умения и навыки. Знания, умения, навыки только одной части не могут свидетельствовать об обученности общению, т.е. приему и передачи информации с помощью разных видов речевой деятельности. Поэтому применительно к специфике учебного предмета «иностраный язык» понятие обученности означает приобретение обучающимися того или иного уровня коммуникативной компетенции.

Список использованных источников

- 1 Астапова Н.О. *Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации.* - Барнаул, 2007.-256 с.
- 2 Байденко В.И. *Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: методическое пособие / В.И. Байденко.* — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 114 с.
- 3 Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание PDF.* Пер. с англ., отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. — М.: Русские словари, 1996. — 416 с. — ISBN 5-89216-002-5
- 4 Гальскова, Н. Д. *Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова.* - М.: АРКТИ, 2003. -192 с. ISBN: 5-89415-290-9
- 5 Елизарова, Г. В. *Формирование межкультурной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам: автореф. / Г. Р. Елизарова.* - С-П, 2001. - 16 с.
- 6 Литвинов М. В. *Методика преподавания иностранных языков: учеб. Пособие / М. В. Литвинов.* - М.: Высшая школа, 2006. - 235 с.
- 7 *Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / под ред. Е. А. Маслыко.* - Минск.: «Высшая школа», 2001,- 315с. ISBN: 985-06-0526-X
- 8 Понкратов А.П. *Межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности: Учеб. пособие / А.П. Панфилова.* - СПб, 2005. - 260 с.

МАГИЧЕСКИЙ РЕАЛИЗМ КАК ОТЛИЧИТЕЛЬНАЯ ОСОБЕННОСТЬ ЛАТИНОАМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Ильина Л.Е.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Латиноамериканская литература и культура долгое время воспринималась как подражание европейской: «провинциальный» вариант культур Иберийского полуострова. Существовавшие на американском континенте древние и богатые доколумбовы культуры были разрушены в ходе испанской колонизации Нового Света. Латиноамериканская культура сформировалась на основе европейских традиций, главным образом, на испанском языке. Несмотря на характерные особенности, отличающие латиноамериканскую литературу от европейской, следует отметить, что ее изучению уделяется недостаточное внимание [1].

В процессе развития латиноамериканская литература сохраняет многие структурные принципы европейской литературы. Она преодолевает отчуждение, вызванное отсутствием связи с мифологическими и эпическими народными традициями, и приходит к магическому реализму.

Магический реализм противостоял позднему романтизму и экспрессионизму. Термин был введен немецким критиком Францем Ро как способ описания «новой вещественности» в отношении работ молодых художников-авангардистов.

Новая вещественность, также новая предметность (*нем. Neue Sachlichkeit*) - художественное течение в Германии 1920 годов, охватившее живопись, литературу, архитектуру, фотографию кино, музыку. Сторонники этого течения относились с повышенным интересом к окружающей их действительности и стремились воспринимать реальные вещи без идеализации и без придания им романтической окраски.

Применительно к литературе термин «магический реализм» (*фр. réalisme merveilleux, réalisme magique*) был применен французским критиком Эдмоном Жалу в 1931 году. Жалу указывал, что роль магического реализма заключается в поиске реальности того, что есть в ней странного, непредсказуемого или сказочного, то есть тех моментов, благодаря которым в повседневную жизнь допускаются поэтические, сюрреалистические и даже символические элементы [3].

Родоначальниками «магического реализма» в самой латиноамериканской литературе стали кубинский писатель Алехо Карпентьера-и-Вальмонт (исп. *Alejo Carpentier y Valmont*) направления стали Алехо Карпентьер с его повестью «Царство земное» и Мигель Анхель Астуриас с романом «Люди мауса» (оба произведения датируются 1949 годом).

Алехо Карпентьер использовал термин «*lo real maravilloso*» (исп. «чудесная реальность») понимая под этим своего рода изображение обостренной реальности, в которой могут появляться выглядящие странно элементы чудесного.

«Магический реализм» как весьма самостоятельное течение литературы второй половины XX века представлен в странах латинской Америки следующими именами. В Перу - это Х.М. Аргедас, показавший в романе «Глубокие реки» (1958) жизнь перуанской провинции сквозь призму индейского мировоззрения. В Парагвае таким писателем стал А. Роа Бастос, наполнивший роман «Сын человеческий» (1959) фантастическими мотивами мифологии индейцев-гуарани. В Мексике - Хуан Рульфо и Карлос Фуэнтес. В Колумбии программу «магического реализма» прекрасно осуществил Г. Гарсиа Маркес в своем знаменитом романе «Сто лет одиночества» (1967).

«Классическими» представителями жанра магического реализма являются латиноамериканские авторы, чьи произведения появились в 50-70 годы XX века: Карлос Фуэнтес, Аугусто Роа Бастос, Хулио Кортасар, Габриэль Гарсиа Маркес, Марио Варгас Льюса, Хорхе Луис Борхес.

В современной литературе представителями магического реализма можно назвать французских писателей Марселя Эме, Луи-Фердинанда Селина, Сильви Жермен, Гюнтера Грасса, Патрика Зюскинда, Эрнста Юнгера, Джонатана Кэрролла, Одри Ниффенеггер, Марка Хелприна, Милорада Павича, Горана Петровича, Банану Ёсимото и других.

В русской литературе классиками магического реализма считаются Николай Гоголь, Даниил Хармс, Михаил Булгаков, Абрам Терц, Виктор Пелевин, Андрей Столяр.

Остановимся кратко на основных элементах магического реализма.

Фантастические элементы в произведениях этого направления могут быть внутренне непротиворечивыми, но они никогда не объясняются автором в тексте самого произведения, а действующие лица принимают и не оспаривают логику магических элементов.

В произведениях часто присутствует внутренний монолог, раскрывающий взаимоотношения и общие воспоминаний героев. События могут представляться с альтернативных точек зрения – повествование «переключается» с третьего на первое лицо, точки зрения разных персонажей могут смешиваться.

Время, вернее искажение течения времени, является важным художественным приемом. Время может отсутствовать или повторяться, авторы часто используют «коллапс времени» - когда настоящее повторяет или напоминает прошлое.

Многочисленные контрасты - когда меняются местами причина и следствие (герой уже может страдать до начала трагических событий), астральное контрастирует с физическим, персонажи соперничают друг с другом. Прошлое описывается так, что становится явным его противоположность настоящему – требуют от читателя обостренного сенсорного восприятия. Эмоции и душевные порывы человека как существа социального описываются очень подробно, часто используются символы и образы, элементы фольклора и легенд [2].

Особое значение имеет открытый финал произведения, позволяющий читателю самому определить, что - фантастическое или обыденное – имеет право на существование и соответствует строению мира.

Причиной выделения критикой произведений латиноамериканских авторов 50-70 годов в отдельный жанр стали определенные черты, сделавшие эти произведения не похожими на любую другую прозу мировой литературы:

- изображение коллективного сознания народа через личность главного героя;
- описание форм дорационального сознания;
- изучение влияние прогресса и науки на коренных жителей Латинской Америки.

Героями произведений, созданных в жанре магического реализма, являются индейцы или негры - носители яркой латиноамериканской самобытности. Их восприятие и мироощущения коренным образом отличаются от европейского мировосприятия. Но личностное начало сознательно приглушается автором, главные персонажи выступают в первую очередь как носители коллективного мифологического сознания. Образ одного героя становится совокупным портретом целого семейства или даже целого народа.

Дорациональное сознание главных героев произведений магического реализма заключается в придании различным магическим и фантастическим проявлениям статуса реальных и обыденных вещей. Именно в этом сплаве реального и фантастического и проявляется, по мнению латиноамериканских авторов, наиболее адекватный способ художественного отображения южноамериканской культуры.

Особое место в произведениях представителей магического реализма занимает исследование разрушительного влияния прогресса науки на жизнь людей, долгое время изолированных от большого мира, живущих вековыми устоями предков, верящих в чудеса, имеющих богатую фольклорную традицию и особое видение мира.

Таким образом, смешение рас, цивилизаций и верований народов Латинской Америки привело к появлению нового течения в послевоенной латиноамериканской прозе – литературы «магического реализма». Проведенное исследование приводит к выводу, что термин «магический реализм» в европейской латиноамериканской критике и культурологии следует рассматривать в онтологическом ключе - как имманентную константу латиноамериканского художественного мышления.

Изучение латиноамериканской литературы и критическое обращение к произведениям, созданным в жанре магического реализма, доказывает, что конфликт между действительностью и ненормальностью происходит в результате отрыва читателя от мифологии, как основы, питающей способность к восприятию чудесного, более понятного не западным культурам.

Список использованных источников

1. Ильина, Л. Е. Страноведение Испании [Электронный ресурс] : электронный курс лекций / Л. Е. Ильина. - Оренбург : ОГУ, 2013.
2. Кофман, А.Ф. Проблема «магического реализма» в латиноамер. романе / А.Ф. Кофман // Совр. роман: Опыт исследования. М., 1990.

3. Шаршун, С. Магический реализм/ С.Шаршун // Числа. - 1932. - № 6. - С. 229.

МОДЕЛЬ ФОРМАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТОВ РАЦИОНАЛИСТИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

Исенбаева Г.И.

Орский гуманитарно-технологический институт, г. Орск

В докладе вопросы общей теории языка и теории понимания текста рассматриваются с позиций лингвистической гносеологии, которая позволяет изучать процесс понимания как систему целостных познавательных актов в циклах научного познания, образующих единую лингвистическую функциональную структуру «понимание-порождение-репрезентирование знания».

Мысль о необходимости создания единой междисциплинарной теории понимания подтверждается большинством специалистов когнитивного сообщества [1, с. 9]. Но проблема понимания вообще, понимания текста в частности, моделирования понимания исходного текста, производства знания и его объективации и по сегодняшний день продолжают оставаться одними из самых актуальных в научном знании.

Ученые приходят к выводу, что в результате исследования понимания возникло почти столько же моделей и теорий, сколько было исследователей [2]. Ими высказывается мнение о стратегическом характере понимания, о том, что оно не может рассматриваться как процесс, у которого есть какая-то фиксированная структура и который подчиняется определенным правилам [3, с. 162, 204].

Не меньше трудностей возникает и в связи с реализацией семиотического подхода к тексту и пониманию. Например, различно как число единиц, признаваемых авторами в качестве знаков, так и их состав, аспекты их рассмотрения.

Представляется, что основным предназначением семиотики является объединение тех представлений о знаках и знаковых системах, которые выработаны к настоящему времени в философии, психологии, логике, языкознании, инженерии знаний и других дисциплинах. О необходимости интегративного изучения понимания настойчиво говорят, например, французские исследователи - D. Dubois [4], B. Pottier [5], F. Rastier [6] и др.

Тем не менее, представления ученых о круге вопросов, связанных с проблематикой понимания-порождения являются разрозненными, не лишенными противоречий и его изучение в лингвистике не увязывается с гносеологическим способом их разрешения, с поиском признаков семиотической системности и рациональности.

В представляемом исследовании осуществлен интегративный подход, в центр которого положены понятия структуры научного познания, теоретического синтеза и системного анализа (СА) в качестве прикладной диалектики. Суть СА составляет организация деятельности на тексте по «задачному» типу – как строго детерминированного законом «восхождения» умственного процесса.

Согласно теории научного познания принцип восхождения требует от субъекта ставить в центр познания представление о целостности, которое призвано руководить познанием от начала и до конца, хотя на всем пути

познания представление о целостности будет изменяться, обогащаться, но оно всегда должно быть системным, целостным представлением об объекте.

Лингвист получает возможность постановки целого ряда сложным образом организованного комплекса поли системных задач в рамках основного гносеологического отношения. Его организация требует умственного построения сложной вертикально-горизонтальной структуры познания (понимания), имеющей циклический итеративный характер и обусловленной необходимостью решения последовательностей задач различного типа: стратегических и тактических, эпистемологических и прагматических, логических и онтологических.

Для того чтобы произвести «восхождение», лингвист должен специфицировать методологический способ решения.

Исследованием выявлена единая познавательная линия, определяющая рационализм деятельности. Она получает вид: цель – подцели – оперативные образы (репрезентации) – завершённый целостный образ-проекция (знание).

Системный характер деятельности по пониманию-порождению-представлению знания опосредуется созданием непрерывной цепи ментальных моделей, репрезентирующих полный цикл познания.

Сюда входит модель – цель, предназначение которой – сформулировать объект познания для того, чтобы образовать развитое субъектно-объектное отношение; модель прагматическая или эталон правильных действий, предназначение которой – передавать идею обусловленности деятельности по пониманию закономерностями познавательного отражения.

В цель моделей входит содержательная модель – инвариант «объекты, атрибуты и связи» и модель – основание, предназначение которой – отражать идею всеобщей системности мира – «вещи, свойства и отношения». Это также модель состава, структуры, формальная модель, модель «жизненный цикл», модель интерпретации, модель категориального и ситуативного обобщения, модель условного подобия.

Вышеназванные предпосылки и смысловые установки способствуют осуществлению цели исследования: не только осуществить деятельность по пониманию (познанию) общим (рациональным) способом восхождения, прибегая для его реализации к методу целесообразных задач, но и формализовать его.

В работе выявлены мысленные модели цели и результата деятельности по пониманию.

Мысленная модель цели деятельности:

- выявить целостный системный объект - семантическую ситуацию СемС (совокупность ситуаций \sum СемС), стоящую за языковым знаком-предложением (или текстом) через посредство частичных семантических компонентов – объектов, их свойств, связей и отношений.

Мысленная модель результата деятельности:

- структура знания как своеобразная предметная область, получающая конфигурацию семантической ситуации (СемС) или совокупности семантических компонентов или ситуаций (\sum СемС).

Системно-семиотический подход, используемый в работе, находит свое выражение в семиотической системе или языке нашей теории языка-научного

объекта – его алфавите, синтаксисе, семантике, прагматике, правилах образования «строчек символов». Например, семиотическая модель инварианта текста получает следующий вид:

$$\left\{ (S+V)_1 + [(S+V)_2 + (S+V)_3] + \left[\frac{(S+V)_4}{(S+V)_5} \right] + (S+V)_6 + (S+V)_7 + \left[\frac{(S+V)_8}{(S+V)_9} \right] + \dots n \right\} . ? !$$

где S – подлежащее, V – сказуемое, которое может быть расширено другими членами предложения (O_d – прямое дополнение, O_i – косвенное дополнение, Circ – обстоятельство, C_{attr} – определение).

Семантическая формула приведенной модели строится путем преобразования синтаксической модели в соответствующий предикатно-актантный узел, где S¹ – семантический субъект, Pr – семантический предикат, S² – субъект наблюдения, коммуникации и оценки (а также O_d – актант-объект прямой, O_i – актант-объект косвенный, Circ – сирконстант, C_{attr} – квалификатор):

$$S^2 \rightarrow \left\{ (S^1 + Pr)_1 + [(S^1 + Pr)_2 + (S^1 + Pr)_3] + \left[\frac{(S^1 + Pr)_4}{(S^1 + Pr)_5} \right] + (S^1 + Pr)_6 + (S^1 + Pr)_7 + \left[\frac{(S^1 + Pr)_8}{(S^1 + Pr)_9} \right] + \dots n \right\}$$

Действия на пропозициях в этой формуле осуществляются согласно математическим правилам: в круглых, квадратных и затем в фигурных скобках.

Различение класса базового предиката осуществляется согласно шаблонным фреймовым структурам значений действия, процесса, состояния, свойства, отношения [7].

Обнаружена точная постановка обобщенной онтологической задачи понимания, нацеленной на выявление структуры знания, стоящей за предложением и фиксируемой им.

Задача. Какова система образа – абстрактного объекта-ситуации, изображенного предложением-высказыванием? Т.е. какие гносеологические объекты в последовательности их возникновения до фазы завершения составляют систематику ее форм.

Дано: простое распространенное предложение, построенное по стандартной модели: (S + V + O_d + O_i + Circ).

Требуется: найти систему образа, изображенного предложением-высказыванием, или, формально выражаясь:

$$\text{СемС}_{\text{предложения}} = \Sigma = (S^2 \rightarrow (S^1 + Pr + O_d + O_i + Circ)) = ?$$

Что будет правильным результатом решения задачи? – найденная целостная понятийная структура смысла предложения, произведенная на базе многомерного и многоуровневого согласования лексических и грамматических сем (признаков), адекватно соотносимая с реальными предметами, их свойствами и отношениями, ставшими объектом познания и языкового оформления отражающего лица. Формально: (S² → (S¹ + Pr)).

Ход решения и результаты.

1. Получить образы отдельных гносеологических объектов.

Планируемый результат понимания знака – отдельные воспроизводящие представления. Этап познания – первичная форма чувственного отражения. *Фаза - зарождение образа.*

1.1. выявить и обосновать знание о синтаксическом уровне организации предложения-знака;

1.1.1. выявить синтаксическую структуру предложения - $(S + V + \dots)$;

1.1.2. выявить подлежащее - S ;

1.1.3. выявить сказуемое - V ;

1.1.4. выявить прямое дополнение - O_d и т. д.

2.1. *Получить образы исходных объектов ситуации (объектов-предметов, объектов-атрибутов, объектов-связей, их взаимодействия).*

Планируемый результат – знание (репрезентации) в форме отдельного признака, совокупности существенных и необходимых признаков или простые понятия. Знание о характере взаимодействия и взаимовлияния простых понятий – воссоздаваемые (воображаемые) исходные объекты, их статические свойства, их связи. Этап познания – переход от чувственного отражения к рациональному. Вторичное чувственное отражение. Развитие отдельных компонентов первичной целостности образа. *Фаза – становление образа.*

2.1.1. выявить и обосновать знание о промежуточном синтактико-семантическом уровне организации знака-предложения;

2.1.2. выявить знание о лексических понятиях в структуре предложения;

2.1.3. выявить знание о логических отношениях между понятиями;

2.1.4. выявить знание об онтологических отношениях между понятиями;

2.1.5. обнажить соотнесение лексических понятий или действие закона семантического согласования по итеративным несубстанциональным семам;

2.1.6. обнажить соотнесение лексических понятий или действие закона семантического согласования по субстанциональным семам;

2.1.7. обнажить соотнесение лексических понятий или действие закона семантического согласования по процессуальным семам;

2.1.8. обнажить результат действия грамматических сем в общем механизме семантической настройки;

2.1.9. построить знание (первичную воображаемую схему) о содержании изображенного и отраженного знаком отрезка действительности (или времени);

2.1.10. сохранить это знание аналоговым (графическим) способом в виде рисунка;

2.1.11. сохранить это знание символическим способом – путем вербализации и т. д.

2.2. *Получить первичный образ 'целостная ситуация в пространстве-времени'.*

Планируемый результат – знание (репрезентации) о главном (целесообразном) участнике ситуации, присваиваемом им общем процессуальном признаке, о других участниках ситуации, о размещении события или ситуации в пространстве-времени, об отражающем лице. Этап познания – развитие первичной целостности образа. *Фаза – становление образа.*

2.2.1. перевести синтаксическое знание (репрезентацию, модель) в семантическую формулу (в формат пропозиции) - $= (S + V + \dots) \rightarrow (S^1 + Pr)$;

2.2.1.1. найти смысловой компонент главного участника ситуации или субъект мысли - $= S^1$;

2.2.1.2. найти смысловой компонент присваиваемого им предикативного признака или предикат - $= Pr$;

2.2.1.3. найти в предикативном признаке смысловой компонент актанта-объекта прямого - $= O_d$;

2.2.1.4. найти в предикативном признаке смысловой компонент актанта-объекта косвенного - $= O_i$;

2.2.1.5. найти в предикативном признаке смысловой компонент сирконстанта - $= C_{irc}$ и т.д.

3. *Получить целостный структурированный образ отраженного и изображенного естественно-языковым способом отрезка действительности.*

Планируемый результат на этапе изучения денотативного подуровня организации знака – огрубленное знание (репрезентация) о локальной картине мира, отраженной и изображенной в предложении. Этап познания – развитие целостности образа в пространственно-временных отношениях. *Фаза – созревание образа.*

Планируемый результат на этапе изучения смыслового подуровня организации знака – познавательное отношение, целостность и единство субъекта и предиката или элементарная клетка знания, т.е. понимания. Этап познания – развитие целостности образа в пространственно-временных отношениях. *Фаза – созревание образа.*

3.1. выявить и обосновать знание о семантическом уровне (денотативном подуровне) организации знака-предложения;

3.1.1. выявить отношение знака к предмету, который этим знаком обозначается;

3.1.2. выявить отношение знака к целостной ситуации внешнего мира;

3.1.3. выявить соотношенность пропозиции с целостной ситуацией внешнего мира путем выявления согласования на всей длине языковой конструкции по итеративным семам;

3.1.4. выявить общий характер образа субъекта, представленного совокупностью исчисленных признаков;

3.1.5. выявить общий характер образа предиката, представленного совокупностью исчисленных признаков;

3.2. выявить и обосновать знание о семантическом уровне (смысловом подуровне) организации знака-предложения;

3.2.1. выявить отношение знака к смыслу;

3.2.2. выявить предикатно-актантную структуру в ее конкретной реализации;

3.2.3. выявить характер субъекта - $= S^1$;

3.2.4. выявить характер базового предиката - $= Pr_b$;

3.2.5. выявить характер суперпредиката - $= Pr_s$;

3.2.6. выявить характер квазипредиката - $= Pr_q$;

3.2.7. выявить характер взаимодействия трех рангов предиката;

3.2.8. выявить характер субъекта наблюдения, коммуникации и оценки в семантической ситуации – S^2 ;

3.2.9. обнажить целостное горизонтально-вертикальное смысловое соотнесение;

3.2.10. выявить совокупный смысл (целостный образ ситуации) предложения-знака – $\text{СемС} = \Sigma$.

4. *Получить целостный структурированный образ отраженного и изображенного языковым способом отрезка действительности с включенным в него отношением отражающего лица (автора, субъекта оценки).*

Планируемый конечный результат - элементарная клетка знания, т.е. понимание сущности отношения психического субъекта к изображаемой им вербально ситуации, к ее участникам или другим людям, которые обмениваются знаками. Этап познания – рациональное отражение. *Фаза – завершение образа.*

4. 1. выявить и обосновать знание о прагматическом уровне организации знака-предложения;

4.1.1. выявить отношение психического субъекта или субъекта отражения к изображаемой знаком целостной ситуации или ее участникам – $S^2 \rightarrow =?$;

4.1.2. выявить характер системы объектов оценочной структуры;

4.1.2.1. выявить характер субъекта оценки - S^2 ;

4.1.2.2. выявить объект оценки

4.1.2.3. выявить точку отсчета;

4.1.2.4. выявить характер оценки.

5. *Проанализировать порожденный совокупный смысл знака с позиции автора $\Sigma = (S^2 \rightarrow (S^1 + \text{Pr})) = ?$*

Планируемый результат – вербально изображенный вычисленный сложный образ-система «субъект оценки строит в своем сознании сообщение об участнике (-ах) внешнего события путем приписывания ему специфицированного процессуального признака», подпадающий под исходное уравнение: $\text{СемС}_{\text{предложения}} = (S^2 \rightarrow (S^1 + \text{Pr} + O_d + O_i + \text{Circ})) = \Sigma$.

6. *Получить ответ.*

7. *Проверить точность и адекватность достигнутого теоретического понимания знака по системным параметрам - как множество элементов (форм объекта) вместе с совокупностью отношений между ними или их свойствами.*

Все перечисленные этапы находятся в тесной органической связи между собой и при этом в реальном процессе понимания текста как научного познания могут проводиться не всегда в одной и той же последовательности.

Диалектическая последовательность свойств объекта «ситуация» отражает историю (генезис) становления всего множества его форм (образов); структуру формы объекта в данный момент времени (репрезентацию); результирующую гносеологическую последовательность свойств объекта; историю мысли об объекте; онтогенетическое развитие объекта.

Применение восхождения как общего рационального способа познания позволяет создать системную модель осознанного лингвистического понима-

ния, основными признаками которого становятся целенаправленность и продуктивность.

Внешняя системность объекта «понимание» обусловливается взаимосвязанностью, структурированностью и подчиненностью составляющих этот единый процесс частей определенной цели.

Его внутренняя системность находит конкретное воплощение в осознании и учете взаимозависимости всех без исключения исходных и порождаемых понятий и категорий текста, репрезентированных языковыми единицами, их формами, категориями и связями.

Таким образом, выявленные цель, структура, состав, содержание, прагматика и т.д. лингвистического отражения в соответствии с закономерностями научного познания не только обуславливают системный характер процесса понимания методом восхождения, но и поддаются общенаучному математизированному способу формализации.

Список литературы

- 1. Кубрякова, Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики / Е.С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. - 2004. - № 1. – С. 6-17.*
- 2. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. - Москва : Трикола, 2002. - 600 с.*
- 3. Ван Дейк, Т. А., В. Кинч. Стратегии понимания связного текста / Т.А. Ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. - 1988. - Вып. 23. - С.153-211.*
- 4. Dubois, D. Théories linguistiques, modèles informatiques, expérimentation psycholinguistique / D. Dubois // Langages . - 1975. - № 40.- С. 30-40.*
- 5. Pottier, B. Sémantique des représentation mentales: Topodynamique cognitive / B. Pottier. - Paris: Hachette, 1995. – 253 с.*
- 6. Rastier, F. Sémantique et intelligence artificielle / Rastier F. - Paris: Larousse, 1987. – 127 с.*
- 7. Исенбаева, Г.И. Методология порождения вторичного текста: когнитивный аспект: дисс. д-ра филол. наук / Г.И. Исенбаева. – Челябинск, 2010. – 417 с.*

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Калиева К.Н.

МБОУ «Караванная средняя общеобразовательная школа», г. Оренбург

Условием интенсификации процесса обучения является информатизация, преобразующая педагогические процессы на основе внедрения в обучение информационных технологий и технических средств.

Процесс обучения иностранному языку обусловлен специфическими особенностями данного учебного предмета:

1. Иностранный язык как учебный предмет не имеет в сфере своих интересов научное знание языка или науку о языке. Данный учебный предмет направлен на приобщение учащихся к «некоторому социальному явлению совершенно независимо от знания законов этого явления», нацеленность на «практическое овладение языком, т. е. некоей деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива» (Щерба Л.В.).

2. Общность в сфере целеполагания учебных предметов «иностранному языку» и «родному языку» проявляется в их направленности на формирование системы коммуникации, освоение языковых средств общения, однако основной и ведущей целью в преподавании иностранного языка является коммуникативная цель, которая определяет весь учебный процесс, в то время как в преподавании родного языка эта цель не является главной.

3. В психологии обучения иностранным языкам, и в методике обучения предмету отмечается, что иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения.

4. Деятельностная сторона процесса обучения иностранному языку представлена категорией взаимодействия участников данного процесса, учащиеся должны приобретать реальный опыт общения, который позволит им быть равноправными участниками межкультурного взаимодействия с носителями изучаемого языка.

5. Еще одной особенностью иностранного языка является специфическое соотношение знаний и умений. Иностранный язык в процессе овладения им предполагает такой же большой, как и «практические» дисциплины (спорт, ремесла и др.), процесс формирования речевых навыков и умений.

6. В методическом письме «О преподавании иностранного языка в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования» определены требования к уровню подготовки выпускников по иностранному языку: к завершению обучения в основной школе, планируется достижение общеевропейского допорогового уровня (A2), а в старшей школе на базовом уровне - общеевропейского порогового уровня (B1) подготовки по иностранному языку, а на профильном – приближение к пороговому продвинутому уровню (B2) [4].

Требования к уровню владениями иностранными языками определяют качественные изменения в организацию взаимодействия обучаемого и обучающего в

урочной и внеурочной деятельности. Вопросы структурирования знания, проблемы управления информационными потоками, обеспечение оперативного доступа и оптимизация путей информационного поиска становятся сейчас наиболее актуальной задачей как в теоретическом, так и в практическом плане.

По мнению А.Н.Щукина, интенсификации процесса обучения иностранным языкам может осуществляться по трем взаимосвязанным направлениям:

- разработка содержания интенсивного обучения иностранным языкам, на основе современных исследований в области лингвистики, педагогики, психологии;

- создание учебных пособий для обучаемых разных возрастных групп, имеющих различный начальный уровень и различные цели обучения. Учебные пособия строятся на специально отобранном и организованном для конкретных целей учебном материале;

- внедрение информационных технологий (современных технических средств обучения, аудиовизуальных пособий) и различных форм и методов дистантного обучения в систему обучения иностранным языкам.

- Изучении иностранных языков посредством широкого использования информационных технологий позволяет интенсифицировать учебную деятельность учащихся, обеспечивает их коммуникативно-речевое и когнитивное развитие, развитие творческих возможностей и способностей, создание условий для самообразования учащихся в интересующих областях знания. Процесс обучения иностранного языка с применением информационных технологий должен быть направлен на приобретение учащимися реального опыта межкультурного общения на иностранном языке; обогащение их гуманитарных знаний (об истории, традициях и культуре изучаемых стран); развитие умений ориентироваться в современной иноязычной информационной среде; развитие умений общения на иностранном языке в виртуальном пространстве; формированием устойчивой мотивации изучения иностранного языка; формированием социокультурной компетенции в процессе диалога культур путем приобретения культуроведческих и страноведческих знаний; формированием элементов глобального мышления и культуры общения в глобальной сети; формирование навыков самостоятельной работы и самоконтроля в процессе использования информационных технологий; обеспечение гибкой, достаточной и посильной нагрузки для всех учеников в классе [5].

Еще до широкого применения компьютеров в обучении С.Г.Шаповаленко определил понятие «*комплексное использование средств обучения*», которое представляет собой «оптимальное множество взаимосвязанных между собой средств обучения, комплексов или подсистем, необходимых и достаточных для выполнения учебно-воспитательной задачи урока, каждого этапа урока». Речь идет о применении в учебном процессе разных систем комплексов с различной степенью их сложности в целях формирования коммуникативной компетенции.

При описании применения информационных технологий в учебном процессе особо подчеркивается обучающая функция компьютера, указывается, что компьютер может эффективно использоваться для ознакомления с новым языковым материалом, новыми образцами высказываний, а также с деятельностью общения на ино-

странном языке, что компьютер организует самостоятельную работу обучаемых и управляет ею, особенно в процессе тренировочной работы с языком и речевым материалом.

Теоретические вопросы внедрения информационных технологий в процесс обучения иностранному языку стали предметом исследования новой междисциплинарной области - компьютерной лингводидактики. Компьютерная лингводидактика тесно взаимодействует с прикладной и математической лингвистикой, информационными технологиями, исследованиями в области искусственного интеллекта, дизайна компьютерных программ, исследований взаимодействия «человек - компьютер», теорией и практикой информационных технологий обучения в целом.

Главной особенностью использования информационных технологий в процессе обучения иностранному языку заключается в специфической функции человеческой речи – она обслуживает мышление, и одновременно направлена на коммуникацию с социумом. Поэтому при формировании и развитии коммуникативных умений (аудирование, чтение, устная и письменная речь) все формы работы должны включать в себя этап, моделирующий живое общение.

Ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку является обучение различным видам речевой деятельности говорению, аудированию, чтению, письму. К лингводидактическим возможностям применения информационных технологий, учитывающим специфические особенности данного учебного предмета, можно отнести решение следующих задач [2, с. 14]:

при обучении фонетике:

- формирование аудитивных навыков различения звуков иностранного языка;
- формирование артикуляционных произносительных навыков;
- формирование и тренировка ритмических и интонационных произносительных навыков с использованием графических средств, анализатора и синтезатора речи;

при обучении чтению:

- закрепление рецептивных лексических и грамматических навыков чтения;
- обучение различным видам чтения;
- овладение эффективными методами извлечения информации из текста;
- использование аутентичных материалов различной степени сложности.

при обучении аудированию:

- формирование устойчивых навыков произвольного и непроизвольного внимания при прослушивании иноязычной речи;
- развитие навыка контроля правильности понимания иноязычной речи;

при обучении грамматике и письму:

- формирование продуктивных грамматических навыков письменной речи;
- поддержка усвоения грамматических норм изучаемого языка путем использования электронных грамматических справочников и систем обнаружения грамматических ошибок;
- тренировка и контроль уровня сформированности грамматических навыков;
- пояснение и обобщение явлений языка, речи, речевой деятельности;

- использование аутентичных материалов различной степени сложности;
- совершенствованием умения письменной речи, индивидуально или в группах, письменно составляя отчеты партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других письменных упражнений и текстов;

при обучении лексике и говорению:

- формирование продуктивных лексических навыков;
- тренировка и контроль уровня сформированности лексических навыков с помощью специальных программ;
- расширение активного и потенциального словаря обучающихся;
- поддержка развития лексического навыка путем использования электронных словарей и систем подбора синонимов и антонимов;
- обучение построению высказываний разного объема, стиля и направленности;
- выполнение коммуникативных заданий с учетом индивидуальных особенностей обучаемых;
- совершенствованием умений монологической и диалогической речи на основе проблемного обсуждения аутентичных материалов.

Многие педагоги-практики считают, что целесообразно использовать информационные технологии в обучении иностранным языкам:

- при изложении нового материала - визуализация знаний (демонстрационно-энциклопедические программы; программа презентаций Power Point, образовательные порталы);
- для организации самостоятельной работы учащихся (обучающие программы типа «Репетитор», энциклопедии, развивающие программы);
- при постановке звуков иностранного языка – тренинг с положительным подкреплением (использование программ, фиксирующих амплитуду звуковых колебаний, типа «Доктор Хиггинс»);
- при закреплении изложенного материала - тренинг (обучающие программы, языковые практикума, программы тестирования, игровые обучающие программы);
- для проведения процедур контроля и проверки знаний, умений и навыков (тестирование с оцениванием, контролирующие программы);
- при возможности отказа от классно-урочной системы: проведение интегрированных уроков по методу проектов, внедрение элементов дистанционного обучения, проведение телеконференций;
- для тренировки внимания, память, мышление учащихся на материале изучаемого языка и развития надпредметных умений и навыков (анализа и синтеза, классифицирования, поиска соответствий, структурирования).

Рынок учебной и методической литературы достаточно насыщен пособиями, ориентированными на использование информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Учителя не только используют готовые информационные продукты, но и разрабатывают их самостоятельно. Существующие программные оболочки позволяют использовать различные виды работы, такие как кроссворд, викторина, тест, чтение, перевод, письмо для введения, автоматизи-

зации и закрепления умений и навыков, необходимых для овладения иностранным языком.

Наряду с теоретическими работами в области информационных технологий обучения, не прекращаются работы по созданию конкретных работающих модулей, программных оболочек и инструментально-программных учебных комплексов для разных областей знания. В обучающих программных продуктах по иностранным языкам используются различные упражнения, позволяющие проводить ознакомление с новым учебным материалом, его тренировку и контроль усвоения.

Упражнение «Вопрос – ответ» - представляет собой разновидность упражнений стимул – реакция. Виды взаимодействия включают множественный выбор и «открытый ответ», когда обучаемый вводит свой ответ через клавиатуру. Подобные задания успешно используются для закрепления грамматики, словаря, а также для проведения контроля.

Упражнение «Конструирование текста». На дисплее появляется «поврежденный» текст, затем предлагаются различные задания по его восстановлению: расстановка абзацев текста в правильном порядке, расстановка знаков препинания, восстановление слов, обозначенных в тексте точками, обучаемый может вводить слова, соревнуясь с компьютером или с партнером. Упражнения подобного типа позволяют системно охватить конструирование текста на всех уровнях: на уровне морфемы, слова, словосочетания, предложения, фрагмента текста.

Упражнение для работы над произношением. Обучающие программные продукты обеспечивают воспроизведение звуков, повтор, выведение на экран спектрограммы, показ на экране артикуляции органов речи и объяснение, как правильно произносить звук. Эффективность подобных систем связана с визуальными возможностями компьютера, а также с использованием экспертных систем, основанных на компьютерных методах анализа и обработки естественного языка.

Упражнение «Диктант». В упражнениях этого режима обучаемому предлагается ввести с помощью клавиатуры прозвучавшее слово, словосочетание или предложение. Используя функции управления звуком, можно прослушать данное слово, словосочетание или предложение несколько раз. По завершении ввода ответ можно сравнить с правильным вариантом (Сысоев В.П.).

Обучение, построенное на оптимальном сочетании традиционных, инновационных и информационных технологий, наиболее полно отвечает современной концепции непрерывного междисциплинарного обучения, в котором основной вектор обучения направлен не на накопление некоторой суммы знаний как основы для решения задач обучения, а на создание необходимых условий для успешного решения конкретных, возникающих естественным для данной области познания (овладение иностранным языком) образом задач, которое является средством формирования системно организованного знания этой области.

При выборе или создании того или иного программного продукта (презентации Power Point, уникального программного продукта, обучающей программы, мультимедийной среды), с целью его использования в процессе обучения иностранным языкам, учитель должен знать основные требования, предъявляемыми к программным продуктам, подтвержденные лингводидактическими исследованиями:

Программный продукт, основанный на интегрировании информационных технологий в процесс обучения, является инструментом образовательного процесса, причем он должен быть инструментом как для учащегося, так и для преподавателя.

Проектируемая система является активной мультимедийная средой, наиболее полно реализующей преимущества «общения» человека с компьютером. Обучаясь и обучая в такой активной среде, пользователь сам наполняет ее специфическими объектами своей предметной области, изучает их свойства и создает на этой основе соответствующие информационные модели.

Информационные технологии представляют идеальные условия для *моделирования коммуникативных ситуаций* на основе определенной проблемы, и эффективного управления речевым поведением обучающихся. Освоение предлагаемых моделей происходит формирование и закрепление полезных для решения конкретных задач навыков, которые и определяют степень владения информацией изучаемой области.

Основу проектируемых учебных курсов, их логический и смысловой стержень, составляют знания об уровнях языка - фонетическом, фонологическом, морфемном, лексическом, синтаксическом, семантическом, их взаимодействии и взаимозависимости.

Необходимы *критерии полезности* применения информационных технологий в обучении в обучении для каждой возрастной группы учащихся по темам целевых предметов, критерии оценки учебных программных средств. Что касается критериев полезности конкретной технологии в образовании, то его можно сформулировать следующим образом: та или иная учебная компьютерная технология целесообразна, если она позволяет получить такие результаты обучения, какие нельзя получить без применения этой технологии [1, с. 67].

Учебная деятельность учащихся в значительной мере сосредоточена на уроке. Качество подготовки учащихся определяется содержанием образования, технологиями проведения урока, его организационной и практической направленностью, его атмосферой. Применение информационных технологий на уроке иностранного языка насыщает урок интерактивными компонентами, придает ему яркость, наглядность, возможность показать то, что нельзя увидеть. Кроме того, информационные технологии обеспечивают надежную базу для самостоятельной деятельности учащихся как в ходе классных занятий, так и в процессе выполнения домашних заданий. При подготовке к уроку с использованием информационных технологий учитель не должен забывать, что при отборе учебного материала необходимо соблюдать основные дидактические принципы: систематичности и последовательности, доступности, дифференцированного подхода, научности и др.

Е.А. Головки разработала рекомендации, которые следует учитывать при проведении занятий с применением информационных технологий:

1. Определить, для изучения каких тем целесообразно использовать информационные технологии.
2. Уточнить, какие дидактические задачи решаются с использованием информационных технологий;

3. Определить, какие программные средства необходимо использовать на каждом этапе урока;

4. Уточнить, какие предварительные умения и навыки работы с информационными технологиями должны быть сформированы у учеников;

5. Продумать и составить глоссарий выражений и терминов компьютерной тематики на иностранном языке;

6. Продумать структуру каждого занятия, для этого необходимо:

- определить цели и задачи каждого занятия;
- тщательно отобрать и изучить информационные ресурсы, которые предполагается использовать;
- составить план занятия и подробно изложить ход работы;
- обратить внимание на организационные моменты и логические переходы от одного этапа урока к другому;
- уточнить объем самостоятельной работы учащихся;
- проверить, как цель занятия последовательно реализуется в различных упражнениях на каждом этапе урока;
- продумать вид и объем домашнего задания, домашнее задание может быть вариативным;
- предусмотреть резервное задание (если останется время);
- продумать критерии выставления оценок и форму подведения итогов урока.

7. Провести детальный анализ занятия после его проведения.

Специфика применения информационных технологий позволяет проводить различные виды уроков:

Урок-лекция. Информационно-коммуникационные технологии на этом типе урока делают лекцию более эффективной и активизируют работу класса. Информационные технологии позволяют упорядочить наглядный материал. На большом экране иллюстрацию можно показать фрагментами, выделив главное, увеличив отдельные части, ввести анимацию, цвет. Иллюстрацию можно сопроводить текстом, показать ее на фоне музыки. В этом случае учащиеся не только видят и воспринимают, они переживают определенные эмоции. В ходе урока-лекции учащиеся обязательно ведут записи в своих рабочих тетрадях, то есть применений информационных технологий не отменяют традиционную методику подготовки и проведения урока, но в некотором смысле облегчает и актуализирует - делает получаемые знания наглядными и практически значимыми для учащихся.

Урок анализа текста (художественного, научного, публицистического). На таком уроке информационные технологии позволяют реализовать интегративный подход к обучению. Интерпретируя текст, ученик может и должен видеть разнообразие трактовок понятий и определений. Проблемно-исследовательское обучение становится ведущим на таких уроках. Применения информационных технологий позволяет использовать дополнительный материал, формулировать проблемные задания, фиксировать промежуточные и итоговые выводы.

Необходимо помнить, что на уроке анализа текста главной всегда остается работа с текстом, а информационные технологии лишь разнообразят методы, при-

емы и формы работы, развивающие разные стороны личности ученика, помогают достичь целостности рассмотрения произведения в единстве содержания и формы, увидеть содержательность, смысловую значимость каждого элемента формы [3, с. 42].

Обобщающие уроки. С помощью информационных технологий можно подготовить и обобщающие уроки. Задача такого типа урока - собрать все наблюдения, сделанные в процессе изучения темы, в единую систему целостного восприятия темы. Схемы, таблицы, тезисное расположение материала позволяют сэкономить время, структурировать изученный материал и представить его такой форме, которая является наиболее удобной для запоминания. Кроме того, выводы и схемы могут появляться постепенно, после обсуждения или опроса учащихся.

Список использованных источников

- 1. Александров К.В. Компьютерная программа для формирования лексической компетенции при изучении иностранного языка//Иностранные языки в школе. - 2010. - №6. - С.67-72.*
- 2. Зубов, А. В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам: учеб. пособие / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М.: Академия, 2009. – 144 с.*
- 3. Ладыженская Н.В. Изменение содержания предметов гуманитарного цикла в контексте общения в Интернете //Педагогика. - 2009. -№ 6. - С. 40-45.*
- 4. О преподавании иностранного языка в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования: методическое письмо. - Режим доступа: www.ed.gov.ru/d/ob-edu/noc/rub/standart/mp/04.doc*
- 5. Мультимедийные средства и новые телекоммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. - Режим доступа: http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=1042*

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ

Крапивина М.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В условиях реформирования системы высшего профессионального образования, в частности системы профессиональной подготовки магистрантов, возникает необходимость поиска оптимальных форм организации учебного процесса. Данная потребность объясняется требованиями учебных программ по овладению основными компетенциями в условиях ограниченного объёма аудиторной работы.

Лингвистическая подготовка магистрантов нацелена на формирование общекультурной компетенции – способности осуществлять профессионально-ориентированное общение в межкультурном социуме на одном из иностранных языков. Основной целью обучения иностранному языку является в дальнейшем развитие и углубление у магистров навыков профессиональной коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке и расширении их понятийной базы в области профильного и профессионального образования. Ведь не секрет, что именно выпускники вузов неязыковых специальностей задействованы в первую очередь в интенсивном международном профессиональном общении и нуждаются в целенаправленной подготовке к нему.

Изменение характера востребованности иностранного языка привело к изменению требований к лингвистическому образованию в неязыковом вузе. В последние годы перед высшей школой ставится задача не только обучения чтению и пониманию литературы по специальности, но также и устному общению на иностранном языке. Таким образом, иноязычное профессионально-ориентированное общение приобретает всё большую ценностную значимость.

На современном этапе роль обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению в структуре высшего образования и будущей профессиональной деятельности студентов, их самоопределения и самореализации находит своё отражение в исследованиях Л.Е. Алексеевой, М.Л. Вайсбурд, М.А. Доможировой, И.В. Зайцевой, О.Н. Исаевой, П.И. Образцова, Н.С. Сахаровой, В.М. Селезнёвой, Ю.И. Турчаниновой, G. Crosling, I. Ward. Тем не менее, в учебных программах неязыковых вузов по иностранному языку нечётко обозначены особенности, технологии и формы обучения данному типу общения, что препятствует обеспечению гарантированного результата обучения, а именно, подготовке специалиста, активно владеющего профессиональным общением.

Рассмотрим основные характеристики профессионального общения. На основании анализа научных работ мы выделяем следующие отличительные признаки данного вида общения:

предметом и содержанием профессионального общения является совместная профессиональная деятельность и отношение к ней;

потребность в профессиональном общении определяется производственной необходимостью;

коммуникативные мотивы представляют собой интересы профессии, а также субъекта «в профессии»;

речевые действия (коммуникативные акты) отличаются конвенциональностью, специфичностью языковых средств, спонтанностью;

цель профессионального общения – оптимизация профессиональной деятельности, решение профессиональных задач;

продукт профессионального общения – это образования материального и духовного характера, отвечающие целям профессионального общения.

Таким образом, мы можем определить профессионально-ориентированное общение как процесс межсубъектного взаимодействия коммуникативного характера, специально организуемый в учебной квазипрофессиональной среде, порождаемый личными и социальными мотивами, выражаемый специфическими языковыми средствами и ориентированный на реализацию потенциальных профессиональных целей.

Обучение данному виду общения осуществляется, в частности, в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» на кафедре иностранных языков ОГУ.

Ограниченное количество аудиторных часов, выделяемых на освоение данной дисциплины, обусловило поиск оптимальных форм организации процесса обучения и контроля.

Опыт работы с магистрантами экономических специальностей показывает целесообразность организации контроля освоения умений профессионально-ориентированного общения в форме презентаций по изученным темам. Такие презентации выполняются с целью осуществления рубежного контроля освоения материала. Кроме демонстрации освоения материала учебного пособия по курсу, такая форма предполагает проведение существенного самостоятельного исследования проблемы, поисковой работы, а также активизации имеющихся знаний по иностранному языку.

Так, магистранты направления подготовки «Экономика фирмы» по окончании изучения отдельной главы (или нескольких глав) учебного пособия English for Managers получали задание подготовить презентацию по изученной теме на материале одной из компаний Оренбурга. Была проанализирована экономическая деятельность таких предприятий г. Оренбурга, как ООО «Оренбурггазпром», ООО «Живая вода», ООО «Алекс Сервис» и др.

Подготовка к презентации состояла из следующих этапов:

- Изучение теоретических разделов («Типы организаций», «Система управления в организации», «Экономический потенциал», и т.д.);

- Сбор и анализ информации о компании г. Оренбурга в соответствии с изученными разделами;

- Выводы о деятельности организации в соответствии с поставленной проблемой;

- Оформление презентации (Power Point);
- Выступление с презентацией;
- Последующее обсуждение в группе;
- Резюмирующая оценка преподавателя.

В качестве рабочего языка на каждом этапе выступал английский язык.

Необходимо отметить важность роли преподавателя в организации самостоятельной работы магистрантов по подготовке к такой форме контроля.

При организации подготовки магистрантами презентации материала по профессиональной проблеме особую важность приобретает поисковый принцип учебной деятельности. Данный принцип предполагает самостоятельную исследовательскую деятельность обучающихся, моделирование или повторение процесса реального научного поиска. Проблемно-поисковые методы особенно эффективны в самостоятельной работе магистрантов.

При организации самостоятельной работы особую роль в современных условиях играет использование компьютерных и телекоммуникационных технологий, ресурсов Internet. Целесообразно использование гиперссылочных учебников, ресурсов научной электронной библиотеки. Помимо этого, получают распространение заочные консультации преподавателя через Internet, различные чат-платформы.

В целом, исследования показывают, что развитие навыков самостоятельной работы магистров, воспитание их творческой активности и инициативы должны учитывать следующие факторы:

- самостоятельная работа должна иметь предметную профессиональную направленность;
- самостоятельная работа должна сопровождаться эффективным, непрерывным контролем и оценкой ее результатов.

В ходе рубежного контроля магистранты второго года обучения факультета экономики и управления ОГУ показали профессионально-достаточный уровень владения умениями профессионально-ориентированного общения. Презентации на английском языке продемонстрировали положительные результаты по всем основным структурным составляющим профессионально-ориентированного общения, а именно:

предмет и содержание общения (будущая профессиональная деятельность);

мотивация к общению, вызванная общим интересом к будущей профессиональной деятельности;

реализация себя как потенциального субъекта «в профессии»;

специфичность, конвенциональность языковых средств, спонтанность в изменившейся ситуации общения;

целенаправленность - решение профессиональных задач;

результаты профессионального общения, отвечающие целям профессионального общения.

Таким образом, можно сделать вывод, что применительно к нашей проблеме обучения профессионально-ориентированному общению на

иностранном языке мы можем признать презентацию изученного материала с элементами исследования как эффективную форму контроля для магистрантов.

Тем не менее, необходимо отметить, что процесс обучения именно данному виду деятельности – устному общению – требует большего количества аудиторной работы.

Список литературы

- 1. Сахарова, Н. С. Образовательные стратегии при подготовке магистрантов [Электронный ресурс] / Сахарова Н. С. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), 4-6 февр. 2015 г., Оренбург / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбургский гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург, 2015. - . - С. 2163-2166.*
- 2. Крапивина, М.Ю. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному общению в современных условиях университетской лингвистической подготовки : монография / М.Ю. Крапивина. ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 158 с.*
- 3. Томин, В. В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов [Электронный ресурс] / Томин В. В., Еремина Н. В. // 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. 2772-2778.*
- 4. Hayriye, K. Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language / K. Hayriye // The Internet TESL Journal. – 2006. - Vol. XII. - No. 11. <http://iteslj.org/>*
- 5. Исаева, О.Н. Сущность профессионально-ориентированного обучения студентов-нефилологов иностранному языку / О.Н. Исаева // Вестник СамГУ. - 2007. - №1. – С. 51-54.*

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Майорова С.В.

ГБОУ «Губернаторский многопрофильный лицей-интернат для одаренных детей Оренбуржья», г. Оренбург

На сегодняшний день не все общеобразовательные школы готовы качественно обучить одаренного ребенка, не навредив, а напротив, всесторонне развивая, учитывая все особенности такого таланта. И безусловно, перед педагогами встает настоящая проблема, заключающаяся, во-первых, в выявлении склонности ребенка к нестандартному мышлению, и во-вторых, в необходимости выработки индивидуальной траектории его развития. Безусловно, кроме хорошей предметной подготовки, педагоги должны научить ребенка психологическому самоконтролю, а также умению задействовать весь ресурс знаний и умений.

Отметим, что одаренный ребенок — это личность, склонная к нестандартным решениям, порой имеющая тенденцию к неуравновешенности. Работа с такими детьми требует атмосферы взаимоуважения, установления учительского авторитета, поскольку они часто склонны к провокациям, критике (особенно если чувствуют себя компетентнее), и в то же время бережного отношения к самолюбию учащегося. Именно поэтому возникает необходимость использования в практике обучения личностно ориентированного подхода. Все плюсы данного подхода уже давно отмечены, но тем не менее подчеркнем, что учебный процесс станет более разнообразным, комфортным, благодаря чему раскроются подлинные познавательные возможности и проявится творческий потенциал каждого ученика. Применяя личностно ориентированное обучение можно создать психолого-педагогическое пространство, которое позволит повысить успешность обучения одаренного ребенка. Подобная учебная среда обеспечит на уроке такую обстановку, когда ученику сложно будет получить неудовлетворительную оценку и остаться разочарованным. Целью таких уроков является развитие индивидуальности ребенка в ходе образовательного процесса.

Основными принципами личностно ориентированного подхода, по определению доктора педагогических наук проф. И.С. Якиманской, являются:

- использование субъективного опыта ребенка;
- предоставление ему свободы выбора при выполнении задания;
- накопление знаний, умений и навыков не в качестве самоцели, а как важного средства реализации творческого потенциала;
- обеспечение на уроке личностно значимого эмоционального контакта ученика и учителя на основе сотрудничества, мотивация достижения успеха через анализ результата учебного труда и самого учебного процесса.

В числе современных педагогических технологий, используемых при подготовке личностно ориентированных уроков, особого внимания заслуживает эвристическая методика обучения.

В связи с тем, что одаренный ребенок, безусловно, обладает такими качествами, как изобретательность, креативность, самостоятельность, развитие эвристического мышления для успешной творческой самореализации учащихся особенно актуально. Отметим, что эвристическое обучение основано на поиске информации и создании новых образовательных продуктов.

Приведем некоторые примерные задания эвристической системы на уроке английского языка.

Работа предполагается с текстом, в зависимости от уровня подготовленности ребенка, при этом каждый ученик получает собственный экземпляр текста. На чтение текста выделяется пять минут, затем предоставляется список заданий индивидуально.

Задания № 1:

- определить тему и проблему текста;
- найти абзац, в котором описывается ...;
- составить вопросы по тексту ...;
- пересказать подробно часть текста;
- пересказать текст в косвенной речи;
- составить реферирование всего текста, опустив детали.

Эвристические методы: метод символического видения, метод сравнения, метод эвристических вопросов, метод реферирования.

Задания № 2:

Дать дефиницию незнакомым словам из текста и составить с ними диалоги; привести ассоциации.

Эвристические методы: метод прогнозирования, метод вживания, метод ассоциативного видения.

Задания № 3:

Прочитать текст и ответить на поставленные вопросы.

Эвристические методы: метод конструирования понятий.

Задания № 4:

Поделиться собственным опытом по теме, выразить свою точку зрения, приводя примеры. Работа в группах, парах.

Эвристические методы: метод сравнения, метод мозгового штурма.

Задания № 5:

Придумать историю в стиле фэнтези; продолжить рассказ по данному началу; записать свои впечатления; выразить мнение от первого, второго или третьего лица.

Эвристические методы: метод образной картины, метод придумывания.

Таким образом, эвристическая система обучения направлена на развитие ассоциативного, критического или творческого мышления, при котором фор-

мируются внутренняя потребность к преодолению познавательных трудностей и рефлексии.

Такая система позволяет учитывать склонности, особенности темперамента, свойств мышления и памяти одаренных детей. Кроме того, на занятиях создается ситуация успеха, которой содействует ситуация выбора. Учитель лишь предлагает то или иное задание, а учащиеся обдумывают форму работы, решая, как работать над ним — индивидуально или в микрогруппе. Данная обучающая среда способствует формированию субъектности и развитию творческих способностей учащихся, содействует не только выявлению одаренности у школьников, но и помогает поддерживать ее в рамках креативного подхода.

Список литературы

- 1.Наседкина С.В.Создание креативной дидактической среды на среднем этапе обучения иностранным языкам в лингвистических гимназиях:автореф. дис. ... канд. пед.наук / С.В.Наседкина – М.,2004.*
- 2.Маглели А.П. Эвристические методы обучения иностранному языку как условие творческой реализации учащихся.-English.2011, №7.*
- 3.Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе /М.: Сентябрь, 1996.*

ОБ ИНТЕРНЕТЕ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ ФИЛОЛОГА

Матяш С.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В образовательном стандарте, которым руководствуются вузы в настоящее время, большое место уделяется современным технологиям, в том числе отдельной строкой прописана необходимость обучающимся пользоваться интернетом: «Доступ к сетям типа Интернет должен составлять не менее 100 часов в год на человека»¹. Отрицать значение интернета в познании мира современного знания, безусловно, нелепо: поисковые системы интернета открывают захватывающие возможности получения информации. И тем не менее автор предлагаемого доклада решительно возражает против намечающейся тенденции к абсолютизации роли интернета в образовании. В докладе речь пойдет об образовании студента-филолога. Материалом для суждений послужил опыт проведения практических занятий на филологическом факультете Оренбургского государственного университета (специальность «Русский язык и литература») по дисциплине «Введение в литературоведение» в 2006-2015 гг.

Как известно, современная система отечественного образования (образования в Оренбургском государственном университете – в том числе) основывается на компетентностном подходе, что, несомненно, правильно. И преподаватели, и обучающиеся должны отчетливо представлять необходимый круг знаний, умений и навыков для будущей профессиональной деятельности выпускника вуза. Среди многочисленных компетенций, выдвигаемых государственным стандартом в качестве обязательных для подготовки филолога (литературоведческий проект), наиболее важными, с нашей точки зрения, являются компетенции ОПК-3 «Способность демонстрировать знание основных положений и концепций в области теории литературы, истории отечественной литературы (литератур) и мировой литературы; представление о различных жанрах литературных и фольклорных текстов»² и ОПК-4 «Владение базовыми навыками сбора и анализа языковых и литературных фактов, филологического анализа и интерпретации текста.»³ Почему? Ответ – в специфике деятельности филолога. Филолог, согласно «Словарю русского языка», – это «специалист по филологии»⁴, а филология, по емкому определению «Российского энциклопедического словаря», – это «совокупность наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве»⁵. С этим определением филологии соотносится, прежде всего, формулировка компетенции ОПК-3, акцентирующая необходимость знания творчества народов, т.е. истории отечественной и зарубежной литературы. Данная компетенция должна формироваться у студентов во время усвоения двух литературоведческих циклов («История отечественной литературы», «История мировой литературы») в шести-семи семестрах бакалавриата. Как показывают результаты итоговой государственной аттестации, эту компетенцию выпускники филологического факультета ОГУ, как правило, имеют. Обнаруживающиеся иногда досадные пробелы в знании студентом от-

дельного произведения или даже всего творчества отдельного писателя не представляется катастрофой: общий уровень подготовки, несомненно, поможет восполнить упущенное в будущей практической деятельности выпускника. Но вернемся еще раз к определению филологии. Как уже отмечалось, в нем говорится о постижении литературного творчества народа, но литературное творчество – это не какая-то абстрактная громада, а совокупность конкретных произведений разных родов и жанров. Это значит, что студент-филолог в процессе обучения должен научиться интерпретировать конкретное художественное произведение, что и отражено в формулировке ОПК-4, приведенной выше. Эта компетенция, на наш взгляд, наиболее трудная для реализации. Представление о жизненном и творческом пути писателя, знание общей оценки его произведений в критике и литературоведении студент может почерпнуть из учебной литературы, не утруждая себя задачей пересмотреть устоявшиеся трактовки. Аспектный или целостный анализ отдельного произведения можно также найти в учебной и научной литературе, но речь в данном случае идет об умении анализировать такое художественное произведение, которое еще не было предметом специального исследования (скажем, произведение современной литературы или «проходное», т.е. не хрестоматийно известное, произведение классика).

Согласно ООП бакалавриата по филологии, компетенция ОПК-4, направленная на умение интерпретировать текст, формируется на всех курсах: «Компетенция осваивается при изучении таких учебных дисциплин как «Введение в литературоведение», «Теория литературы», «История мировой литературы», «Актуальные проблемы современного литературоведения», «Современная зарубежная литература», «Нарратология», «Герменевтика»⁶. В настоящем докладе для освещения заявленной темы мы остановимся только на одной дисциплине - «Введение в литературоведение», которая изучается филологами на первом курсе (первый и второй семестры). Данная дисциплина предваряет историко-литературные дисциплины и готовит к их восприятию. А потому у преподавателя, ведущего предмет, стоят задачи овладения категориальным аппаратом литературоведческой науки и методами анализа художественного произведения.

Обозначенная компетенция ОПК-4 осваивается в разных формах учебной работы: при написании курсовой работы и ВКР, во время прослушивания лекций (подразумевается, что лектор мастерски анализирует произведение или его фрагмент), на практических занятиях. О специфике курсовой работы на филологическом факультете нам уже приходилось писать,⁷ в настоящем докладе остановимся на такой форме обучения и контроля как практическое занятие.

В нашей практике большая часть практических занятий строится на основе анализа небольших по объему художественных произведений. При решении задачи усвоения тех или иных литературоведческих категорий («тропы и фигуры», «метры и размеры» и др.) анализ произведения получается аспектным. Студенты, как правило, справляются с этим видом анализа. Трудности возникают с другим его видом – целостным, когда нужно, следуя принципу динамического единства формы и содержания, но отдельным формантам воссоздать контуры художественного мира произведения и выяснить авторскую позицию,

т.е. отношение к населяющим художественный мир героям и миру в целом. Обучение целостному анализу мы в течение многих лет осуществляем при рассмотрении на практических занятиях двух, связанных друг с другом, тем: «Приемы создания образа-персонажа» и «Авторская позиция и средства ее выражения». Всего на эти темы отводится восемь часов: четыре часа – лекции, четыре часа – практические занятия. В лекционном курсе названные темы освещаются дифференцированно, на практических занятиях темы объединяются. Опыт работы показывает, что занятия подобной проблематики целесообразно строить на материале ранних рассказов А.П.Чехова, таких как «Письмо к ученому соседу», «Толстой и тонкий», «Трагик», «Дочь Альбиона», «Егерь» и др., поскольку рассказы имеют малый объем, авторское отношение к героям и миру выражено не вербально (как во многих других произведениях русской классики), а растворено в художественной ткани произведения, а следовательно, это отношение должно быть реконструировано в процессе анализа текста.

Как отмечалось выше, рассказы Чехова анализируются на двух занятиях. На первом – один из рассказов интерпретируется фронтально, на втором студенты выступают с самостоятельным разбором выбранного рассказа из числа предложенных преподавателем. После обсуждения доклад оформляется в письменную творческую работу. На первом занятии преподаватель актуализирует вопросы методики анализа, направляет его ход, делает необходимые акценты, так что практически всем студентам удается проникнуть в своеобразие авторского взгляда на героев и действительность в целом. Второе занятие в настоящее время производит удручающее впечатление. Несмотря на полученное от преподавателя указание работать главным образом с текстом, повторяя на «своем» материале путь детального анализа всех компонентов произведения, филолог приносит письменный краткий анализ проблематики рассказа, изобилующий общими оценками и обобщающими выводами типа «впервые в отечественной словесности...». На вопрос, откуда вы списали этот опус, студенты простодушно заявляют: «Из интернета». Вопрос преподавателя о том, кто автор того или другого опуса, вызывает недоумение: «Не обратили внимания», «Не запомнили» и т.п. (очевидно, сведения интернета воспринимаются как подсказка доброй тети). Как выяснилось, при подготовке к практическому занятию студенты обращались к интернету по двум причинам. Первая – нежелание приложить усилие, соблазн быстро получить необходимый результат. Вторая – затруднения в понимании произведения, ожидание от интернета помощи. В первом случае интернет приносит очевидный вред, так как поощряет элементарную лень. Во втором случае его помощь сомнительна. Так, например, студентка, не понявшая смысл рассказа «Дочь Альбиона», получила из интернета так называемый «анализ», в котором утверждается, что автор устами русского помещика Грябова, отличающегося настойчивостью и отрицанием любых общественных условностей, разоблачает английское лицемерие, тогда как чеховский рассказ направлен главным образом против хамства в родном отечестве. Автор «анализа» «из интернета», а вслед за ним и студентка филологического факультета ОГУ, не улавливают в гиперболизированно грубых выпадах Грябова против англичанки (дочери Альбиона) саморазоблачения героя, не замечают че-

ховской «подсказки» (вообще редкой у писателя), которую следует увидеть в третьем персонаже рассказа, называемом Грябова «скотиной», и т.д. Совершенно очевидно, что автор вытянутого из интернета материала плохо представляет особенности художественного мира раннего Чехова. По емкой характеристике Г.А.Бялого, этот мир – «низменный», «где одинаково смешны и верхи и низы, и сильные, и слабые, и наглые самодуры, и жалкие «тряпки», и «размазни».⁸ В мире Чехова нет положительных героев, а есть ирония, подчас переходящая в сарказм, по поводу воинствующего невежества, холопства, хамства. Автор статьи в интернете эти особенности художественного мира Чехова и своеобразие его позиции явно не понял. Из сказанного очевидно, что в интернет может попасть далеко не самое ценное.

В итоге осмысления нашего опыта обучения филологов интерпретации художественного произведения (согласно ОПК-4), мы считаем необходимым проводить разъяснительную работу со студентами по поводу обращения к интернету, отмечая следующее: в интернет попадает не все и не все самое лучшее; на авторов текстов в интернете следует ссылаться так же, как на авторов печатных изданий; с концепциями статей в интернете необходимо либо соглашаться, отдавая автору пальму первенства, либо корректно полемизировать; не искать анализ текста в интернете, если преподаватель настаивает на необходимости самостоятельно интерпретировать текст.

Что касается самих компетенций, на которые ориентируются преподаватели литературоведческих дисциплин, то хотелось бы, чтобы их конкретизация включала такие литературоведческие категории как «художественный мир произведения» и «авторская позиция» (в настоящее время из литературоведческих категорий в пилотном проекте компетенций фигурируют только «жанры»).

Список литературы

- 1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 Филология (квалификация (степень) «бакалавр») – М., 2010. –С.23.*
- 2. Карты компетенций ООП бакалавра филологии: пилотные образцы // Информационный бюллетень №16 Совета по филологии Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. – Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р.Державина, 2015. –С.79.*
- 3. Там же, С.92.*
- 4. Словарь русского языка в четырех томах/ под ред. А.П.Евгеньевой. Т.4. – М.: Русский язык, 1984. – С.565.*
- 5. Российский энциклопедический словарь. Кн.2. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. – С.1674.*
- 6. Карты компетенций ООП... С.92-93.*
- 7. Матяш С.А. курсовая работа по литературе в контексте проблемы традиций отечественного университетского образования // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры / материалы*

Всероссийской науч.-метод. конф. (с международ. участием) 30 января – 1 февраля 2013. – С.1999-2002. ISBN 978-5-4417-0161-7.

8 Бялый Г.А. Антон Чехов / История русской литературы в четырех томах. Т.4. – Л.: Наука, 1983. – С.179.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Минакова Т.В., Мороз В.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Вызовы современного мира, обращенные к образованию, существенно отличаются от тех, что были двадцать лет назад, равно как и от тех, что появятся в будущем, поскольку мир находится в состоянии постоянных перемен. Образованию будущего предстоит готовить студентов не просто к ситуации неопределенности, но и заложить основы таких качеств, которые позволят им эффективно решать возникающие проблемы. Условия динамично меняющегося глобального мира приводят к тому, что современному человеку необходимы критическое мышление, творческое воображение, междисциплинарные знания, опыт и креативная готовность к решению проблем для того, чтобы понять и адекватно отреагировать на возникающие ситуации.

Одной из причин усложнения действительности является увеличение объема, доступности, оперативности, разнообразия и скорости производства и использования информации. Новая медиа-грамотность представляет собой комплекс кросс-культурных и социальных компетенций, а также знания иностранного языка, позволяющие ориентироваться в новом медиа-пространстве.

В современной педагогической науке и в мировом образовании, включая российское, на всех его уровнях представлен широкий спектр инноваций - проблемных, имитационных, исследовательских, игровых, компьютерных, проективных, контекстных и других моделей обучения. Используются разнообразные формы совместной, групповой учебной деятельности, организация диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса и т. п. Однако, на наш взгляд, не следует отвергать традиционные методы, которые подтвердили свою эффективность на протяжении многих лет.

В течение долгого времени преподаватели считались экспертами содержания в аудитории, они с легкостью владели фактическими знаниями, превышающими знания студента. Но в настоящее время ситуация изменилась, когда каждый студент в аудитории имеет доступ в интернет через мобильный телефон или ноутбук. Следовательно, вопрос заключается, не в том, что студенты знают, а то, что и как они будут делать с этими знаниями. Интернет – удивительный источник информации, но этим все не заканчивается. Роль преподавателя заключается в том, чтобы научить студентов находить и распознавать надежные и ценные источники информации, обрабатывать и использовать информацию, умениям критически мыслить, решать проблемы и принимать решения. Важно превратить студентов из потребителей в создателей информации.

Очевидно, что интернет пронизывает все аспекты нашей жизни, прочно вошел в повседневную деятельность человека, необходимо просто посмотреть на эффект, который он оказывает на образование, поскольку Интернет и социальные средства информации значительно изменили весь процесс обучения. В настоящее время выделяют следующие тенденции современного образования:

1. Вечные студенты. Молодые люди в возрасте 18-26 лет типично являются первыми, кто осваивает новые технологии, которые стараются использовать в университетском пространстве. Именно поэтому студенты ожидают, что их учебные заведения создадут инфраструктуру, поддерживающую эти технологии. В свою очередь университеты продолжают искать способы, позволяющие интегрировать эти инструменты в процесс обучения. Многие университеты рассматривают технологии в качестве основного актива, способствующего созданию интеллектуально яркой и современной образовательной среды для обеспечения непрерывного образования и привлечения лучших студентов и преподавателей.

2. Глобализация. Спрос на высшее образование растет, и будет продолжать расти по всему миру. Университеты конкурируют по всему миру за ресурсы, преподавателей, студентов и финансирование образования. Прозрачность границ между странами открывает перед студентами и преподавателями возможности участия в программах академического обмена и расширению университетской среды, что позволяет приобрести ценный опыт.

3. Техническая и информационная грамотность. Образовательные учреждения предпринимают шаги для развития технической грамотности и создания университетской культуры, которая поощряет сотрудников к использованию компьютеров и прочих инновационных инструментов в преподавании своих дисциплин. Информационная грамотность - еще одна актуальная проблема. В настоящее время, развиваясь всю свою жизнь с технологиями, студенты обладают многими техническими навыками работы с компьютерами и программным обеспечением, тем не менее, многие из них не научились использовать технологии в учебных целях.

4. Развитие преподавания и обучения. Характер процесса обучения продолжает изменяться и выходит за рамки аудитории. Во многих университетах широко используются новейшие инструменты для стимулирования коллективного обучения, когда многие преподаватели, зная о том, что студенты проводят много времени онлайн, размещают видео и аудио записи лекций, другие обучающие материалы на популярных сайтах. Также все более распространенным становится совмещение обучения с развлечением, когда преподаватели, используя видео, как образовательного так и развлекательного характера, создают более увлекательную обучающую среду.

5. Сотрудничество. Сотрудничество является отличительной чертой высшего образования, когда университеты ищут способы стимулирования сотрудничества для продвижения исследований, зарубежных обменов, отношений с выпускниками, партнерства с частным сектором.

В действительности, если посмотреть на вышеупомянутые тренды, то становится ясно, что растет не только важность владения новейшими информационно-коммуникативными технологиями, но и иностранным языком, английским в частности. Всемирная сеть расширяет горизонты для получения новых знаний, обмена идеями, обучения и повышения квалификации.

Очевидно, что первым желанием большинства студентов (93%) обратиться к Google, чтобы найти информацию для решения исследовательской задачи.

Однако, не только студенты обращаются к всемирной сети. Практически 90% преподавателей используют социальные источники информации в своих дисциплинах, и восемь из десяти используют видео на занятиях. Кроме того, колледжи и университеты держат связь со студентами, так как никогда раньше – 85% приемных отделений использует какие-нибудь источники социальной информации от видеоблогов до социальных сетей.

Интернет также оказывает сильное влияние на то, как, где и что студенты изучают. В настоящее время более шести миллионов студентов выбирают, по крайней мере, один онлайн-курс. Несмотря на распространенность обучения онлайн, нельзя сбрасывать со счетов обучение в аудитории или забывать о традиционных моделях обучения. Специфика обучения иностранному языку определяет приоритетность аудиторной работы, непосредственного общения студентов с преподавателем. Следует отметить, что оптимизация, проводимая в вузах в настоящее время, к сожалению, сводит на нет усилия преподавателей по обучению иностранному языку. Так, количество часов, запланированных на аудиторную работу, резко сократилось, в отличие от количества студентов в группе, которое увеличилось в разы. Преподавание иностранного языка предполагает «камерную» работу с группой в десять человек, где каждый будет иметь возможность высказаться, тренировать свои коммуникативные навыки. В группе от 25 до 30 человек это становится просто невыполнимой задачей, превращая весь процесс обучения в формальность. Вместе с тем, требования, предъявляемые к компетенциям выпускника университета, предполагают способность использовать иностранный язык в профессиональной сфере.

Динамический дуэт технологии и креативности позволяет преподавателю двигаться в ногу со временем, отражать обстоятельства в реальном мире и готовить студентов быть гражданами будущего. Многие противники использования технологий в образовании ссылаются на идею, о том, что студенты становятся менее креативными, как только они начинают использовать технологии. В действительности, как мы убедились, технология и креативность идут рука об руку – гораздо больше, чем можно представить.

К достоинствам использования информационных средств в учебном процессе мы относили и то, что они дают не только возможность найти необходимую информацию, но и возможность выразить себя с их помощью, то есть являются средством творческого самовыражения. Невозможно представить себе человека, обладающего великим инструментом, как технология, и не использующего ее для своего блага. Студенты осознают креативный потенциал технологий. Она не нова для них, практически для каждого аспекта их жизни необходимо их использование, и получая любой гаджет, их воображение развивается

Данные, полученные нами в результате опроса преподавателей и студентов, об использовании технологий в образовательной среде: 54% студентов говорят, что более активно участвуют в занятиях с применением технологий; 57% студентов хотели бы, чтобы преподаватели использовали больше открытых образовательных ресурсов, симуляций и обучающих игр; 70% преподавателей использовали социальные средства информации в преподавании сво-

их дисциплин; 43% студентов считают, что их образовательным учреждениям требуется больше технологий; 51% студентов считают, что они знают о технологиях больше своих преподавателей.

Мы считаем визуализацию аксиологическим ресурсом оформления приобретенного знания на иностранном языке, структурирования информации, развития креативности, как особую форму выражения идеи. Это приобретает форму презентации, которая требует навыков систематизации, анализа и извлечения информации с использованием информационных технологий. В ходе наблюдений было отмечено постоянно растущее качество студенческих презентаций. Многие студенты находят интересные шаблоны, нестандартные решения, креативные идеи. Из года в год презентации становятся все более оригинальными, стильными, технически сложными. Этому росту качества и развитию креативности способствует оценка презентации группой, положительная реакция как на общую идею студента, структуру и логику его работы, так и на манеру выступления. Чем успешнее презентация, тем больший стимул получает студент к дальнейшей работе, уверенный в своих силах.

Необходимо отметить, что последнее время большой вклад в эффективность процесса обучения вносит возможность академического обмена студентов. Все больше студентов отправляются на учебу в вузы Финляндии, Германии, Дании, Японии, Китая. Возвращаясь из-за рубежа, они привозят новые идеи, впечатления, опыт. Так, безусловно, качество языковой подготовки повышается, поскольку все предметы преподаются исключительно на английском языке. Кроме того, все студенты отмечают, тот факт, что сама атмосфера западных вузов располагает к творчеству и ориентирована на практику. Вернувшись в родной университет, студенты обогащают знания своих одноклассников и преподавателя о новинках в создании презентаций.

Так в группах нередко используется совершенно новая технология создания презентаций – Prezi, качественно отличающаяся от ставшей уже привычной Power Point, поражает воображение своими возможностями, новым видением и подходом к подаче и структурированию презентаций. В создании презентаций по данной технологии используется метафоричность, образность, нелинейность мышления. Она позволяет выбрать образ, подходящий теме презентации, что уже является проявлением креативности, в процесс которой входит визуальное мышление, мышление аналогиями, метафорами. Кроме того, человек, не обладающий особыми художественными способностями, с помощью этой технологии может выразить свои идеи. Таким образом, визуализация, в форме презентации, выступает средством развития креативности и языковых навыков, самовыражения студентов, которые уже не довольствуются стандартными приемами, они стремятся к новым, необычным способам организации и структурирования информации.

Вместе с тем, приходится констатировать, что не все студенты подходят к заданию творчески. Некоторые ограничиваются лишь готовыми фотографиями или картинками с сайтов, обычным шаблоном презентации и готовым текстом. Таким образом, они идут по пути наименьшего сопротивления, лишь для того, чтобы получить оценку. Следовательно, мы приходим к выводу, что те студен-

ты, стимулом для которых является лишь внешняя оценка, не пытаются раскрыть свои возможности, свой креативный потенциал. Те же студенты, ценностью для которых является новое знание, новые умения, прикладывают больше усилий, ресурсов для достижения результата. Кроме того, при создании презентаций на английском языке студенты сталкиваются с некоторыми трудностями, как то неумение грамотно перевести текст, даже самый элементарный, с русского на английский язык. Собственных знаний им зачастую не хватает, поэтому они зачастую прибегают к возможностям Google Translator, Yandex Translator и прочим сервисам машинного перевода. Известно, что в результате такого перевода получается неадекватный текст, о чем преподаватель вынужден постоянно говорить студентам, объяснять и исправлять ошибки, как лексические, так и грамматические.

Резюмируя вышесказанное, считаем целесообразным подчеркнуть, что компетентностно-ориентированная образовательная университетская среда призвана обеспечить баланс между регламентом и свободой, поддерживать взаимосвязь традиций и инноваций в методах и технологиях обучения иностранному языку, создавать доступность информационных ресурсов, условия и возможности для самоактуализации студентов.

Список литературы:

- 1. Мороз В.В. Визуализация как средство развития креативности студентов университета / Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. материалов XXI Всероссийской н. – п. конф. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2013. - С. 49-54.*
- 2. Buck, T. Sir Ken Robinson: Innovation Is Essential to Higher Education [Электронный ресурс] / T. Buck // EdTech : Focus on Higher Education. – 2013. – Режим доступа: <http://www.edtechmagazine.com/higher/article/2013/10/sir-ken-robinson-innovation-essential-higher-ed> . – Загл. с экрана.*

ДИАЛЕКТИКА ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ КАК ФАКТОР СТАБИЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЗОР НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Мишучков А.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Развитие российского общества и образования как важнейшего социального института возможно только на прочном фундаменте нравственных традиционных ценностей, образующих цивилизационный этос в историческом национальном самосознании народа. О важности защиты и сохранения традиционных ценностей как фактора стабильности общества и образования неоднократно говорится в заявлениях президента РФ: «Сегодня во многих странах пересматриваются нормы морали и нравственности, стираются национальные традиции и различия наций и культур. От общества теперь требуют не только здравого признания права каждого на свободу совести, политических взглядов и частной жизни, но и обязательного признания равноценности, как это не покажется странным, добра и зла, противоположных по смыслу понятий. Подобное разрушение традиционных ценностей «сверху» не только ведёт за собой негативные последствия для обществ, но и в корне антидемократично, поскольку проводится в жизнь, исходя из абстрактных, отвлечённых идей, вопреки воле народного большинства, которое не принимает происходящей перемены и предлагаемой ревизии» [1]. Важно, что в этой части выступления президента проводятся две важные идеи – цивилизационного лидерства России и сохранения традиционных ценностей, укрепления вертикали власти и нравственной вертикали различения добра и зла в гражданском обществе. Такая цивилизационная идеология оформляется в виде прагматического консерватизма, имеющего корни в традиции в русской религиозной философии: «И мы знаем, что в мире всё больше людей, поддерживающих нашу позицию по защите традиционных ценностей, которые тысячелетиями составляли духовную, нравственную основу цивилизации, каждого народа: ценностей традиционной семьи, подлинной человеческой жизни, в том числе и жизни религиозной, жизни не только материальной, но и духовной, ценностей гуманизма и разнообразия мира. Конечно, это консервативная позиция. Но, говоря словами Николая Бердяева, смысл консерватизма не в том, что он препятствует движению вперёд и вверх, а в том, что он препятствует движению назад и вниз, к хаотической тьме, возврату к первобытному состоянию» [1]. Сохранение сакрального ядра цивилизации связано таким образом с воспроизводством и защитой традиционных ценностей всего многоэтничного народа России, с воспроизводством этого ядра в системе социализации и образования в обществе.

Стабильность общества зависит от правильно выбранного соотношения в социальной стратегии его развития элементов традиции и модернизации, как двух совместных и диалектически социально необходимых, обуславливающих друг друга явлениях целостного феномена развития общества. Л.А. Бурняшева считает, что «новации возможны только на путях опоры на традицию, а тради-

ция каждый раз реализуется в новой ситуации, и значит, требует новаторства» [2]. Под традицией она понимает новацию, выдержавшую проверку временем и доказавшую свою необходимость в жизни нескольких поколений, как проверенный временем способ выживания общества, в основе которого лежат абсолютные базовые истины метафизического аспекта человеческого бытия.

Проведем обзор научных исследований по теме роли традиционных ценностей в процессах модернизации российского общества. В политологической работе Л.А. Ярошенко рассматривается «разрыв ценностей» в политическом диалоге России и Европейского союза в 1994 – 2010 гг., связанный с разным пониманием категории «общие ценности» в политическом диалоге сторон и противоречием между «европейскими ценностями» и традиционными «ценностями России» [3]. Основанием «разрыва ценностей» является идеологизация стратегии экспорта ЕС «европейских ценностей» на другие государства и цивилизации, а также – кризис собственной системы европейских ценностей и «евроидентичности». Базой диалога РФ с ЕС по поводу «общих ценностей» стало Соглашение о партнерстве и сотрудничестве 1994 г., но развитие этого диалога затормозилось в силу неприятия стороной ЕС «сохранения самобытности» российской цивилизации и «двойными стандартами» в дискуссии, как инструмента получения уступок от России по энергетическому диалогу.

В рамках социальной философии О.В. Хомяков [4] проводит анализ либерализации общественных отношений в России как фактора изменения социокультурных ценностей личности, культурного противостояния традиционных и либеральных ценностей. Исследователь Ф.С. Галимбекова [5] рассматривает проблему традиционных ценностей в аспекте проведения либеральных реформ, их неудачу в силу традиционности в менталитете общества и патерналистского отношения к государству. С.А. Котова проводит анализ трансформации традиционных ценностей в постиндустриальном обществе в силу постмодернистской релятивизации ценностей, разворачивающейся в процессе антагонизма между традиционными ценностями и ценностными инновациями. По мнению С.А. Котовой, традиционные ценности «не только устойчиво сосуществуют с современными информационными институтами, но и адаптируются к их требованиям, при этом видоизменяясь, как по сути, так и выступая в качестве проводников инноваций в рамках конкретной традиционной социальной организации. Именно благодаря традиции в постиндустриальном обществе происходит самосохранение, воспроизводство и регенерация ценностей, так как сами ценности выступают, с одной стороны, как предохранительный механизм в культуре общества, с другой – являются одним из механизмов его изменения» [6, С.93].

Ученый В.Ю. Черных [7] включает традиционные ценности в качестве ядра аксиологии современной отечественной истории, проводит аксиологический анализ метафизики истории российской цивилизации, «русской идеи», ценностей как устойчивых информационных комплексов, складывающихся в процессе ориентационной межсубъектной деятельности и выражающих отношение личности или социальной общности к миру, социуму, группе, человеку в форме значимости, нормы, идеала.

Е.В. Романовская видит в традиционных ценностях форму социальной памяти общества, на которую влияют тенденции глобализации – демократизация, стирание социальных границ, медиатизация и десакрализация современного общества. Под традицией понимается «особая универсалия культуры, её метафизическое основание, способ и форма бытия человека», имеющая языковой характер, непрерывность интерпретаций, авторитет знания. Функции традиции: социальной памяти; удовлетворения различных потребностей; регулирования действий индивидов в рамках социальных отношений; обеспечения непрерывности общественной жизни; социальной сплочённости [8, с.29]. Важным и очень актуальным является понятийное различие традиционализма, как формы консерватизма, сохранения существующих отношений и фундаментализма, как формы реставрационизма, возврата к прошлому, в условиях потери и кризиса традиции.

В аспекте философии культуры ученый Б.В. Аксюмов вскрывает причину кризиса традиционных ценностей культуры в российской цивилизации. Основой отчуждения человека от традиционных ценностей становится киберпространство и «экранная культура», тенденции постмодернизма в культуре, информатизация и техника, оторвавшиеся от своих социокультурных истоков. Происходит архаизация и стигматизация традиционных ценностей как культурной периферии, они воспринимаются технократическим мышлением как нечто несовершенное, подготавливающее, примитивное, неактуальное, неинтересное, бесполезное. Ценностное отношение в постиндустриальном обществе становится полиморфным в силу включения в это отношение виртуальной реальности наряду с социальной и природной реальностями. Б.В. Аксюмов рассматривает «традиционные ценности культуры как связующее звено с культурной памятью; они способствуют сохранению национально-культурной идентичности, поэтому для сохранения культурной идентичности необходимо использование традиционных ценностей культуры в диалоге с культурными новациями». При этом под традицией понимается «не некий застывший слой механически воспроизводимых образцов поведения, суждений, знаково-символических форм, а живой, имеющий свою динамику процесс интерпретаций вневременных императивных составляющих культуры, воссоздаваемых в новых проявлениях и выражениях, адаптированных к современной жизни социума» [9].

Исследователь А.С. Тимошук с позиции эссенциалистской парадигмы рассматривает традиционную культуру как специфический способ организации жизнедеятельности, основанный на наследовании коллективных смыслов, ценностей, норм, где трансляция ценностно-смысловых структур преобладает над передачей культурных технологий [10, с.7]. Традиционную культуру он рассматривает как определенную «совокупность социально приобретенных и транслируемых из поколения в поколение значимых идей, ценностей, обычаев, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность. Она имеет устойчивую тенденцию сохранения старого содержания в новых формах, вечного – в непостоянном, универсального – в индивидуальном, абсолютного – в относительном» [10, с.37]. Традиционная культура детерминирована иерархическим, эталонным, цикличе-

ским, эмоциональным, смысловым, многополярным мышлением, ее социальное памятование носит корпоративно-иерархический, ассоциативно-кластерный, мембранный характер [10, с.14]. Динамика традиционной культуры связана с диалогом культур и полифонией смыслов, центром ее аксиологии, ее сущностью выступает идея трансценденции, выхода на эстетические (духовные) потребности человека. Ее ядром выступает культурная самобытность, соединяющая личность и народ в концепте культурной идентичности. Важным выводом исследователя А.С. Тимощука является выявление антиномизма сакральных традиционных ценностей и секулярных постмодернистских ценностей: «колониальная посттрадиционная культура включает в себе деканонизацию традиционных ценностей путем подмены глубинного смысла поверхностно-чувственным отношением к миру, дара потреблением, духовности – телесностью, иерархии – плюрализмом, индивидуальности – серийностью. В рамках традиционных культур такой эксперимент заканчивается крахом культурной идентичности» [11].

Ученый Р.М. Николаев рассматривает традиционные ценности как концептуальную основу культурной идентичности личности, которые, формируя культурную память народа, являются ее устойчивой структурой [12]. Исследователь С.Ю. Кагитина рассматривает становление новой системы ценностей в контексте модернизационных процессов в современной России, где показывает, что «синтез традиций и инноваций способен не только гармонизировать ожидания масс и интересы государства, но и служить основой устойчивого развития страны и ее интеграции в мировую информационную культуру» [13]. В традиционном обществе доминирует духовное производство нематериальных ценностей, общество модерна характеризуется гипертрофией производства и потребления материальных ценностей. Это противоречие является основным между цивилизационными типами современности традиционности.

В диссертации С.В. Кожемякина [14] исследуются конкретные типы модернизации традиционных обществ в условиях глобализации и их модели. Негативным типом модернизации является вестернизация, при которой происходит включение традиционного общества в орбиту западной цивилизации, когда внедрение образцов западных политических институтов, технологий современного производства и массовой культуры приводит к политизации религиозных и этнических идентичностей, всплеску этнических конфликтов, распаду традиционных ценностей и норм, трайбализму и коррупции, оказывая дестабилизирующее действие на ситуацию в традиционных обществах. Исследователь А. В. Богданов [15] выявляет традиционалистские и модернистские ценностные ориентации современной российской молодёжи. С.М. Гозгешева [16] видит стабилизирующую роль традиционных ценностей как фактора современного политического процесса. Важным выводом является установление факта, что процесс активного возрождения традиционных ценностей в современном обществе, выраженный в реактуализации этнических и религиозных символов в политическом дискурсе явился ответом на неудачную попытку проведения многоуровневой модернизации по западному образцу в обществах, изначально не относящихся к западному типу цивилизации. Данные модернизационные

преобразования, обесценивающие традиционные культуры и ослабляющие влияние традиционных элит, но при этом не дающие взамен обещанных материальных благ и политических свобод, привели к стремительному распространению традиционализма, соединенному с негативной реакцией на преобразования. Политолог С.М. Гозгешева отмечает наличие политики государства по усилению и поддержке институтов традиционного ислама, позволяющих способствовать не только стабилизации общественно-политической жизни общества, но и формировать основы единой общероссийской евразийской и гражданской идентичности [16, с.21].

Антипова А.С. вскрывает амбивалентный характер либеральных ценностей гражданского общества (частной собственности, демократии, индивидуализма, свободы личности): «Они приносили человеку и обществу как благо, так и зло, как свободу, так и рабство – в зависимости от умения диалектически сочетать противоположности в общественных и личных начинаниях» [2, с.20].

В педагогическом исследовании А.Е. Мешков обосновывает влияние ценностей традиционной отечественной культуры как педагогического средства гражданско-патриотического воспитания [18]; Т.А. Костюкова рассматривает педагогический потенциал базовых ценностей традиционной российской духовной культуры на примере мировых религий и их влияние на профессиональное самоопределение будущего педагога [19].

В социологическом исследовании Т.А. Рассадина [20] прослеживает трансформацию традиционных русских ценностей в нравственных ориентациях россиян. Под традиционными ценностями, она понимает разновидности ценностей, в которых отселектирован, передан и воспринят от человека к человеку, от поколения к поколению исторический социальный опыт, аккумулирующий в виде образцов, принципов представления о лучшем, авторитетном в культуре, который повторяется в течение длительного времени в рамках одного общества.

Д.Р. Торосян раскрывает роль религиозного фактора, традиционных, духовно-нравственных ценностей в социализации российской молодежи в условиях глобализации. Он также отмечает негативное влияние глобализации на социализацию молодежи – «исключение традиционных религиозных институтов из процесса социализации современной молодежи приводит ко все большему разрушению нравственных координат в личной, семейной и общественной жизни. Возрастающую роль в данных условиях начинают играть религиозные институты, в большей мере сохраняющие в себе элементы культурной традиции, моральной и социальной защищенности индивида, необходимых для воспроизводства культурной, социальной и национальной идентичности. Социализация молодежи в лоне культурной и религиозной традиции позволяет стабилизировать социальные процессы, ведет к оптимизации межконфессионального диалога, предотвращает распространение оккультизма, деструктивных сект, неоязыческого национализма, религиозно-мотивированного экстремизма» [21]. Из этого делается вывод о важности фундаментальных традиционных ценностей православия и ислама как основы молодежной политики в поликультурных и поликонфессиональных регионах РФ.

В сфере правовых исследований выделяется работа А.К. Малахова, где утверждается, что одним из приоритетов государственно-правового развития России в контексте ее глобальной суверенизации является защита традиционных фундаментальных ценностей [22]. Исследователь С.В. Сртлян создает общую концепцию правового регулирования традиционного образа жизни в условиях современного российского общества и государства. Важными являются выделенные признаки традиции, дефиниции понятий традиции и традиционного образа жизни. В соответствие с позицией автора, признаками традиции являются: пролонгированный характер (передаются от поколения к поколению, от прошлого к настоящему); содержательный аспект (идеи, взгляды, образцы и нормы поведения); инструментальные особенности (устный способ передачи, образование и т.д.); аксиологический аспект (традиция помогает системе выживать, обеспечивает ее адаптивность); сущностный аспект (сущность традиции – социально значимый опыт). Под традицией понимается «исторически сформировавшийся, передаваемый из поколения в поколение в рамках определенной социальной группы социально значимый опыт, образованный идеями, взглядами, образцами и нормами поведения, необходимость которых обосновывается самим фактом их существования в прошлом»; под традиционным образом жизни «признаваемую государством и обеспечиваемую правом исторически сформировавшуюся и передаваемую из поколения в поколение, систему форм жизнедеятельности относительно ограниченной этносоциальной общности людей, характеризующуюся типичными особенностями мышления и поведения в бытовой, профессиональной, общественно-политической и социокультурной сферах» [23, с.14].

Ученый А.А. Гайдеров раскрывает традиционные и религиозные факторы в формировании правовой системы России. Он отмечает, что «особенностью современного этапа развития правовой системы РФ является потребность отражения сложившихся за столетия традиционных и духовных устоев народов, населяющих территорию страны; понимание традиционных, культурных и религиозных особенностей России и ее правовой системы позволит определить точки соприкосновения российской правовой культуры и правовых культур других стран мира, сформулировать принципы их взаимодействия» [24, с.10]. В формировании правового государства необходимо власти действовать в согласии, а не вопреки традициям народной жизни, последнее может усилить нигилистические отношения к праву в российском обществе. О.А. Андреева [25] рассматривает взаимосвязь правовой политики государства и традиционных ценностей российского консерватизма.

Целая серия научных статей посвящена отдельными авторами проблеме влияния тенденций глобализации на традиционные ценности: В.А. Буряковская [26]; А.А. Лановенко [27]; И.А. Авдеева [28]; А.А. Соколова [29]; А.В. Савка [30]; А.А. Награльян [31]; Т.В. Михайлова [32]; Т.С. Сизева [33]. В статье А.Г. Мясникова, Мешковой Л.Н. [34] представлен структурно-функциональный анализ моральных ценностей традиционного сознания, структура и функции традиционного сознания.

Таким образом, исходя из проведенного обзора, можно выявить существенные качества традиционных ценностей как ядра российской цивилизации. Под традиционными ценностями понимается вид базовых культурных ценностей – устойчивых, позитивных, нематериальных категорий, имеющих метафизическую природу, которые неизменяемы, абсолютны, причастны высшему благу и Богу. Они имеют статус общепризнанных и общепринятых цивилизациями, которые характеризуют статику и динамику социальных отношений, вместе с диалектически им присущим комплексом инноваций; данные ценности передаются из поколения в поколение как исторически сформированный сакральный социальный опыт, выраженный в виде целостной системы (норм, идеалов, символов, смыслов, образцов поведения), обладающий качествами цивилизационной универсальности и уникальности. Традиционные ценности образуют ядро цивилизационной идентичности, этическое ядро менталитета цивилизации, ее национального духа и характера, ядро национальной идеи, исторического цивилизационного идеала. Данные ценности обеспечивают непрерывность общественной жизни, коллективную социальную сплоченность, коллективное и индивидуальное моральное совершенствование личности, единство культурно-исторической социальной памяти; определяют самобытность, жизнеспособность и потенциал развития цивилизации; обладают качеством базисности и универсальности в отношении всех прав и свобод человека, признанных международным законодательством. Традиционные ценности нуждаются в институциональной политике сохранения и защиты традиционной идентичности в условиях ее размывания в глобализирующемся мире.

Список литературы:

1. *Послание президента РФ Владимира Путина Федеральному Собранию в 2013г. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/12/poslanie.html>*
2. *Бурняшева Л.А. Традиционное и новационное в духовно-нравственной сфере социального бытия: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. 09.00.11 – Ставрополь, 2008.*
3. *Ярошенко Л.А. «Разрыв ценностей» в политическом диалоге Россия – Европейский союз (1994 – 2010): автореф. дисс. ... канд. полит. наук. – Москва, 2011.*
4. *Хомяков О.В. Процессы либерализации общественных отношений в России как фактор изменения социокультурных ценностей личности: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – 09.00.11. Архангельск, 2006.*
5. *Галимбекова Ф.С. Проблема ценностей в современном российском обществе: социально-философский анализ: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – 09.00.11. Уфа, 2000.*
6. *Котова С.А. Философский анализ трансформации традиционных ценностей в постиндустриальном обществе: дисс. ... канд. филос. наук. 09.00.11. – Москва, 2014.*
7. *Черных В.Ю. Аксиология современной отечественной истории: Социально-философский анализ: дисс. ... докт. философ. наук: 09.00.11. – Пермь, 2000. – 284 с.*

8. Романовская Е. В. Традиция как форма социальной памяти: герменевтический и институциональный горизонты: автореф. дисс. ... докт филос. наук. 09.00.11, Саратов – 2013.
9. Аксюмов Б.В. Кризис традиционных форм духовной культуры в современной цивилизации: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. 09.00.13. – Ставрополь, 2002.
10. Тимощук А.С. Традиционная культура: сущность и существование. автореф. дисс. ... докт. филос. наук. 24.00.01 – Нижний Новгород, 2006.
11. Тимощук А.С. Онтология и аксиология традиционной культуры. С. 143. Режим доступа: http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/orientiry/Or_3/6.pdf
12. Николаев Р.М. Традиционные ценности как концептуальная основа культурной идентичности: автореф. дисс. ... канд. культур. наук. – Екатеринбург, 2011.
13. Кагитина С.Ю. Становление новой системы ценностей в контексте модернизационных процессов в современной России: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – Москва, 2010.
14. Кожемякин С.В. Особенности модернизации традиционных обществ в условиях глобализации: автореф. дисс. ... канд. полит. наук. — Бишкек, 2009.
15. Богданов А. В. Теоретические и эмпирические подходы к выявлению традиционалистских и модернистских ценностных ориентаций современной российской молодёжи: автореф. дисс. ... канд. полит. наук. 23.00.01. Саратов – 2012.
16. Гозгешева С.М. Традиционные ценности как фактор современного политического процесса: автореф. дисс. ... канд. полит. наук. – Пятигорск, 2012.
17. Антипова А.С. Исламские ценности в гражданском обществе: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. 09.00.13 — Махачкала, 2008.
18. Мешков А.Е. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся на традиционных ценностях отечественной культуры: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2010.
19. Костюкова Т.А. Профессиональное самоопределение будущего педагога в традиционных российских духовных ценностях: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – Томск, 2002.
20. Рассадина Т.А. Трансформации традиционных русских ценностей в нравственных ориентациях россиян: автореф. дисс. ... д-ра. социол. наук. Москва, 2005.
21. Торосян Д.Р. Роль религиозного фактора, традиционных, духовно-нравственных ценностей в социализации российской молодежи в условиях глобализации: автореф. дисс. ... канд. социол. наук. – Москва, 2010.
22. Малахов А.К. Приоритеты государственно-правового развития России в контексте ее глобальной суверенизации: автореф. дисс. ... канд. юрид. наук. – Ростов-на-Дону, 2009.
23. Сртлян С.В. Право и традиционный образ жизни. автореф. дисс. ... канд. юрид. наук. 12.00.01 — Владимир, 2008.

24. Гайдеров А.А. Традиционные и религиозные факторы в формировании правовой системы России: автореф. дисс. ... канд. юрид. наук. 12.00.01 — Москва, 2002.
25. Андреева О.А. Правовая политика и традиционные ценности российского консерватизма // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2010. № 4 (105). С. 164 – 169.
26. Буряковская В.А. Вызовы глобального мира: традиционные ценности под угрозой // Труды Ростовского государственного университета путей сообщения. 2014. № 1. С. 32 – 35.
27. Лановенко А.А. О традиционных ценностях в современном российском обществе в условиях глобализации. // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2012. № 3. С. 262 – 272.
28. Авдеева И.А. Религия и традиционные ценности в эпоху глобализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 11 (91). С. 230 – 234.
29. Соколова А.А. Современная Россия: идеология постмодерна и традиционные ценности // В мире научных открытий. 2013. № 11.3 (47). С. 288 – 294.
30. Савка А.В. Традиционные базовые ценности как фактор цивилизационной самоидентификации. // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. № 2. С. 79.
31. Награльян А.А. Социокультурные корни традиционалистской ментальности россиян // Власть. 2012. № 6. С. 74 – 77.
32. Михайлова Т.В. Традиционные ценности в представлениях о будущем России // PR и реклама: традиции и инновации. 2013. № 81. С. 61 – 66.
33. Сизева Т.С. Типологизация ценностей традиционного, современного, постсовременного обществ. // Глобальный научный потенциал. 2013. № 7 (28). С. 32 – 34.
34. Мясников А.Г., Мешкова Л.Н. Матрица традиционного сознания как предмет социально-этического исследования // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 27. С. 101 – 106.

ПЕРЕХОДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ РАЗРЯДОВ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Орлова С.Л.

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

Теория переходности в лингвистике возникла при изучении морфемики и опиралась на представление о языковой семантике как логически универсальной, а языковой форме – национально своеобразной. Впоследствии теория переходности распространилась на систему частей речи, опираясь на синтаксическую функцию слова [1]. Большое значение для развития этой теории имели труды А.М.Пешковского, В.В.Бабайцевой, А. Я. Баудера, В. В. Шигурова, В. Н. Мигирова.

Возможен переход слова как из одной части речи в другую, так и из одного разряда в другой в пределах системы данной части речи. Переходные явления внутри лексико-грамматических разрядов имён существительных возникают на базе многозначности [2]. Трудность представляет отсутствие у учёных общего взгляда на саму систему лексико-грамматических разрядов имени существительного и единых критериев определения разряда. Соответственно, нет выработанного алгоритма для отнесения слова к тому или иному разряду.

Традиционным является выделение четырёх разрядов имён существительных (РГ-80) на основе двух критериев: 1) семантического; 2) грамматического. При этом конкретные существительные по грамматическому признаку (нумеральности) противопоставлены вещественным, собирательным и абстрактным. Такой подход характерен для работ В. В. Виноградова, А. Н. Гвоздева, А. А. Реформатского, А. А. Шахматова, Л. В. Щербы. Другие авторы опираются на логико-философские категории абстрактности и конкретности. Соответственно, второй подход к определению ЛГР существительного сводится в основном к семантическому критерию (в трудах В.Ф. Васильевой, Н.К. Демьяненко, А.М. Пешковского, Л.О. Чернейко). Опираясь на второй подход, логично противопоставить абстрактные существительные всем остальным, т.к. именно абстрактные не обозначают материальный объект.

Переход в другой разряд у существительного связан с появлением нового лексического значения, что доказывает приоритетность семантического критерия при определении разряда, однако изменение семантики приводит в данном случае к изменению грамматических свойств. Следовательно, одно существительное может принадлежать к нескольким разрядам в разных лексико-семантических вариантах, так как, приобретая новое значение, существительное не утрачивает старого.

Границы между разрядами не слишком чёткие. Например, вещественные и неодушевленные собирательные существительные при отсутствии особых суффиксов, т.е. формальных признаков, сложно разграничить (жемчуг, бисер, тряпье и пр.)

Рассмотрим типичные модели взаимосвязи изменения грамматической характеристики имени существительного в русском языке в связи с развитием у него многозначности.

1. Лексема в первом значении является конкретным существительным, обозначая неодушевленный предмет, во вторичных, метафорических значениях становится абстрактным существительным, теряя нумеральность: ударить **бичом** – **бич** человечества (**бич** как несчастье, угроза), **взять вилку** – **взять противника в вилку** (**вилка** - положение при стрельбе), **детский калейдоскоп** – **в калейдоскопе** жизни (**калейдоскоп** - быстрая смена разнообразных явлений).

2. Лексема в первом значении является конкретным существительным, обозначает предмет или помещение, во вторичных, метонимически связанных с ним значениях становится абстрактным существительным, называющим действие, процесс, теряя нумеральность: **заполнить анкету** – **провести анкету**, **ремонтровать баню** – **любить баню** (**баня** - мытьё в бане), **поставить ёлку** – **вернулись с ёлки** (**ёлка** - новогодний праздник).

3. Лексема в первом значении является конкретным существительным, названием дерева, во вторичных, метонимически связанных с ним значениях становится вещественным существительным, данное дерево как материал, теряя нумеральность: **хвойное дерево** – **мебель светлого дерева**, **посадили берёзу** – **гарнитур из берёзы**, **ждать у дуба** – **панели из дуба**.

4. Лексема в первом значении является конкретным существительным, названием растения, во вторичных, метонимически связанных с ним значениях становится вещественным существительным, называющим плоды или изделия из плодов данного растения; теряя нумеральность: **У какао цветы и плоды растут прямо на стволе.** (**какао** - шоколадное дерево) - **стакан какао**, **посадить вишни** – **собрать вишню**, **полить грушу** – **варенье из груши**.

5. Лексема в первом значении является конкретным существительным, названием животного, во вторичных, метонимически связанных с ним значениях становится вещественным существительным, называющим мясо, шкуру или мех этого животного; теряя нумеральность: **разводить соболей** – **шуба из соболя**, **ядовитая змея** – **кошелек из змеи**, **поймать форель** – **фрикадельки из форели**.

6. Лексема в первом значении является конкретным существительным, названием неодушевленного предмета, во вторичных, метафорически связанных с ним значениях становится собирательным существительным; теряя нумеральность: **телефонный аппарат** - **пищеварительный аппарат** (**аппарат** - совокупность органов) - **государственный аппарат** (**аппарат** - совокупность учреждений) - **работоспособный аппарат** (**аппарат** - совокупность сотрудников учреждения), **кабинет директора** - **кабинет карельской березы** (**мебель для кабинета**) - **сформировать кабинет** (**кабинет** - состав министров).

7. Лексема в первом значении является абстрактным существительным, названием свойство, качество, во вторичных, метонимически связанных с ним значениях становится конкретным существительным, называющим носителя этого качества, приобретая нумеральность: **завоевать авторитет** - **верить**

авторитетам, гений Толстого - творения гениев, с грацией кошки – три грации.

8. Лексема в первом значении является абстрактным существительным, названием действия, во вторичных, метонимически связанных с ним значениях становится конкретным существительным, называющим предмет, используемый для совершения действия, приобретая нумеральность: *играть в лапту – ударить лаптой по мячу (лапта – бита, используемая в игре), заколка скота – заколка для волос, произвести надставку – пришить надставку, подвеска люстры – серьги с подвесками.*

9. Лексема в первом значении является абстрактным существительным, названием действия, во вторичных, метонимически связанных с ним значениях становится вещественным существительным, называющим вещество или материал, используемые для совершения действия; нумеральность при этом не изменяется: *замазка щелей - оконная замазка, шпаклевка откоса – шпаклевка для дерева, закваска капусты – приготовить закваску.*

10. Лексема в первом значении является абстрактным существительным, названием процесса, во вторичных, метонимически связанных с ним значениях становится вещественным существительным, называющим вещество или материал, появляющиеся в результате данного процесса; нумеральность при этом не изменяется: *напитки проходят газировку – бутылка газировки, набойка подушек пухом – сарафан из набойки (набойка - ткань с набитым вручную узором), поджарка овощей – борщ с поджаркой.*

11. Лексема в первом значении является абстрактным существительным, названием рода деятельности или процесса, во вторичных, метонимически связанных с ним значениях становится собирательным существительным, называющим группу лиц или систему средств, производящих данные действия; нумеральность при этом не изменяется: *изучал авиацию - гражданская авиация, выйти в дозор - морской дозор, миссия поэта - сотрудники миссии, охрана границы - в сопровождении охраны.*

12. Лексема в первом значении является вещественным существительным, названием вещества или материала, во вторичных, метонимически связанных с ним значениях становится собирательным существительным, называющим предметы, типично производимые из данного материала; нумеральность при этом не изменяется: *добыча меди - получить сдачу медью (медь - мелкие разменные монеты из этого металла), изготовление фарфора – выставка фарфора, добывать серебро – носить серебро.*

Таким образом, изменение семантики слова, отражающее изменение в языковой картине мира [3], достаточно последовательно приводит к изменению его грамматических свойств (прежде всего нумеральности), что отражает переход его в новый лексико-грамматический разряд, однако это происходит не всегда: взаимопереходы между вещественными, абстрактными и собирательными отражаются в их сочетаемости, но не приводят к изменению словообразовательной структуры и морфологических свойств.

Список литературы

1. *Бабайцева, В.В. Явления переходности в грамматике русского языка: Моногр. – М.: Дрофа, 2000. – 640 с. - ISBN: 5-7107-2806-3.*
2. *Калинина, Л. В. Лексико-грамматические разряды имён существительных как пересекающиеся классы слов: когнитивно-семасиологический анализ: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.01 / Калинина Людмила Викторовна; [Место защиты: Вят. гос. гуманитар, ун-т]. - Киров, 2009. - 44 с.: ил. РГБ ОД, 9 09-3/1740*
3. *Шмелёв, А. Д. Лексические изменения как показатель сдвига в языковой картине мира // Активные процессы в современной лексике и фразеологии: Материалы международной конференции 8-9 июня 2007 г. памяти Л.В. Николенко и Ю.П. Солодуба (МППУ) / Гл. ред. Н.А. Николина — М.- Ярославль: Ремдер, 2007. - С. 250–256. - ISBN 978-5-94755-175-4.*

СЛОВАРНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Петраш И.А.

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

Проведение словарной работы на уроках русского языка рассматривается в методике с XIX века. В 80-е годы XX века работу с трудными словами стали дифференцировать, появились исследования, отражающие разные виды словарной работы – словарно-орфографической, словарно-орфоэпической, словарно-семантической, словарно-стилистической.

Вопросами методики проведения орфографической работы на уроках русского языка занимались крупные лингвисты Щерба Л.В., Грот Я.К., а позже методисты Алгазина Н.Н. [1], Ивченков П.Ф. [2], Разумовская М.М. [3], Текучёв А.В. [4] и др. Сущность словарно-орфографической работы заключается в работе над правописанием отдельного слова. Для неё используются слова, как с непроверяемыми, так и с проверяемыми орфограммами, но имеющими те или иные трудности.

Орфоэпическим аспектом словарной работы в своих исследованиях занимались Иванова В.В. [5], Львов В.В. [6] и др. Учёные по-разному относятся к объёму понятия «орфоэпия». Одна группа лингвистов включает в это понятие только нормы произношения звуков и их сочетаний, а также слов (Гвоздев А.Н., Панов М.В., Иванова В.В. и др.). Другие определяют орфоэпию как совокупность норм произношения и ударения (Аванесов Р.И., Реформатский А.А. и др.). Последняя точка зрения представляется для школы наиболее приемлемой и обоснованной, так как произношение и ударение являются проявлениями устной речи. Кроме того, комплексное изучение норм произношения и ударения в рамках орфоэпии позволяет наилучшим образом решать задачи формирования и развития произносительных умений и навыков.

Пополнение словарного запаса учащихся новыми словами – важнейшая область словарной работы. Вопросы словарно-семантической работы на уроках русского языка занимались более остальных Афанасьев Т.Ф. [7], Баранов М.Т. [8], Федотова О.Н. [9] и др. Анализируя слово как единицу языка, необходимо учитывать следующие его особенности: непосредственную связь слова с предметным миром, смысловые (семантические) связи слова с другими словами, лексическое значение слова в зависимости от других слов, связь употребления слова с задачами его выбора в разных стилях речи. В соответствии с этими особенностями слова М.Т. Баранов выделяет следующие принципы, которые необходимо учитывать при словарно-семантической работе: экстралингвистический, парадигматический, синтагматический, функциональный и текстуальный [8].

Стилистика вошла в школьную практику недавно, с 1970 года, поэтому и словарно-стилистическая работа – это новый аспект словарной работы, который рассматривается пока не всеми методистами. Данный вид словарной рабо-

ты находит отражение в трудах Бунеевой Е.В. [10], [11], Капинос В.И. [12], [13], Фалиной Т.М. [14], Чижовой Т.И. [15] и др. Словарно-стилистическая работа в настоящее время понимается большинством методистов как работа, проводимая при подготовке школьников к написанию сочинений и изложений, и рассматривается в рамках обучения связной речи.

Содержание работы по развитию связной речи школьников, по мнению В.И. Капинос, должно складываться из:

- обучения нормам литературного языка;
- работы по обогащению словаря;
- работы по обогащению грамматического строя речи учащихся;
- развития их связной (монологической) речи.

Кроме того, в программу включены также специальные понятия стилей, типов речи, текста и его строения [16].

Школьная программа не отводит специального времени на словарную работу, в школьной практике используются попутные словарные упражнения, выполняемые при изучении языка, правописания и в процессе работы по развитию речи.

Проанализировав учебники II УМК и III УМК для 5 и 9 классов выявили приёмы словарной работы, которые активно используются в школе.

Сопоставление учебных пособий позволило заметить, что задания учебников предполагают проведение словарной работы четырёх видов (словарно-орфоэпической, словарно-орфографической, словарно-семантической, словарно-стилистической). Количественный состав упражнений отведённых для каждого вида словарной работы, отражен в таблице 1. в процентном соотношении.

Виды словарной работы	Учебники					
	II УМК		II УМК «Русская речь»		III УМК	
	5 кл.	9 кл.	5 кл.	9 кл.	5 кл.	9 кл.
словарно-орфоэпический	3,6	0,9	0,7	0,5	8,7	7,5
словарно-орфографический	16,6	12,9	3	4,9	9,2	10,2
словарно-семантический	16,4	7,1	15,9	12,1	10,6	15,8
словарно-стилистический	6	6,8	40,2	60,2	7,7	11,5

Табл. 1 Виды словарной работы в учебниках

Общими приёмами организации **словарно-орфоэпической работы** для обоих проанализированных УМК являются следующие:

- постановка ударения в словах;
- произношение слов в соответствии с нормами;
- чтение слов с орфоэпическими пометами;
- работа с орфоэпическим словарём.

Кроме того, II УМК предлагает показать детям смыслоразличительную функцию русского ударения, а отличительной особенностью III УМК являются такие формы работы как определение места ударения и правильного произно-

шения звуков по рифме и ритму в стихотворениях; сопоставление правильного и неверного вариантов произношения и исправление ошибок; орфоэпический разбор слова и орфоэпический диктант.

В целом же орфоэпический аспект словарной работы более широко представлен в III УМК.

Словарно-орфографическая работа также представлена в учебниках по-разному. Но наиболее частотными являются такие формы проведения орфографической работы:

- списывание текста, содержащего словарные слова;
- приведение примеров;
- учёт морфемного состава слова для определения правильного написания;
- написание диктантов;
- письмо по памяти;
- работа с орфографическим словарём.

Только в сборнике упражнений II УМК для 5 класса есть задания, согласно которым работа по орфографии идёт с учётом значения слова. Отличительной особенностью сборников упражнений II УМК являются также орфографические задачи. Кроме того, в книге для 9 класса II УМК содержатся задания, которые предусматривают выполнение работы над ошибками. В III УМК есть рубрика «Знайте значение слова, его структуру и правописание», которая не встречается больше ни в одном учебнике. Другие формы работы являются общими для обоих УМК, подвергнутых анализу.

Больше внимания словарно-орфографической работе уделяется во II УМК, причём как в пятом, так и в девятом классе.

Словарно-семантическая работа в обоих комплексах проводится практически на одном уровне. Наиболее часто используются такие приёмы работы:

- использование этимологии;
- приём синонимизации;
- толкование значения слова через его морфемный состав;
- работа с толковым словарём.

Только II УМК свойственна такая форма словарно-семантической работы, как лексический разбор слова. Кроме того, книга для 5 класса использует и такой приём работы как загадка, а в 9 классе отличительной особенностью сборника упражнений является обращение к приёму перевода. III УМК ведёт работу над значением авторских метких слов и выражений.

Стилистическая работа в учебниках осуществляется посредством одинаковых приёмов:

- анализ образцового текста;
- языковой анализ текста;
- редактирование;
- написание изложения;
- сочинение.

Но во II УМК стилистическая работа представлена лучше, так как именно этому аспекту посвящён учебник «Русская речь» Е.И. Никитиной.

Характер заданий в учебниках разных классов одного учебно-методического комплекса неодинаков: к девятому классу упражнения становятся сложнее, что можно объяснить возрастными особенностями школьников и их уровнем подготовленности.

В ходе исследования были также рассмотрены словари, которые содержатся в учебниках. Нормы произношения и ударения современного русского языка отрабатываются в школьных словарях по-разному: нормы ударения и произношения согласных в заимствованных словах перед Е, произношение Е после гласных лучше представлены во II УМК, а другие трудные случаи в большем объеме рассматриваются III УМК. В ходе анализа было отмечено численное превосходство слов в «Орфографическом словарики» III УМК, кроме того, именно здесь большим объемом представлены слова разных частей речи. «Толковый словарики» III УМК представлен большим разнообразием слов. Кроме того, именно в этом учебном комплексе, хотя и только в 5 классе, есть «Словарики морфем» и «Словарики синонимов».

Школьные учителя используют в своей работе не все существующие в современной методике приемы работы, не востребованными у них являются и некоторые формы работы, которые предлагает учебник.

Таким образом, виды и формы организации словарной работы широко описаны в учебно-методической литературе, но в школьных учебниках представлены не все из предлагаемых методистами приемов. Учителя в своей практической деятельности используют небольшое число приемов для проведения словарной работы.

Список литературы

1. Алгазина, Н.Н. Методика обучения непроверяемым написаниям. – РЯШ. – 1977. – №4. – С. 27-34.
2. Ивченков, П.Ф. Словарно-орфографические упражнения на уроках русского языка в IV – VI кл. – РЯШ. – 1983. – №4. – С. 25-30.
3. Разумовская, М.М. Методика обучения орфографии в школе: Кн. для учителя. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1996. – 207 с. – ISBN 5-09-007128-4.
4. Основы методики русского языка в 4 – 8 классах: Пособие для учителя. / Под ред. А.В. Текучёва и др. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1983. – 287 с. – (Б-ка уч-ля рус. яз.).
5. Иванова, В.В. Работа над орфоэпией, акцентологией. – РЯШ. – 1966. – №4.
6. Львов, В.В. Обучение нормам произношения и ударения в средней школе: 5 – 9 кл. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 144 с. – ISBN 5-09-000515-X.
7. Афанасьева, Т.Ф. Словарно-семантическая работа на уроках развития речи в 5 кл. – РЯШ. – 1975. – №3. – С. 46-49.
8. Баранов, М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с. – ISBN 5-09-001529-5.
9. Федотова, О.Н. Лексический разбор в школе. – Русская словесность. – 2000. – №2. – С. 46-52.

10. Бунеева, Е.В. Словарно-стилистическая работа на уроках развития речи в 5 кл. – РЯШ. – 1986. – №5. – С. 27-32.
11. Бунеева, Е.В. Словарно-стилистическая работа на уроках развития речи. – РЯШ. – 1990. – №1. – С. 27-32.
12. Капинос, В.И. Об основных проблемах методики стилистики в 4 – 8 классах. // В сб.: Повышение эффективности обучения русскому языку в IV классе. – М., 1973.
13. Капинос, В.И. и др. Развитие речи: теория и практика обучения: 5 – 7 кл.: Кн. для учителя / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.: ил. – ISBN 5-09-001107-9.
14. Фалина, Т.М. Лексико-стилистическая подготовка к подробному изложению. – РЯШ. – 1990. – №3. – С. 25-32.
15. Давид, Э.М., Чижова, Т.И. Лексико-стилистическая работа при проведении изложения с элементами описания. – РЯШ. – 1997. – №5. – С. 28-36.
16. Капинос, В.И., Новосёлова, Л.Л. Стилистические умения: их характеристика, принципы вычленения. // Формирование умений и навыков по русскому языку у учащихся 4 – 8 кл. – М.: НИИ СуМО АПН СССР, 1979. – С. 17-25. – (Сборник науч. трудов)

КОНЦЕПТ «НОВИЗНА» В ПУБЛИЦИСТИКЕ НАЧАЛА XXI ВЕКА

Писаренко Л.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования
«Оренбургский государственный университет», г. Орск

Публицистика начала XXI века ярко эмоциональна (эмотивный уровень электронных средств массовой информации еще выше), и многие явления, связанные с семантикой, следует воспринимать именно с этой точки зрения. Публицистическое слово расцвечено авторскими эмоциями, что влияет на его смысловые оттенки. Это одно из проявлений «точности как стилемы» публицистического текста: неточное, неадекватное значение слов с негодованием отвергается, и восстанавливается исходный смысл. Это выражение автором протеста против навязывания идеологических штампов.

Наше исследование выявило: одним из наиболее типичных для публицистики начала XXI века образов является «новизна», что естественно для эпохи социальных потрясений и перехода в новое столетие. Этот концепт в публицистических текстах семантически неоднороден.

Во-первых, концепт «новизна» ассоциируется с редчайшей ситуацией общечеловеческой значимости – вступлением даже не в новый век, а в новое тысячелетие – фактически в новую эру. Этой теме подчинены различные аспекты современной жизни (например, «Новый век науки» – статья В. Губарева [1, с. 11-12]), в том числе и осознание необходимости соответствовать новой эпохе: «Рано или поздно футболу придется поторопиться с *новациями*. Чтобы попасть в ритм века» [2, с. 11].

Кроме того, тема новизны возникает в текстах публицистов начала XXI века и за пределами российского контекста, например, в статье Е. Петренко «В поисках новых путей» [3, с. 11] речь идет о новых тенденциях в мировом социалистическом движении.

В газетных и журнальных публикациях обсуждается принципиально новая ситуация, касающаяся всего человечества: «Ряд авторов (...) обращается к теме “антиглобализма”. Сам этот термин применяется обычно к *новым социальным движениям*, бурные вспышки которых начались в конце 1990-х годов в США, а затем и в ряде городов Франции, Италии, Германии и других стран» [4, с. 35].

Концепт «новизна» воплощается в конкретных реалиях, наиболее колоритная из которых – «*новые русские*». Оригинальный вариант этого концепта предложен в тексте: «Посмотрите хотя бы, с каким равнодушием бросают *наши новые богачи* свои недостроенные виллы – они уже разрушаются по всему Подмоскovie. Разве они поглощены «жаждой земного благоустройства»? Да и что за виллы они понастроили? 90 процентов их – это огромные избы, и все их поселки – это продолжение деревни. Если кто и приезжает в эти свои «загородные дома», то, надев телогрейку, сажает не нужную ему картошку. А жена его,

кверху задом, целый день собирает в баночку колорадских жуков. Все это – новый вариант русского бунта, поистине бессмысленного и беспощадного» [5, с. 11]. Автор остроумно разрушает сложившийся стереотип «“новые русские” – это не русские». Он начинает с обыгрывания коннотативного значения «новые русские» = «новые богачи», а затем переходит к буквальному: это именно русские, они сохранили русский менталитет, но в худших его формах, и довели до абсурда.

По отношению к периоду конца XX в. (ельцинскому), в начале XXI века, когда вопрос о новизне приобретает особую актуальность и остроту, наряду с прилагательным «новый» часто употребляется и «новейший», то есть «ультрасовременный», например: «*Новейшая история*» – рубрика, посвященная событиям 1990-х гг.

Аналогичный пример: «(...) Вторая тенденция – неглубокого, *новейшего* исторического залегания – оказалась под стать первой. На рубеже XX-XXI веков в новых исторических условиях, отягощенных полномасштабным системным кризисом, поразившим основные жизнеопределяющие стороны бытия российского общества, была предпринята мощная попытка навязать стране в качестве ценностей национальной и исторической идентичности опять-таки внациональные ценности либерализма» [6, с. 48]. Однако оборот «*новейшая история*» употребляется в публицистике начала XXI века и в своем традиционном значении – например, в статье А.А. Искендерова «Очерки новейшей истории советского общества» [7, с. 48] – речь идет о послеоктябрьском периоде советской истории.

Новый может означать «*принципиально иной*», то есть не традиционный для нашего общества, не типичный для науки, культуры, мировоззрения и т.п.: «Этот миф подробно и скрупулезно, опираясь на надежные источники, разбирает В.В. Кожин в ряде статей и двух книгах: «Загадочные страницы истории XX века: "черносотенцы" и революция"» (М., 1995) и «Черносотенцы и Революция» (М., 1998). «Эти книги – замечательные образцы *нового обществознания, свободного, честного и умного*, и их следовало бы прочитать всякому культурному человеку, независимо от его политических установок» [5, с. 11].

Во-вторых, *новое* трактуется в публицистике начала XXI века как «хорошо забытое (возрождаемое) старое»: например, словосочетание «*новомодный модернизм*» [8, с. 11]. Для новизны в этом аспекте характерны слова с префиксом *нео-*, например: неолиберализм, неосталинизм, неофашизм и т.д., причем в некоторых случаях приставку *нео-* можно было бы удвоить, потому что данные слова обогащены коннотациями современной эпохи: например, неосталинизм рубежа 1990-2000-х гг. – не то же самое, что неосталинизм десятилетней давности (личность Сталина очищается от недостоверных сведений, от заблуждений, типичных для «перестройки», обрастает новыми мифами и т.д.).

В выделенном аспекте «новизна» совмещает в себе действительно новое, особенное (или исторически конкретное), а также типичное для различных историко-культурных контекстов. Новизна пронизывает современную культуру и превращается в клише – некоторые идеи становятся «общими». Возможно, это говорит о несамостоятельности, банальности мышления публицистов, о стрем-

лении не столько изучать новое, сколько подгонять его под хорошо известное: «Вот и С. Казначеев обвинил нескольких известных литераторов в воровстве: будто бы они украли у него идею "нового реализма"» [8, с. 11].

Понятие «новизна» актуализует по отношению к российской действительности традиционные политические термины: «новая оппозиция», «новые левые», «новые правые». Интересно, что появились и «новые ультраправые» – это, по-видимому, реалья России начала XXI века, хотя в данном случае мы наблюдаем системное развитие устойчивого политологического термина «новые правые»: «Крайне правые издания и их издателей, как, собственно, и организации, которые они представляют, я бы разделил на две группы – на «новых» и «старых». Их объединяет протест – разделяют язык, декор, способы вычисления *своей* аудитории, отношение к методам политической борьбы. Но главное – подход к актуальной действительности: у старых и *новых русских фашистов* (где «новые русские» не является фразеологизмом, этот оборот не означает: русские нувориши, сделавшиеся фашистами – Л.П.) противоположное мироощущение. «Старые» напуганы изменениями привычного мира. «Новые» восторгаются близостью Большого Взрыва – эры торжества сверхэнергий и сверхидей» [9, с. 11].

В текстах публицистов начала XXI века возможна ресемантизация (это форма фразеологической омонимии, когда одно и то же словосочетание относится к совершенно разным явлениям): «Новая критика» – эссе Ю. Бондарева из цикла «Мгновения» [10, с. 8], где знаменитый писатель с ненавистью и отвращением характеризует современных зоилов, травящих честных, патриотически настроенных писателей и превращающих литературный процесс в обывательскую склоку.

В-третьих, концепт «новизна» в публицистике начала XXI века оформляет восприятие новейшей действительности. Этот аспект связан с предыдущим, то есть новое оформляется как обновленная (или подновленная) банальность и реализуется в традиционных культурно-исторических образах: например, в Литературной газете» [11, с. 4] опубликована статья К. Маркаряна: «Как нам спасти *новый Карфаген?*», то есть новое общество, которое, судя по такой формулировке, «должно быть разрушено». В этом случае смысловая структура концепта «новизна» содержит семы «нестабильность» и «недолговечность».

Список литературы

1. Губарев, В. Новый век науки / В. Губарев // Литературная газета. – 2002. – № 20-21.
2. Друзенко, А. Чемпионат мимо // А. Друзенко // Литературная газета. – 2002. – № 27.
3. Петренко, Е. В поисках новых путей / Е. Петренко // Свободная мысль – XXI. – 2002. – № 4.
4. Жилин, Ю. Глобализация в контексте развития современной цивилизации / Ю. Жилин // Свободная мысль – XXI. – 2002. – № 4.
5. Кара-Мурза, С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. – М.: Алгоритм, 2000. – 688 с.

6. Козин, Н. Идентификационный кризис России / Н. Козин // *Свободная мысль – XXI*. – 2002. – № 5.
7. Искендеров, А.А. Очерки новейшей истории советского общества / А.А. Искендеров // *Вопросы истории*. – 2002. – № 5.
8. Павлов, О. Особенности литературной охоты [Электронный ресурс] / О. Павлов // *Литературный журнал «Москва»*. – Режим доступа: <http://www.moskvam.ru/1999/0399/pavlov3.htm>. – 4 с.
9. Петров, Д. Когда Земля станет плоской? [Электронный ресурс] / Д. Петров. – Режим доступа: <http://www.russ.ru/>. – 14 с.
10. Бондарев, Ю. Новая критика (из цикла «Мгновения») / Ю. Бондарев // *Литературная газета*. – 2002. – № 23.
11. Маркарян, К. Как нам спасти новый Карфаген? / К. Маркарян // *Литературная газета*. – 2002. – № 22.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ИРОНИИ И САРКАЗМА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ РУБЕЖА XX-XXI вв.

Писаренко Л.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования
«Оренбургский государственный университет», г. Орск

Анализ языка публицистики рубежа XX-XXI вв. свидетельствует о том, что насмешливый тон публицистических текстов – один из основных. Ирония здесь часто смыкается с сарказмом, они почти незаметно переходят друг в друга.

Ирония возникает в стилистике, когда «выражающее насмешку или лукавство иносказание приобретает в контексте речи значение, противоположное буквальному смыслу или отрицающее его, ставящее под сомнение» [1, с. 132]. Сарказм – это «язвительная насмешка, содержащая беспощадную, уничтожающую оценку лица или явления в отличие от иронии, где негативная оценка подразумевается» [2, с. 1182], или, что то же самое, «индивидуально-инициативный» смех, обладающий «отчуждающе-насмешливым характером» [3, с. 76]. В публицистике конца XX – начала XXI вв. преобладает сарказм, ирония оттеняет и усиливает его.

Чаще всего в публицистических текстах рубежа XX-XXI вв. ирония оказывается стилистическим компромиссом, так как авторы словно утверждают: мы с этими господами поговорили бы иначе, но правила приличия требуют «политкорректности» – а то еще эти господа подадут в суд. Ирония реализуется в двух основных формах – антифразисе и астеизме.

Антифразис – это мнимая похвала: «*Надежда русской демократии* Владимир Рыжков был *великолепен*. Приведя известные сведения о делении российского общества ровно натрое: треть за возврат в прошлое, треть – за путь на Запад, треть – за «новый социализм крепких хозяйственников», оратор утешил образованную аудиторию цитатой из Блаженного Августина («Заблудшие ходят кругами») и Алексиса де Токвиля (о невозможности французов осмнадцатого века договориться о простых вещах). После чего, несколько неожиданно, В. Рыжков – теперь уже после цитаты из Конфуция («исправить слова») – выразил уверенность в достижимости *общенационального консенсуса*» [4, с. 2]. Свой текст автор начинает на самой высокой ноте, а затем постепенно понижает тон: сначала утверждает банальность содержания речи («известные сведения»), затем пишет, что цитаты были приведены без чувства меры и неуместно (по крайней мере, две последние). Судя по тому, как неудачно были использованы цитаты, можно предположить, что они были взяты не из первоисточников и не самим Рыжковым. И, наконец, Рыжков, который начал с Августина Блаженного, снижается до Горбачева («консенсус»). Так несколькими штрихами В. Глазачев создает выразительный интеллектуальный портрет заурядности.

Антифразисы часто объединяются с другими приемами: антифразис в сочетании с констатацией устарелости: «...рассуждения очень активной в *свое время* Л. Пияшевой», «Модный *одно время* А. Нуйин довольно хвастает» [5, с. 4] (ср. у И. Ильфа – «*Очень известный в прошлом году писатель*»).

Астеизмы (мнимые порицания) в публицистических текстах рубежа XX-XXI вв. встречаются реже и служат преимущественно для насмешливой передачи неприемлемых для автора взглядов, мнений, ощущений, эмоций: «И совсем уж *крамольная* мысль. Игра должна быть зрелищной» [6, с. 10].

Одним из умеренных средств иронии является оксюморон – часто авторский: «Почему словосочетание «нравственная власть» воспринимается как совершенно немыслимое, типа «*круглого квадрата*» или «*горячего льда*»?» [7, с. 3]. Последние два оксюморона обычны, это своего рода устойчивые символы абсурда. Сравнивая с ними «*нравственную власть*», автор косвенно утверждает, что этот оборот, при всей его окказиональности, выражает идею аморальности власти.

Ирония в публицистике рубежа XX-XXI вв. часто используется на грани дозволенного, то есть приобретает оттенок так называемого «стеба».

«Стеб» может быть конструктивным, когда он высмеивает, доводит до абсурда настоящую пошлость. Такая стилистика свойственна прежде всего молодым авторам, но даже респектабельные деятели культуры не пренебрегают подобными средствами выразительности – правда, используют их отстраненно: «В самом деле: в тексте активно слышны не только публицистические тона (и как им не быть, когда Достоевский так нас «*достал*» на исходе XX века – не побоимся жуткого нынешнего словечка)» [8, с. 11]; о Вик. Ерофееве: «Федор Панферов или какая-нибудь Вера Кетлинская (то есть, по мнению автора, эталоны бездарности – Л.П.), как теперь говорят, *отдыхают*» [9, с. 7].

Иногда авторы публикаций рубежа XX-XXI вв. используют вульгаризмы, демонстрируя отвращение к явлениям, которые принципиально не заслуживают, чтобы о них говорили «приличным» языком: «Может, и грубо это звучит, но мне толпа либеральных критиков давно напоминает опытных *лохотронщиков, впаривающих* наивным *простофилям* свои правила игры на поле чудес в стране дураков. Вот и Алла Латынина, Наталья Иванова, Андрей Немзер, Владимир Новиков и даже милейший Лев Аннинский прекрасно понимают, в какой лохотрон они играют. Отрезав от якобы литературного процесса две трети пишущих писателей, они выдают своего безрукого, безногого *кастратика* за полноценного человека, а потом обижаются, почему от кастратика бедного детишек нет... Иногда бывая за границей и пересекаясь с маршрутами наших лохотронщиков, я смотрю, до какого цинизма доходят они в своем общении с издателями, критиками, газетчиками, как нагло обманывают они славистов [10, с. 3].

Смысл эвфемизации как средства иронии в подчеркивании смягчения речи: автор предлагает читателям домыслить степень глупости противника. Эта глупость такова, что о ней лучше умолчать. Эвфемизм выполняет роль скрытой гиперболы. Эвфемизмы, исходящие от официозной пропаганды, публицистами нередко заключаются в кавычки, тем самым разоблачаются: «Вначале, после

одного из учений, «ограниченный контингент» сил НАТО не покинет территорию Украины и без лишнего шума будет продолжать неторопливые «учения», оплачивая, впрочем, аренду территории в валюте» [11, с. 3].

С уничижительной целью употребляется и демегафоризация: «Был ли Ленин палачом? Слово «палач» – иносказание, метафора. Политик такого ранга, как Ленин, сам головы не рубит (Петр I это сделал как символический жест, но его как раз палачом не называют). Так что не в этом дело. Именно о Ленине Есенин сказал: «Он никого не ставил к стенке. Все делал лишь людской закон». Значит, надо сначала определить, что мы понимаем под словом «палач», иначе разумного умозаключения сделать будет нельзя» [5, с. 7].

Публицист рубежа XX-XXI вв. может иронизировать и над собственной «недогадливостью» за счет «непонимания» слов с «расщепленной коннотацией», тем самым ярко характеризуя героя: «Кончаловский пытался оправдать Чурикову тем, что она, мол, великий клоун. Это двусмысленно. Клоун – так играй в цирке, а не в таком перегруженном идеями фильме» («Курочке Рябе») [12, с. 11]. Ирония усиливается благодаря заключительному антифразису. Кроме того, имеет значение род существительного – «клоун», а не «клоунесса». Второй вариант как раз не вызывает двусмысленности: слово «клоунесса» понимается однозначно и позитивно. Клоунесса – это в том числе редкое актерское амплуа. Конечно, С.Г. Кара-Мурза понимает, что клоуны и клоунессы могут играть в глубоких, даже «элитарных», фильмах, но утверждает обратное.

К приемам такого рода относится переосмысление (ресемантизация) оценочных слов и понятий, изменение их коннотации: «Да, «бедные люди» сходят с ума от боли и страха за Россию и за своих близких» [12, с. 12]. Понятно, что оппоненты С.Г. Кара-Мурзы пишут о людях, сошедших с ума в другом смысле, – недовольных «демократическими реформами».

Ресемантизация слова может сочетаться в публицистике рубежа XX-XXI вв. с двусмысленностью «Быль о «потусторонних» людях» [13, с. 4] – название статьи Л. Графовой. «Потусторонние» – значит находящиеся или находившиеся по ту сторону российской границы, беженцы, а кроме того – люди, как бы пребывающие «на том свете», «мертвые» для государства.

Сильнейшим ироническим средством публицистических текстов рубежа XX-XXI вв. является «косвенная брань» посредством цитирования чужого ругательства и солидаризации с ним. Однако помимо косвенных выражений неприятия чужой позиции, в публицистике рубежа XX-XXI вв. встречаются и прямые, то есть саркастические.

Как свидетельствуют материалы исследования, самая экстравагантная форма обличения в публицистике рубежа XX-XXI вв. – плеонастическая, типичная, например, для А. Солженицына, который употребляет намеренно лишние слова: «наглядно слабоумное саморазрушение России»; «запущенная неосвоенность российских пространств» и др. [14].

Список литературы

1. *Литературный энциклопедический словарь* / Под общ. ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
2. *Советский энциклопедический словарь* / Под ред. А.М. Прохорова. – М. : Советская энциклопедия, 1993. – 1632 с.
3. *Хализев, В.Е. Теория литературы : уч. пос.* / В.Е. Хализев. – М. : Высшая школа, 1999. – 240 с. – ISBN 5-0600-3356-2.
4. *Глазычев, В. Флирт с социализмом* / В. Глазычев // *Русский журнал*. – 1999. – 2 августа.
5. *Кара-Мурза, С.Г. Советская цивилизация* / С.Г. Кара-Мурза. – М. : Алгоритм; Изд-во «Эксмо», 2008.
6. *Друзенко, А. Чемпионат мимо* / А. Друзенко // *Литературная газета*. – 2002. – № 27.
7. *Диденко, Б.А. Хищная власть.* / Б.А. Диденко. – М., 1997. – 90 с. – Режим доступа: <http://www.koob.ru>.
8. *Бочаров, С. От имени Достоевского* / С. Бочаров // *Новый мир*. – 1997. – № 7.
9. *Архипов, Ю. Гибель богов по-русски и по-немецки* / Ю. Архипов // *Литературная газета*. – 2002. – № 22.
10. *Бондаренко, В. Словесный лохотрон* / В. Бондаренко // *ЛГ*. – 2002. – № 2-3. – С. 7.
11. *Сивов, А. Украина вступает в НАТО* / А. Сивов // *Лимонка*. – 2002. – № 198.
12. *Кара-Мурза, С.Г. Интеллигенция на пепелище родной страны* / С.Г. Кара-Мурза. – М. : Былина, 1996.
13. *Графова, Л. Быль о «потусторонних» людях* / Л. Графова // *ЛГ*. – 2002. – № 22 (5879), 29 мая – 4 июля.
14. *Солженицын, А. Россия в обвале* / А. Солженицын. – М. : Русский путь, 2006. – 208 с. – ISBN 5-8588-7030-7.

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ БАКАЛАВРОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Путилина Л.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Природа речевого этикета такова, что он может быть объектом исследования различных гуманитарных научных направлений: семантики, типологии, лингвистики, социолингвистики, лингвокультурологии, культуры речи, прагматики, теории и методики обучения языкам, межкультурной коммуникации и др.

Сегодня в ВУЗах на некоторых специальностях речевого этикет изучается как отдельная дисциплина; пишутся научные, курсовые и выпускные квалификационные работы, в которых бакалавры и магистранты анализируют речевого этикет в рамках обозначенных наук.

Включение речевого этикета в учебные программы факультетов филологии и иностранных языков обусловлено тенденцией к активному расширению деловых, научных, учебных и культурных контактов россиян с иностранцами. Знание речевого этикета бакалаврами, наряду с хорошим владением иностранным языком, очень важно для непринужденного общения.

Речевого этикет играет значительную роль в регулировании процесса коммуникации. В речевом этикете сконцентрирован коллективный опыт, неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта и культуры народа. Единицы речевого этикета – это изречения, выражающие мнения, оценки и наблюдения людей. Речевого этикет, как одна из древних форм хранения и передачи общественно-исторического опыта человечества, входит в систему этикетных правил (норм, обычаев) и составляет часть языковой системы, которая вербально сопровождает этикет поведения.

Под воздействием норм и ценностей определенного коллектива происходит социализация человека в обществе. В процессе социализации усваиваются различные правила поведения, в том числе и правила речевого поведения (стереотипы, устойчивые формулы речевого общения), формируется этикетная компетенция индивида. Поэтому так необходимо уделять достаточное внимание овладению речевым этикетом изучаемого иностранного языка.

Этикетные стереотипы общения возникают как результат частого употребления в многократно повторяющейся типичной ситуации общения. Под речевым этикетом в широком смысле понимается форма нормативного речевого поведения в социуме между представителями одной нации - область употребления речевого этикета. В узком смысле речевого этикет - это набор ситуаций, требующих употребления коммуникативных единиц, образующих тематические группы.

Выделяют следующие тематические группы: «обращение», «приветствие», «знакомство», «извинение», «благодарность», «поздравление», «пожелание», «соболезнование», «сожаление», «приглашение», «просьба», «совет», «согласие», «отказ», «одобрение», «комплимент», «прощание» и т.д. К наиболее частотным ситуациям общения, в которых применяется речевого этикет, от-

носятся ситуации обращений, приветствий, извинений, благодарности, просьбы и прощаний [1, С. 10].

В.Г. Гак понимает единицы речевого этикета и их возникновение как результат вербальной реакции говорящих на различные ситуации и факты действительности [2, С. 47]. Единицы речевого этикета могут рассматриваться как законченный речевой акт (просьба, благодарность, извинение, поздравление и т.д.) без учета контекста общения. Тем не менее, очевидно, что каждая этикетная реплика воспринимается не сама по себе, а как составляющая прагматического комплекса.

Исследование как самой системы речевого этикета в целом, так и отдельных тематических групп, является одним из научных векторов прагматики. «Прагматика включает в себя комплекс вопросов, связанных с говорящим субъектом, адресатом, их взаимодействием в коммуникации, ситуацией общения, т.е. тот комплекс вопросов, который вписывается в рамки проблемного поля речевого этикета» [3, С. 187].

Основной лингвопрагматической категорией речевого этикета является вежливость, транслируемая различными языковыми средствами: фонетическими, лексическими, грамматическими, синтаксическими, стилистическими, а также их различными сочетаниями.

«С точки зрения прагматики речевой этикет отражает как деятельность, в которой этикетные поступки определяются сознательными целями и мотивами, так и поведение, которое нередко привычно, автоматизировано, находится глубоко в подсознании» [3, С. 187].

Речевое действие на уровне этикета имеет характер речевого воздействия, специфика которого в том, что оно стимулирует собеседника к ответному речевому действию аналогичного типа (например, Привет → привет; Пока → пока; До свидания → всего хорошего (до свидания) и т.д.).

Единицей усвоения, на наш взгляд, является не изолированная речевая формула, а развернутый тематический диалог в тесной взаимосвязи трех факторов (ситуация → высказывание → ответная реакция), рассматриваемых как единое целое для реализации того или иного речевого клише в условиях устного общения [1, С. 13].

Коммуникация на уровне речевого этикета происходит, как правило, по следующей схеме: ситуация приветствия → приветствие → ответное приветствие; ситуация выражения благодарности → благодарность → ответ на благодарность; ситуация соболезнования → соболезнование → благодарность и т.д. [1, С. 18].

Анализ микросистемы речевого осуществляется с учетом коммуникативной ситуации (ситуации общения). Ситуация общения состоит из нескольких компонентов: говорящий и его социальная роль; слушающий и его социальная роль; отношения между говорящим и слушающим и связанная с этим тональность общения (официальная - нейтральная - дружеская); цель; средство общения (подсистема или стиль языка, параязыковые средства - мимика, жесты и т.п.); способ общения устный/письменный, контактный/дистантный; место общения. Изменение даже одного компонента ситуации приводит к изменению

всей коммуникативной ситуации и, соответственно, к изменению грамматических, лексических и фонетических средств, используемых говорящими, и их коммуникативного поведения в целом.

При обучении иностранному языку широко используется ситуативный метод обучения, поскольку очень трудно овладеть языком, не ограничивая его функциональную сферу в соответствии с той или иной практической потребностью учащихся.

В рамках ситуативного метода при обучении иностранному языку логично учитывать тематическую дифференциацию речевого этикета. Практически любая ситуация в повседневном общении использует этикетные стереотипы (ситуации знакомства, встречи, прощания и т.д.). Очень часто в коммуникации единицы речевого этикета следуют друг за другом. Так при встрече двух знакомых (ситуация встречи) возможно последовательное использование формул речевого этикета из тематических групп: «Приветствие», «Обращение», «Комплимент», «Поздравление», «Сожаление / сочувствие», «Приглашение», «Благодарность».

Нередко коммуникативная ситуация встречи сменяется ситуацией расставания. В этом случае речевое взаимодействие осуществляется по следующему образцу: 1) прощание → приглашение; 2) ответ на приглашение или благодарность за приглашение; 3) передача приветов; 4) пожелания и размыкание речевого контакта ответным прощанием. Иначе говоря, возможен диалог, состоящий практически только из формул речевого этикета, которые как бы «нанизываются» друг на друга в определенной последовательности [1, С. 28].

На практических занятиях по иностранному языку студенты могут моделировать различные коммуникативные ситуации и озвучивать их в диалогической форме, используя исключительно единицы речевого этикета.

Речевой этикет существует во всех языках мира и представляет собой языковую универсалию. Данная универсалия принадлежит к страноведческой категории фоновых знаний говорящих, так как наделена свойством социальности, являясь общей для двух и более человек внутри конкретной этнической группы. Как часть фоновых знаний, речевой этикет начал изучаться у нас в стране в аспекте лингвострановедения Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым.

Речевой этикет, как уже было отмечено, является одним из компонентов человеческой культуры. В фактах культуры народа обычно выделяют сферы науки и техники, право, религию, искусство и быт и т. д. В каждой из этих сфер человеческое творчество проявляется в четырех аспектах - материальном (орудия, сооружения), духовном (мировоззрение, теории), организационном (обычай, общественное устройство), поведенческом (ритуалы, этикет) [1, С.47]. Все культурные сферы характеризуются национальной спецификой. Национальная специфика речевого этикета делает его одним из объектов изучения лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

Коммуникативное поведение носителей языка зависит от проигрываемых ими социальных ролей и социального статуса, что позволяет изучать речевой этикет в аспекте социолингвистики.

Социальная дифференциация носителей языка, их социальный статус и социальные роли предопределяют выбор речеэтикетных высказываний и определенную закрепленность за группами носителей языка стилистически маркированных единиц. Вся система речевого этикета, а, прежде всего, тематическая группа обращений отражает ролевые взаимодействия говорящих (например, здравствуйте, доктор; скажите, профессор; товарищ проводник и т. д.).

Социальные роли, типичные для того или иного общества усваиваются индивидом на основе личного опыта и под влиянием той среды, к которой он принадлежит, поэтому исполнение этих ролей варьирует от личности к личности, от одной социальной группы к другой.

Немаловажное значение для регулирования речевого поведения приобретает социальный статус коммуникантов. В отличие от социальных ролей, отмеченных признаком динамичности, социальный статус отражает относительно статический аспект человеческой деятельности и определяется местом коммуникантов в социальной структуре. Поскольку одной из важнейших функций речевого этикета является функция ориентации на адресата, опознание социальных признаков собеседника (статуса, роли) и их оценка относительно собственных - важный компонент речевой тактики на уровне речевого этикета.

Социальный успех членов общества, естественность и эффективность ролевого поведения зависят от того, насколько легко они могут переключаться с одного коммуникативного кода (подсистемы, стиля языка) на другой при смене социальной роли.

На занятиях по практическому курсу иностранного языка студентам рекомендуется заучивать наизусть единицы речевого этикета, употребляемые в различных языковых стилях, как в устной, так и в письменной речи; составлять диалоги с учетом различных социальных ролей и социального статуса воображаемых участников диалога.

Изучение речевого этикета с позиций лингвистика направлено на анализ лексики, грамматики и фонетики. Однако нужно отметить, что лексический состав и грамматическая структура речеэтикетных высказываний являются относительно статичными, в то время как их звуковая и, в первую очередь, супrasegmentная организация, очень «чутко реагирует» на изменение любого компонента коммуникативной ситуации.

Многоаспектность речевого этикета связана с его большим функциональным потенциалом. Микросистема речевого этикета реализует ряд функций, формирующих специфическое функциональное поле.

Специализированные функции речевого этикета базируются на двух основных языковых функциях: коммуникативной и когнитивной. Коммуникативная функция находит в речевом этикете максимальное проявление, а когнитивная - минимальное.

Центральной специализированной функцией речевого этикета является контактоустанавливающая или фатическая функция, которая направлена на установление, поддержание и размыкание речевого контакта. Употребление единиц речевого этикета является одним из способов установления благоприятной тональности общения между коммуникантами на любом этапе. Таким

образом, в той или иной степени, фатическая функция реализуется во всех тематических группах: от ситуации обращения до ситуации прощания.

Речевой этикет реализуют также социально-регулирующую функцию, в соответствии с которой регламентируется характер отношений адресанта и адресата при установлении контакта, определяется тональность общения.

Социально-регулирующая функция речевого этикета выражается в различной степени в зависимости от тематической группы, единицы речевого этикета и разных языков. В наибольшей степени реализация данной функции наблюдается в формулах обращений и, следовательно, приветствий, поскольку очень часто формула приветствия включает в себя обращение: *Привет, подруга; Здравствуйте, Вера Петровна*. В меньшей степени эта функция реализуется в ситуациях прощания, извинения, благодарности: *До свидания; Спасибо; Прошу прощения* и т.д.

Речевой этикет тесно связан с эмоциональным и модальным планом языка, что позволяет говорить об эмоционально-модальной функции, проявляющейся в избранной тональности общении. Некоторые единицы речевого этикета имеют дополнительные эмоционально-экспрессивные элементы, например: *Как рад вас видеть! Вы так прекрасно выглядите!*

Функция ориентации на адресата способствует передаче социальных отношений между собеседниками, выбору той или иной социально обусловленной этикетной единицы. Иногда эту функцию называют социально-характеризующей.

Речевой этикет выполняет также социально-культурную функцию, как система правил поведения обязательных для всех членов определенного коллектива. Национальная специфика и содержание правил речевого этикета позволяют говорить о национально-культурной функции. Кроме того, будучи особой формой хранения и передачи общественно-исторического опыта народа, речевой этикет осуществляет кумулятивную функцию.

Все функции речевого этикета в большей или меньшей степени направлены на выражение вежливости. Вежливость характеризует как поведение в целом, так и речевое поведение. Вежливый человек воспринимается в обществе как воспитанный, культурный, иначе говоря, вежливость – это одно из проявлений общей культуры человека.

Для эффективного решения актуальных образовательных и воспитательных задач нельзя игнорировать культурологический принцип педагогики. «Основы культуры, элементы культуры должны составлять ядро обновленного содержания высшего образования и развивать у студентов культуру деятельности, культуру мышления, культуру общения, этическую культуру, эстетико – художественную культуру, политическую, психологическую и физическую культуру» [4, С. 12].

Таким образом, овладение речевым этикетом, одним из компонентов человеческой культуры, способствует развитию у обучающихся культуры общения на иностранном языке и реализует тем самым культурологический принцип в условиях нового содержания высшего образования.

Список литературы

1. Путилина, Л.В., *Фонетическая организация французского речевого этикета: Монография [электронный ресурс] / Л.В. Путилина; Оренбургский гос. ун – т. – Оренбург: ОГУ, 2015. – 148 с. ISBN 978-5-7410-1295-4*
2. Гак, В.Г. *Фразеорефлексы в этнокультурном аспекте / В.Г. Гак // Филологические науки. – М. – 1995. – №4. – С. 47– 55.*
3. Агаркова, О.А. *Прагматика и интонация французского речевого этикета / О.А. Агаркова, Л.В. Путилина // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2013. – № 11. – С. 186 - 191. ISSN 1814-6457*
4. Мешков, Н.И. *Педагогика высшей школы. Учебно – методическое пособие / Н.И. Мешков, Н.Е. Садовникова. – Саранск: Мордовский гос. ун-т им. Н.П. Огарева, 2010. – 80 с.*

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ ПРОИЗНОШЕНИЮ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ПЕСЕННОМ МАТЕРИАЛЕ)

Пыхтина Ю.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В связи с тем, что в настоящее время значительно изменились не только мотивация учебной деятельности, коммуникативные потребности, но также временные рамки обучения и уровень базового образования иностранных граждан, изучающих русский язык, возникает необходимость в коррекции технологий обучения. Это, в свою очередь, требует создания новых учебно-методических разработок, интенсифицирующих процесс овладения русским языком как иностранным, в том числе знаниями русской фонетической системы. В этом и состоит актуальность рассматриваемой темы.

Преподаватель, ведущий занятия с иностранцами по русскому языку должен добиваться у учащихся правильного литературного произношения. Осуществление этой задачи вполне реально при условии, если в процессе обучения выработке навыков правильного произнесения звуков речи, а также выработке навыков правильного интонирования русской речи будет уделяться достаточное внимание.

При обучении иностранных учащихся ставится двоякая цель: научить правильно говорить по-русски, соблюдая действующие нормы современного русского литературного языка, и научить свободно понимать русскую речь на слух.

Для осуществления поставленных задач преподавателю необходимо хорошо продумать и обосновать всю систему работы по фонетике. Практическая работа по фонетике должна строиться с учетом следующих положений:

1. Звуковой состав русского языка представляет собой строгую систему, на основе которой должна вестись практическая работа над произношением. Не изолированные звуки, а связанные речевые единицы должны занимать основное место в системе работы над произношением.

2. В целом работа по фонетике должна строиться на произносительных нормах живого русского литературного языка, но практические цели обучения инофонов требуют того, чтобы в объем работы были включены в первую очередь самые существенные и типичные закономерности произносительной системы современного русского литературного языка.

3. В общем объеме работы над правильным русским произношением должны учитываться не только лингвистические, но и физиологические факторы. Физиологическая сторона речи в силу того, что фонетика как наука о звуках граничит и с лингвистикой, и с физиологией, приобретает в обучении языку большое значение. Преподаватель, обучающий инофонов, должен хорошо себе представлять и работу органов речи, и артикуляционную базу языка, и систему артикуляций, характерных для русского языка.

4. Необходимо учитывать соотношение фонологических систем русского и родного языков, так как звуковые ряды и категории одной фонологической системы не совпадают с звуковыми рядами и фонологической системой другого языка. Однако при сопоставительном изучении звуковых особенностей русского и родного языков нужно исходить из системного характера звуковой стороны русского языка [1].

Для того чтобы определить наиболее целесообразный путь обучения русскому языку иностранных учащихся в кратчайшие сроки, необходимо учитывать особенности родного языка. И именно в работе по фонетике этот учет звуковой системы родного языка учащихся особенно важен. Преподаватель должен знать все отличительные черты фонетической системы родного языка учащихся.

Выработка правильного русского произношения связана с созданием у инофонов новых, ранее не привычных артикуляционных навыков, а также с перестройкой сложившейся артикуляционной базы родного языка. Известно, что произносительные навыки тесно связаны со всей артикуляционной базой, с ее спецификой. Именно поэтому в работе над произношением определенного звука или звукового комплекса необходимо учитывать и артикуляционную, и фонетическую системы языка. Например, в русском языке дорсальная артикуляция т, д, с, з связана с наличием в русском языке палатализованных согласных (ср. в английском языке отсутствие палатализации при апикальной артикуляции согласных).

Знание всех наиболее трудных для учащихся той или иной национальности моментов в фонетической и артикуляционной системах русского языка позволит преподавателю рационально построить программу занятий, выделив больше времени для тренировки в усвоении наиболее трудных явлений, сокращая изучение явлений, совпадающих с явлениями родного языка учащихся.

Исходными моментами в работе над произношением при обучении русскому языку инофонов являются:

- 1) признание системности звукового состава языка;
- 2) разграничение фонологического и функционального планов в произносительной системе русского языка;
- 3) соотносительность артикуляционной базы и произносительной системы русского и родного языков;
- 4) единство слышимого и произносимого в речи и проявление звуковой системы в процессе речевого общения.

Приступая к изучению гласных звуков русского языка, преподаватель с помощью таблицы показывает состав гласных фонем, обращает внимание на звук *ы*, представляющий почти для всех групп иностранцев значительную трудность. На первом этапе отработки гласных звуков звук *ы* не берется. Не берутся также сочетания гласных переднего ряда с мягкими согласными, так как последние требуют значительной и упорной тренировки для правильной их артикуляции. На первых порах отбираются слоги и слова с гласными непереднего ряда после твердых согласных и перед твердыми: *дом, центр* и т. п.

Хотя для учащихся многих европейских групп изолированные гласные а, о, у, э не представляют серьезных трудностей в усвоении, однако следует указать на ненапряженный, открытый характер русских согласных. Кроме того, следует иметь в виду, что трудности в усвоении гласных могут обнаружиться в работе над отрезками речи именно в связи с различием в системах русского и родного языков.

Так как задачи развития речи требуют максимально быстрого введения в учебный материал активно необходимых слов, редукцию гласных приходится давать рано: односложных слов, конечно, недостаточно для развития речи. Необходимо вводить такие слова, как *работа, город, помогать* и др., в которых требуется произносить редуцированный гласный.

Выше уже говорилось, что практика обучения иностранцев русской фонетике опирается на устойчивые элементы произносительной нормы русского языка. Наиболее устойчивым элементом в системе гласных является так называемое аканье, т. е. произношение на месте о, а в первом предударном слоге звука типа а [ʌ] и в других безударных слогах редуцированного гласного [ъ], а также произношение на месте я, е в первом предударном слоге звука типа и [и с призвуком э], а в остальных безударных слогах редуцированного [ь].

Произношение редуцированных гласных теснейшим образом связано с чередованием в слове ударных и безударных слогов: *город – города, молодость – молодой*.

Усвоение редукции гласных требует длительной и упорной тренировки учащихся. Преподаватель значительно облегчит учащимся овладение произношением безударных гласных, систематически и последовательно проводя тренировку на посильных для понимания учащихся словарных единицах.

Сразу обратим внимание, что приведенные ниже задания необходимо выполнять только после отработки традиционных фонетических упражнений [см., например, работы 2,3,4,5,6,7,8,9 и др.]:

Правило! В безударной позиции буква О произносится как [a], но с меньшей длительностью и без напряжения.

1. Прочитайте, а затем послушайте песню, следите по тексту. Произнесите правильно подчеркнутые гласные.

Эх, доро́ги...

Пыль да туман,

Холода́, тревоги

Да степной бурьян,

Знать не можешь

Доли сво́ей,

Может, крылья сложишь

Посреди́ степей.

Вьется пыль под сапога́ми

Степями, поля́ми.

А кругом бушует пламя

Да пули свистят.

2. Слушайте песню и следите по тексту. Вставьте на месте точек букву О. Какой звук слышится на месте безударной О? Прочитайте правильно.

По синему морю к зелёной земле
Плыву я на бел...м св...ём к...рабле,
На белом св...ём к...рабле,
На бел...м св...ём к...рабле.
Меня не пугают ни волны, ни ветер,
Плыву я к единственной маме на свете,
Плыву я сквозь волны и ветер
К единственной маме на свете.
Плыву я сквозь волны и ветер
К единственной маме на свете.
Ск...рей д... земли я д...браться х...чу,
Я здесь, я приехал, я ей закричу,
Я маме св...ей закричу,
Я маме св...ей закричу.
Пусть мама услышит, пусть мама придёт,
Пусть мама меня непременно... найдёт,
Ведь так не д...лжно быть на свете,
Чтоб были потеряны дети.

3. Слушайте и повторяйте. Читайте правильно подчеркнутые гласные.

Но'чью си'ней, но'чью по'здней
Ти'хо вста'ну у поро'га,
В час, когдa' в созве'здьях я'рких
Не'бо све'тится.
Ни о чём пыта'ть не бу'ду
Ни Стре'льца, ни Козе'ро'га,
Лишь оди'н вопро'с зада'м
Большо'й Медве'дице.

Ты созве'здие, коне'чно,
И живёшь своe'ю жи'знью,
Той, что лю'ди до конца' ещё не по'няли.
Но и всё-таки ска'жи мне,
Но и всё-таки отве'ть мне –
Поче'му всегда' одна'
Ты бро'дишь по' не'бу.

Правило! В безударной позиции в середине слова буквы *е* и *я* читаются как *и*

1. Слушайте и следите по тексту. Повторяйте.

День уста'вший подхо'дит к конц'у,
Ле'тний ве'чер пода'рит печа'ль,
Ветерко'м прикосну'вшись к лицу',
Улети'т вре'мя бы'строе вда'ль.

Миллиа'рдами я'рких огне'й
Разорвется ночно'й небосво'д,
И в просто'ры бескра'йних степе'й
Мою' ду'шу несет ветеро'к.

2. Слушайте и следите по тексту. Произнесите правильно подчеркнутые безударные звуки.

Зна'ю, ми'лый, зна'ю, что с тобо'й -
Потеря'л себя' ты, потеря'л.
Ты поки'нул бе''рег свой родно'й,
А к друго'му так и не приста'л.
Без меня' тебе', люби'мый мой,
Земля' мала', как о'стров!
Без меня' тебе', люби'мый мой,
Лете'ть с одни'м крыло'м!
Ты ищи' себя', люби'мый мой,
Хоть это так непро'сто!
Ты найдешь себя', люби'мый мой.
И мы еще' споем!

Правило! В начале слова, а также в позиции после гласных, твердого и мягкого знаков буквы Я, Е, Ё, Ю читаются со звуком [j]

1. Слушайте и повторяйте.

Я на со'лнышке лежу'.
Я на со'лнышко гляжу'.
Все лежу' и лежу'
И на со'лнышко гляжу'.

Носоро'г, рог, рог идет.
Крокоди'л, дил, дил плывет.
То'лько я все леж'у
И на со'лнышко гляжу'.

2. Слушайте и проговаривайте про себя. Прочитайте правильно подчеркнутые слова

Е'сли бы ты зна'л, как я сча'стлива тепе'рь
Утеша'ть меня' не ну'жно - про'сто слу'шай и не верь.
Е'сли бы ты зна'л, как ую'тно в пустоте'

Одино'ко и свобо'дно - всё как ты того' хоте'л.
Не отбра'сывая тень сле'дом за тобо'й.

Хо'чешь я допью' эту ча'шу за двои'х
И сама' расста'влю то'чки в много'то'чиях твои'х.
Чёрное кольцо' оказа'лось ци'фрой ноль
Это всё, что мне оста'лось, так ост'авь его' со мно'й.
Я не ве'рю всё равно', ве'рю всё равно'.

3. Слушайте и следите по тексту. Выпишите слова, в которых на месте букв Е, Ю и Я слышатся звуки [jэ], [jу], [ja].

При'зрачно всё
В э'том ми'ре бушу'ющем,
Есть то'лько миг,
За него' и держи'сь.
Есть то'лько миг
Ме'жду про'шлым и бу'дущим,
И'менно он называ'ется жизнь.

Ве'чный поко'й
Се'рдце вряд ли обра'дует,
Ве'чный поко'й
Для седы'х пирами'д.
А для звезды',
Что сорва'лась и па'дает,
Есть то'лько миг,
Ослепи'тельный миг.

Правило! Произношение [ы] после твердых согласных. Кончик языка опущен вниз. Средняя и задняя часть языка приподняты. Язык отодвинут назад, насколько возможно. Губы сильно растянуты, рот приоткрыт: ы-ы

1. Слушайте и повторяйте, старайтесь правильно произносить звук [ы]

Ты, ты, ты
Ты, ты, ты
Ты, ты, ты но'чью и днем
Ты, ты, ты
Ты, ты, ты
Ты, ты, ты в се'рдце мое'м

Сти'хли зву'ки мело'дий и сре'ди тишины'
Вновь по у'лице бро'дит же'лтый ве'тер с луны'

И внезапно на гра'ни све'та и темноты'
Гром в душе' мое'й гря'нет и поя'вишься ты

В этом ми'ре, уста'вшем от беды' и мольбы'
Нас любо'вь повенча'ла в лабири'нтах судьбы'
И недо'брому ми'ру, где от зла устаю'
Все сего'дня отда'м я за улы'бку твою'

Ты ла'донь, ла'донь поло'жишь
Мо'лча го'лову склоня'
Но и ты поня'ть не смо'жешь
Что ты зна'чишь для меня'
Зве'зды в ми'ре все и лю'ди
Сло'вно ли'стья на ветру'
Е'сли ты ме'ня разлю'бишь
В тот же ве'чер я умру'
Ты, ты, ты
Ты, ты, ты
Ты, ты, ты но'чью и дне'м
Ты, ты, ты
Ты, ты, ты
Ты, ты, ты в се'рдце мое'м

Усвоение звука [ы] требует длительной тренировки. Необходимо использовать схему, на которой наглядно будет видно, что в сравнении со звуками языка при произнесении [ы] несколько опускается и отодвигается назад. При звуке [ы] ощутимо мускульное напряжение задней спинки языка. «Помощники» в работе над звуком [ы] будут различные в зависимости от системы звуков родного языка учащихся: для немецких учащихся можно избрать позицию [i] в словах типа *Zimmer*, для чехов в качестве опоры можно взять звук [u] и т. д.

Звук [ы] нельзя усваивать изолированно, учащиеся должны почувствовать специфику этого звука при произнесении предшествующего твердого согласного и рассматривать звук [ы] в сопоставлении коррелятивных твердых и мягких согласных.

Отработка звука [ы] успешно идет в сопоставлении корреляционных пар с твердыми и мягкими согласными типа: быт – бит, но подобного рода сочетания гласных с твердыми и мягкими согласными в полном объеме можно привлекать только лишь после тщательной отработки артикуляции мягких согласных, чтобы не создавать в упражнениях сразу несколько трудностей.

Не следует также для работы над звуком [ы] брать вначале такие сочетания и слов, в которых содержится трудный для данной национальности согласный, например, слова пыль, рысь и т.п. в которых кроме трудных звуков (л, р, п, с) есть сочетание твердого и мягкого согласного.

Итак, привлечение песенного материала при обучении иностранных учащихся фонетике помогает в наиболее эффективной форме вести

постановку и выработку правильного русского произношения. Такая работа дает возможность усилить тренировку слухового восприятия, активизирует устное воспроизведение речевых отрезков вслед за прослушанным образцом, тренирует внимание учащихся и дает возможность учащимся слушать самих себя и анализировать свои ошибки. Большое место в системе работы по фонетике должно быть отведено заучиванию наизусть отрывков из песен, при этом ставится задача произвести правильное интонационное членение текста. Кроме того, пение оказывает значительную помощь в работе над ритмико-интонационным оформлением русской речи, так как растянутое, замедленное звучание позволяет лучше фиксировать внимание на нормах русского произношения.

Однако важно помнить, что использование песенного материала на уроках фонетики, это не основное, а вспомогательное средство обучения. Только сочетание всех форм работы по фонетике, а также неослабное внимание к постановке правильного произношения у иностранных учащихся на всем протяжении обучения обеспечивают в результате хорошее владение русской литературной речью.

Список литературы

- 1. Бархударова, Е. Л. По-русски с хорошим произношением / Практический курс русской звучащей речи: учеб. пособ. Для иностранных учащихся гуманитарных специальностей / Е.Л. Бархударова, Ф.И.Панков. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 192 с.*
- 2. Барановская, С. А. Обучение русскому произношению иностранцев: учеб. пособие / С. А. Барановская ; Ун-т дружбы народов им. Патриса Лумумбы. – М.: Изд-во УДН, 1984. – 87 с.*
- 3. Бархударова, Е. Л. Пособие по фонетике и интонации русского языка для иностранных магистрантов-литературоведов / Е.Л. Бархударова. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 116 с.*
- 4. Бархударова, Е. Л. Русская фонетика и интонация: практич. пособ. для иностранных магистрантов-лингвистов / Е.Л. Бархударова, Ф.И.Панков. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 148 с.*
- 5. Башилова, О. П. Тексты для чтения по русской фонетике и интонации / О.П. Башилова, М.К. Рогова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 128 с.*
- 6. Брызгунова, Е. А. Звуки и интонация русской речи : для иностранцев, изучающих рус. яз. 5-е изд. / Е. А. Брызгунова. – М.: Рус. яз., 1983. – 239 с.*
- 7. Брызгунова, Е. А. Вводный фонетико-разговорный курс русского языка (для нефилологов) / Е.А. Брызгунова. – М.: Русский язык, 1986. – 158 с.*
- 8. Всеволодова, М. В. Фонетические упражнения по русскому языку для поляков / М.В. Всеволодова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1960. – 83 с.*
- 9. Любимова, Н. А. Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков / Н. А. Любимова. – М.: Рус. яз., 1982. – 190 с.*

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Раптанова И.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Стремительные изменения в современном мире привели к значительным переменам в сфере образования. Выдвинутые новые задачи повлекли за собой пересмотр содержания, форм, методов и средств обучения, а также формирование преподавателя нового поколения. Все более осознается необходимость в оптимизации подготовки будущих специалистов, способных принимать решения, нести ответственность за себя и за свои действия. Характер взаимодействия между преподавателем и студентом значительно меняется. Студент становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, в то время как преподаватель является его организатором.

Обеспечение студента определенным объемом информации отодвигается на второй план, приоритетным теперь становится формирование у него познавательных стратегий самообучения. Самостоятельная работа расценивается как основа образовательного процесса, подходы к организации которой при переходе к личностно-ориентированному обучению также необходимо изменить.

В связи с этим, на смену классическим методам обучения приходят новые. Разумеется, использование традиционных методов присутствует в образовательном процессе, однако, доля использования информационно-коммуникативных технологий значительно увеличивается. С их помощью образовательный процесс становится все более увлекательным, а изучаемый материал усваивается быстрее. Не секрет, что со стороны студентов наблюдается интерес к такому виду обучения, поэтому целесообразно преподносить информацию в актуальной для них форме, отвечающей современным запросам. Примером таких технологий может послужить инновационное учебно-методическое обеспечение, включающее в себя различные электронные учебники, симуляции, виртуальный мир.

Соответственно для того чтобы не отставать от времени, преподавателю необходимо самому овладеть данной технической компетентностью, что позволит ему не только влиять на формирование умений и навыков творческого и интеллектуального развития студентов, изменять их мотивацию, но и приобретать инновационный практический опыт по решению интеллектуальных, творческих, тупиковых и кризисных проблем.

Учебно-методическая работа преподавателя должна выйти на новый уровень за счет создания, в сотрудничестве со специалистами в области педагогики, психологии и информационных технологий, учебных материалов нового поколения, размещаемых в сетевой библиотеке. С целью обеспечения предварительной апробации целесообразно создавать данные электронные ресурсы и при активном участии студентов. Сотрудничество со студентами, многоплановость создаваемой продукции (базы данных, моделирующие программы, теоретические обзоры и списки ссылок на источники Интернет) придаст учебно-

методической работе новое качество. Кроме того, при таком подходе к обучению должны использоваться технологии, которые бы мотивировали студентов на общение по электронной почте, как с преподавателем, так и с остальными студентами. Студент уже не сможет выступать в роли пассивного получателя информации, поскольку качественное образование предполагает развитие в них активной самостоятельной познавательной деятельности.

Должны быть выработаны четкие и единые для всех преподавателей и изучаемых дисциплин критерии оценки качества обучения. Используемая при таком обучении тестовая система оценки знаний явно недостаточна, должны оцениваться также самостоятельность и активность студентов, их творческие способности. Итоговому тестированию должны сопутствовать возможности текущей проверки знаний с помощью специальных систем, открытых для работы в любое время. Такие системы должны обеспечивать обратную связь с преподавателем – явным и виртуальным, например, с помощью системы подробного комментирования неверных ответов или систем, адаптирующихся к ответам и предоставляющим материал для выработки верного ответа. [2, с.116]

Информационные технологии, в основе которых лежат объединенные в сети компьютеры, представляют собой основу для интерактивного обучения.

Интерактивное обучение трактуется в виде взаимодействия учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. [1] Студент становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает студентов к самостоятельному поиску.

При интерактивном обучении все педагогические приемы и действия направлены на организацию такого учебного процесса, который, находясь в процессе взаимодействия студентов между собой и общения с преподавателем, мотивировал бы студентов к самостоятельному и творческому освоению учебного материала. Одной из отличительных черт интерактивного обучения является то, что в процессе обучения не столько закрепляется уже пройденный материал, сколько изучается новый.

Как уже говорилось ранее, инновационное обучение связано с использованием Интернет-технологий, игровых методик, а также с внедрением в обучение технологии симуляции.

Как указывают В.И. Загвязинский и Г.В. Лаврентьев, специфика технологии симуляции в обучении состоит в создании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. Организация в процессе обучения жизнедеятельности учащихся, адекватной реальной общественной жизни, превращает учебный процесс в «школу жизни», которая обеспечивает естественную ненасильственную социализацию, делает учащихся не пассивными объектами, а субъектами своей деятельности.[2]

Применение симуляции при обучении иностранному языку позволит выработать комплекс характеристических показателей:

- систематичность мышления;

- способность охватить явления многоаспектно, выделить взаимосвязь компонентов в системах, получить объемное знание для решения задач;
- детерминизм решения;
- способность устанавливать причинно-следственные связи, видеть зависимости между явлениями;
- вероятность мышления – способность выявлять и прогнозировать возможные пути развития процесса;
- конкретность мышления – способность использовать общие положения теории для объяснения текущих фактов и ситуаций, способность анализировать их, делать выводы;
- перспективность мышления – способность видеть перспективу событий;
- экономичность мышления – способность выбирать пути наименьших затрат сил и времени;
- рефлексивность мышления – способность выдвигать и проверять гипотезы, генерировать информацию, делать выводы.

Симуляции создаются для развития определенных компетенций и опыта студентов.

Один из важнейших вопросов относительно использования симуляций в обучении касается необходимости оценки эффективности в достижении поставленных обучающих целей. В некоторых из них есть явные механизмы оценки результатов: число верных ответов, время, затраченное на выполнение задания, и так далее. В симуляциях оценка может производиться путем сравнения результатов и сопоставление выбранных решений с заданным эталоном. Чем абстрактнее обучающее содержание симуляции, тем сложнее эти процедуры. Подходящее педагогическое решение зависит от содержания и контекста.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование новых подходов в процессе обучения иностранному языку является неотъемлемой частью современного образовательного процесса.

Список литературы

1. Загвязинский, В.И. *Теория обучения в вопросах и ответах : учеб. пособие / В.И. Загвязинский.* - М.: « Академия», 2006 – 140 с.
2. Бим-Бад, Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад.* - М., 2002. – 344 с.
3. Кларин М.В. *Педагогическая технология/М.В.Кларин.-М., 1989.-187с.*
4. Ильичёва С.В. *Когнитивная функция мультимедиа в компьютерных системах учебного назначения / Труды XVI Всероссийской научно-методической конференции «Телематика'2009», 22-25 июня 2009 года, Санкт-Петербург. Том 2. Секция В,С,Д. – СПб.: Издательство СПб ГУИТМО, 2009. – 460 с. – С. 343-344.*
5. Крапивенко А.В. *Технологии мультимедиа и восприятие ощущений: учебное пособие.* – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 271 с.: ил.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИНТЕНСИФИКАТОРЫ В РАЗНОСТИЛЕВЫХ ТЕКСТАХ

Ремизова В.Ф., Моисеева И. Ю.

Оренбургский филиал ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова,
Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург

Цель данной статьи – описать особенности проявления лексических интенсификаторов современного английского языка в контексте функциональных стилей.

Применение положений функциональной стилистики позволяет выявить особенности репрезентации лексических интенсификаторов в разностилевых текстах. В современной информационной ситуации вопрос об изучении текстов с точки зрения их функционально-стилевой принадлежности ставится особенно остро: развитие средств связи, глобальных сетей, доступность их использования привели к созданию неограниченного числа текстов, влияющих на развитие и изменение функциональных разновидностей языка. Представляется вероятным, что в настоящее время мы являемся свидетелями проявления стилистического скачка (термин С.С. Беркнера) [1]. Таким образом, актуальность работы обусловлена вызовами лингвистической науки, возникшими в новых социальных и информационно-технологических условиях.

Одним из основных понятий данной работы является понятие функционального стиля. Большое количество работ, уделяющих внимание функциональным стилям, не снимает сложностей, а иногда, напротив, преумножает их. Так, пока лингвистикой не определено точное количество функциональных стилей и их содержательное наполнение.

Анализ определений функционального стиля, предлагаемых словарями, учебниками и трудами по стилистики позволил выделить наиболее частотные компоненты, встречающиеся при толковании данного понятия. Частотность компонентов ведёт к выводу об их значимости для формулирования определения. Наиболее употребительные компоненты – необходимый и достаточный набор средств для описания основного содержания понятия. Таким образом, используя только ключевые компоненты, функциональный стиль можно определить следующим образом: функциональный стиль – это общественная, историческая, системная разновидность языка, выполняющая определённые функции в общении [7].

Обобщение существующих классификаций функциональных стилей позволяет создать единую классификацию, учитывающую различные точки зрения и включающую научный, производственно-технический, официально-деловой, разговорный, художественный стили [8].

Функциональные стили складываются под влиянием объективных и субъективных факторов и отличаются друг от друга специфической организацией элементов.

Материалом настоящего исследования послужили тексты раздела «Blogs» английской газеты «Guardian». В настоящей работе мы рассматриваем тексты самих блогов и комментарии к ним, т.к. основные тексты блогов относятся к публицистическому стилю, а тексты комментариев – к разговорному стилю [6].

Интенсивность – лингвистическая категория, обособляющая языковые единицы, которые служат для усиления высказывания или его части [2]. Лексические интенсификаторы – это языковые единицы, план содержания которых – усиление признака, состояния, эмоции, действия, оценки, количества, качества и т.д. относительно их нейтрального проявления. План выражения интенсивности представлен системой корневых и аффиксальных элементов, а также единицами, которые в сочетании с другими словами актуализируют усилительное значение [5].

Средствами обозначения интенсифицирующего значения выступают различные элементы языка. Лексическое значение слова может содержать интенсифицирующую коннотацию, которая явно проявляется при сравнении со словами с нейтральным, неусиленным значением [3]. Слова, содержащие интенсифицирующий оттенок значения, относятся к таким частям речи, как глаголы (*increase* / увеличивать(ся) – *boom* / стремительно увеличивать(ся)), прилагательные (*tired* / уставший – *exhausted* / измождённый).

Внутри класса наречий выделяется группа слов, которые интенсифицируют степень проявления действия, состояния, признака, выраженных любыми глаголами, прилагательными, другими наречиями. Например, *important* – *very important*, *right* – *quite right*. Последний пример – *quite* – может выступать как интенсификатор (значение ‘больше, чем немного’ – *a little*) и как деинтенсификатор (значение ‘меньше, чем очень’ – *very*). Синонимичное *quite* (‘меньше, чем очень’) значение имеет *rather*, но два слова отличаются лексической сочетаемостью: *quite* используется в утверждениях, а *rather* *служит* для выражения отрицательных идей, употребляется с отрицательными словами: *The idea is quite smart, but rather unexpected.*

Интенсифицирующую функцию выполняют слова, которые могут быть вставлены в устойчивые словосочетания. Например, *see with one's eyes* (увидеть своими глазами) трансформируется в усиленное *see with one's own eyes* (увидеть своими собственными глазами), и даже в более высокую степень интенсификации – *see with one's own private eyes* (увидеть своими собственными личными глазами) [30, с. 251].

Сочетаемостью, но только грамматической, отличаются слова *so* и *such*. *So* усиливает значение прилагательного и наречия, а *such* стоит перед существительным, хотя между *such* и существительным могут находиться и существительное, и артикль: *We don't realize how important it is. The problem is so complicated that it will take us years to solve it. I had to use such a rude word.*

Рассмотрим интенсификаторы, встречающиеся в блогах, с грамматической точки зрения.

Слова-интенсификаторы в английском языке образуются аффиксальным способом и сложением двух основ. Префиксами, образующими слова-

интенсификаторы, являются: *super-, over-, sub-, sur-, under-*: *over-hyped and over-simplistic, underpaid, surpass, subconscious, superman*. Интенсификаторы образуются также при помощи суффиксов *-ish, -full*. Усиливающее или ослабляющее значение заключено в самих аффиксах:

The whole projection is *overlaid* by the risk that the economic effects of climate change begin to destroy capital, coastal land and agriculture in the first half of the century.

Соединение двух основ – сложение – также является продуктивным способом пополнения вокабуляра словами-интенсификаторами. Интенсифицируемая часть слова выражается существительными, прилагательными, наречиями, а интенсификаторами выступают прилагательные и наречия: *near-stagnation, best-qualified, high-skilled, half-smiling in recognition, widely-read*.

Интенсификация действия выражается видовременной формой глагола, в частности, употреблением Continuous для выражения обычного действия в настоящем (1):

(1) *I'm dying* to get a device to open the front door (*Я прямо умираю* без приспособления, открывающего входную дверь. Или: *Я просто умру*, если не получу приспособления, открывающего входную дверь).

Действие или состояние усиливаются аналитической формой Present Simple или Past Simple (вспомогательный глагол + инфинитив) в утверждениях (2, 3).

(2) *I did read* it. And thoroughly.

(3) I just think that GM *does solve* any of the issues of the current system.

Традиционно, в соответствии с нормативной грамматикой английского языка, глагол усиливается наречием (4, 5, 6):

(4) Cyclists *very, very rarely* kill anyone. В данном предложении глагол 'kill' усиливается сочетанием двух наречий: наречием частоты проявления действия 'rarely' и наречием-интенсификатором 'very'.

(5) *I just don't* get it.

(6) *We move so much less*, not because we *eat more*.

Интенсификация именных частей речи производится различными способами. Так, например, имя существительное (или личное местоимение) в позиции подлежащего усиливается прономинальной рефлексией (7):

(7) *The issue itself* is meaningless. (Вопрос *сам по себе* ничего не значит).

Усиление положительного свойства существительного с положительной коннотацией осуществляется за счёт неопределённого местоимения *every* (8):

(8) I have *every sympathy* for farmers who are trying to grow food.

Наречия в сочетании с прилагательными выступают усилителями существительных (9, 10, 11, 12, 13):

(9) I have *absolutely no* desire to go back (наречие-интенсификатор степени + отрицательное прилагательное).

(10) The food described is simply being produced to perpetuate *an incredibly unhealthy (individually and environmentally) existing system* (наречие-интенсификатор степени + отрицательное прилагательное).

(11) *That's an entirely different meaning* to the one under discussion, though (наречие-интенсификатор степени + отрицательное прилагательное).

(12) *a slightly hysterical view* (наречие-деинтенсификатор степени + прилагательное);

(13) *the breathtakingly bad behavior* (определяющее наречие + прилагательное).

Эффект усиления существительного, а в нашем примере – местоимения, достигается за счёт комбинации наречия-интенсификатора и вопросительного наречия *how* (14, 15, 16):

(14) *Just how difficult this* has become was shown last week.

Средством усиления существительных служат прилагательные (15, 16):

(15) *overall total daily calorie, fat, carbohydrate, and protein consumption* (сочетание прилагательных-синонимов со значением интенсификации степени).

(16) They got blamed, collectively, for *a small minority's ills* (сочетание прилагательного и существительного в притяжательной форме, имеющих уменьшительное значение).

Интенсивность количества признака, предмета, действия выражается через степени сравнения прилагательных (17, 18) или наречий (19), при помощи наречия степени *too* (20).

Усиление через компаративную оценку проявления количества:

(17) The world will be *four times richer, more productive, more globalised and more highly educated*. The *wider economic effects were probably bigger*.

(18) Doing something also makes you *feel better* and hence *likely to do more*.

Усиление через суперлативную оценку проявления количества:

(19) It's *the shortest way* of saying "I know you may already know this, but I'm saying it again because it supports my point".

Усиление при помощи наречия степени *too*:

(20) We're *too interested* in critics.

В количественном отношении слова-интенсификаторы распределились следующим образом: на долю существительного приходится 7 %, на долю глагола – 10 %, наречия – 37 %. Лидирующую позицию занимает прилагательное – 46 % .

В структуре предложения интенсификаторы выполняют различные функции. В рассмотренных нами блогах самое частотное употребление интенсификаторов обнаруживается в составном именном сказуемом (21, 22, 23, 24).

(21) *The statistics are very clear* (глагол-связка + наречие-интенсификатор + прилагательное).

(22) *Cyclists are very rarely an actual danger* to others, even for example when they weave across red lights. (глагол-связка + наречие-интенсификатор + наречие частотности + прилагательное + существительное).

Составное именное сказуемое с однородными членами именной части:

(23) They're *just less noticed, even normalised* (глагол-связка + наречие-интенсификатор + наречие в сравнительной степени + причастие прошедшего времени, наречие-аддитив + причастие прошедшего времени).

Интенсификаторы встречаются в дополнениях (24), обстоятельствах (25).

(24) There is no *certainty at all* that the information revolution of the past 20 years will cascade down into *ever more highly* productive and value-creating industries.

(25) Exactly. We have the technology to live in *a far better world* than we do.

Интенсифицирующую функцию выполняет порядок слов в предложении. Изменение прямого порядка слов ведёт к выделению отдельных членов предложения. Так, смещение подлежащего в конец предложения (26), а дополнения в начало (27) способствует их усилению.

(26) Are quite the spectacle, *all those couture shows!*

(27) *Absolutely no desire to go back* I have.

Эффект усиления достигается и перестановкой сказуемого или части составного сказуемого во фронтальную позицию (28).

(28) *Really serious* are the impacts of climate change.

Отрыв обстоятельств времени, степени, образа действия от сказуемого, перемещение их в несвойственную для прямого порядка слов позицию усиливают заключённые в них значения (29).

(29) *Well* did they play... in 1990...

Перестановка наречий и послелогов в начало предложения усиливает предикат (30):

(30) *Up* are going the prices.

Использование особых конструкций без изменения порядка слов также может интенсифицировать отдельные члены предложения. К таким конструкциям относятся: предложения с формальным подлежащим *there*, сочетающимся с глаголом, существительным и следующим за ними атрибутивным придаточным (31).

(31) There's *two curiosities* to this piece, which has been pretty widely-read.

Пример (31) содержит разговорную форму *there's* (глагол в единственном числе) в сочетании с существительным во множественном числе.

Предложения с вводным *it* усиливают любую часть предложения, кроме сказуемого (32):

(32) It is *just lazy and unimaginative* to use them at all.

Эффект усиления предложения и его частей достигается путём повтора личной формой глагола или вспомогательным *do* (33).

(33) We eat more, we *do*.

Таким образом, усиление высказывания или его части достигается различными способами. Так как тексты блогов представляются в письменном виде, об их интонационном (фонетическом) оформлении говорят лишь знаки препинания и графический дизайн, то интенсификаторы рассматриваются в грамматическом и словообразовательном ракурсах [4].

Словообразовательные модели современного английского языка позволяют придавать словам интенсифицирующее или деинтенсифицирующее значение при помощи приставок *super-*, *over-*, *sub-*, *sur-*, *under-*; а также путём сложения прилагательных и наречий, имеющих усилительное значение, с основами других существительных, прилагательных, глаголов, наречий.

Изменение грамматических форм слов даёт возможность усилить действие (видовременные формы глагола, использование аналитической формы с

do вместо синтетической в Simple Present и Past; степени сравнения прилагательных и наречий усиливают признаки предметов и действий). Интенсификаторами действия выступают многочисленные наречия, как в индивидуальном употреблении, так и в сочетании с другими наречиями.

Интенсифицирующее значение именной части высказывания придают местоимения (рефлексивные и эмфатические, неопределённые), различные классы наречий (интенсификаторы степени, вопросительные, определительные наречия, наречия образа действия, частоты), различные классы прилагательных.

В синтаксических структурах слова, обладающие усилительными свойствами, выполняют различные функции: сказуемое, часть составного именного сказуемого, подлежащее, дополнение, определение, обстоятельство. Конструкции с изменённым порядком слов, вводными *it* и *there* придают эффект усиления отдельным частям высказывания.

Список литературы

1. Беркнер, С. С. Развитие языка английской драмы в XVI - XX вв. [Текст] / С. С. Беркнер // Филологические науки. – 1991. – № 2. – С. 87 – 96.
2. Ремизова, В. Ф. Интенсивность как лингвистическая категория: теоретико-прикладной аспект [Текст] / В. Ф. Ремизова // Актуальные проблемы торговой 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.
3. 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. – С. 1890-1895.
4. 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>
5. Ремизова, В. Ф. Категория интенсивности в английском языке [Текст] / В. Ф. Ремизова, Н. Г. Костина // Международная научно-практическая конференция студентов и аспирантов «Филологические чтения» 27 – 28 ноября 2014 г.
6. Ремизова, В. Ф. Тексты блогов: функционально-стилистический аспект [Текст] / В. Ф. Ремизова, Н. Г. Костина // Актуальные проблемы торговой экономической деятельности и образования в современных условиях: электронный сб. науч. тр. Десятой Международной научно-практической конференции, проведенной 17 апреля 2015 года. – Оренбург: Оренбургский филиал ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2015. – С. 568 – 572.
7. 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.

8. 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>

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

Родионова Т.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Эмоциональная сфера человека и ее языковая реализация приобретает в последнее время усиленное внимание исследователей из разных областей знаний. «Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности» [1]. Свое внимание к эмоциям обращают многие науки: психология, физиология, социология, медицина и, конечно же, лингвистика. Подчеркнем тот факт, что эмоции на протяжении многовековой истории их исследования пользовались самым пристальным вниманием, им отводилась одна из центральных ролей, определяющих внутреннюю жизнь и поступки человека [2]. «Эмоции выступают как внутренний язык, как система сигналов, посредством которой субъект узнает о потребностной значимости происходящего... Они организуют деятельность, стимулируя и направляя ее» [1].

Лексические единицы, обозначающие эмоции человека, связаны с описанием эмоционального состояния героев и создают эмоциональную насыщенность художественного текста. Для этих целей в лексиконе любого языкового общества имеется стартовый набор синонимичных обозначений эмоций для описания внутреннего и внешнего проявления той или иной эмоции человека [3].

Помимо специальных языковых средств, а именно эмотивных, образных, стилистически маркированных, эмоциональной может оказаться любая нейтральная единица языка в зависимости от целей автора и от контекстуальной ситуации. К примеру, эмотивное пространство текста, по мысли Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильева, Ю.В. Казарина, представлено двумя уровнями - уровнем персонажа и уровнем его создателя-автора: «целостное эмотивное содержание предполагает обязательную интерпретацию мира человеческих эмоций (уровень персонажа) и оценку этого мира с позиции автора с целью воздействия на этот мир, его преобразования» [4, с.18].

Рассмотрим оценочную лексику и ее использование в художественном тексте. Оценка, по определению М.Р. Желтухиной, является актом человеческого сознания, заключающегося в сравнении предметов, сопоставлении их свойств, определении роли в жизнедеятельности субъекта и его результатов, закрепляемых в сознании и языке в виде позитивного, негативного и нейтрального отношения [5].

Широко распространенной является позиция, согласно которой оценочность имеет коннотативную природу, однако этот вопрос весьма неоднозначно решался в лингвистических работах разных временных периодов. В лингвистических работах по данной проблеме последних десятилетий [6]

утверждается точка зрения о неразрывности эмоционального и оценочного компонентов, которые часто рассматриваются как единый эмоционально-оценочный компонент: Как правило оценочность и эмоциональность не составляют двух разных компонентов значения, они едины, как неразрывны оценка и эмоция на внеязыковом уровне. В то же время следует заметить, что понятия эмоциональности и оценочности не тождественны, хотя и тесно связаны. Некоторые эмоциональные слова не содержат оценки, например, междометия; а есть слова, в которых оценка составляет суть их смысловой структуры, но они не относятся к эмоциональной лексике. Особенностью эмоционально-оценочной лексики является то, что эмоциональная окраска "накладывается" на лексическое значение слова, но не сводится к нему: денотативное значение слова осложняется коннотативным. Таким образом, эмоционально-оценочная лексика обозначает оценку объекта, сопровождающуюся ее эмоциональным переживанием [6].

В рамках исследования на предмет эмоционально-оценочной лексики были рассмотрены современные немецкоязычные художественные произведения Б. Шлинка «Чтец» и П. Зюскинда «Парфюмер: История одного убийцы». Данные произведения в жанре драмы за достаточно короткий срок стали мировыми бестселлерами и вскоре экранизированы, что дает основание предположить насыщенность эмоционального и оценочного компонентов их смыслового содержания. Выявленная эмоционально-оценочная лексика была классифицирована по группам, согласно ее оценочной тональности: позитивной и негативной. Позитивная оценка героя или автора – это положительное отношение героя или автора к окружающей обстановке героя, происходящему вокруг него или непосредственно с ним, вызывающее положительные эмоции. Негативная оценка героя или автора, следовательно, выражается отрицательным отношением героя или автора к происходящему с героем или вокруг него, вызывающее у него отрицательные эмоции. Приведем предложения с примерами эмоционально-оценочной лексики в таблице 1 и в таблице 2 для произведений Б. Шлинка «Чтец» и П. Зюскинда «Парфюмер: История одного убийцы» соответственно.

Таблица 1 - Примеры эмоционально-оценочной лексики из произведения Б. Шлинка «Чтец»

Позитивная	Негативная
1 Ich wußte, die Mutter, der Pfarrer, der mich als Konfirmanden unterwiesener hatte und den ich verehrte, und die große Schwester, der ich die Geheimnisse meiner Kindheit anvertraut hatte, würden mich zwar nicht schelten.	1 Es war immer gleich schäbig.
2 Aber als wir uns eine Weile gehalten hatten, ich ihren Geruch gerochen und ihre Wärme und Kraft gefühlt hatte, wurde alles selbstverständlich.	2 Meine Brille war ein billiges Kassenmodell und mein Haar ein zauser Mop, ich konnte machen, was ich wollte.
3 Ein anderer Grund ist, daß ich davor	3 Ich fragte sie nach ihrer Vergangenheit,

noch nie so volle Tage gehabt hatte, mein Leben noch nie so schnell und dicht gewesen war.	und es war, als krame sie, was sie mir antwortete, aus einer verstaubten Truhe hervor.
	4 Wenn sie mit mir unterwegs war und wir Schulkameraden begegneten, hatte ich Angst, für ein Muttersöhnchen gehalten zu werden.
	5 Wenn ich sie vor meine Augen rufe, wie sie damals war, dann stellt sie sich ohne Gesicht ein.
	6 Als sei ich verdammt zu einer ziel- und endlosen Fahrt im leeren Wagen.
	7 Wenn ich jedoch verletzt werde, kommen wieder die damals erfahrenen Verletzungen hoch, wenn ich mich schuldig fühle, die damaligen Schuldgefühle, und in heutiger Sehnsucht, heutigem Heimweh spüre ich Sehnsucht und Heimweh von damals.

Таблица 2 - Примеры эмоционально-оценочной лексики из произведения П. Зюскинда «Парфюмер: История одного убийцы»

Позитивная	Негативная
1 Das Parfum war ekelhaft gut.	1 Er hieß Jean-Baptiste Grenouille, und wenn sein Name im Gegensatz zu den Namen anderer genialer Scheusale, wie etwa de Sades, Saint-Justs, Fouches, Bonapartes usw., heute in Vergessenheit geraten ist, so sich er nicht deshalb, weil Grenouille diesen berühmteren Finstermännern an Selbstüberhebung, Menschenverachtung, Immoralität, kurz an Gottlosigkeit nach gestanden hätte, sondern weil sich sein Genie und sein einziger Ehrgeiz auf ein Gebiet beschränkte, welches in der Geschichte keine Spuren hinter läßt: auf das flüchtige Reich der Gerüche.
2 Die gestäubten Haare an Baldinis Arm legten sich, und eine betörende Seelenruhe ergriff Besitz von ihm.	2 Kein hektischer Menschengeruch störte, kein beißender Pulvergestank.
3 Unbegreiflich dieser Duft, unbeschreiblich, in keiner Weise einzuordnen, es durfte ihn eigentlich gar nicht	3 Und einmal flog sogar die Tür auf, daß es nur so schepperte, und herein trat der Lakai des Grafen d'Argenson und

<p>geben. Und doch war er da in herrlichster Selbstverständlichkeit.</p>	<p>schrie, wie nur Lakaien schreien können, daß er fünf Flaschen von dem neuen Duft haben wolle, und Chenier zitterte noch eine Viertelstunde später vor Ehrfurcht, denn der Graf d'Argenson war Intendant und Kriegsminister Seiner Majestät und der mächtigste Mann von Paris.</p>
	<p>4 Grenouille folgte ihm, mit bänglich pochendem Herzen, denn er ahnte, daß nicht er dem Duft folgte, sondern daß der Duft ihn gefangen genommen hatte und nun unwiderstehlich zu sich zog.</p>
	<p>5 Ich habe ihn für älter gehalten, als er ist, und jetzt kommt er mir jünger vor; wie drei oder vier kommt er mir vor; wie diese unzugänglichen, unbegreiflichen, eigensinnigen kleinen Vormenschen, die, angeblich unschuldig, nur an sich selber denken, die alles auf der Welt sich despotisch unterordnen wollen und es wohl auch tun würden, wenn man sie in ihrem Größenwahn gewähren ließe und nicht durch strengste erzieherische Maßnahmen nach und nach disziplinierte und an die selbstbeherrschte Existenz des Vollmenschen heranführte.</p>
	<p>6 Die Art und Weise, wie du mit den Dingen umgehst, deine Grobheit, dein primitiver Unverstand zeigen mir, daß du ein Stümper bist, ein barbarischer Stümper und ein lausiger frecher Rotzbengel obendrein.</p>
	<p>7 Auf der anderen Seite lag es klar zutage, daß, wenn eine einfältige Person wie jene Amme behauptete, sie habe einen Teufelsspuk entdeckt, der Teufel nie und nimmer seine Hand im Spiel haben konnte.</p>

Всего в исследовании было использовано 30 единиц эмоционально-оценочной лексики из вышеназванных произведений, отобранных методикой свободной выборки. Лексика с позитивной оценкой – 9, с негативной оценкой – 21.

Результаты исследования показывают преобладание примеров с негативной оценкой, в особенности во втором произведении. Четко прослеживается за-

висимость использования автором эмоционально-оценочной лексики от художественного замысла произведения. Так, во втором произведении преобладание негативной эмоционально-оценочной лексики можно объяснить желанием автора показать отвращение и негативную оценку к обстоятельствам жизни, царившим в середине XVIII века в Европе. Автору важно было донести до читателя порочность нищеты и бедности в обществе через негативные эмоции и оценку состояний героев и реальности. Эмоционально-оценочная лексика служит не только выражением эмоционального состояния человека, его чувств, настроений, переживаний и его оценки действительности, но и передает эмоционально-оценочный фон художественного произведения в целом.

Список литературы

- 1. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд./Р.С. Немов, – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.*
- 2. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Виллюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.*
- 3. Баженова, И.А. Обозначения эмоций в художественном тексте (Прагматический аспект): автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора. фил. наук (10.02.19) / Баженова Ирина Сергеевна; Моск. гос. лингвист. ун-т. – Москва, 2004. – 48 с.*
- 4. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник / Л.Г. Бабенко. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 496 с.*
- 5. Желтухина, М.Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография / М.Р. Желтухина. – М.: Ин-т языков. РАН; Волгоград: Изд-во ВФ МУПК, 2003. – С.223.*
- 6. Васильев, Л.М. Современная лингвистическая семантика. учеб. пособие для вузов / Л.М. Васильев. – М.: Высшая школа, 1990. –176 с.*
- 7. Солодилова, И.А. Оценка как вид когнитивной деятельности и компонент лексического значения / И. А. Солодилова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – №11 (117). – С.86 – 89.*

ЖАНРОВАЯ МОЗАИКА РОМАНА АДАМА ТОРПА «АЛВЕРТОН»

Романюк М.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Автор романа Адам Торп родился в Париже в 1956. В юношеские годы жил в Бейруте, Калькутте, но в итоге обосновался в Англии. В 1979 Адам окончил Оксфордский университет. Долгое время после университета путешествовал с кочующим театром «Эквинокс» по просторам Беркшира и Уилтшира. Базой для написания романа «Алвертон» послужило «путешествие длиною в жизнь». В 1991 году Адам Торп переехал жить в Лондон. В литературном кружке познакомился с литературой Англии и освоил такие жанры, как драма и трагедия. В своих произведениях автор использует различные жанры. Его первый сборник стихов “*Mornings in the Baltic*” (1988) был удостоен Уитбредовской премии. Его первый роман «Алвертон» был написан в 1992 году и был признан со стороны многих критиков шедевром английской литературы. После написания романа Адам Торп опубликовал большое количество рассказов: “*Pieces of Light*”, “*No Telling*”, “*The Rules of Perspective*”.

“Алвертон” состоит из двенадцати связанных между собой глав, название которых содержит определенное значение. Первая глава *Return* рассказывает о возвращении главного героя домой. Каждая отдельная история повествует нам о том, что происходило в деревне в течение долгого времени. Можно сказать, что роман повествует истории сельских жителей. Каждая глава - это продолжение предыдущей. Но главные герои одной главы не знают о существовании героев другой, они сами не догадываются о связи между друг другом. В романе представлены разные жанры и способы повествования историй:

1. *Return* 1660 (Историографический метароман)
2. *Friends* 1689 (Жанр церковно-религиозной проповеди)
3. *Improvements* 1712 (Публицистический жанр)
4. *Leeward* 1743 (Эпистолярный жанр)
5. *Dissection* 1775 (Эпистолярный жанр)
6. *Rise* 1803 (Поток сознания)
7. *Deposition* 1830 (Эпистолярный жанр)
8. *Shutter* 1850 (Очерк)
9. *Stitches* 1887 (Поток сознания)
10. *Treasure* 1914 (Эссе)
11. *Wing* 1953 (Дневник)
12. *Here* 1988 (Художественно-публицистический жанр)

Некоторые главы написаны в ранних литературных стилях (*Leeward*, письма из *Deposition*, *Shutter*, *Treasure*). *Dissection* и *Improvements* содержат просторечную лексику. Важно отметить, что язык романа содержит значительное количество просторечных выражений. В главе *Dissection* ярко представлено просторечье в монологе Сары. Глава *Wing* написана в форме женского дневника, героиня описывает свой личный опыт. На протяжении всего романа читатель встречается с различными временными маркерами, характеризующими

различные ситуации. Мы видим диалоги героев со своим alter ego. Читатель сравнивает истории, рассказанные предыдущими героями с последующими. Каждая глава содержит свой собственный жанр или стиль повествования. «Алвертон» - вымышленный город. Город, как место пребывания человека, всегда интересовал литературу. С одной стороны, город формировал свой тип человека, с другой – являлся самостоятельным телом, живущим и имеющим равные права со своими обитателями. “Downs” не означает «деревня», а означает «низину с белоснежными полями». Белоснежные поля отражают чистоту и непорочность города. Город находится между равнинами и горами, в укромном местечке. Алвертон является действующим реальным героем романа, отражая временные рамки в своих обитателях. Сквозь призму времени, мы видим, что поселение почти не изменяется внутренне, но постепенно преобразуется внешне, превращаясь из деревушки в город. Природу города можно характеризовать как типичную для южной Англии:

“The roads across the downs drop down into these villages, cross the little rivers and climb up against onto the grass - covered tops” [3].

“Even after heavy rain, the crests of ridges of these uplands quickly dry out”. [3].

Общее представление о городе строится на описании полей, домов, ферм и т.д.:

“Houses are built and pulled down, paths change course. Certain houses, farms, are regularly mentioned by the inhabitants.” [3].

Река Fogbourne разделяет маленький городок на две совершенно разные стороны: Saddle Bridge и Bottom Bridge.

Описание городка создает атмосферу спокойствия и умиротворенности. Автор помещает читателя в сельскую рутину. Жизнь кипит, несмотря на трудности и невзгоды.

Роман богат лирическими отступлениями, внутренними монологами героев. Жизнь каждого из них, являясь неотъемлемой частью жизни городка, в то же время максимально индивидуализирована. Насыщено полотно романа всевозможными религиозными и мифическими сюжетами, духом поэзии, иронией всех видов (от доброго юмора до вьедливого сарказма).

Основные философские темы романа: человек и его место в мире, место человека в истории (проблема личной свободы воли и исторической необходимости: проблема роли отдельной личности в истории, взаимосвязь личной судьбы и исторической перспективы), смысл истории (первопричина исторических событий, в первую очередь войны), экзистенциальные проблемы (смысл человеческой жизни).

Г. И. Кустова пишет, что пространству свойственна неоднородность в языковой картине мира. Можно выделить фрагменты «своего» и «чужого», ближние и дальние, освоенные и неосвоенные, «разрешенные» и «запрещенные» и некоторые другие. Концептуализация пространства может быть выражена в его открытости и закрытости, возможности и невозможности достижения цели, наличии прямого, «сложного» пути или его отсутствии [1].

Фактор наблюдателя дает возможность разграничить мир на «свой» и «чужой», при этом «свое» пространство нужно оберегать от влияния, вмешательства «чужого». Но когда жизненного пространства не хватает, появляется необходимость его расширения, а значит, вторжения в пространство «чужое». [2] Это означает выход за пределы привычного, безопасного, возможность изменения требований, запретов, а соответственно, и поведения человека. При этом, если препятствия нового мира преодолеваются успешно, происходит его интеграция со старым, «своим» пространством и устанавливаются новые границы. Кроме того, человек может не только адаптироваться к пространству, но и изменять, осваивать его [2].

Осваивание пространства можно наблюдать в главах *Improvements, Rise, Treasure*, где персонажи становятся активными деятелями, таким образом, пространство приобретает динамику.

Для героев романа деревня обладает целостностью, они ощущают себя ее частью, свободно передвигаясь только в ней. Здесь наблюдается синкретизм, свойственный языческой картине мира. Это архаичное восприятие Алвертона героями романа прослеживается и в том, что населенный пункт является центром их жизни, все остальное - периферия. Знакомство читателя с деревней Алвертон начинается с февраля 1650 г., когда в деревню возвращается солдат Гэбби. Встречает его пастух Уильям, с которым они были знакомы ранее и от имени которого рассказывается первая история. Таким образом, населенный пункт сразу представлен с двух точек зрения - Гэбби, отсутствовавшего пять лет, и Уильяма, не покидавшего свою деревню. Данный прием позволяет автору сопоставить восприятие Алвертона как «своего» и «чужого», противопоставить две картины мира: для Уильяма деревней практически ограничивается весь мир, для Гэбби же Алвертон становится чужеродным, где о нем уже забыли и «вычеркнули» из исторической летописи, ведь у Анны, его жены, новый муж, занявший место Гэбби. Пространство в картине мира Уильяма - это Алвертон и окружающие его холмы, где пасутся овцы. Это подтверждается употреблением рассказчиком таких слов, как «hill», «scarp», «bump», «barrow», «tussocks», «slope», «coomb», а также «valley», где и находится сама деревня. Гэбби, наоборот, не говорит о родной деревне, а упоминает места Drogheda и Wexford, о которых Уильям ничего не знает, а когда Гэбби поясняет, где находится Drogheda («Across the water»), то рассказчик комментирует: «<...> he said, pointing at the clouds» [3]. Гэбби говорит об Алвертоне, вспоминая свою ферму, которая была разрушена: Алвертон для него остался в прошлом, мир настоящего – это странствия солдата, вплоть до Ирландии.

И тем не менее, для него родная деревня – это сакральный центр модели мира, куда он возвращается как к первоначалу: «*I've come right back*». [3] Когда Гэбби уходил, Алвертон был для него символом безопасности, порядка, где оставалась жена Анна, ради которой он и пошел в солдаты. Тогда же остальной мир был неизвестным хаосом для него. Но его модель мира изменилась: странствия солдата по чужим местам («soldiering») теперь для него стали нормой, а родина - олицетворением беспорядка.

Хотя истории романа происходят в разные временные отрезки, темы и идеи остаются неизменными на протяжении повествования. Главной темой романа является историографическое описание провинциального английского поселения на протяжении трех столетий. В деревушке не происходит ничего выдающегося и примечательного. Сельская местность, деревня, каких тысячи на юге Англии. Простая история деревушки, начиная с времен зарождения “*Cromwell`s republic*” до становления “*Mrs. Thatcher`s free-market economics*”. Поднимается вопрос о том, каково же быть англичанином.

В романе присутствует дух патриотизма, дух независимости страны. Для жителей городка, на первом месте, стоят «общественные работы», работа на благо страны. Работа имеет такое же важное значение как и любовь, смерть, деньги. William the shepherd, Farmer Plumm, Sam Daye, Jo Perry рассказывают нам о том, как же трудно приходится работать в горах, на юге Англии. Но трудности приносят только удовольствия, потому что они стараются на благо своего городка. Каждый герой – отдельный характер, представляющий особый интерес для читателя. Особое внимание уделяет Торп описанию того, как исторические события меняют человеческую сущность, мировоззрение, нарушают привычный мирный ход жизни маленького городка Алвертон. Один из ключевых мотивов романа – эволюция личности на примере поколений одного рода.

С первых строк романа читатель встречается с главным вопросом «Зачем мы здесь?»:

“Whether a man has done a thing or no, I know when he believes he has, and that is all the same in the end” [3].

Этот вопрос можно встретить и во второй главе *Friends*. Brazier верит, что существует один Бог и одна вера для всех людей. Он видит свет во тьме и убежден, что добрый человек заслуживает уважения. В главах мы видим, что герои не разделяют такую позицию, а точнее, они не понимают, что хочет священник.

При анализе романа Адама Торпа «Алвертон» можно прийти к выводу, что наиболее распространенными литературными жанрами являются: историографический метароман, эпистолярный жанр, жанр эссе. При этом каждая глава романа имеет характерные особенности.

Итак, рассмотрев все специфические особенности стиля А.Торпа в романе "Алвертон" мы можем говорить о своеобразной жанровой мозаике - совершенно разные приемы, методы и концепции, примененные автором при написании романа составляют уникальный стилистический узор, создающий особую атмосферу и выражающий, несомненно, литературную и лингвистическую ценность.

Список литературы

1. Бахтин, М.М. Теория романа / М.М. Бахтин. – М.: Языки славянских культур, 2012. – 880 с.
2. Кубрякова, Е. С. Мир и проблемы его описания в языке / Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / РАН, Ин-т яз-ния. М., 2004. С. 459–533.
3. Thorpe, A. *Ulverton*. London, 1998. 382 p.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА КОРПОРАТИВНОСТИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МАГИСТРАНТОВ

**Сахарова Н.С., Иванова С.Г., Дмитриева Е.В.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Реформа образовательной системы России и обращение к моноуровневой парадигме образования «Бакалавриат-магистратура-аспирантура» предъявляет новые требования к организации образовательного процесса. Стандарты нового поколения ориентированы на формирование совокупности компетенций, как в формате контактной, так и самостоятельной работы студентов. Особенностью современных образовательных стандартов является инновационный подход к распределению аудиторных часов и часов, предназначенных для самостоятельной работы, что соответствует в целом 1:3.

В рамках многоуровневой образовательной парадигмы основными аспектами образования магистрантов являются следующие:

- ориентация на английский язык – язык XXI века, осуществляющая интеграцию России в мировое научное пространство;
- актуализация принципа корпоративности;
- автономизация и индивидуализация образования;
- адаптация образования к личностным качествам магистранта;
- интеграция образовательных программ путем развития междисциплинарных образовательных курсов, которые позволяют магистрантам получать знания из различных дисциплин, ориентируясь на унифицированную тему;
- элективность образовательных маршрутов, позволяющая актуализировать внутренний креативный ресурс магистранта;
- проектная деятельность, активизирующая готовность магистранта к профессионально направленной самореализации.

Лингвистическое образование магистрантов является обязательной составляющей основной образовательной программы магистрантов, обучающихся по техническим, естественнонаучным и социально-экономическим направлениям подготовки. Учебные планы по данным направлениям предусматривают, как правило, такие дисциплины лингвистического цикла, как: «Деловой иностранный язык», «Профессионально-ориентированный перевод», «Перевод технической литературы», «Иностранный язык в профессиональной сфере». При этом общая трудоемкость определяется 180 часами, из которых не более 70- контактная работа, а остальные часы отводятся на выполнение индивидуальных заданий или написание реферата в рамках самостоятельной внеаудиторной работы.

При создании рабочих программ по дисциплинам лингвистического цикла к разделу формируемых компетенций относится общепрофессиональная компетенция I (ОПК- I), содержание которой формулируется как «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Рос-

сийской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности». Для формирования указанной компетенции необходимо определить планируемые результаты обучения по конкретной дисциплине. Так, для дисциплины «Иностранный язык» в качестве планируемых результатов следует выделить следующие.

В рамках информационно-когнитивного блока ОПК-1 от магистранта ожидаются следующие знания:

- о способах коммуникации в устной и письменных формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессионально-ориентированной деятельности;
- о грамматических, лексических и стилистических средствах коммуникации в устных и письменных формах.

Операционально-деятельностный аспект выражается в ожидаемых умениях:

- применять знания о коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессионально-ориентированной деятельности;
- применять коммуникативные лексико-грамматические модели в научном общении на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессионально-ориентированной деятельности.

И, наконец, мотивационно-ценностная составляющая ОПК-1 реализуется в наличии опыта и владения некими навыками и определяется следующим содержанием:

- навыками и опытом коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессионально-ориентированной деятельности;
- нормами и этикой коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессионально-ориентированной деятельности;
- опытом выявления лексико-грамматической специфики устной и письменной форм коммуникации на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессионально-ориентированной деятельности.

Таким образом, исходя из требований стандарта образования, учебных планов и рабочих программ, возникает необходимость оптимальной организации контактной работы с магистрантами. В настоящих условиях достаточно валидным является принцип корпоративности в его предметном воплощении. Поясним, что современная педагогика оперирует такими понятиями, как «корпоративное образование», «корпоративное обучение», «корпоративная культура» [1, 2, 3, 4]. Эти понятия объединяет единая смысловая составляющая, заключающаяся в некоей совокупности общих особенностей, объединяющей людей и определяющей их принадлежность к единой группе. Коллективные совместные действия являются определяющими

в деятельности такой группы и формирующими, в тоже самое время, единый продукт деятельности.

Принцип корпоративности с точки зрения дидактики предполагает непрерывный рефлексивный характер обучения, что, в свою очередь, способствует оптимизации использования времени, отводимого на контактную работу. Принцип корпоративности в условиях обучения иностранному языку позволяет учитывать индивидуальный уровень подготовки каждого магистранта и способствует максимальной реализации самовыражения и самоактуализации обучаемого.

Уточним, что под принципом корпоративности в лингвистическом образовании мы имеем в виду форму организации контактной работы с магистрантами, которая выражается в формировании микрогрупп обучаемых, объединяемых единой перспективной образовательной целью. Практическим воплощением этого принципа выступают следующие формы:

- создание единого (для микрогруппы) проекта на иностранном языке;
- перевод авторской статьи;
- презентация коллективного речевого продукта.

Принцип корпоративности объединяет деятельность магистрантов и, в тоже время, дифференцирует занятость каждого участника микрогруппы в соответствии с его индивидуальными способностями и уровнем подготовки. Результатом корпоративной деятельности магистрантов по направлению подготовки «02.04.02 Фундаментальная информатика и информационные технологии» в микрогруппах явились следующие примеры:

- корпоративный перевод подборки оригинальных статей с английского языка на русский по теме «Искусственный интеллект»;
- презентация сообщений на тему «Хакерская идеология»;
- круглый стол на тему «Современные языки программирования».

Список литературы

1. *Галагузов, А.Н. Корпоративная культура и корпоративное образование // Вестник ЧГПУ, 2010, № 7. – С.62-68.*
2. *Спивак, В.А. Корпоративная культура: теория и практика / В.А. Спивак. – М.: Питер, 2001.*
3. *Кузнецов, В.В. Корпоративное образование / В.В. Кузнецов. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2010 – 227 с.*
4. *Хаммер, М., Чампи Дж. Реинжиниринг корпорации. Манифест революции в бизнесе. – СПб. – Изд-во СПб ун-та, 1997. – 332 с.*

МЕТОДИКА РАБОТЫ С НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫМИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С МАГИСТРАМИ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ ЭЛЕКТРОНИКА И НАНОЭЛЕКТРОНИКА

Стренадюк Г.С., Лисачёва Л.В.
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Модернизация высшего образования в области иноязычной профессиональной коммуникации предполагает более эффективное совершенствование приобретенных на предшествующих этапах обучения навыков иноязычного профессионального общения, как в письменной, так и в устной форме магистров технических направлений подготовки.

Роль преподавателя заключается в решении следующих задач в процессе обучения магистров на практических занятиях по дисциплине «Технический перевод специальной литературы»:

- закрепить и расширить объем лексического (терминологического) материала, изученного ранее;
- совершенствовать приобретенные на предшествующих этапах обучения навыки иноязычного профессионального общения, как в письменной, так и в устной форме;
- сформировать умение работать с оригинальной литературой по направлению подготовки;
- развивать основные умения и навыки письменного перевода научного текста по специальности;
- совершенствовать навыки создания вторичного научного текста (реферата, аннотации, тезисов) на основе анализа первичного текста;
- совершенствовать навыки изучающего чтения специальной литературы и развитие навыков поискового чтения;
- совершенствовать навыки самостоятельной работы со специальной литературой на иностранном языке с целью получения необходимой информации [4;4].

Конечными целями обучения техническому переводу специальной литературы магистров технических направлений подготовки являются, например, «умение понимать аутентичные иноязычные тексты (аудирование и чтение), ориентированные на указанный профиль, планировать свое речевое и неречевое поведение с учетом статуса партнера по общению; овладение новыми языковыми средствами в соответствии с темами и сферами общения, отобранными для указанного профиля, дальнейшее развитие специальных учебных умений, позволяющих использовать изучаемый язык в целях продолжения образования и самообразования, прежде всего в рамках указанного профиля» [4;4].

В течение семестра запланировано 27 практических занятий (54 часа по программе). На занятиях магистры знакомятся с особенностями перевода научно-технических текстов, к которым, например, относятся: насыщенность текста терминами и терминологическими словосочетаниями; наличие лексических конструкций и сокращений, грамматических структур, характерных для научно-технического текста; лексические эквиваленты профессиональных немецкоязычных терминов в русском языке; особенности перевода лексикограмматических конструкций, характерных для узкой сферы профессиональной деятельности; основные термины и понятия, используемые в мировой практике электроники и нанoeлектроники и т.д.

Преподаватель знакомит обучающихся с вышеназванными признаками научно-технического текста, прибегая к конкретным примерам из электронной презентации. Общей задачей первого этапа процесса обучения, на наш взгляд, является овладение определённым инструментарием для снятия трудностей в процессе перевода какого-либо научно-технического текста.

Рассмотрим в качестве примера некоторые особенности научно-технического текста: насыщенность текста терминами и терминологическими словосочетаниями раскрывается в следующем микротексте (термины выделены курсивом и полужирным начертанием):

*Die frühen **Computer**wurden auch **Groß-)Rechner** genannt; deren Ein- und Ausgabe der Daten war zunächst auf die Verarbeitung von **Zahlen** beschränkt. Zwar verstehen sich moderne **Computer** auf den Umgang mit weiteren **Daten**, wie beispielsweise Buchstaben und Töne. Diese **Daten** werden jedoch innerhalb des **Computer** ebenfalls in **Zahlen** umgewandelt und als **Zahlen** verarbeitet, weshalb ein **Computer** auch heute noch eine **Rechenmaschine** ist.*

Определённые термины-интернационализмы не нуждаются в переводе (напр., *die Computer, die Maschine*); некоторые термины переводятся частично, один из компонентов сложного слова может быть неизвестен: *die Rechenmaschine* (*вычислительная* машина); меняет значение слова приставка у существительного или глагола, напр., *die Verarbeitung* – *переработка*; такой термин как «*die Daten*» считается «ложным другом переводчика», так как, на первый взгляд, может переводиться как дата, даты, на самом деле, это «данные».

Таким образом, не только насыщенность терминологией как таковой в тексте представляет трудность для перевода научно-технического текста, но и разные подходы к их переводу.

В качестве следующего признака рассмотрим грамматические структуры, характерные для научно-технического текста. В вышеприведённом микротексте представлены следующие грамматические структуры (в тексте выделены курсивом и подчёркнуты): *wurden... genannt* – PassivPräteritum (страдательный залог, форма простого прошедшего времени); *deren... beschränkt* – придаточное определительное; *weshalb... ist* – придаточное следствия. Уже из краткого перечисления встречаемых грамматических структур можно сделать вывод о повышенной «грамматической» сложности научно-технического текста. Для такого рода текстов характерны также: развернутые сложные предложения с инфинитивными оборотами, распространенные определения, вводные конструк-

ции, сложносочинённые предложения, сослагательное наклонение, омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры с компонентами „haben“, „sein“, „werden“ [5;10] и т.д.

Задачей преподавателя на этом этапе является научить магистров распознавать грамматические структуры в тексте с целью извлечения полной и точной информации в научно-техническом тексте.

Следующим этапом работы на практических занятиях по дисциплине «Технический перевод специальной литературы» является рассмотрение и анализ многочисленных жанров научного стиля, таких, как: статья, учебник, патентное описание (описание изобретения), реферат, монография, аннотация, документация, каталог, справочник, спецификация, инструкция и т. д. Все вышперечисленные жанры имеют свои индивидуально–стилевые черты, но их также объединены и общими признаками.

Рассмотрим некоторые из них. «Научная статья– это законченное и логически цельное произведение, освещающее какую-либо тему, входящую в круг проблем, связанных с темой диссертации» [2].

М.Ю. Рождественский указывает, что содержание статьи - это «полный силлогизм», (т.е. повествование), представленный текстом, оно обращено к широкому кругу учёных, границы которого не обозначены. Автор выделяет также ряд композиционных требований к статье, которая должна включать: 1) проблему, 2) постановку эксперимента (реального или мысленного), 3) логический аппарат, 4) само рассуждение - силлогизм, 5) вывод по поводу поставленной проблемы. Как видно из этих требований, они фактически намечают структуру статьи [2]. На определении и общей характеристики научной статьи строится план работы: 1. Автор статьи и сведения о нём. 2. Сбор и анализ терминологического аппарата статьи. 3. Сбор и анализ грамматических структур в тексте статьи. 4. Составление плана статьи (поабзацный перевод для выделения проблемы, цели, задач и выводов статьи). 5. Умение дать характеристику статье, используя специальные клише, вводные слова и обороты. Личная оценка ценности данной статьи и эксперимента (если он представлен).

Аннотация (от лат. *annotatio* — замечание) или резюме (от фр. *résumé* — «сокращённый») — краткое содержание книги или другого издания, а также краткая характеристика издания: рукописи, монографии, статьи или книги. Аннотация показывает отличительные особенности и достоинства издаваемого, место и время издания в номинативной форме [1].

Преподаватель объясняет функции аннотации, дающие возможность понять содержание статьи (дипломного проекта, курсовой работы и т.д.) определить её релевантность, кроме того, аннотация обязательно включает характеристику статьи, цель, задачи, проблему, новизну и результаты. Аннотация, как правило, содержит пассивные конструкции (причастные и глагольные). В качестве примера приведём выдержки из аннотации к дипломному проекту на немецком языке (курсив наш).

Abstrakt zur Diplomarbeit «Die Wirtschaft in China und Mexiko im Vergleich mit besonderem Blick auf die Bedeutung der Landwirtschaft und wichtige Reformen im 20. Jhdt.»

Die Landwirtschaft *ist* für China ein wichtiger Faktor der Wirtschaft und langfristig *angelegt*, während in Mexiko dieser Sektor eher als zu wenig entwickelt gilt. In Mexiko ist die Landwirtschaft die Lebensgrundlage für die Hälfte der Bevölkerung, *trotzdem* ist sie nicht in der Lage, auch nur die Bewohner ihres Landes zu versorgen... Die chinesische Landwirtschaft *wird* genauso wie das staatliche Bankensystem, die Industrie und die Strukturpolitik von der Zentralregierung *gesteuert*. Bis 1979 *war* die Landwirtschaft in Kommunen organisiert, in den 80ern *wurden* dann aufgrund von Hungerkrisen Reformen *durchgeführt*...

Die Diplomarbeit „Landreformen im 20. Jahrhundert im Vergleich“ stellt die Grundlage für die Aufarbeitung der durchgeführten Reformen dar. Auf der Basis des Werkes „The emergence of China: opportunities and challenges for Latin America and the Caribbean“ *werden* die Gründe des Wirtschaftserfolges Chinas zusammengefasst und mit Mexikos Wirtschaft *verglichen*. In der Folge *werden* kurz die direkten Auswirkungen der chinesischen Wirtschaftsstrategie auf Mexiko *angesprochen*, mit Hilfe des „Mexico Competitiveness Reports 2009“ von der Harvard University [6].

В данном тексте кратко изложено содержание дипломной работы, новизна, литературные источники, использованные автором, цели и задачи.

Преподавателем ставится задача, обнаружить вышеприведённые данные в тексте, найти также грамматические структуры, характерные для аннотации, назвать их, сделать точный перевод текста.

Следующим этапом обучения является анализ других изданий и обобщение пройденного материала.

Следует отметить, что последовательная работа по такой методике обучения техническому переводу специальной литературы магистров развивает, на наш взгляд, не только языковые и речевые умения в письменном виде речевой деятельности (чтении и письме), но и специальные навыки работы со словарями, справочниками, другими изданиями.

Список литературы

1. Википедия [Электронный ресурс] – свободная энциклопедия. - Режим доступа:<https://ru.wikipedia.org/wiki/Аннотация>, свободный. (Дата обращения: 10.12.2015 г.)
2. Аспект [Электронный ресурс] - консультативно-образовательный центр. - Режим доступа:http://psychologevs.ru/nauchnaya_rabota/aspirantam/podgotovka_publicacij, свободный. (Дата обращения: 10.12.2015 г.)
3. Студопедия [Электронный ресурс] - лекционный материал для студентов. - Режим доступа:<http://studopedia.ru>, свободный. (Дата обращения: 10.12.2015 г.)
4. Рабочая программа дисциплины «М.4.1 Технический перевод специальной литературы» /сост. Г.С. Стренадюк - Оренбург: ОГУ, 2015 – 10 с.
5. Стренадюк, Г.С. Обучение омонимичным грамматическим структурам студентов-филологов в процессе иноязычного чтения

6. (на материале грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden*) [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.08)/ Стренадюк Галина Сергеевна, УрГПУ. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.
7. *Anleiter/Bildung* [Электронный ресурс] - материал для студентов. - Режим доступа: <http://schreiben.anleiter.de/wie-kann-ich-ein-abstract-schreiben> (Дата обращения: 11.12.2015 г.)

ЦЕНТР «ТРИЕДИНСТВО ЯЗЫКОВ» ИМ. ШАКАРИМА КУДАЙБЕРДИЕВА В КАРГТУ

**Сулейменова А.Х., Бейсханова С.А., Амангельдина Г.А.
Карагандинский государственный технический университет,
г. Караганда**

Впервые идея культурного проекта «Триединство языков» была озвучена в октябре 2006 года на XII сессии Ассамблеи народа Казахстана. Тогда глава государства Н.А. Назарбаев отметил, что знание, как минимум, трех языков важно для будущего детей Казахстана. И уже в Послании 2007 года «Новый Казахстан в новом мире»¹ Нурсултан Абишевич предложил начать поэтапную реализацию культурного проекта «Триединство языков». Проект был выделен как отдельное направление внутренней политики. «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык – государственный язык, русский язык – как язык межнационального общения и английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику»², – сказал Президент. Результатом такого послания президента стала Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 годы.

Идея триединства возникла не просто как красивая концепция и новый формат языковой политики, она была выработана в связи с жизненной необходимостью. Сегодня успешно развиваются те страны, которые внедряют у себя так называемую умную экономику и открыты миру. А успехи в этих областях и новые познания даются именно через овладение доминирующими на планете языками.

Таким образом, Казахстан, взяв курс на овладение его гражданами тремя языками, исходит из сегодняшних реалий – триединство языков будет являться свидетельством конкурентоспособности страны. Лингвистическое богатство влечет мощный социально-психологический эффект «открытого мышления», заряженного на поиск нового знания. Сами граждане, свободно владеющие несколькими языками, будут конкурентоспособными личностями как внутри страны, так и за рубежом. Иными словами, мы имеем дело с весьма прагматичной идеей.

В целях реализации казахстанского культурного проекта «Триединство языков» в марте 2008 года по инициативе ректора, академика НАН РК А.М. Газалиева, в Карагандинском государственном техническом университете был открыт Центр «Триединство языков» имени Шакарима Кудайбердиева, великого философа, поэта и просветителя Казахстана.

Цель Центра «Триединство языков» — оказание качественных образовательных услуг, способствующих повышению конкурентоспособности КарГТУ по углубленному и интенсивному обучению казахскому, английскому и русскому языкам путем внедрения в учебный процесс инновационных технологий и международных стандартов обучения.

Для успешной работы Центра ректоратом создаются все необходимые условия. Создан методический кабинет, оснащенный компьютерным и мультимедийным – лингафонным классами, интерактивными досками, залом заседания для презентации. В Центре осуществляется работа лаборатории разработки учебно-методических комплексов и лаборатории компьютерного обеспечения обучения и разработки электронных учебников на казахском, русском и английском языках.

Одним из направлений деятельности Центра является обучение казахскому языку и делопроизводству на государственном языке, приобщение к казахской культуре и развитие чувства патриотизма у студентов и сотрудников Университета.

В Центре активно внедряются инновационные технологии обучения: разработаны электронные учебники и программы, которые используются в изучении казахского языка. Данные инновационные разработки позволяют вести образовательный процесс в режиме «Дистанционного обучения».

Центр «Триединство языков» имени Шакарима Кудайбердиева при Карагандинском государственном техническом университете — оказывает качественные образовательные услуги по углубленному и интенсивному обучению языкам путем внедрения в учебный процесс оригинальной методики обучения английскому языку, обеспечивающей углубленное изучение технической терминологии по 64 специальностям кафедр Университета с применением инновационных технологий, международных стандартов. С этой целью организуются и проводятся курсы, где можно совершенствовать государственный язык, английский язык, русский язык по всем уровням обучения от начинающего, до достаточно продвинутого уровня, включая делопроизводство на русском и казахском языках, а также научно – технический перевод. По окончании студенты получают удостоверение переводчика английского языка в сфере профессиональной коммуникации. Преподавание языкам проводится высококвалифицированными преподавателями университета с привлечением преподавателей - носителей языка из-за рубежа.

В учебном процессе применяется оригинальная методика обучения английскому языку, обеспечивающая углубленное изучение технической терминологии по 64 специальностям кафедр Университета. В учебном процессе используются мультимедийный лингафонный кабинет, лаборатория устной речи, оснащенные современной техникой. А так же в центре проводятся курсы русского языка для приезжих студентов, не владеющих русским языком и студентов иностранцев приезжающих в КарГТУ по мобильности.

Совместно с кафедрами казахского языка и культуры, русского языка и культуры, иностранных языков центр проводит конкурсы на лучшее знание языков, круглые столы, олимпиады, что вызывает живой интерес студентов к языкам. Вследствие этого студенты выезжают на работу по летним программам в страны, являющиеся носителями иностранных языков.

Центр «Триединство языков» обеспечивает перевод учебно-методической литературы и документации университета на государственный и английский языки. Профессиональными переводчиками центра ежегодно переводится

большое количество литературы, статей для международных журналов с высоким импакт-фактором, проектов и различной документации на государственный и английский языки.

По сути, триединство языков в Казахстане – концепция, направленная на дальнейшее укрепление страны, ее потенциала, которую общество должно поддерживать. Идея языкового триединства является частью национальной идеологии, нацеленной на становление и развитие конкурентоспособного Казахстана – равного среди лучших.

Список литературы

- 1. Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента Н.А.Назарбаева народу Казахстана. [Электронный ресурс]. - Архив за 2007 год. – М.: Астана, 2007. – Режим доступа: <http://www.kazakhemb.org.il/?CategoryID=250&ArticleID=551&Page=1>, свободный.*
- 2. Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента Н.А.Назарбаева народу Казахстана. Указ. ист. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kazakhemb.org.il/?CategoryID=250&ArticleID=551&Page=1>, свободный.*
- 3. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. — 2012. — № 218-219. — 10 июля.*
- 4. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы // ru.government.kz/resources/docs/doc18*
- 5. Государственная программа развития языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы // edu.gov.kz*

ОПЫТ ЛИНГВОЭСТЕТИЧЕСКОГО ТОЛКОВАНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (САША ЧЕРНЫЙ. «ПОТОМКИ»)

Флоря А.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ФГБОУВО
«Оренбургский государственный университет», г. Орск

Феномен лингвоэстетической интерпретации литературного текста охарактеризован достаточно подробно [в частности: 1; 2; 3; 4; 5], однако в нем до сих пор остается немало субъективного. Более этого, субъективное начало заложено в лингвоэстетике по определению, поскольку основные признаки эстетического значения слова: невозможность слишком конкретных толкований, внешний (и часто мнимый) алогизм связей, слабое соотношение с ближайшими по семантике словами (эстетически значимое слово «служит намеком включенных мыслей, эмоций, волнений»), неразрывная связь с художественным целым [3, 21; 4, 33].

Посмотрим на примере конкретного текста, как проявляются лингвоэстетические смысловые нюансы.

Саша Черный. Потомки

1.

*Наши предки лезли в клетки
И шептались там не раз:
“Туго, братцы... видно, дети
Будут жить вольготней нас”.*

2.

*Дети выросли. И эти
Лезли в клетки в грозный час
И вздыхали: “Наши дети
Встрелят солнце после нас”.*

3.

*Нынче так же, как вовеки,
Утешение одно:
Наши дети будут в Мекке,
Если нам не суждено.*

4.

*Даже сроки предсказали:
Кто – лет двести, кто – пятьсот,
А пока лежи в печали
И мычи, как идиот.*

5.

*Разукрашенные дули,
Мир умыт, причесан, мил...
Лет чрез двести? Черта в стуле!
Разве я Мафусаил?*

6.

*Я, как филин, на обломках
Переломанных богов.
В неродившихся потомках
Нет мне братьев и врагов.*

7.

*Я хочу немножко света
Для себя, пока я жив,
От портного до поэта –
Всем понятен мой призыв...*

8.

*А потомки... Пусть потомки,
Исполняя жребий свой
И кляня свои потемки,
Лупят в стенку головой!*

Мечты о светлом будущем в этом тексте имеют религиозную окраску, причем неоднородную, разнообразную – «исламскую»: *Наши дети будут в Мекке...* (подразумевается хадж: как паломники, войдут в царство счастья), «ветхозаветную»: *Разве я Мафусаил?* (один из праотцев человечества – Быт 5:21-27, проживший 969 лет, старейший человек, чей возраст указан в Библии – впрочем, по лунному календарю), даже «языческую»: *Я, как филин, на обломках // Переломанных богов.*

Имеется и оттенок народных суеверий: *Черта в стуле!*

Это, возможно, искаженное вследствие «народной этимологии» выражение *черта в ступе*.

Нельзя было оставлять пест в ступе, а ее надо было после работы переверачивать, чтобы в ней не накапливалась пыль. Но, согласно поверью, это делалось, чтобы помешать чертям, которые могли толочь в ступе болезнь или порчу, а также пускать людей по ветру.

Есть русская пословица о «непотопляемом» человеке: *Его черт в ступе не истолчет*. Иначе говоря, «в ступе» не черт, а человек, но люди, забывшие пословицу, этого не понимают.

Черта в стуле имеет два смысла:

а) что-то совершенно необыкновенное, фантастическое (*пообещать черта в ступе* – т.е. чего-то несбыточного);

б) интеръективное (междометное) высказывание, выражающее резкое несогласие = *Черта с два!*

В стихотворении – второй смысл.

Клеть – особое помещение при избе или отдельная нежилая постройка для хранения имущества; кладовая.

Религиозный оттенок имеют слова *братья* и *враги* и даже *клет* тоже. Христос призывает учеников не быть «якоже лицемери», т.е. не выставлять напоказ свое благочестие, а войти в клеть и молиться (*Ты же, егда молишися, вниди въ клѣть твою, и затвори въ двери твоя, помолися Отцу твоему, иже въ*

тайнѢ). То есть предки, а также их дети фактически там молились о пришествии светлого будущего.

Разумеется, религиозные образы имеют здесь не буквальный, а исключительно аллегорический смысл: наша вера в будущее достигает религиозной силы, мы молимся за него, так сказать, «всем богам». Эклектическое объединение разных религий и верований подчеркивает этот условно-аллегорический оттенок.

Следует сказать, что все эти религиозные смыслы имеют отрицательные коннотации: быть в Мекке нам *не суждено*; я *не* Мафусаил; и, главное:

В неродившихся потомках

Нет мне братьев и врагов,

т.е. я отношусь к ним не по-христиански, а равнодушно. Отрицательный смысл оборотов *обломки переломанных богов* и *Черта в стуле!* (т.е. я не согласен ждать) комментарию не требует. И, наконец, если в «клетях» предки о чем-то молились, то тщетно: «прекрасное далёко» так и остается далеким.

Таким образом, формируется смысл: мы *утратили веру* в светлое будущее. То есть:

а) в то, что мы должны быть несчастными ради счастья потомков;

б) в то, что это счастье вообще наступит (особенно при нашем смирении).

Разукрашенные дули,

Мир умыт, причесан, мил...

Кто его умоет, если ты *лежишь в печали и мычишь, как идиот?*

То, что предки лезут в клетки, имеет оттенок добровольного – дополнительного – лишения свободы. Ее нет в жизни, так они еще и сами себя ограничивали, загоняли в тесное пространство, превращали свой дом в узилище.

Я, как филин, на обломках

Переломанных богов.

Тавтология подчеркивает, что прежняя вера совершенно уничтожена.

Филин, сова, сыч – зловещие ночные птицы, предвещающие беду, т.е. мрачное будущее. «Боги», еще не «переломанные», олицетворяют веру в будущее светлое.

Дули – просторечный вариант. Синонимы – *шиши, кукиш, фига*. Буквальное значение: груша – срав. с фигой – плодом. То и другое имеет генитальный смысл и означает грубый отказ.

Разукрашенные дули – наглый, циничный обман, сопровождаемый демагогическими посулами. Этот оборот корреспондирует с восклицанием «*Черта в стуле!*», с которым он, кстати, рифмуется, чем подчеркивается их параллелизм – это восклицание может сопровождаться соответствующим жестом. «*Черта в стуле!*» – это словесный «кукиш» («*Фиг вам!*»), который лирический герой (вернее антигерой) «показывает» в ответ на лживые обещания светлого будущего (т.е., фигурально выражаясь, на «кукиш», который будущее «покажет» ему).

Вот, кстати, для сравнения аналогичный пример словесного «кукиша» из «Дней Турбиных» М.А. Булгакова:

Мышлаевский. Довольно! Я воюю с девятьсот четырнадцатого года. За что? За отечество? А это отечество, когда бросили меня на позор?! И я опять иди к этим светлостям?! Ну нет. Видали? (*Показывает шииш*) **Шииш!**

Студзинский. Изъясняйся, пожалуйста, словами.

Мышлаевский. Я сейчас изъяснюсь, будьте благонадежны.

Реплика Студзинского «*Изъясняйся, пожалуйста, словами*» производит комический эффект, поскольку Мышлаевский изъясняется не только жестом, но и словами – дублируя вербально то, что он делает невербально. То есть слово «*шииш*» воспринимается не как слово, а как дополнительный жест.

Идем далее.

А пока лежи в печали

И мычи, как идиот.

Глаголы употреблены в **долженствовательном** наклонении (**дебитиве**). Эта форма обычно означает смирение с неприятной участью, сопровождаемое глухим ропотом.

Последняя строфа

А потомки... Пусть потомки,

Исполняя жребий свой

И кляня свои потемки,

Лупят в стенку головой! –

амбивалентна. С одной стороны, это выражение отчаяния (не только у нас, но и у них не будет ничего хорошего). С другой – это всё-таки императив с побудительным оттенком: *пусть лупят*, т.е. пусть сами позаботятся о себе, пусть сами пробивают стены. (Срав. с песней И. Кормильцева: *Таким ударным инструментом мы пробьем все стены в мире*). Причем это их *жребий* – все поколения должны не просто пользоваться благами цивилизации, которые завоевали для них предки, но и внести собственную лепту в борьбу за лучшую жизнь.

Правда, здесь есть некоторое противоречие с предыдущей строфой:

Я хочу немножко света

Для себя, пока я жив,

От портного до поэта –

Всем понятен мой призыв...

Смысл прозрачен: это мещанское жизненное кредо – я хочу жить для себя, а не для каких-то потомков.

Разумеется, смысл именно этот. Стихотворение входит в цикл «Сатиры» (1911) и передает психологию эгоистичного обывателя. Конечно, это и отклик на идеологию «Вех», вышедших двумя годами ранее и вызвавших бурный восторг самых реакционных слоев общества: можно отказаться от высоких идеалов, не работать на будущее, на улучшение жизни, а существовать ради себя.

Но, следует думать, содержание стихотворения гораздо глубже.

Некоторое удивление вызывает первая строка: *Я хочу немножко света...* Конечно, это говорит мещанин, согласный довольствоваться малым. Но откуда

возьмется свет, даже *немножко*, если в жизни *вообще* нет солнца? (*Наши дети // Встретят солнце после нас*). Не имеется же в виду лунный свет.

Лирический «герой» – мещанин, – так сказать, бунтуя на коленях, дорастает до требования, чтобы власти дали хоть немного нормальной жизни *ему и его современникам*: хватит кормить нас обещаниями!

Но если власти проявят здравый смысл и дадут людям немного света, откуда возьмутся «потемки» будущих поколений?

На наш взгляд, глубокая мысль этого стихотворения состоит в том, что не следует преувеличивать надежду на прогресс, цивилизацию, просвещение, торжество гуманизма. Люди могут тешить себя иллюзиями, что им повезло: они избежали катаклизмов, бедствий, порожденных варварством, предрассудками более жестоких времен. Тот, кто поверил, что ему посчастливилось ничего этого не знать, всегда имеет возможность на практике восполнить пробелы в своем образовании. Варварство всегда может вернуться, причем в еще худших формах. Культура и цивилизация постоянно нуждаются в защите.

Допустим, «мы» добьемся «немножко света для себя», но нет гарантии, что у потомков не отберут этих скромных завоеваний. Или потомки сами их бездарно отдадут, а потом будут биться головой о стенку.

Теперь несколько слов о рифмах, которые вносят в текст важные нюансы. Всё стихотворение написано 4-стопным хореем. В нем чередуются женские и мужские рифмы, т.е. ритмическим разнообразием оно не отличается. Однако однообразие еще усиливается за счет одинаковых рифм:

1.

*Наши предки лезли в клетки
И шептались там не раз:
“Туго, братцы... видно, дети
Будут жить вольготней нас”.*

2.

*Дети выросли. И эти
Лезли в клетки в грозный час
И вздыхали: “Наши дети
Встретят солнце после нас”.*

Самоочевидно, что эта *монотонность выражает идею неизменности жизни и преемственности поколений*, которые влачат всё то же однообразное и жалкое существование. Однообразие еще усиливается добавлением к внешним рифмам внутренних:

*Дети выросли. И эти
Лезли в **клетки** в грозный час*

(Однообразие поддерживается и другими повторами. Это и предлог *в*: *в клетки в грозный час*, и фонетический повтор: *лезли в клетки*. Данные повторы факультативны, играют лишь второстепенную роль. Они работают на закрепление общего эффекта дурной повторяемости.)

И хотя следующая строфа уже не содержит упомянутых рифм, однако начинается словами, комментирующими эту монотонность:

Нынче так же, как вовеки...

Повторяются не только рифмы, т.е. созвучия, но даже одни и те же слова (словоформы), обладающие семантикой противопоставления: *дети* и *нас*. Из поколения в поколение передается надежда на то, что жизнь потомков окажется «вольготней».

Знаменательно, что именно эти два слова меняют свое значение: каждое из них относится к разным поколениям – то к предкам, то к потомкам. И, напротив, к каждому из поколений относятся поочередно оба слова. Так что их противопоставление – мнимое.

Основное заключение, к которому мы можем прийти, состоит в том, что эстетические приемы составляют единое целое. И, кроме того, художественный текст хорош тем, что не только выражает мысль в словах, но и создает для ее воплощения конгениальную языковую фактуру, т.е. еще и изображает мысль языковыми средствами. Самое важное в лингвоэстетическом толковании текста – показать, как это достигается.

Список литературы

1. *Донецких, Л. И. Слово и мысль в художественном тексте / Л. И. Донецких. – Кишинев, 1990. – 164 с.*
2. *Донецких, Л. И. Эстетические функции слова / Л.И. Донецких. – Кишинев, 1982. – 154 с.*
3. *Ковтун, Л. С. Словарное описание семантико-стилистической системы писателя // Словоупотребление и стиль М. Горького / Л. С. Ковтун. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – С. 5-14.*
4. *Ларин, Б. А. Эстетика слова и язык писателя : Избр. ст. / Б. А. Ларин. – Л.: Художественная литература, 1974. – 285 с.*
5. *Фещенко В. В., Коваль О. В. Сотворение знака: Очерки по лингвоэстетике и семиотике искусства: Научная монография. / В. В. Фещенко, О. В. Коваль. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – 640 с.*

СТРАТЕГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФИЛОЛОГИИ

Хрущева О.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современной образовательной среде дистанционные технологии являются средством обучения, эффективность которого уже доказана временем, результатами и высокой оценкой как специалистов, так и обучающихся. Однако до сих пор не утихают споры о том, смогут ли платформы дистанционного обучения встать в один ряд с классическими образовательными учреждениями, и станет ли сертификат об окончании онлайн-курса адекватной заменой диплома государственного образца. В рамках данной работы мы предпримем попытку выработки потенциальной стратегии использования технологий дистанционного обучения при подготовке специалистов-филологов.

В ноябре текущего года глава министерства образования и науки Российской Федерации Дмитрий Ливанов предложил заменить часть дисциплин, преподаваемых в вузах, онлайн-курсами. По словам министра, «необходимо сконцентрироваться на самых востребованных курсах, которые широко распространены в высших учебных заведениях. Наша главная задача сделать так, чтобы учебные курсы онлайн заменили некачественно преподаваемые дисциплины» [2].

Распоряжение уже выполняется и свидетельством этого выступает проект «Национальная платформа открытого образования» [1], где предложены курсы по разным направлениям подготовки: математические и естественные науки; инженерное дело, технологии и технические науки; здравоохранение и медицинские науки; сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки; науки об обществе; образование и педагогические науки; гуманитарные науки; искусство и культура. Участие в проекте приняли ведущие университеты страны (Московский государственный университет, Московский физико-технический институт, Санкт-Петербургский государственный университет, Высшая школа экономики, Уральский федеральный университет и другие), стремящиеся сделать свои курсы доступными для более широкой аудитории и продемонстрировать свой высокий научно-педагогический потенциал. По словам создателей проекта, несомненным достоинством обучения на данной платформе является соответствие курсов федеральным государственным образовательным стандартам, то есть сертификат об окончании курса может быть принят в качестве свидетельства о его успешном прохождении, а результаты зачтены при сдаче сессионных испытаний в вузе.

Однако при рассмотрении списка предлагаемых на портале курсов становится очевидным, что наиболее распространенными являются курсы по истории России и общей социологии. По направлению подготовки «Языкознание и литературоведение» помимо уже названных курсов к изучению предлагаются

экономическая социология, философия, история науки и техники, а также единственный профильный курс – язык, культура и межкультурная коммуникация. Очевидно, что проект только начинает свою работу, и количество курсов будет расти, но на текущем этапе нам представляется возможным совместить учебную деятельность студентов в формате реального времени в стенах университета и в сети интернет на платформах открытых массовых онлайн-курсов за счет их участия в международных проектах порталов edX, Coursera, FutureLearn.

Названные ресурсы являются общепризнанными образовательными проектами, в рамках которых миллионы пользователей получают качественное дополнительное образование или повышают свою квалификацию по разнообразным областям знания совершенно бесплатно. Все они были основаны в 2012 году: Coursera – преподавателями Стэнфордского университета, edX – в университетах Гарварда и Массачусетса, FutureLearn – в Великобритании. По рейтингу журнала Time за 2012 год, портал Coursera является победителем в номинации «Лучший образовательный сайт года» [4]. На сегодняшний день все платформы активно функционируют и эволюционируют: Coursera сотрудничает с 133 университетами и предлагает 1467 курсов; edX имеет 60 университетов-партнеров и 500 курсов, соответственно; FutureLearn работает с 75 партнерами [3; 5; 6].

Международный статус вышеобозначенных проектов подразумевает, что большинство курсов представлены в англоязычном варианте, что является несомненным преимуществом их использования в процессе подготовки филологов, которым необходимо обеспечить доступ к общению с носителями языка и аудированию качественной иноязычной речи. Таким образом, прохождение онлайн-курсов на платформах edX, Coursera, FutureLearn способствует развитию навыков и умений устной и письменной речи, обеспечивает практику коммуникации.

Однако главным фактором, обуславливающим потенциальную возможность внедрения технологий дистанционного обучения в образовательный процесс в области филологии, выступает тематика и содержание курсов, представленных на международных платформах онлайн-образования. Ниже мы приведем список ресурсов, предлагаемых в настоящее время на ведущих порталах.

Coursera приглашает присоединиться к курсам по профилю «Языки и литература» следующего содержания:

Grammar and Punctuation (University of California);

Advanced Writing (University of California);

Getting Started with Essay Writing (University of California).

Все из обозначенных курсов нацелены на развитие навыков письменной речи, грамотного письма и изложения.

FutureLearn открывает доступ к курсам блока «Язык и культура»:

Exploring English: Shakespeare (British Council);

Exploring English: Language and Culture (British council);

Professional Practices for English-language Teaching (British council);

A Beginner's Guide to Writing in English for University Study (University of Reading).

Названные курсы способствуют развитию языковых навыков, педагогического мастерства, а также углубляют знания в области культуры и истории страны изучаемого языка.

edX предлагает своим пользователям приступить к обучению на языковых курсах:

Conversational English skills (Tsinghua University);

English Grammar and Style (The University of Queensland, Australia);

English Grammar and Essay Writing (Berkeley, University of California).

Кроме того, портал располагает открытыми курсами по испанскому, французскому, китайскому языкам.

Особый интерес для студентов-филологов представляет блок курсов по литературе на сайте edX, где представлены следующие варианты:

«Jane Eyre» by Bronte (Berkeley, University of California);

The Ancient Greek Hero in 24 Hours (Harvard University);

The American Renaissance: Classic Literature of the 19th century (Dartmouth);

«The Picture of Dorian Gray» by Wilde (Berkeley, University of California);

«Call of the Wild» by London (Berkeley, University of California);

«A Room with a View» by Foster (Berkeley, University of California);

Poetry in America (Harvard University);

Shakespeare: on the Page and in Performance (Wellesley).

Калифорнийский университет, помимо упомянутых, предлагает ряд курсов по классическим произведениям англоязычной литературы, предполагающих чтение, анализ и обсуждение книг.

Обзор действующих курсов по выбранному профилю показывает, что они могут дополнить содержание филологических дисциплин, обогатить их за счет привлечения разнообразных источников, повысить мотивацию студентов благодаря интерактивности и аутентичности материалов. Нам представляется возможным и обоснованным внедрение дистанционных технологий в учебный процесс при подготовке специалистов в области филологии за счет использования часов, отведенных на самостоятельную работу студентов. В технологических картах дисциплин прохождение курса на онлайн-площадке может быть зафиксировано как вариант самоподготовки с формой контроля в виде доклада, что подразумевает выделение определенного количества баллов или бонусов за выполнение данного типа деятельности. В ряде случаев, например, в рамках освоения таких дисциплин как «Практика письменной речи», «Межкультурная коммуникация», «Литература страны изучаемого языка», «История мировой литературы» сертификат об успешном прохождении онлайн-обучения может быть зачтен при изучении определенного раздела дисциплины.

Применение технологий дистанционного обучения в образовательной системе вуза становится не только способом закрепления и углубления знаний, полученных в ходе аудиторной работы в классическом формате, но и фактором мотивации студентов к постоянному самосовершенствованию, поиску путей и направлений профессионального и личностного развития.

Список литературы

1. Открытое образование [Электронный ресурс] : каталог курсов. – Режим доступа: <http://proed.ru/>. – 4.12.2015.
2. Смолянская, Е. Глава Минобрнауки предложил заменить часть дисциплин онлайн-курсами [Электронный ресурс] : сетевое издание m24.ru. – 30.11.2015. - Режим доступа: <http://www.m24.ru/articles/91161>. – 2.12.2015.
3. Coursera [Electronic resource] : online educational resources. – 2012. – URL: <https://www.coursera.org/>. – 1.12.2015.
4. Coursera [Electronic resource] : Wikipedia entry. – November 29, 2013. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Coursera>. – 1.12.2015.
5. edX [Electronic resource]. – URL: <https://www.edx.org/>. – 1.12.2015.
6. FutureLearn [Electronic resource] : free online courses. – URL: <https://www.futurelearn.com/>. – 1.12.2015.