

**ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА И  
КУЛЬТУРЫ В  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ  
УНИВЕРСИТЕТСКОГО  
КОМПЛЕКСА**

## Содержание

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ Бугакова О.В.....	1932
ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ Буркеева К.В.....	1936
ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА Герасименко Е.И., Прокошева И.И. ....	1940
АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ СМЫСЛОВ Головин С.А. ....	1943
ВЛИЯНИЕ ВНЕШНИХ МИГРАЦИЙ НА ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ Гуськова Е.А.....	1947
ГЕРУНДИАЛЬНЫЕ ОБОРОТЫ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ УСЛОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЭЛЕМЕНТАРНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ С УСЛОЖНЕННОЙ СТРУКТУРОЙ Евстафиади О.В.....	1951
ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ – ИСТОЧНИК МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ. ПРИЕМЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ИНТЕРАКТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА Захарова Е. А. ....	1954
ВИДЕО НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА – КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ Иванова С.Г. ....	1960
ИМПЛИЦИТНЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ И ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ Карабута И.П. ....	1963
ЭКСПЛИЦИТНЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ И ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Карабута И.П. ....	1967
ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ МЕДИЦИНСКИХ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК Комина О.А., Кодякова Н.В.....	1972
КУЛЬТУРА РЕЧИ И ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭКОНОМИКА» Коробейникова А. А. ....	1975
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ Крапивина М.Ю. ....	1980

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИОННОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА Краутман Т.Е. ....	1984
О РОЛИ АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ Куклина А.И. ....	1988
РИТУАЛЫ ПЕРЕМЕНЫ СТАТУСА В ДРЕВНЕМ КИТАЕ (СВАДЬБА) Луценко Е.А. ....	1992
КАТЕГОРИЯ МОДАЛЬНОСТИ И СПОСОБЫ ЕЕ ВЫРАЖЕНИЯ Маруда И.И. ....	1995
КУРСОВАЯ РАБОТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ТРАДИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Матяш С.А. ....	1999
РЕСУРСЫ ИНТЕРНЕТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Мачнева Л.Ф. Мороз В.В. ....	2003
ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА СРЕДСТВАМИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Мерзлякова Н.С. ....	2006
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ Минакова Т.В. ....	2012
КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПАМЯТНИКА КУЛЬТУРЫ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ХРАМА СЕЛА СПАССКОГО ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ Мишучков А.А., Кажан О.В. ....	2016
ТВОРЧЕСКИЕ ВСТРЕЧИ С ДЕЯТЕЛЯМИ КУЛЬТУРЫ РОССИИ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ В СФЕРЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ МОЛОДЕЖИ Мишучкова А.В., Мишучков А.А. ....	2024
РАЗВИТИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА Мясникова Т.И. ....	2031
ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ ТЕХНИКИ И ДЕФОРМАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ Недорезов В.Г. ....	2036
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РЕДУПЛИКАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Никулина С.Д. ....	2041
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» НА ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОМ И МЕХАНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТАХ Орлова С. Л., Мещерина Л. В. ....	2047

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА	
Осиянова А.В.....	2052
АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ	
Осиянова О.М.....	2057
ПРОБЛЕМА УСТАНОВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЙ	
Павлова А. В.....	2062
ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА ПОСРЕДСТВОМ ЗАИМСТВОВАНИЯ АНГЛОАМЕРИКАНИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)	
Петрова Ж.А. ....	2067
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	
Платова Е.Д. ....	2072
СИСТЕМНО-СТРУКТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕКСТАХ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ РОССИИ	
Поснова Е.Н., Моисеева И.Ю. ....	2076
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОЙ МИФОЛОГИИ. КИТАЙСКИЕ МИФЫ КАК ТЕКСТЫ СИМВОЛИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА	
Проваторова О.Н.....	2084
КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ДУХОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ПОЛИТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВА	
Просвиркин А.С. ....	2088
ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	
Пыхтина Ю.Г.....	2093
О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА	
Радченко И.С. ....	2100
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	
Раптанова И.Н., Бочкарева Т.С.....	2104
СИМВОЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК НОСИТЕЛЬ КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ	
Скоморохова С.В. ....	2107
АКТУАЛЬНОСТЬ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА	
Смирных Е.В., Спасибухова А.Н. ....	2113
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ТАКСИСНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	
Снигирева О.М.....	2117
ФРЕЙМ КАК СЕМАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	
Солодилова И.А. ....	2121
ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ В СИСТЕМЕ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Терехина М. И.....	2127

КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НАЗВАНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ	
Турлова Е.В. ....	2131
К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА СОКРАЩЕНИЙ	
Федоринов А.В. ....	2140
ТЕСТИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ПО ЭКРАНИЗАЦИИ РОМАНА А.М. ГОРЬКОГО «ЖИЗНЬ КЛИМА САМГИНА»	
Флоря А.В. ....	2144
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯВЛЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ	
Чапалда К.Г. ....	2150
ТРАДИЦИИ ДЕЛОВОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ	
Щеблыкина Е.А. ....	2157
ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	
Якимов П.А. ....	2160

# **РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**Бугакова О.В.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

На протяжении последних 10-15 лет в учебный процесс как активный инструмент обучения и познания стремительно включается компьютер. Однако анализ существующих компьютерных учебников позволяет высказать некую крамольную мысль о том, что еще не создана приемлемая в достаточной степени методика компьютерного обучения даже в такой наиболее активно разрабатываемой области, как обучение иностранным языкам.

Главная проблема, очевидно, состоит в том, что преподаватель, знающий конкретный предмет обучения, не готов работать с компьютером на равных. Для узкого специалиста-педагога, как правило, недоступна компьютерная логика и ее широкие возможности, и, как следствие, компьютерные учебные курсы, чаще всего, представляют переложение на экран дисплея обычного учебника, что не облегчает, а скорее затрудняет обучение.[1]

Методика работы с электронными пособиями отличается нестандартностью (оригинальностью) как за счет компьютерных возможностей, так и за счет структурной организации. Функции контроля знаний косвенно выполняет и компьютерный эксперимент: самостоятельно полученные теоретические результаты студент проверяет на опыте, а не по готовому ответу. Такой подход позволяет стимулировать познавательный интерес, сближая работу студента с научным исследованием.

Реализуемый подход позволяет использовать обучающие программы, как в открытом, так и в индивидуальном режиме. Персональные задания и схемы представления материала позволяют учесть все ошибки пользователя и своевременно скорректировать учебный материал. Электронная почта предоставляют дополнительную возможность двухстороннего обмена информацией между пользователем и авторами курса.

Внедрение новых информационных технологий в процесс обучения иностранным языкам сопряжено с определенными трудностями. Это объясняет фрагментарный характер использования компьютеров и недостаточную координацию соответствующих разработок, их планирования и финансирования. Часто программные продукты, созданные на основе новейших технических средств, несут на себе отпечаток педагогики и методики вчерашнего дня.

Однако многие современные педагогические и методические идеи представляются плодотворными и перспективными для разработки мультимедийных средств обучения иностранным языкам. При создании программных продуктов стала очевидной необходимость учета психологических особенностей студентов, использования материалов, обучающих межкультурной коммуникации, необходимо опираться на

принципы коммуникативного подхода и на идеи развивающего и игрового обучения.

Перспективным представляется соединение возможностей мультимедиа с идеями проблемного обучения, разработка с помощью мультимедиа проблемных ситуаций различных типов.

Конструктивной является задача алгоритмизации и автоматизации процесса составления проблемных заданий средствами компьютера на основе формализации некоторых элементов этого процесса. Легко поддаются автоматизации упражнения по обучению иностранным языкам, связанные с заполнением пропуска, перестановкой, выбором, удалением лишнего элемента и т.п.

С появлением компьютера расширился инвентарь наглядности в обучении иностранным языкам. Актуальной стала проблема определения наиболее эффективной с точки зрения обучения комбинации многорецепторных средств наглядности, которая имеется в арсенале мультимедиа.[2]

На рынке информационных технологий намечается открытие сектора, ориентированного на сферу образования. Условия для этого складываются только сейчас. Действительно, постоянные бюджетные проблемы последних лет исключают даже постановку вопроса о государственных программах. Региональные программы информатизации образования, разворачиваемые за счет местного бюджета, не могут обеспечить рынка образовательных компьютерных технологий в силу ограниченности масштабов таких программ. Реальной основой для развертывания рынка образовательных компьютерных технологий сегодня является домашний компьютер. Долгие дискуссии и наивные эксперименты не помешали тому, что в 1997 году домашний компьютер стал реальностью. По мнению экспертов, сегодня в домах россиян находится более полумиллиона компьютеров. Это означает, что уже сотни тысяч обучающихся имеют доступ к достаточно мощному современному компьютеру в домашних условиях.[3]

Но это означает и то, что уже сегодня существуют сотни тысяч покупателей, которые готовы платить за то, что купленный под давлением телевизионной рекламы компьютер станет не только дорогой и престижной игрушкой. Ведь компьютер действительно помогает обучению и развитию. А так как компьютер является потребительским товаром, рассчитанным на многолетнее использование, то сумма средств, затраченных за несколько лет на приобретение прикладного программного обеспечения, может быть сопоставима со стоимостью самого компьютера. То есть емкость рынка образовательного программного обеспечения потенциально сравнима с емкостью рынка домашних компьютеров как таковых. При этом огромным преимуществом рынка образовательного программного обеспечения является то, что весь или почти весь оборот этого рынка не выходит за пределы страны.

Однако самые уважаемые и уважаемые языковые школы и курсы все-таки предпочитают обращаться к проверенным временем печатным пособиям, составленным ведущими специалистами и опубликованным

признанными лидерами. А если попытаться “скрестить” опыт и профессионализм знаменитых преподавателей с уникальными возможностями информационных технологий.

С внедрением в обучающую программу элементов дистанционного обучения через Internet она перестает быть “самоучителем”. Теперь студент, осваивающий премудрости чужого языка, уже не остается наедине со своими трудностями, вопросами и проблемами. К примеру, на “Форуме” под руководством сертифицированных преподавателей будет вестись обсуждение заданных тем. Обмен репликами может происходить как в текстовом, так и в голосовом режимах. Разработаны пять типов сетевых лингвистических игр, позволяющих в реальном времени померяться силами с другими учащимися, сидящими за своими компьютерами за тысячи километров от вас.

Лавинообразная и повсеместная компьютеризация всех сфер человеческой деятельности, наблюдаемая со всей очевидностью в конце 90-х годов, ставит перед высшей школой вопрос об организации эффективного массового обучения квалифицированных пользователей не зависимо от конечной профессиональной ориентации будущих специалистов. Умение использовать в своей предметной области средства вычислительной техники и телекоммуникаций следует рассматривать как критерий общей грамотности, сопоставимый на сегодняшний день с традиционной трактовкой данного понятия - как умения читать, писать и считать.

Однако специфика компьютерного обучения такова, что традиционные методы работы со студентами, такие как лекционные и практические занятия, ориентированные на группы, не позволяют в полной мере получить качественное усвоение материала слушателями, в силу естественного различия в их способности восприятия и уровнях их предварительной подготовки.

“Наилучшей формой компьютерной подготовки следует однозначно признать индивидуальную работу с каждым слушателем, в процессе которой вопросы концептуального характера (архитектура компьютеров, принципы работы операционных систем и приложений) динамично чередуются с иллюстративным и практическим материалом, который в этот момент прорабатывается им непосредственно на персональном компьютере. Однако в силу ряда психологических и других причин, эффективность усвоения информации в течение одного занятия весьма неравномерна и напоминает плавно убывающую кривую, асимптотически приближающуюся к нулю. С учетом этого, целесообразно изложение общего и иллюстративного материала размещать в начале занятия, а отработку типовых действий и навыков перенести к его концу”.[4]

Успех методики обучения иностранному разговорному языку объясняется тем, что:

1. Если постоянно, параллельно русскому слову будет звучать его иностранный эквивалент, параллельно русской фразе - иностранный ее вариант, через некоторое время у человека вырабатывается ассоциативный рефлекс.

2. Учитывая склонность человеческой памяти к ассоциативному восприятию, в программах сначала начитываются слова, а следом - готовые предложения с использованием этих слов. Предложения складываются в смысловые блоки - в результате чего усваивание материала существенно облегчается.

3. Благодаря многократному прослушиванию - выстроенных смысловыми блоками слов, фраз и предложений - человек запоминает их на уровне автоматизма.

4. Самое главное - чистая запись и приятный голос!

Экспериментальным путем установлен наиболее оптимальный вариант распределения времени между работой студента с компьютером и беседами с преподавателем. Полагается, что 70 - 85% учебного времени студент должен самостоятельно заниматься с программой, и 15 - 30% оставить для беседы с преподавателем.”[5]

Эти цифры зависят от уровня знаний студента: чем выше степень обучения - тем меньше времени затрачивается на контроль. Основной акцент в индивидуальной работе студента с преподавателем ставится на развитие навыков свободной устной речи, преодоление психологического барьера при общении на иностранном языке. Учитывая появившуюся в наши дни возможность международных обменов и поездок наших студентов за рубеж, развитие устной речи учащихся приобретает особую важность.

#### *Список литературы*

- 1. Кокарев, М.А., Репин, В.М., Свершникова, В.А. Компьютерные учебные пособия в дистанционном образовании [Электронный ресурс]: Международная научно-практическая конференция Elbrus-97 Новые информационные технологии и их региональное развитие – Режим доступа: [http://znamenvs.chat.ru/ELBR1.htm#\\_Тoc379808627](http://znamenvs.chat.ru/ELBR1.htm#_Тoc379808627)*
- 2. Хальзова, В.М. Проблемы и перспективы использования компьютера в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]: [http://www.computerinform.ru/inform2\\_97/suhoveev.htm](http://www.computerinform.ru/inform2_97/suhoveev.htm)*
- 3. Киселев, Б.Г. Домашний компьютер в системе образования [Электронный ресурс]: <http://education.kudits.ru/homeandschool>*
- 4. Карачянц, В.Г. Интернет поможет выучить английский / В.Г. Карачянц // Компьютер в школе. – 1999. – ноябрь.*
- 5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с. – ISBN87953-1279.*

# ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Буркеева К.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В основе современной цивилизации лежит многообразие культур, которые находятся в постоянной взаимосвязи и взаимодействии. При этом каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой носители общаются друг с другом. В настоящее время изучение иностранного языка неотделимо от ознакомления с культурой страны изучаемого языка, ее историей, культурными традициями, особенностями национального видения мира. В связи с этим в последние годы филологическая наука активно развивается, а проблема языковой картины мира получила новый ракурс рассмотрения. Лингвистов стала интересовать мысль о важности языка для процессов познания, возможности использования его как источника сведений об окружающем мире.

Владение иностранным языком – очень емкое и многомерное понятие. Прежде всего, это собственно лингвистические знания, то есть знание системы языка и умение ее использовать в целях коммуникации. Основу владения иностранным языком составляет умение и готовность оценивать ситуацию общения, принимать адекватное решение относительно речевого поведения. Естественно, что это немислимо без предметных знаний, знания социальных взаимосвязей и условий их реализации. Говоря другими словами – без знания и владения экстралингвистическими и паралингвистическими элементами речи [1].

В настоящее время произошло осознание того факта, что овладение иностранным языком – это не просто приобретение еще одного психологического инструмента, а приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием. Таким образом, обучение иностранному языку включается в социокультурную парадигму и рассматривается уже как диалог двух культур в общем формате межкультурного общения.

Межкультурное общение понимается как равноправное культурное взаимодействие представителей разных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия [2]. Носитель национальной культуры описывается через те качества сознания, которые сформировались у него при присвоении собственной культуры [3].

Язык – это не только лингвистический код, в его строе и правилах его употребления отражены культурные ценности, без знания которых успешное общение невозможно, так же, как и общение без знания самого кода. Например, при использовании английского языка для международного общения недопонимание может возникнуть не столько из-за грамматических ошибок, сколько из-за того, что представители разных культур будут использовать его с точки зрения собственных культурных норм (например, правила вежливости).

Поэтому межкультурная компетенция необходима любому участнику межкультурной коммуникации вне зависимости от того, на родном или иностранном языке он общается, так как чужая культура, как правило, воспринимается как отклонение от нормы. Нормой же считается культура собственная [3].

Трудно переоценить значение культурного компонента в овладении иностранным языком. Общение с носителями языка в их родной среде открывает иностранцу новую реальность. Он на собственном опыте убеждается, что нельзя учить только язык и что языковое содержание невозможно без культурного. Изучение иностранного языка – это соприкосновение с иным культурным измерением и изучение чего-то большего, чем просто лексический состав и набор грамматических правил. Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения утверждение, что изучать иностранный язык в отрыве от его культурного содержания невозможно.

Традиционно обучение иноязычной культуре связывают с лингвострановедением, которое содержит сведения об истории и культуре страны, язык которой изучается. Иногда авторы включают в культурное содержание обучения иностранному языку и знание обо всех областях жизни страны изучаемого языка (национальные реалии, важнейшие исторические события, важнейших представителей науки, литературы, политики и т. п.), и особенности национального видения мира, и развитие умения общаться в различных жизненных ситуациях.

Существует и иная точка зрения, сторонники которой выступают против включения культурного компонента в обучение иностранному языку. Это мотивируется тем, что обсуждение различий между лингвокультурными сообществами может вызвать враждебность к иной культуре. Вместо этого они рекомендуют обратиться к гуманистическим ценностям, общим для всего человечества. Но данная теория не получает широкой поддержки, так как рано или поздно, обучающиеся столкнутся со специфическими особенностями культуры народа изучаемого языка и лучше, если в своем поведении они будут руководствоваться не существующими стереотипами об особенностях данного народа, а знаниями, полученными от специалистов.

Еще одна точка зрения заключается в том, что, например, английский язык – язык международный, и культурные особенности народов, говорящих на нем, знать не обязательно. Это было бы верно, если бы речь шла о мертвом языке. Но живой язык отражает сознание говорящего на нем народа и пока жив народ, жив и язык. Любой язык, как и его территориальный вариант, несет отпечаток культуры говорящих на нем людей. Лишить язык культурного компонента – значит опустошить, обездушить его и превратить в некий искусственный язык. Такое иногда происходит в реальности: для многих специалистов, работающих в пределах узкой технической дисциплины, английский язык становится зачастую таким искусственным языком, достаточным для профессионального общения, но не в бытовых ситуациях.

В данной статье уже упоминалось, что в контексте социокультурной

парадигмы обучение иностранному языку выступает как диалог двух культур. Но реальный диалог культур может происходить только в «сознании носителя конкретной культуры, которому удалось постигнуть образы сознания другой (чужой) культуры», «диалог культур – не столько общение разных сознаний, сколько общение образов разных культур в рамках одного сознания» [3]. Иными словами, носитель национальной культуры характеризуется не объемом социокультурных знаний, а наличием качеств сознания, которые сформировались в результате социокультурного потенциала родной культуры. Под этим понимаются образы (значения), ассоциированные со словами.

В результате такого диалога возникает то, что в настоящее время в литературе называют интеркультурой, то есть совокупность познавательных средств и знаний о своей и чужой культурах. Познать чужую культуру можно только при помощи образов предметов и деятельности собственной культуры. Поэтому интеркультура включает в себя как знание о чужой культуре, сформированное в процессе познания, так и новое знание о своей культуре, возникающее при изучении чужой культуры [3]. Диалог культур позволяет человеку взглянуть со стороны на собственную культуру, что приводит к ее более глубокому осмыслению. Поэтому интеркультура является основой межкультурной коммуникации. Лингвистическое образование ставит своей целью воспитание человека, не только владеющего иностранным языком, но и способного моментально адаптироваться к особенностям народа, говорящего на данном языке. На языке современной лингводидактики это транслируется в задачу формирования «вторичной языковой личности», под которой понимается приобщение иноязычной личности через новое для нее средство социальной коммуникации к новым картинам мира [4].

Языком пользуется индивид. Чем менее индивид приобщен к иноязычной картине мира, тем труднее будет ему общаться с теми, для кого этот язык родной. Языковая картина мира индивида является результатом присвоения способов членения и описания действительности посредством родного языка. В этом смысле сам естественный язык является носителем языкового сознания, которое присваивается индивидом и составляет ту призму, через которую он воспринимает окружающий мир [5]. Одновременно с этим человек присваивает и культурно обусловленные способы употребления языка, потому что язык используется с целью оказать воздействие на других людей.

Однако когда человек только начинает изучать иностранный язык, его осознание полностью монокультурно, и весь механизм порождения и восприятия иноязычной речи настроен на родной язык. Все, что обучающийся хочет сказать на иностранном языке, во внутренней речи оформляется в высказывание на родном языке со всеми культурно обусловленными особенностями [6]. Поэтому обучение с самого начала должно концентрироваться на противопоставлении двух картин мира.

Овладение новым социокультурным содержанием, которое несет в себе изучаемый язык, означает перестройку всего сознания человека, поэтому обучение иностранному языку важно свести не только к набору лексических

единиц и грамматических правил, но и к новому социокультурному содержанию, к иной картине мира.

### *Список литературы*

1. **Tomalin, B.** *Cultural Awareness* / B. Tomalin, S. Stemplenski – Oxford University Press, 1996. – 168 с.
2. **Гизей, Г.П.** *К вопросу о межкультурной коммуникации* / Г.П. Гизей // «Лингвауни – 98». Третья международная конференция ЮНЕСКО. – М., 2000 – С. 76.
3. **Тарасов, Б.Ф.** *Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания* / Б.Ф. Тарасов // *Этнокультурная специфика языкового сознания* / Под ред. Н.В. Уфимцевой. – М., 1996. – С.7-22.
4. **Халеева, И.И.** *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи* / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа. – 1989. – 140 с.
5. **Гальперин, П.Я.** *Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления* / П.Я. Гальперин // *Вопросы философии*. – 1997. – № 4. – С. 95-104.
6. **Цветкова, Т.К.** *Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы* / Т.К. Цветкова // *Вопросы филологии*. – 2002. – № 2. – С.109-115.

# **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

**Герасименко Е.И., Прокошева И.И.  
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

В рамках реализации концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, одной из приоритетных задач становится улучшение качества подготовки специалистов, развития их профессиональной мобильности на основе реформирования системы профессионального образования. Это способствует повышению конкурентоспособности работников на рынке труда, реализации трудового потенциала в наиболее динамично развивающихся секторах экономики в соответствии со спросом.

Профессиональная мобильность работника реализуется на рынке труда, в пространстве профессиональной деятельности, но готовность к ее проявлению должна стать одним из результатов профессионального становления специалиста в системе высшего профессионального образования. Мобильность становится основным качеством специалиста международного масштаба, поскольку в условиях непрерывно растущего рынка, угрозы кризиса экономики специалисту необходимо быть мобильным, то есть уметь эффективно реагировать на любые профессионально-значимые изменения, уметь быстро и эффективно действовать в нестандартных ситуациях.

Понятие мобильности, изначально использовавшееся в технической среде человеческой жизнедеятельности, неразрывно связано с понятием движения. В настоящее время определение «мобильный» связывают со способностями ориентироваться и адаптироваться в новой обстановке, быстро принимать решения, демонстрировать быстроту и активность мышления.

Профессиональной мобильностью считается возможность и способность индивида успешно переключаться с одного вида профессиональной деятельности на другой. Соответственно, данное качество предполагает владение системой обобщенных профессиональных приемов и умение эффективно их применять для выполнения каких-либо заданий в смежных отраслях производства и сравнительно легко переходить от одной деятельности к другой. Поскольку, профессиональная мобильность предполагает высокий уровень обобщенных профессиональных знаний, следовательно, она обеспечивает готовность к оперативному отбору и реализации

оптимальных способов выполнения различных заданий, как в области своей профессии, так и в смежных с ней областях.

Компоненты или качества личности, необходимые для успешной профессиональной деятельности выпускников образовательных учреждений в рамках рыночной экономики рассмотрены Ю.О.Валитовой в работе по исследованию организационно-методических условий повышения конкурентоспособности выпускников. Успех профессиональной деятельности выпускника вуза, по мнению данного исследователя, определяется наличием в структуре его личности таких компонентов как интеллектуальный потенциал, высокая профессиональная мотивация, прогностические, организаторские, проектировочные, исследовательские навыки, адаптивность к изменениям внешней социально-экономической среды, готовность к профессиональной деятельности, умение вести социальный диалог и обеспечивать профессиональное партнерство.

Одним из эффективных способов формирования и развития профессиональной мобильности студентов неязыкового вуза является обучение по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

В настоящее время значимость и необходимость владения иностранным языком, и даже несколькими иностранными языками, не подлежит сомнению. Специалист – профессионал в одной из востребованных в современном обществе отраслей не может считаться мобильным и высококвалифицированным без знания иностранного языка. Однако, достаточно часто знания иностранного языка, приобретаемые студентами в процессе обучения в вузе, носят обобщенный, поверхностный характер. Иностранный язык, в силу ряда объективных причин (ограниченное количество часов, отведенных на изучение языка), не всегда становится профессионально-направленным, ориентированным на закрепление и обогащение знаний будущей профессиональной сферы деятельности специалиста.

Одной из проблем обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей также является большой разброс уровней знаний студентов по иностранному языку. Отбор абитуриентов на основе их языковых навыков не производится. Тем не менее, различия в языковой подготовке студентов значительно затрудняют процесс обучения, как при выполнении сложных, так и лёгких заданий, поскольку мотивация к их выполнению у студентов снижается. Высококвалифицированный специалист в современных условиях не может эффективно осуществлять трудовую деятельность, используя лишь знания, полученные при обучении в вузе. Специалист или ученый должен быть обязательно осведомлен о последних достижениях в своей области, а это подразумевает работу с научно-технической литературой на иностранном языке. В связи с развитием

информационных технологий объем научно-технической литературы, доступной для изучения, значительно увеличился. Помимо библиотек, многие публикации теперь доступны и в электронном виде в сети Интернет. Отличительной особенностью глобальной компьютерной сети, являющейся принципиально важной для профессионального образования, является то, что это средство массовой коммуникации имеет более выраженный, по сравнению с другими средствами, интерактивный характер. Знание даже одного иностранного языка открывает специалисту возможность работы с литературой из разных источников. Однако, студенты, получающие дополнительное образование по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» имеют уникальную возможность решить проблему отрыва иностранного языка от профессиональной деятельности. Обладая профессиональными знаниями, превышающими объем стандартной образовательной программы, имея навыки профессионального и делового общения на иностранном языке, возможность поиска информации в зарубежных источниках, обмена опытом с зарубежными коллегами, студенты – будущие профессионалы в сфере экономики, юриспруденции, информационных технологий становятся конкурентоспособными, а, следовательно, приобретают качество профессиональной мобильности и способность к профессиональной мобильности, как социально-экономическому явлению.

#### *Список литературы*

- 1. Педагогика: учеб. пособие для вузов // В.И. Сластенин, В.А. Исаев, А.И. Мищенко [и др.] - 4-е издание. – М.: Школьная Пресса, 2004.*
- 2. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник для студ. вузов: В 2 кн.: Кн.1. / И.П. Подласый – М.: Владос, 2001, 2003, 2004.*
- 3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации. Пед.кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001, 2002.*

## **АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ СМЫСЛОВ**

**Головин С.А.**

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

В начале нашего доклада необходимо сказать, что обозначает термин понимание в науке. Понимание – категория, использовавшаяся в различных философских дискурсах для характеристики: 1) познавательной способности, которая представлена в деятельности рассудка, противопоставляемой деятельности разума и по-разному истолковываемой; 2) процедур герменевтического истолкования смысла текстов, расшифровки значения языковых и речевых практик, используемых в них знаков, символов, слов, предложений при переводе на другой язык, и вообще постижение смысла культурных формообразований; 3) специфического способа бытия человека в мире, которое рассматривается в фундаментальной онтологии и философской герменевтике как экзистенциал, как основной модус бытия, как проект, как усмотрение возможностей существования, как понимающее бытие возможностей[1].

Этим трем формам интерпретации понимания соответствуют три этапа в трактовке понимания в истории философии – от трактовки понимания как одной из познавательных способностей в рационализме через отождествление понимания с процедурами герменевтики как специфической методологии гуманитарных наук (или наук о духе) к онтологической трактовке понимания, исходящей из изначальной герменевтичности существования и имманентности понимания и пред-понимания бытию человека в мире.

Выявление новых форм и слоев в понимании связано с появлением новых дискурсивных практик и новых средств и путей их анализа. Это расширение области понимания и углубление анализа понимания привело к тому, что 1) результаты понимания не отождествляются только с понятиями, а выражаются в концепте, значении и смысле высказываний; 2) преодолевается отождествление рефлексии и понимания, характерное для классического рационализма; 3) раскрывается и изучается все многообразие форм самосознания, самоосмысления, самопонимания себя и другого; 4) проводится различие между денотатом, значением и смыслом, поскольку 5) начинается исследование различных форм выражения смысла, которое не ограничивается понятиями, а включает в себя (помимо предложений) такие формы выражения, как умозаключения, теории, текст, знаковые, семиотические системы различных уровней, произведения культуры; 6) обращение к речевому диалогу как полю понимания и достижения взаимопонимания и согласия предполагает четкое различие речи от языка как системы логико-грамматических и синтаксических норм; 7) понимание трактуется не как акт, противостоящий воображению, а как продуктивная деятельность, в которой задействованы и

воображение, и память, и интуиция, т.е. все способности человека; 8) понимание рассматривается не как чисто познавательная деятельность, отстраненная от жизни и вовлеченности в исторические контексты и ситуации, а как взаимоинтенциональные акты постижения смысловых образований, укорененных в конкретно-исторических ситуациях общения[1].

Обращение к феномену понимание, является характерной особенностью современного периода развития методологических аспектов в философии и культуре. Термин «понимание» традиционно входит в список научных понятий, используемых для анализа научно-познавательной деятельности, который в свою очередь был заимствован из методологии гуманитарных наук. Как нам представляется, наметились определенные негативные изменения в философско-методологическом анализе процесса понимания внутри образовательного процесса. Это вызвано тем, что в образовательном пространстве назревает кризис понимания смыслов. При анализе внешнего информационного фона можно сделать вывод о том, что происходит постепенное изъятие и значительное упрощение культурных смыслов из окружающей нас общественной жизни.

Под культурными смыслами мы понимаем комплекс этических, культурных, научных и ментальных оснований жизнепрактического опыта, составляющих духовную основу жизни человека[3].

В этой связи, необходимо обратить самое пристальное внимание на качество преподавания цикла гуманитарных дисциплин в ВУЗе. Философия, социология, политология, история играют большую роль в плане формирования смысловой картины общественной жизни, как прошлого, так и настоящего в рамках исторического процесса развития общественной мысли. И, первостепенную роль здесь играет изучение социальной феноменологии.

С целью объяснения нашей позиции мы обратимся к социальной феноменологии, так как именно в ней нашел свое отражение глубокий анализ понимания что есть смысл. В социальной феноменологии смысл означает, что между двумя единицами опыта (феноменами) возникает связь, которая имеет значение для обеих. Тем самым смысл означает нечто, лежащее вне самих феноменов (явлений). Шюц выдвигает ряд принципов или постулатов. Во-первых, это постулат значимости, согласно которому происходит выбор элементов. Каждая конструкция указывает на проблему, для решения которой она и существует. Всякое изменение проблемы или уровня исследования предполагает также изменение значимых структур и конструкций, выбор таких, которые подходят для решения именно этой проблемы. Шюц отмечает, что, принимая во внимание этот факт, можно избежать многочисленных недоразумений и спорных вопросов[4]. Выбор конструкций в соответствии с решаемыми проблемами тесно связан, по Шюцу, с одной из главных проблем социальных наук, а именно: каким образом могут быть образованы объективные смысловые связи на основе субъективного смысла действия. «Явления природы сами по себе лишены смысла. Значимость не присуща природе как таковой, она является результатом избирательной и

интерпретирующей деятельности человека, занимающегося научными наблюдениями. Факты, данные и события, с которыми имеет дело представитель естественных наук, являются именно фактами, данными и событиями в поле его научного наблюдения»[3].

Эта проблема решается, если социальные конструкции, модели соответствуют постулатам логической консистенции, субъективной интерпретации и адекватности. Постулат логической консистенции Шютц определяет как необходимость ясности и определенности применяемых понятий и соответствие социальной конструкции принципам формальной логики. Этот «исключительно логический характер является значительным признаком, отличающим научные предметы мышления от мыслительных предметов обыденного сознания»[4].

Шютц писал, что большая часть социальных наук абстрагируется оттого, что происходит в действующем индивиде. Но это оперирование генерализациями на высоком уровне абстракции является ничем иным, как видом интеллектуальной стенографии. Исследователь должен иметь возможность тогда, когда это необходимо, обратиться к опыту «индивидуальной человеческой деятельности»[5].

Проект действия имеет для Шюца решающее значение в плане структурирования последовательности операций. В структуре предметов сознания можно выделить тематическое ядро и тематическое поле. Тематическое ядро представляет собой то, на что актуально направлено сознание, а тематическое поле — смысловые связи, в которых сознание воспроизводит феномен в качестве типичного. Тематическое поле представляет собой релевантные отложения и ссылки на другие смысловые отношения, актуальные в настоящий момент. Ядро и поле находятся в открытом тематическом горизонте, что означает возможность создания множества других ссылок соответственно новой актуальной релевантности. Тематическое ядро представляет собой переживание, которое в случае его повторения или предвосхищения в будущем считается типичным и тематически упорядочивается в качестве опыта. Тем самым совершается переход от конституирования к социальному конструированию реальности. Сознание связывает опыт прошлого с поступком, который должен осуществиться в будущем на основе этого опыта.

Если рассматривать процесс приобретения социального опыта и его применения в мире повседневности более детально, обнаруживаются некоторые универсальные структуры этого процесса. Универсальные структуры субъективной ориентации в мире повседневности в свою очередь в определенной мере раскрывают фундамент, на котором разворачивается осмысленное действие.

Раскрытие процесса приобретения человеком социального опыта и его превращение в типичный опыт, который содержится в запасе знания. С помощью запаса знания человек создает свой субъективный мир и одновременно познает себя в качестве части социального мира, который

является общим с другими людьми и который уже существует, когда человек только вступает на жизненную сцену. В этом объективном мире накоплено знание, которое создали другие люди до нашего появления на свет[5] и которое является общеобязательным. Постольку реальность мира повседневности задает человеку определенные рамки мышления и действия. Субъективный и объективный миры постоянно взаимодействуют друг с другом. Сеть структур жизненного мира конституируется в процессе приспособления субъективно возникающего общественного запаса знания и объективно существующего общественного а priori, которое чисто эмпирически обладает приоритетом по отношению к субъективному запасу знания. То, что является с точки зрения естественной установки жизненным миром человека, то, что он переживает и познает как свой жизненный мир, кажется ему социально заданным результатом общественного действия и опыта, накопленного обществом.

#### *Список литературы*

1. *Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]: электронная версия энциклопедии / М.: Мысль, 2001. - Режим доступа: <http://iph.ras.ru/elib/1101.html> 9.01.2013.*
2. **Брудный, А.А.** *Психологическая герменевтика / А.А. Брудный.- М.: Лабиринт, 2005.- 336 с.- ISBN 5-87604-044-4*
3. **Смирнова, Н.М.** *Социальная феноменология в изучении современного общества /Н.М. Смирнова. - М.: Институт философии РАН, 2009.- 400 с. - ISBN 978-5-88373-186-4*
4. **Шюц А.** *Избранное: Мир, светящийся смыслом / Пер. с нем. и англ. Смирнова Н.М.- М.: «Российская политическая энциклопедия», 2004. - 1056 с.- ISBN 5-8243-0513-7*
5. *Загадка человеческого понимания / под ред. В.П. Филатова; М.: Политиздат, 1991.- 352 с.- ISBN 5-250-00730-9*

## **ВЛИЯНИЕ ВНЕШНИХ МИГРАЦИЙ НА ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ**

**Гуськова Е.А.**

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

Оренбургская область - один из многонациональных регионов России. Процесс формирования её этнокультурного пространства проходил в течение длительного времени под воздействием многих факторов. Одним из главных факторов является географическое положение области. Находясь на стыке культур и цивилизаций, Оренбургская область формировалась как многонациональная и многоконфессиональная. Формированию этнокультурного пространства способствовали и другие факторы - природные, исторические и экономические.

Этнокультурное пространство Оренбургской области меняется и в настоящее время. Социально-экономическая трансформация российского общества в 1990-е годы привела к существенному изменению этнического состава населения региона. Основной причиной является изменение направления миграций населения на постсоветском пространстве. Это объясняется многими причинами, но, прежде всего, это резкое расслоение уровня жизни в странах, входивших в состав СССР по экономическим, социальным и другим показателям.

Цель данной статьи – определить влияние, которое оказывают миграции на этнокультурное пространство Оренбургской области. Для её достижения были определены факторы и условия его формирования и выявлены изменения этнического состава населения, произошедшие в период между последними переписями. Нами предпринята попытка формулировки мер, необходимых для сохранения и упрочения толерантной среды в регионе.

Для анализа миграционной ситуации в Оренбургской области, обратимся к рисунку 1. Нетрудно заметить, что большинство районов имеет отрицательный миграционный прирост. В основном это районы востока области (Кувандыкский, Гайский, Кваркенский, Светленский, Ясенский), а так же северо-запада (Абдулинский, Матвеевский, Красногвардейский и др.). Наибольший положительный миграционный прирост имеют районы: Сакмарский, Октябрьский, Тюльганский, Саракташский, Бузулукский, а также Оренбургский, при этом сам город Оренбург имеет отрицательный миграционный прирост.

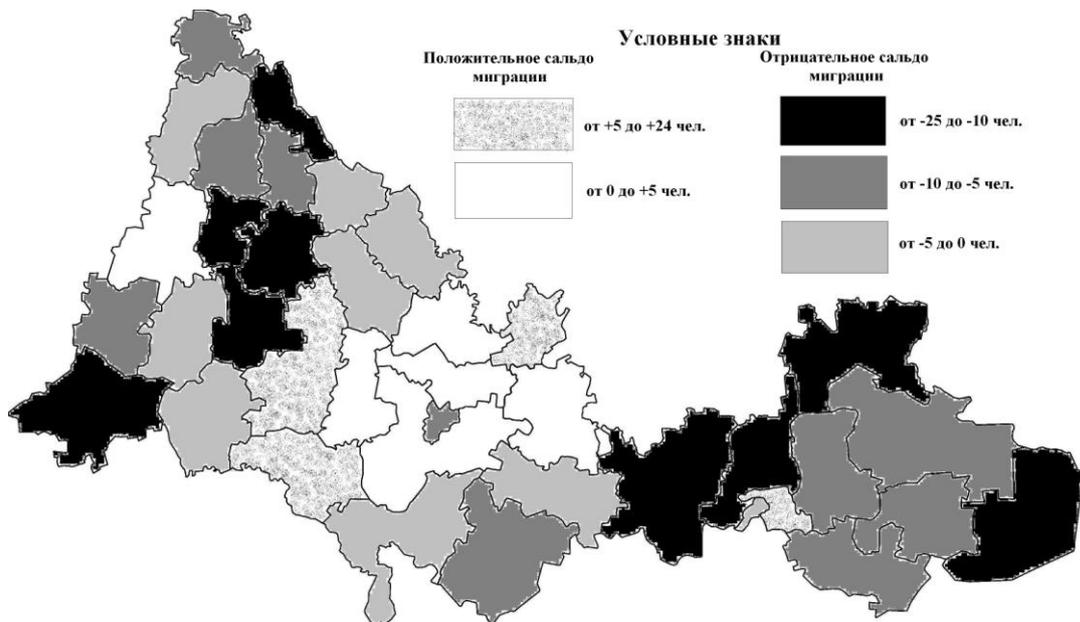


Рисунок 1 - Сальдо миграции в Оренбургской области в расчете на 1000 жителей за 2005-2008 года. Составлено автором по [4]

В связи с новыми миграционными процессами, происходящими в Оренбургской области, изменилось и этнокультурное пространство региона. Численность некоторых этносов значительно возросла за последние 20 лет, в то время как другие уменьшили свою численность (Таблица 1).

Годы	1959	1989	2002	2010
Русские	70,86 %	72,26 %	73,94 %	74,74 %
Татары	6,61 %	7,30 %	7,61 %	7,45 %
Казахи	4,25 %	5,14 %	5,76 %	5,92 %
Украинцы	7,03 %	4,70 %	3,53 %	2,44 %
Башкиры	1,65 %	2,46 %	2,42 %	2,30 %
Мордва	5,20 %	3,17 %	2,41 %	1,90 %
Чуваши	1,16 %	0,99 %	0,79 %	0,61 %
Немцы	1,89 %	2,19 %	0,83 %	0,60 %
Узбеки	0,03 %	0,08 %	0,15 %	0,24 %
Армяне	0,04 %	0,09 %	0,49 %	0,52 %
Азербайджанцы	0,02 %	0,16 %	0,36 %	0,37 %
Другие национальности	1.26%	1.46%	1.71%	2.91%

Таблица 1 – Национальный состав населения Оренбургской области по итогам переписей 1959, 1989, 2002 и 2010 гг. (в процентах). Составлено автором по [5,6]

По итогам переписи населения 1959 г. к наиболее многочисленным национальностям относились русские, татары, украинцы, мордва и казахи. В последующие годы численность украинцев и мордвы постоянно уменьшалась. В то же время население выходцев из Центральной Азии и Закавказья значительно увеличилось. Рост численности русского населения происходит за счет миграций русского населения из стран бывших советских республик. (Таблица 2)

<b>Годы</b>	<b>1959</b>	<b>1989</b>	<b>2002</b>	<b>2010</b>
<b>Русские</b>	1296458	1568442	1611509	1519525
<b>Татары</b>	120944	158564	165967	151492
<b>Казахи</b>	77708	111477	125568	120262
<b>Украинцы</b>	128541	102017	76921	49610
<b>Башкиры</b>	30126	53339	52685	46696
<b>Мордва</b>	95042	68879	52458	38682
<b>Чуваши</b>	21288	21454	17221	12492
<b>Немцы</b>	34639	47556	18055	12165
<b>Армяне</b>	650	2055	10574	10547
<b>Азербайджанцы</b>	340	3398	7802	7421
<b>Белорусы</b>	7782	10803	9182	5590
<b>Узбеки</b>	569	1746	3275	4964

Таблица 1 – Национальный состав населения Оренбургской области по итогам переписей 1959,1989,2002,2010 гг.(человек). Составлено автором по [5,6]

В Оренбургской области сформировалась толерантное этнокультурное пространство. Этому способствовало географическое положение на стыке разнообразных культур и ландшафтов.[1,2]

Однако в настоящее время актуален мониторинг толерантности. Мигранты, прибывшие в Оренбургскую область, по культурным и религиозным особенностям отличаются от местного населения. Это может стать причиной усложнения межкультурных отношений.

В 2004 году законодательным собранием оренбургской области был принят закон № 1663/270-iii-оз «об областной целевой программе «формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в оренбургской области» на 2004-2005 годы». [3]

Администрации области запланировала проведение мероприятий по формированию установок толерантного сознания и профилактике экстремизма в оренбургской области, финансируемые из областного бюджета, осуществлять в пределах утвержденных бюджетных ассигнований. Однако принятие данного закона - это недостаточная мера для формирования толерантного сознания у населения региона.

На наш взгляд, для проведения мониторинга толерантности в оренбургской области необходимы следующие меры:

1) введение в программу образовательных учреждений специальных учебных курсов, посвящённых религиозным, этническим и другим аспектам толерантности, ведь в первую очередь проблема толерантности возникает от незнания человека других народов, их традиций и культуры;

2) подготовку печатных материалов (методических, учебных пособий, брошюр и т.п.), содержащих разъяснения принципа толерантности как важнейшего элемента демократической политической культуры;

3) проведение молодёжных дискуссий, интеллектуальных игр и дебатов;

4) введение и пропаганда нормативных и законодательных актов, ограничивающих и запрещающих проявления экстремизма, национализма, ксенофобии, добиваться их принятия;

5) особое внимание следует уделить созданию толерантного климата в регионах, в частности в молодёжно-студенческой среде, во взаимоотношениях между представителями различных политических партий и общественных движений.

### *Список литературы*

1. **Герасименко, Т. И.** Оренбургско-Казахстанское порубежье: историко-этнографический и этногеографический аспекты [Текст] : монография / Т. И. Герасименко, И. Ю. Филимонова; Федер. агентство по образованию. - Тольятти: [Б. и.], 2009. - 212 с. - Библиогр.: с. 187-211. - ISBN 978-5-9581-0175-7.

2. *Этнокультурная география Оренбургской области* [Текст] : учеб. пособие / под ред. Т. И. Герасименко; [Т. И. Герасименко, И. Ю. Филимонова] ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Оренбург : ГОУ ОГУ, 2009. - 92 с. : ил. - Авт. указаны на обороте тит. л. - Библиогр.: с. 84-85. - Прил.: с. 86-92. - ISBN 978-5-94397-110-5.

3. Портал Правительства Оренбургской области [Электронный ресурс] : – Режим доступа: <http://www.orenburg-gov.ru/> - 15.10.2012

4. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] / – Электрон. дан. – М.: Наука, 2008 – Режим доступа: <http://www.gks.ru/> - 20.10.2012

5. Всероссийская перепись населения 2002 года: Население по национальности и владению русским языком по субъектам РФ. [Электронный ресурс] : – Режим доступа: <http://www.perepis2002.ru/index.html?id=11> – 25.03.2010

6. Информационные материалы об окончательных итогах Всероссийской переписи населения 2010 года. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.perepis-2010.ru/> - 22.10.2012

# ГЕРУНДИАЛЬНЫЕ ОБОРОТЫ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ УСЛОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЭЛЕМЕНТАРНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ С УСЛОЖНЕННОЙ СТРУКТУРОЙ

Евстафиади О.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Условные отношения возникают при взаимодействии двух событий: события-условия и события-следствия, причем первое событие может стать, а может и не стать реальной причиной для реализации последнего. Традиционно считается, что условные отношения передаются в сложноподчиненных предложениях с придаточными условными, которые вводятся условным союзом *if* и другими синонимичными ему союзами и союзными словами *unless, in case, provided / providing, supposing* и др. Однако анализ высказываний с условной семантикой показывает, что данный вид детерминированности событий может содержаться и в элементарных предложениях с усложненной структурой, под которыми мы вслед за В. Г. Адмони и О. А. Костровой понимаем структурное единство типа предложения, входящее в состав более крупного целого [Адмони 1963: 18-19, цит. по [3: 28]. Усложнение структуры элементарного предложения (ЭП) достигается за счет полупредикативных конструкций, которые представляют собой свернутые ЭП [ср. 4: 143]. К таким полупредикативным конструкциям в английском языке относятся предложные сочетания существительных, причастные и герундиальные обороты и инфинитивы.

Лингвисты неоднократно отмечают способность герундиальных оборотов контаминировать смыслы [5; 2; 1], однако до сих пор неизученной остается семантика глаголов, от которых образован этот вид нефинитных форм, придающих ЭП условную коннотацию, а также актуализаторы скрытого условия, содержащегося в подобных полупредикативных конструкциях.

Основная задача данного исследования заключалась в описании вариантов герундиальных оборотов, способных передавать обусловленность, а также в выявлении актуализаторов, позволяющих интерпретировать подобные конструкции как условные.

Герундиальные обороты, содержащие имплицитные условные отношения, проходили проверку на наличие условия при помощи метода трансформаций, т.е. выведения из более простых синтаксических структур сложноподчиненных предложений с придаточными условными, которые рассматривались как синоним обстоятельств условия. Нами также был использован семантико-контекстуальный анализ, который позволил выявить специфику функционирования языковых средств выражения условных отношений и определить возможности их языкового окружения в тексте.

В результате проведенного исследования мы выявили три варианта герундиальных оборотов, способных передавать скрытое условие.

Во-первых, условный смысл могут приобретать герундиальные обороты в сочетании с предлогами *without* и *but for*. При этом актуализаторами скрытого условия являются:

1) глагол-сказуемое в сослагательном наклонении:

"No one would dare intrude without gaining permission," he told her as he tried to kiss her again [9]. – ... if he didn't get permission.

2) модальные глаголы в комплексе с отрицанием:

It is the added thickness that first gives the forgery away. Otherwise it is not a bad job. But for Costello's prompting he might never have noticed it [6]. – If Costello hadn't prompted...

3) глагол-сказуемое в отрицательной форме:

You might as well accept the fact that men never tell their wives anything without prodding, Brenna [9]. – ...if they don't prod them.

Во-вторых, занимая позицию подлежащего в элементарном предложении, герундий, образованный от глаголов выполнения, может приобретать условную коннотацию. Как правило, герундий употребляется препозитивно или с формальным подлежащим *it*, которое служит вводящим словом. Глагольная природа герундия позволяет расширить его до придаточного предложения.

But capturing some of the Magh' artillery would let us onto the technology they're using [7]. – If we captured some of the Magh' artillery it would let us onto the technology they're using.

It would be a bother having to share a bed [8]. – It would be a bother if they had to share a bed.

Обусловливающий характер герундия в позиции подлежащего проявляется благодаря:

1) футуральной ориентации глагола-сказуемого, которая достигается с помощью будущего неопределенного и будущего-прошедшего:

Grieving for the dead won't bring them back [9]. – If we grieve for the dead it won't bring them back.

2) глаголу-сказуемому в сослагательном наклонении:

'I have all the friends I could wish for,' he replies. 'I am not Robinson Crusoe. I just do not want to see any of them.'

'Seeing your friends would make you feel better,' she says [6]. – ... If you saw your friends it would make you feel better. – Если бы вы встретились с друзьями, вам бы это пошло на пользу.

But capturing some of the Magh' artillery would let us onto the technology they're using [7].

В-третьих, выступая в ЭП в качестве дополнения, герундий также может контаминировать смыслы – на значение объекта, на которого непосредственно направлено действие, наслаивается значение обусловленности. При этом актуализатором дополнительного условного смысла оказывается вежливый субджанктив.

Would you mind taking over my employer's room tonight? The linens were freshly changed this morning and the other chambers aren't ready for company [8].  
– Would you mind if you took over my employer's room tonight?

Таким образом, краткий анализ высказываний, содержащих герундиальные обороты, показал, что выявление условного значения таких конструкций зависит от определенных маркеров, создающих потенциально-ирреальную и гипотетическую модальность элементарного предложения с усложненной структурой.

#### Список литературы

1. Давыдова, Н. А. Репрезентация условных отношений в английском дискурсе : дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Давыдова. – М., 2006. – 254 с.
2. 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.
3. 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.
4. Кострова, О. А. Элементарное предложение в обще-синтаксическом поле / О. А. Кострова // Научное наследие Владимира Григорьевича Адмони и современная лингвистика – Материалы Международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения В. Г. Адмони (9-13 ноября 2009 года). – СПб. : Нестор-История, 2009. – С. 143-144.
5. Шаршенова, Р. М. Средства выражения условно-следственного отношения в английском и киргизском языках / Р. М. Шаршенова. – Фрунзе, 1988. – 28 с.
6. Coetzee, J. M. *Slow man* [Электронный ресурс] / J. M. Coetzee. – Secker & Warburg, 2005. – 272p. – Режим доступа : [http://webreading.ru/prose/prose\\_contemporary/j-coetzee-slow-man.html](http://webreading.ru/prose/prose_contemporary/j-coetzee-slow-man.html). — 25.03.2009.
7. Freer, D. *Genie out of the bottle* [Электронный ресурс] / D. Freer, E. Flint. – New York : Windhaven Press, 2005. – Режим доступа : <http://www.baen.com>. - 14.06.2006.
8. Garwood, J. *Castles* [Электронный ресурс] / J. Garwood. – New York : Simon & Schuster, Inc., 1993. – Режим доступа : [http://webreading.ru/love/\\_love\\_history/julie-garwood-castles.html](http://webreading.ru/love/_love_history/julie-garwood-castles.html). — 01.02.2007.
9. Garwood, J. *Wedding* [Электронный ресурс] / J. Garwood. – New York : Simon & Schuster, Inc., 1996. – Режим доступа : [http://webreading.ru/love/\\_love\\_history/julie-garwood-the-wedding.html](http://webreading.ru/love/_love_history/julie-garwood-the-wedding.html). — 03.02.2007.

# **ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ – ИСТОЧНИК МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ. ПРИЕМЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ИНТЕРАКТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

**Захарова Е. А.**

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

Слово «интерактивный» происходит от слова «интеракция» – взаимодействие (учителя и обучаемых, детей друг с другом и т.п.), В современной практике преподавания иностранного языка эффективно применяется ряд лично ориентированных технологий, которые обеспечивают самоопределение и самореализацию ученика как языковой личности в процессе овладения и использования иностранного языка. Технология интерактивного обучения (обучение во взаимодействии) основана на использовании различных методических стратегий и приемов моделирования ситуаций реального общения и организации взаимодействия учащихся в группе (в парах, в малых группах) с целью совместного решения коммуникативных задач. Конечно, для опытных педагогов не новы такие формы обучения во взаимодействии, как:

- диалогическая, парная;
- политологическая;
- групповая;
- игровая.

Это традиционные формы обучения. Однако хочется остановиться подробнее на технологии обучения в сотрудничестве и вариантах метода такого обучения. Обучение в сотрудничестве использовалось в педагогике довольно давно. Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто выполнять что-то вместе!

На современном этапе существует несколько вариантов метода обучения в сотрудничестве:

«Ажурная пила, машинная ножовка»

Этот вариант разработан профессором Элиотом Аронсоном. Учащиеся объединяются в группы по шесть человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические и смысловые блоки). Вся команда может работать над одним и тем же материалом. Но при этом каждый член группы получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом. Проводятся встречи экспертов из разных групп. Затем каждый докладывает в своей группе о проделанной работе. Всем необходимо внимательно слушать друг друга, делать записи. На заключительном этапе учитель может задать любому ученику в группе вопрос по теме. Либо учащиеся проходят индивидуальный контрольный срез, который

и оценивается. Результаты суммируются. Команда, набравшая большее количество баллов, награждается.

#### «Учимся вместе»

Такой подход к организации обучения в сотрудничестве разработан в университете Миннесота.

Класс разбивается на разнородные (по уровню обученности) группы в 3–5 человек. Каждая группа получает одно задание, являющееся подзаданием какой-то большой темы, над которой работает весь класс. Основные принципы – награда всей команде, индивидуальный подход, равные возможности – работают и здесь. Внутри группы учащиеся самостоятельно определяют роли каждого в выполнении общего задания. Таким образом, с самого начала группа имеет как бы двойную задачу: академическую – достижение познавательной, творческой цели; социальную, или социально – психологическую – осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения. Роль учителя – контроль.

#### «Исследовательская работа учащихся в группах»

Акцент делается на самостоятельную деятельность. Учащиеся могут работать индивидуально или в группах до шести человек. Они выбирают подтему общей темы, которая намечена для изучения всем классом. В малых группах эта подтема разбивается на индивидуальные задания для отдельных учеников. Каждый вносит свою лепту в общую задачу. Совместно составляется единый доклад, который и подлежит презентации на уроке перед всем классом. Чаще этот вариант работы используется в проектной технологии.

Основные принципы – одно задание на группу, одно поощрение на группу, распределение ролей – соблюдается во всех случаях.

#### Работа с новой лексикой

Класс (группа) обычно состоит из двенадцати человек, которых можно объединить в три подгруппы по четыре человека, т.е. по две пары.

Сначала новая лексика вводится фронтально. Затем начинается работа в малых группах. В каждой группе учащиеся получают карточки с заданием перевести словосочетания. В карточке обязательно дается ключ для проверки правильности ответов. Ученики работают парами. Сначала один из партнеров дает задания и проверяет по ключу свои карточки. Затем учащиеся меняются ролями. После этого пары объединяются в четверки и тренируются в правописании новых слов. Сильный ученик диктует слово или словосочетание, остальные пишут, затем сверяют. Если кто-то ошибся, то должен написать слово (словосочетание) несколько раз до запоминания.

Затем группе дается письменное упражнение, которым они отчитываются о проделанной работе. Это задание выполняется «по цепочке» (один начинает, остальные продолжают друг за другом).

#### Работа над грамматическим материалом

При изучении грамматики часто используется либо вариант «Учимся вместе», либо «Ажурная пила, машинная ножовка».

Например, при изучении темы Futurum 1 und 2 классу предлагается заполнить таблицу с графами: «Случаи употребления», «Указатели» и «Схемы». Класс делится на три группы. Каждая команда выполняет свою функцию.

Вариант «Учимся вместе»: каждой группе выдаются карточки с типовыми предложениями по изучаемой, подобранные так, чтобы первая группа выявляла основные случаи употребления времени – описало действия; вторая нашла указатели, слова – помощники; третья составила схемы утвердительного, отрицательного и вопросительного предложений. Таким образом, таблица заполняется, получается готовое правило для заучивания дома. На следующем уроке можно предложить различные упражнения, задания для проверки знаний каждого ученика по изучаемой тематике. В варианте «Ажурная пила машинная ножовка» все группы заполняют таблицы целиком. В каждой команде есть эксперты по «случаям употребления», «указателям», «схемам». Они встречаются, советуются, затем приносят информацию в свои группы. В результате взаимодействия учащиеся систематизируют знания по изучаемой теме. Обычно после такой работы дается тест каждому индивидуально. Результаты суммируются и выставляется оценка группе.

Работа в группах на уроках чтения

Для работы в группах обычно готовятся карточки задания:

- найти в тексте;
- найти ошибки и устранить их.

В работе также используются различные памятки (см. Приложения 1,2).

#### Приложение 1

Вместе веселее и полезнее

Очень часто на уроках немецкого языка вы будете выполнять задания с кем-то из одноклассников. Это, конечно, веселее, но главное – полезнее, хотя работать вдвоем так, чтобы получилось в два раза лучше, чем в одиночку, – непросто!

Почему? Да потому, что вы – разные. И подготовка у вас может быть разная. Что же делать?

1) Если вы видите, что ваш напарник справляется хуже тебя, помоги ему, однако старайся делать это так, чтобы он сам работал с полным напряжением сил. Следи за тем, не делает ли он ошибок, тактично и доброжелательно исправляй их.

2) Если ваш напарник справляется лучше тебя, не стесняйся обратиться к нему за помощью, попросить что-то объяснить. Но не злоупотребляйте этим. Не обижайся на одноклассника, если он исправит ту или иную ошибку.

3) Если вы выполняете задание с напарником, который приблизительно равен тебе по силам, то старайтесь разделить всю работу поровну, помогайте друг другу в случае затруднений, тактично исправляйте ошибки друг друга.

Запомнить: в любом коллективном деле нужна согласованность действий и готовность помочь своему напарнику. Вы в ответе за него, он за тебя.

#### Приложение 2

Памятка

Ваша группа работает над проектом на заключительном этапе обучения иноязычному общению на тему: «...».

Помните, что проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая работа, в которой речевое общение включено в контекст другой деятельности (соревнования, игры, путешествия,...). Поэтому успешность этой деятельности зависит от того, насколько легко и свободно вы можете общаться при ее обсуждении и выполнении, появятся ли у вас оригинальные мысли и нестандартные решения, а также усердие и желание сделать проект интересным.

Не забывайте, что вы все должны работать с полной отдачей при создании проекта, помогать друг другу по мере необходимости, оказывать моральную поддержку, чувствовать ответственность за результаты совместной работы.

Когда вы получите рекомендации, организуйте;

- а) их прочтение всеми членами группы для выявления целей проекта, порядка выполнения действий и ожидаемого результата;
- б) планирование работы, обсуждение элементов проекта, изготовление набросков;
- в) распределение обязанностей;
- г) выполнение заданий, предлагаемых и рекомендациях, на уроке или дома;
- д) обсуждение подготовленных материалов, внесение уточнений, исправлений, дополнений по мере необходимости;
- е) презентацию проекта.

При подведении итогов работы над проектом будьте сдержанны, объективны, принимайте во внимание все точки зрения, взвешивайте все «за» и «против», четко излагайте свои мысли.

### Приложение 3

Примеры карточек для работы в группах над лексическим материалом по теме «Das Wetter»

1. Изучение новой лексики (лексика вводится фронтально).

Wetter

Himmel

Sonne

Wind

Scheint

2. Работа в парах.

а). Ведущий сначала называет фразу / словосочетание по-немецки; партнер повторяет ее и переводит на русский язык.

б). Ведущий называет русское предложение / словосочетание; партнер переводит его на немецкий язык письменно, затем произносит вслух.

Карточка №1.

Russisch

Солнце светит ярко.

Погода плохая.

Небо – серое.

Зимой идет снег.

Весна – теплое время года.

Deutsch

Die Sonne scheint helle.

Das Wetter ist schlecht.

Der Himmel ist grau.

Im Winter schneit es.

Der Frühling ist warme Jahreszeit.

Карточка №2.

Russisch

Погода – хорошая.

Лето – жаркое время года.

Дует сильный ветер.

Идет сильный дождь.

Небо – синее.

Deutsch

Das Wetter ist gut.

Der Sommer ist warme Jahreszeit.

Er weht starke Wind.

Er regnet stark.

Der Himmel ist blau.

Диктует капитан команды.

Карточка №3. Перевести на немецкий.

Погода das Wetter

Облако Wolke

Время года die Jahreszeit

Ярко hell

Солнце die Sonne

Дождь der Regen

Светит Schient

Снег der Schnee

Ветер Wind

Сильно stark

Небо der Himmel

Контрольное задание группе, выполняемое по цепочке.

Карточка №4.

Перевести предложения на немецкий.

Летом солнце светит ярко. – Im Sommer scheint die Sonne hell.

Погода сегодня теплая. – Das Wetter ist heute warm.

Зима – холодное время года. – Der Winter ist kalte Jahreszeit.

Осенью часто дует ветер. – Im Herbst weht Wind oft.

Сейчас идет сильный снег. – Jetzt schneit es stark

## Список литературы

1. **Бим И.Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.Просвещение, 125с.
2. Применение современных образовательных технологий на уроках [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/>
3. **Быкова Е.А.** «Использование ИТК на уроке немецкого языка – залог успеха» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ict.edu.ru/](http://www.ict.edu.ru/)

# **ВИДЕО НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА – КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

**Иванова С.Г.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

В современной методике преподавания иностранного языка приоритетным является развитие коммуникативной компетенции студентов университета.

Развивать иноязычную компетенцию, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма трудное. Поэтому перед преподавателем иностранного языка встает задача поиска новых форм и средств обучения, новых видов наглядности, оптимизирующих образовательную деятельность в вузе.

Использование видео на занятиях иностранного языка открывает ряд уникальных возможностей для преподавателя и студентов в плане овладения не только языком, но и иноязычной культурой. В отличие от аудио или печатного текста, которые, безусловно, могут иметь высокую информативную, образовательную, воспитательную и развивающую ценность, видеотекст содержит помимо содержательной стороны общения еще и визуальную информацию. Визуальный ряд позволяет студентам лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и языковые особенности речи в конкретном контексте. Зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда помогает более полному и точному пониманию его смысла, способствует развитию фонематических и аудитивных способностей студентов. Использование видеоматериалов на иностранном языке как формы учебной деятельности не только активизирует внимание и память студентов, расширяет их кругозор, развивает и совершенствует не только аудитивные, но и иноязычные коммуникативные умения.

Не менее важно приобщить студентов к культурным ценностям народа – носителя языка, познакомить с особенностями материальной и духовной жизни народов других стран, их национальной психологией, традициями, обычаями и нормами поведения. И здесь на помощь преподавателю приходят фильмы как страноведческого, так и профессионально-ориентированного содержания образовательных ресурсов Интернет таких как: [www.lingualeo.ru](http://www.lingualeo.ru), [www.examenglish.com](http://www.examenglish.com), [www.bbcenglish.com](http://www.bbcenglish.com), [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Видеоматериалы предоставляют практически неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий страны изучаемого языка. Они являются бесценным материалом для обучения эффективной иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза.

Использование видео на занятиях иностранного языка, несомненно, повышает мотивацию обучения и создаёт определённые условия, приближенные к квазикоммуникативной, учебно-поисковой и творческой деятельности студентов.

Однако использование видеоматериалов неизбежно вызывает вопросы относительно организации образовательного процесса студентов на иностранном языке в аудитории. Необходимо так организовать иноязычную учебную деятельность студентов, чтобы они получали удовлетворение от фильма именно через понимание иностранного языка, а не только через интересный и занимательный сюжет, чтобы занятие не превращалось в развлечение, а достигало поставленных образовательных, воспитательных и развивающих задач. Для достижения эффективного использования учебного видео на занятиях по иностранному языку необходимо соблюдать ряд условий:

- содержание видеоматериала должно соответствовать изучаемому учебному материалу основной образовательной программы, изучаемой теме и уровню знаний студентов;
- видеоматериал должен быть использован и показан в заранее запланированный соответствующий момент занятия;
- видеофрагмент должен предоставлять студентам возможность развития языковой, коммуникативной, социокультурной компетенции;
- видеотекст должен сопровождаться четкой инструкцией преподавателя, направленной на решение конкретной учебной задачи, понятной студентам и оправданной всей логикой занятия.

При работе с видеоматериалами преподавателю иностранного языка следует выделять три основных этапа: предпросмотровый этап, просмотровый этап и постпросмотровый этап. Видеотекст и его наполнение должны быть предварительно проработаны в системе подготовительных упражнений к просмотру видео, чтобы снять лексические и грамматические трудности в понимании сюжета фильма или видеоролика. На каждом этапе работы с видеоматериалом необходимо определить конкретные образовательные и воспитательные цели, достижение которых выполняется определенной лексико-грамматической работой.

На предпросмотровом этапе необходимо мотивировать студентов, настроить их на выполнение задания, снять возможные трудности восприятия видеотекста и подготовить студентов к успешному выполнению задания. На этом этапе преподавателю иностранного языка целесообразно предложить лексико-грамматические упражнения на предвосхищение содержания видеотекста (обобщение ранее полученных знаний, обсуждение заголовка, работа над незнакомыми словами и словосочетаниями, иногда беглый просмотр фрагментов без звука).

Цель второго просмотрового этапа: активизировать речемыслительную деятельность студентов и обеспечить дальнейшее развитие языковой, коммуникативной и социокультурной компетенции. На этом этапе могут быть использованы лексико-грамматические упражнения на поиск языковой информации:

- подобрать эквиваленты, синонимы, антонимы, интернациональные слова, идиомы, сленговые выражения, заполнить пропуски в предложениях нужными словами;

- выделить содержательную и смысловую информацию видео: найти правильные ответы, верные или неверные утверждения, логически выстроить части видеотекста, озаглавить части видеоматериалов с целью развития коммуникативных умений студентов в монологической и диалогической речи.

На третьем постпросмотровом этапе организуется коммуникативная творческая деятельность студентов, направленная на развитие продуктивных и проективных иноязычных умений. На базе просмотренного видеоматериала можно организовать ролевую игру, квазипрофессиональную дискуссию проектную работу, в основу которых положен сюжет или ситуация видеофильма.

Использование видео в обучении иностранному языку обеспечивает зрительную опору, служит иллюстрацией к сообщаемой информации, а также оно может служить опорой адекватных мыслительных и практических действий [1].

Учебные видеоролики сайта [www.youtube.com](http://www.youtube.com) могут быть эффективно использованы в обучении грамматике английского языка. В них учебная информация по грамматике представлена в визуальной форме в виде схем, рисунков и даже рэп-песен и т.п., а в ходе занятия преподавателем и студентами осуществляется связанное развернутое комментирование визуальных материалов [2]. Неоценимую помощь преподавателю в организации видео занятий могут оказать современные технические средства обучения такие как: проектор и интерактивная доска. Они могут быть использованы для проектирования учебного видео с образовательных Интернет сайтов на экран в режиме онлайн с помощью wi-fi технологий. Кроме того, визуально могут быть предъявлены и наиболее важные термины и определения. В этом случае графическое предъявление новых терминов позволяет студентам избежать ошибок в их записи. Предъявление же их путем демонстрации соответствующих слайдов, а не записи на доске (вынуждающей пишущего поворачиваться спиной к студентам), позволяет преподавателю, как сэкономить время, так и более успешно поддерживать зрительный контакт с аудиторией.

Исходя из вышеизложенного, необходимо отметить, что, как показывает практика, использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку действительно способствует повышению уровня иноязычных знаний студентов, развивает их интерес к изучению иностранного языка и вовлекает в пространство межкультурной коммуникации.

#### *Список литературы*

1. *Селевко, Г. Сознание под контролем [Электронный ресурс] / Г. Селевко. – 2005. – Режим доступа : <http://www.ug.ru/archive/10005>*
2. *Лекция как вид учебной деятельности [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http://www.asu.ru/education/activity\\_edu/lessons/](http://www.asu.ru/education/activity_edu/lessons/)*

# ИМПЛИЦИТНЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ И ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ

Карабута И.П.

Оренбургский Государственный Университет, г. Оренбург

Текст политического дискурса, направленный на передачу адресату определенной информации о положительной или негативной оценке объекта, далеко не всегда подразумевает присутствие в тексте компонентов, эксплицитно выражающих оценочное значение. Цели и функции политического дискурса требуют использования ярких языковых образов, слов и выражений, привлекающих внимание и оказывающих определенное воздействие. В качестве средств имплицитного выражения оценочного значения в политическом дискурсе чаще всего выступают метафоры, сравнения, ирония, риторические вопросы. Содержащийся в них оценочный компонент представлен обычно в имплицитной форме. Оценка может быть выделена посредством контекстуальной интерпретации дискурса [1: 41].

Целью исследования является выявление тропов, благодаря которым достигается имплицитное выражение оценки.

Материалом исследования послужили периодические издания, а также выступления политиков в массмедиа в 2011-2012 г. («The Independent», «The Daily Telegraph», «The Guardian», «The Times», «USA Today», «Libération», «Le Monde», «Le Figaro», «Le Parisien», «Комсомольская Правда», «Московский Комсомолец», «Аргументы и Факты» и др.).

Имплицитный способ выражения оценки способствует достижению нескольких целей, главная из них – смягчение определений, характеристик во избежание нанесения морального вреда, создания конфликтных ситуаций, конфронтации сторон [2:33]. Реципиент должен потратить усилия, чтобы расшифровать и интерпретировать подобные высказывания, выявить даваемую им оценку. Зачастую в имплицитной оценке представлены нейтральные слова или языковые средства положительной оценки, за которыми, на самом деле, автор речи скрывает отрицательную оценку [3: 28]. Языковые структуры реализуют отрицательную оценку только в определенном контексте, при этом сема отрицательной оценки обуславливается определенной коммуникативной ситуацией и не является собственным компонентом целостного значения [4: 37].

В основе образных способов выражения оценки в проанализированных нами политических дискурсах часто лежит метафора. Она является основным способом выражения имплицитной оценки в политическом дискурсе, причем данное утверждение, как показал анализ, верно для всех трех сопоставляемых языков. Метафоризации подвергаются наименования практически одних и тех же объектов: власть, представители власти, война и различные политические явления. Метафора является одним из способов привлечения внимания адресатов дискурса и орудием эмоционального воздействия на них. Однако в политическом дискурсе часто употребляются стертые метафоры, которые

потеряли некоторую долю экспрессивности. В контексте политического дискурса дескриптивные по исходному значению прилагательные могут получать оценочное значение и быть основой метафоры (*black market* – черный рынок, *la guerre froide* – холодная война):

«The BMA stresses that it is publishing the discussion document because of the absence of any government advice on selection of casualties for treatment after *a black attack*» («The Guardian»).

«*Соль блокады*, вот именно так был назван тот день. Это избавление от мук, которые перенесли ленинградцы!» («Российская газета»)

Фрагмент дискурса из влиятельной американской газеты освещает намерение президента США Барака Обамы взять власть в свои руки и сменить политической настрой «людей Буша» и, таким образом, встать на сторону народа. Предел задолженности возрос в шесть раз во время занимаемого поста президента Бушем. Барак Обама действует агрессивно (*play hardball*) против *забияк* (*bullies*) – представители политической партии Буша младшего. Метафора, показывающая негативное отношение Барака Обамы к предыдущей правительственной системе сбора задолженностей, имплицитно выражает отрицательную оценку политика.

Pierre Laurent, secrétaire national du PCF, a jugé aujourd'hui que Nicolas Sarkozy en présentant ses vœux aux Français était "debout pour mieux *fouler aux pieds la réalité*" et "avait pris le temps *d'enjoliver son bilan*" («Le Figaro»).

В статье французской газеты автор демонстрирует отрицательное отношение к президенту Франции – Николя Саркози. Чтобы устроить жизнь каждого горожанина, необходимо – «преклонить колено перед реальностью» (*fouler aux pieds la réalité*). Таким образом, секретарь Пьер Лоран акцентирует свое внимание на то, что Саркози «приукрашивает» итоги (*enjoliver son bilan*) своей политической деятельности.

Рассмотрели следующую цитату из российской газеты:

Дмитрий Медведев: «по многим направлениям - полная муть!»

Фрагмент дискурса посвящен негодованию президента России Дмитрия Медведева. Он потребовал от правительства представить отчет о выполнении гособоронзаказа и наказать чиновников, виновных в его срыве. Президент провел совещание по проблемам оборонно-строительного комплекса, на котором была поставлена окончательная дата выполнения работ. Договор был нарушен, обещание не выполнено. Сейчас, к сожалению, по многим направлениям *полная муть* («*ерунда, чушь*»). И самое главное, должна быть серьезно повышена ответственность за исполнение обязательств, как подчеркнул Медведев. Прилагательное «полная» усиливает отрицательную оценку, увеличивая экспрессивность метафоры.

В политическом дискурсе оценка нередко выражается посредством иронии. Ирония – троп, в котором истинный смысл скрыт или противоречит (противопоставляется) смыслу явному. Основной чертой этого тропа является видимость вполне серьезного утверждения, под которой таится отрицание или

восхваление достоинства того предмета или лица, к которому и относится ирония. Проанализируем следующий фрагмент англоязычного дискурса:

«David Cameron rejects plan to let rich buy university places. Aaron Porter, president of the National Union of Students, added: “This creates a two-tier system that allows the richest, less able applicants a second bite at *the university cherry* and denies low- and middle-income students the same opportunity» («Daily Telegraph»).

В приведенной цитате журналист с иронией относится к элите общества, показывая их стремление властвовать над людьми и извлекать из этого пользу. Их дети будут учиться в собственном престижном заведении, купленном на финансы родителей, и соответственно не имеют никаких проблем, в то время как малообеспеченные и семьи со средним доходом не могут даже мечтать о хорошем образовании. Эмоциональность, удивление в данном фрагменте передается эксплицитно с помощью словосочетания «*the university cherry*» («привилегии университета») («The Observer»).

Во франкоязычном дискурсе ирония доминирует в выражении положительной оценки, а не отрицательной.

«Parallèlement, nous pensons que les déclarations publiques tendant à nourrir ou renforcer les préjugés envers les membres de quelque groupe que ce soit, et en particulier les membres des minorités, les personnes issues de l'immigration ou récemment immigrées, ne doivent pas rester sans réponse. Un des messages clés de notre rapport est "*moins de contrainte, plus de persuasion*"» («Le Figaro»).

Фрагмент французского политического дискурса содержит ироничное высказывание, которое маскирует истинный смысл цитаты - *moins de contrainte, plus de persuasion* (меньше принуждения – больше уверенности) с целью завуалированного обращения к государственным органам, показывая, что каждый человек любой религии и национальности должен иметь свободу слова, а государство должно принимать справедливые законы.

Сравнение – фигура речи, в которой происходит уподобление одного предмета или явления другому по какому-либо общему для них признаку. Цель сравнения – выявить в объекте сравнения новые, важные для субъекта высказывания свойства.

«...otherwise the press conferences, like the economy, are very slowly returning to normal» («The Independent»).

Общими во всех политических текстах являются речевые акты осуждения и обвинения в аморальных и противозаконных действиях с хлесткими эксплицитными формулировками, цель которых – привлечь внимание к негативным явлениям в политике и обществе, побудить представителей власти изменить нежелательные ситуации, тенденции.

Основным способом имплицитного выражения положительной и отрицательной оценки во всех сопоставляемых политических дискурсах является метафора. Однако во франкоязычном дискурсе метафор обнаружено в два раза меньше по сравнению с другими дискурсами, что, вероятно, может свидетельствовать о меньшей образности и экспрессивности представления информации во французской прессе.

Отличительной особенностью русскоязычного дискурса является частое употребление ироничных высказываний для описания политических реалий. Подвергая кого-то или что-либо осмеянию, автор политического дискурса таким образом, выставляет объект оценки в негативном свете. Ирония является очень эффективным способом воздействия на адресата дискурса и обладает большой убедительностью. В политических дискурсах Великобритании и Франции ирония встречается намного реже, что говорит, возможно, об их большей политкорректности.

#### *Список литературы*

- 1. Вольф, Е. М. Едиториал УРСС / Е. М. Вольф, М., 2002. – 280 с.*
- 2. Дейк, Т.А. ван. К определению дискурса / Т.А. ван Дейк – Москва, 1998. – 218 с.*
- 3. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса; диссертация доктора филологических наук: 10.02.01 / Е.И. Шейгал, Волгоград, 2000. – 175 с.*
- 4. Киселева, Л. А. О некоторых типах лексического значения слова: Сб. труды по русскому языку / Л. А. Киселева, учебн. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А.И. Герцена. Л., 1989. – 163 с.*
- 5. Лингвистические взгляды Ф. Тилден: [Электронный ресурс]: Лингвистика – Режим доступа: [http://en.wikipedia.org/wiki/Bill\\_Tilden](http://en.wikipedia.org/wiki/Bill_Tilden)*
- 6. Газеты на английском языке: [Электронный ресурс]: Газеты онлайн – Режим доступа: <http://www.goldenglish.ru/newspaper.php>*
- 7. Французские газеты: [Электронный ресурс]: Газеты онлайн – Режим доступа: <http://fr.prolingvo.info/www/presse/>*
- 8. Le Figaro: [Электронный ресурс]: Французская газета - Режим доступа: <http://www.lefigaro.fr/>*
- 9. The Observer: [Электронный ресурс]: Английская газета - Режим доступа: <http://observer.guardian.co.uk/>*

# ЭКСПЛИЦИТНЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ И ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Карабута И.П.

Оренбургский Государственный Университет, г. Оренбург

Описание политического дискурса – это одна из тех задач, которая на современном этапе актуальна как с позиции теории текста, так и теории речевых актов и прагмалингвистики, то есть лингвистики речи. Новизна заключается в исследовании положительной и отрицательной оценки в политическом дискурсе на материале русских, английских и французских СМИ [1: 16].

Позитивная и негативная оценка может выражаться как эксплицитно, так и имплицитно. Противопоставление эксплицитности и имплицитности оказывается связанным с тем, каким образом (с помощью определенных языковых средств или экстралингвистически) передается информация в высказывании. Имплицитность понимается нами как невербализованное информационное содержание, предназначенное для сообщения. В соответствии с этим мы рассмотрели соответствующие фрагменты политического дискурса с точки зрения эксплицитности выражения в них положительной и отрицательной оценки [2: 31].

Целью исследования является рассмотрение положительной и отрицательной оценки эксплицитным методом и выявление доминирующей оценки на материале русских, англоязычных и французских СМИ.

Материалом исследования послужили периодические издания, а также выступления политиков в массмедиа в 2011-2012 г. («The Independent», «The Daily Telegraph», «The Guardian», «The Times», «USA Today», «Libération», «Le Monde», «Le Figaro», «Le Parisien», «Комсомольская Правда», «Московский Комсомолец», «Аргументы и Факты» и др.).

Эксплицитная положительная и отрицательная оценка в политическом дискурсе реализуется через конкретное слово, несущее положительно-оценочное отрицательно-оценочное значение, а также при помощи аффиксов и грамматических показателей утверждения и отрицания, которые меняют нейтральное значение слова на положительно-оценочное и отрицательно-оценочное [3: 25].

Основной единицей языковой реализации оценки является слово, но и компоненты структуры слова могут нести также отрицательно-оценочное значение. Так, в английском языке отрицательно-оценочное значение наблюдается в словах с теми суффиксами, которые имеют уничижительное значение. Например:

-*eer* – суффикс обозначает лицо, занимающееся какой-либо деятельностью, причем может характеризовать данное лицо с отрицательной стороны (*sonneteer* – стихоплет, *profiteer* – спекулянт):

«...Defending MPs' excessive expense claims by talking about their low salaries is therefore to miss the point entirely: they are volunteers, not profiteers, in what should be the service of the social good» («The Daily Telegraph»).

«Profiteer – one who makes what is considered an *unreasonable* profit especially on the sale of essential goods during times of *emergency*».

Префиксы *mis-*, *mal-* наделяют негативным значением глаголы и существительные или же сигнализируют об отсутствии положительных качеств (*misbehave* – плохо вести себя, *misinform* – вводить в заблуждение, *maltreat* – плохо, жестоко обращаться):

«That was to misread his character» («The Guardian»).

«Misread – to understand or judge a person or situation **wrongly**».

«Professor Manfred Nowak, the UN's special rapporteur on torture, has alerted ministers to a range of concerns, including claims that MI5 officers were complicit in the maltreatment of suspects» («The Observer»).

«Maltreatment – **violent** or **cruel** behaviour towards a person or animal».

Префикс *pseudo-* несет значение ложности (*pseudo-scientific* – псевдонаучный), *anti-* – противоречивости, враждебности (*anti-hero* – антигерой, *anti-intellectual* – антиинтеллектуальный, *anti-Semitic* – антисемитский), причем в большинстве случаев отрицательно-оценочные коннотации появляются при присоединении данных приставок к положительно-оценочной или нейтральной основе. И, наоборот, аффикс *anti-* меняет оценочный знак языковых единиц, выражающих негативно оцениваемые обществом понятия, на положительный (*anti-war* – антивоенный, *anti-fascist* – антифашистский, *anti-terror* – антитеррористический). Следует отметить, что префиксы *pseudo-*, *anti-*, а являются интернациональными и во всех сопоставляемых языках имеют одинаковые значения соответственно (*pseudo-Pseudo-*, *псевдо-*, *anti-Anti-*, *а-*, *анти-*) [4: 37]. В качестве доказательств приведем следующие фрагменты дискурсов:

«The news that Royal Parks have told the Stop the War Coalition, and the British Muslim Initiative that they cannot assemble for an anti-war demonstration at Speakers' Corner is cause for concern» («The Guardian»).

«Война» («вооруженная **борьба** между государствами или народами, между классами внутри государства») несет в себе отрицательную оценку «*антивоенная* («*направленная на действия **против войны***») демонстрация» - положительную.

«Pour nous, l'antichristianisme est aussi intolérable que l'antisémitisme ou l'anti-islamisme. Il est urgent d'agir. La semaine prochaine, à l'occasion du Forum pour l'Avenir qui se tiendra à Doha, au Qatar, je compte lancer un appel à la tolérance et au respect mutuel entre les trois religions monothéistes» («Le Figaro»)

Интерес представляют также суффиксы *-iste* и *-isme*. Эти суффиксы можно назвать «интернациональными», так как они есть и в других языках, например, в русском языке: марксист – марксизм, во французском: *marxiste* – *marxisme*. Особенно много таких слов, образованных от основ имен собственных, в языке прессы, так как суффикс *-iste* образует существительные,

которые обозначают человека, принадлежащего к какому-либо политическому, литературному течению. Как видим, образование на *-iste* и *-isme* взаимосвязаны. Не все слова на *-iste* и *-isme* долговечны, поскольку судьба их и жизнь в языке зависит от судьбы и значения соответствующего политического или общественного деятеля, которые несут в себе отрицательную оценку.

«La FAI est le dernier avatar d'un mouvement terroriste, apparu à la fin des années 1980 sous l'impulsion de l'anarchiste Alfredo Maria Bonanno. Sans revendications précise, la FAI s'oppose au marxisme («doctrine philosophique») et à l'ordre européen actuel, incarnations de l'oppression de l'Etat, et en cible les symboles» («Le Figaro»).

Оценка создается в оценочном акте и реализуется с помощью языковых единиц. Именно слово выступает тем знаком, в котором фиксируются ценности социума. Оценка может быть выражена любой частью речи – существительным, глаголом, наречием, причастием, но основным видом оценочных слов являются прилагательные. Это справедливо для всех трех сравниваемых политических дискурсах. В проанализированных статьях мы обнаружили большое количество отрицательно-оценочных прилагательных и причастий (а также существительных в атрибутивной функции в англоязычном дискурсе) [2: 36]. Так, для британской прессы характерно большое число причастий, выражающих негативную оценку:

«The Rangers manager was **disappointed** his side twice lost the lead at Ibrox before being beaten by a last-minute goal». («The Independent»)

Disappointed – **not** as **good** as you had hoped for or expected.

Дефиниция слова «disappointed» содержит указание на отсутствие ожидаемых положительных характеристик у объекта оценки (в данном случае – менеджер). Таким образом, автор выражает негативное отношение к игре своей команды. Он ожидал лучшего результата.

В политическом дискурсе Великобритании оценки чаще даются с позиций соответствия нормам и правилам, а также эффективности выполняемых действий:

«You begin to glimpse the *morbid* addictions that fill the life of the seasoned political campaigner» («The Observer»).

Morbid – **abnormally** susceptible to or characterized by **gloomy** or **unwholesome** feelings.

Дефиниция слова «morbid» (болезненный) содержит индикаторы отрицательной оценки (abnormally, gloomy, unwholesome). Слово «abnormally» указывает на несоответствие норме. Объект оценки – в данном случае политические деятели как класс в целом – во фрагменте дискурса представляется в негативном свете через отрицательную характеристику их привычек, склонностей.

Проанализировав отрицательно-оценочные прилагательные и причастия в англоязычном дискурсе, мы обнаружили, что более 80% языковых структур являются частнооценочными, то есть содержащими оценочный и

дескриптивный компоненты в своем значении, остальные являются общеоценочными.

Количество слов с выраженной семой отрицательной оценки может варьироваться, и, тем не менее, именно они формируют отрицательный оценочный фон целостного дискурса. Анализ политического дискурса на основе материалов СМИ показал, что для эксплицитного выражения отрицательной оценки:

а) в англоязычном дискурсе чаще использовались прилагательные (42,5%) и существительные (36,3%), реже – глаголы (15,3%). Число словосочетаний негативного характера незначительно (2,7% соответственно).

б) во франкоязычном дискурсе были использованы существительные (в 48% случаях). Оценочные прилагательные и глаголы употреблялись в два раза реже (27,7% и 19% соответственно). Доля словосочетаний невелика.

в) в русскоязычном дискурсе во многих случаях были употреблены существительные (51,8%). Прилагательные использовались для передачи оценки в 28,8% случаях, глаголы – в 12,8%. Наречия и словосочетания, также как и в английском и французском политических дискурсах, употреблялись редко, которые отражены в таблице 2.

Таблица 1 – Эксплицитные способы выражения отрицательной оценки

Части речи	Великобритания	Франция	Россия
Прилагательные	42,5%	25,7%	28,8%
Существительные	36,3%	48%	51,8%
Глаголы	15,3%	19%	12,8%
Словосочетания	2,7%	3,5%	3,2%

Положительная оценка достаточно мало распространена в СМИ и составляет лишь небольшое соотношение по сравнению с отрицательной. Данная оценка выражается при помощи глаголов (хвалить, одобрять, превозносить, praise, approve, extol, approuver, exalter, vanter).

Для политического дискурса также характерен графический способ выражения положительной и отрицательной оценки, который выражается риторическим вопросом, восклицанием и группой знаков (???, !!!), что усиливает влияние на читателей.

Таблица 2 – Частотность встречаемости графического способа выражения положительной и отрицательной оценки на 100 ПД

Дискурсы	Английский	Французский	Русский
Частота	15	11	23

Русский язык доминирует, что подчеркивает разнообразие и экспрессивность выражения мыслей авторов.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что отрицательная оценка доминирует над положительной. Отрицательная оценка, выраженная эксплицитно, является яркой, более эмоциональной.

#### *Список литературы*

1. **Вольф, Е. М.** *Едиториал УРСС* / Е. М. Вольф, М., 2002. – 280 с.
2. **Дейк, Т.А. ван.** *К определению дискурса* / Т.А. ван Дейк – Москва, 1998. – 218 с.
3. **Шейгал, Е.И.** *Семиотика политического дискурса; диссертация доктора филологических наук: 10.02.01* / Е.И. Шейгал, Волгоград, 2000. – 175 с.
4. **Пыжова, М.Г.** *Аргументация, убеждение и коммуникация* / М.Г. Пыжова // *Стратегии коммуникативного поведения: материалы докладов Междунар. науч. конф., Минск, 3-4 мая 2001 г.: в 3 ч.* / Минский гос. лингвист. ун-т; редкол.: Д.Г. Богушевич [и др.]. – Минск, 2001. – 131 с.
5. *Газеты на английском языке: [Электронный ресурс]: Газеты онлайн – Режим доступа: <http://www.goldenglish.ru/newspaper.php>*
6. *Французские газеты: [Электронный ресурс]: Газеты онлайн – Режим доступа: <http://fr.prolingvo.info/www/presse/>*
7. *Le Figaro: [Электронный ресурс]: Французская газета - Режим доступа: <http://www.lefigaro.fr/>*
8. *The Observer: [Электронный ресурс]: Английская газета - Режим доступа: <http://observer.guardian.co.uk/>*

# ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ МЕДИЦИНСКИХ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Комина О.А., Кодякова Н.В.

Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение Оренбургская  
Государственная Медицинская Академия Министерства здравоохранения  
Российской Федерации, г. Оренбург

Перевод – это средство межязычной коммуникации. Переводчик делает возможным обмен информацией между людьми, говорящими на разных языках, создавая на переводящем языке коммуникативно - равноценный оригиналу текст. Этот текст не полностью тождественен оригиналу. Могут наблюдаться незначительные расхождения в форме изложения или в содержании, что вызвано ограничениями, накладываемыми формальными и семантическими различиями между двумя языками.

Целью данной статьи является выявить сложности и трудности при переводе медицинских статей. Специфика таких текстов заключается в том, что переводчик должен избегать каких-либо замечаний и добавлений в текст. Не обладая достаточными знаниями в области медицины по сравнению с автором статьи, переводчик должен как бы самоустраниться (насколько возможно), чтобы избежать искажения фактов при переводе. В процессе перевода переводчик решает сложную задачу нахождения и правильного использования необходимых элементов системы эквивалентных единиц, на основе которой создаются коммуникативно - равноценные высказывания в двух языках. Для грамотного перевода необходимо в совершенстве владеть знаниями по грамматике и в области узкоспециальной терминологии.

Узкоспециальная терминология – самый представительный слой специальных терминов, называющих специфические для медицины знания, реалии, понятия.

Узкоспециальная терминология отражает общую специфику труда, предполагающую наличие таких составляющих, как самостоятельная сфера деятельности (медицина), объект деятельности (болезнь), субъект деятельности (пациент), средство деятельности (медицинская техника, инструменты) и продукт деятельности (состояние здоровья пациента).

Предлагаем классификацию узкоспециальной медицинской терминологии:

1) термины, имеющие сферу деятельности, наименование проблем, решением которых занимается медицина:

Die Therapie – терапия, die Kinderheilkunde – педиатрия, die Chirurgie – хирургия, operative Behandlung – оперативное лечение, conservative Behandlung – консервативное лечение.

2) термины, имеющие объект деятельности:

der Dickdarmkarzinom – рак толстой кишки, der Magenkarzinom – рак желудка.

3) термины, именующие субъект деятельности:

der Arzt – врач, der Chirurg – хирург, die Krankenschwester – медицинская сестра, die Pflegerin – сиделка, няня.

Термины, обозначающие субъект деятельности, могут находиться в отношениях производности с терминами сферы деятельности:

Pflegen, Pflegerin –(ухаживать, заботиться).

4) термины, именующие средства деятельности:

die Bohrmaschine – бормашина, der Mundspiegel – ротовое зеркало, der Stopfer – штопфер (стоматологический инструмент)

5) термины, именующие продукты деятельности, охватывающие широкий круг разного рода результатов деятельности, die Tetraziklinintoxikation – тетрациклиновая интоксикация, die Genesung – выздоровление.

Данная классификация терминологии необходима для приведения узкоспециализированной лексики к единообразию, единой системе.

Что касается грамматического анализа медицинских текстов, то наиболее часто в немецком языке употребляются причастия в роли определения, сложноподчиненные и сложносочиненные предложения, страдательный залог, особенно пассив состояния, степени сравнения прилагательных, глаголы с модальными значениями, модальные конструкции haben/sein +zu Infinitiv.

Проведем анализ небольшого текста «Цистит» на немецком языке.

Findet man bei einem Patienten die Whipplesche Trias: hypoglykämische Erscheinungen, Nüchternblutzuckerwert unter 50 mg. % und das Verschwinden der Beschwerden nach Glukosezufuhr, so ergibt sich Verdacht auf Hyperinsulinismus durch die seltenere diffuse Inselzellhyperplasie oder einen Inselzelltumor. Letzterer ist nur bei einem Mindestdurchmesser von 1 bis 1,5 cm [3,6] angiographisch oder bei größeren Tumoren durch Verdrängszeichen röntgenologisch nachzuweisen.

Heir soll über den seltenen Fall eines großen inkretorisch nicht aktiven zystischen Insuloms berichtet werden, bei dem trotz Größe werden der fehlenden Symptomatik der Hypoglykämie präoperativ diese Diagnose nicht gestellt konnte.

В тексте встречаются степени сравнения прилагательных: (seltener, letzterer, größer), бессоюзное условное придаточное предложение (Findet man..., so...), неопределенно-личное местоимение man, модальная конструкция sein + zu Infinitiv (ist... nachzuweisen), инфинитивный пассив (soll...berichtet werden, Konnte nicht...gestellt werden), придаточное определительное предложение (... bei dem...). В этом тексте много слов латинско - греческого происхождения, что также типично для медицинских статей (der Patient, hypoglykämisch, der Glukosezufuhr, der Hyperinsulinismus, diffuse, der Tumor, angiographisch, zystisch, die Symptomatik, die Hypoglykämie, präoperativ, die Diagnose).

Что касается лексики, то в тексте часто встречаются числительные (50mg % von 1 bis 1,5cm). Условные сокращения (mg, cm), причастия в роли определения (die fehlende Symptomatik), сложносоставные существительные (der Nüchternblutzuckerwert, der Glukosezufuhr и т.д.).

В ходе данного исследования было установлено, что любой вид перевода имеет свои особенности, определяемые соотношением языков. Эти особенности вызывают детальное изучение специфики каждого вида. Различают два вида перевода:

- 1) устный или письменный перевод
- 2) художественный или информативный (специальный) перевод

Информативный перевод представляет собой перевод текстов, основная функция которых заключается в сообщении каких-то сведений, передачи информации, при этом опускается художественно-эстетическое воздействие на читателя. К таким текстам относятся все медицинские тексты научного и делового характера. Перевод таких текстов на русский язык требует не только специальных знаний в области грамматики и лексики иностранных языков, но и определенных знаний в области медицины (стоматологии, хирургии, гинекологии) не только преподавателей, но и студентов медицинских ВУЗов.

#### *Список литературы:*

1. *Делти, Е., Парвареш М.Р. Инсулома цистита/Е. Делти, М.Р. Парвареш // Журнал по хирургии. Сер. 100, Ляйпциг. – 1975. -№24. – С. 1521 – 1527.*
2. *Арнаутов, Г. Медицинская терминология на пяти языках: словарь: пер. с болгарского./ Г. Арнаутов. – София.: Гос. изд-во медицина и физкультура, 1979. – 943с.*
3. *Пьянкова, Т.М. ABC переводчика научно-технической литературы/ Т.М. Пьянкова. – М.: «Летопись», 1994. – 73с.*
4. *Кашпер, А.И. Перевод немецкой научно-технической литературы / А.И. Кашпер. – Высшая школа, 1964. – 277с.*

# **КУЛЬТУРА РЕЧИ И ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭКОНОМИКА»**

**Коробейникова А. А.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Отстаивая точку зрения о необходимости преподавания русского языка и культуры речи бакалаврам разных специальностей, Н.И. Рябкова приводит веские аргументы. Мы согласны с автором в том, что освоение русского языка как государственная задача должно предусматриваться гуманитарным, социальным циклом всех направлений подготовки бакалавров. Неоспоримо то, что именно коммуникативно-речевая культура личности является основой эффективного профессионального общения [1,2]. В условиях современного образовательного процесса остаётся радоваться тому, что с 2011 года в Оренбургском государственном университете в рамках вариативной части гуманитарного, социального и экономического цикла студентам очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 080100.62 Экономика преподаётся дисциплина «Культура речи и деловое общение».

В условиях современной России успешная реализация организационно-управленческой деятельности является целью любого делового человека, в частности, специалиста в области экономики. Продуктивное участие в разработке вариантов управленческих решений, обосновании их выбора, оперативное управление малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта, невозможно осуществить без речевого взаимодействия. Квалифицированный экономист, кроме прочего, должен уметь планировать работу, согласовывать усилия, проверять и оценивать результаты; уметь приобретать, усваивать, передавать, систематизировать и обобщать информацию; воздействовать на взгляды и убеждения, поступки других, чтобы изменить отношение к определенным фактам и явлениям действительности; готовить справки и обзоры по вопросам профессиональной деятельности, редактировать, реферировать, рецензировать тексты, а также владеть навыками профессиональной аргументации при разборе стандартных ситуаций в сфере предстоящей экономической деятельности.

В этой связи курс «Культура речи и деловое общение» призван подготовить бакалавров к эффективному деловому речевому взаимодействию. Основная задача курса – это формирование у будущих экономистов способности логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную деловую речь, которая является важным фактором коммерческого успеха. Формирование навыка владения жанрами устной и письменной деловой коммуникации у бакалавров-экономистов – это цель дисциплины «Культура речи и деловое общение». Изучение культуры речи и делового общения предполагает знакомство бакалавров с основами служебной речевой культуры, с принципами и правилами делового этикета, работу по определению

стилистических недочётов и исправлению ошибок в составлении служебных документов, поиск путей преодоления конфликтных речевых ситуаций, в целом, совершенствование культуры письменной и устной деловой речи.

Преподавание дисциплины «Культура речи и деловое общение» на факультете экономики и управления призвано дать студентам следующие теоретические знания, обеспечивающие формирование умения будущих специалистов по организации эффективного речевого поведения в профессиональной деятельности:

- знание устных (монологических и диалогических) и письменных видов делового общения;

- знание и владение вербальными и невербальными средствами в различных коммуникативно-речевых условиях их профессиональной деятельности;

- знание о ведущих речевых тактиках в деловом взаимодействии, регламентирующих взаимоотношения людей и образующих специфическую систему;

- умение, связанное с организацией таких форм речевой коммуникации, как деловая беседа по телефону, деловая дискуссия, деловые переговоры, деловое совещание;

- навыки чистой, правильной, терминологически точной и выразительной речи, убедительной, эффективно воздействующей на окружающих в процессе деловой коммуникации.

В ходе преподавания дисциплины применяется комплекс традиционных и современных методов обучения и технологий: проблемная лекция, учебная дискуссия, анализ речевых ситуаций, деловая игра, также используются технические средства и компьютерные программы.

Процесс обучения включает в себя такие виды аудиторных занятий, как лекции и деловые игры, различные формы контроля и самоконтроля (выполнение контрольных заданий, проведение рубежного контроля, консультации, собеседование, сдача в конце семестра зачёта), а также самостоятельную работу студентов.

Содержание лекционного материала направлено на решение следующих задач:

- осветить специфику речевой служебной культуры в деловой сфере;

- ознакомить с этическими и культурными требованиями к публичному выступлению;

- ознакомить с некоторыми особенностями языка деловых бумаг и документов;

- научить редактировать и устранять типичные ошибки в языке деловых бумаг;

- сформировать умение по организации таких форм деловой коммуникации как беседа, переговоры, совещания, дискуссии в соответствии с основными принципами делового речевого этикета;

- сформировать культуру критики и комплимента;

- сформировать умение поиска и оценки информации;
- развить у студентов потребность в самостоятельной работе с учебной и научной литературой по деловой коммуникации.

В современной действительности круг необходимых для работы в сфере экономики знаний постоянно расширяется, а возможности их усвоения не беспредельны. В этой связи актуальной задачей становится не только умение отбирать необходимые знания, систематизировать их, но и умение преобразовывать эти знания, приближать их к профессиональным речевым ситуациям. Такое высокое качество усвоения теоретического материала становится возможно посредством формирования практических навыков применения норм речевого общения в процессе моделирования конкретных речевых ситуаций, то есть с использованием деловых игр. Деловая игра как метод активного обучения позволяет моделировать различные производственные ситуации (совещание, переговоры, служебный телефонный разговор), проектировать способы речевых действий в условиях предложенных моделей, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенной практической задачи.

Организация деловой игры на занятиях обеспечивает целенаправленную подготовку специалистов в области экономики, активизируя процесс обучения и связывая его с будущей профессиональной деятельностью. Исследователями установлено, что при лекционной подаче материала усваивается 20 % информационного материала, в то время как в деловой игре – 90 % (по данным профессора В.И. Рыбальского). Таким образом, применение деловой игры в рамках дисциплины «Культура речи и деловое общение» является оптимальным методом обучения.

Так, в теме «Деловое совещание» лектор раскрывает содержание понятия «деловое совещание», указывает на особенности, отличающие данный жанр деловой коммуникации от деловой беседы и деловых переговоров, перечисляет и характеризует виды деловых совещаний, обозначает структуру, последовательно описывая этапы и наполняя их возможными стереотипными речевыми формулировками. Отдельно рассматривается содержание и оформление повестки. Лектор акцентирует внимание студентов на таких важных моментах делового совещания, как время и место проведения, число участников и регламент, роли председательствующего и участников совещания. Предлагается несколько учебных ситуаций с самостоятельным распределением ролей студентами. Далее они демонстрируют подготовленное ими деловое совещание.

Представляется, что подобная организация занятия позволяет максимально приблизить процесс обучения к практической деятельности будущих экономистов. Принятие управленческих решений в смоделированном деловом совещании осуществляется студентами, выполняющими различные роли (председательствующий, участники, секретарь и проч.), а поскольку интересы разных ролей не совпадают, то иногда решение

приходится принимать в условиях конфликтной речевой ситуации, и, следовательно, возникает необходимость в поиске компромисса.

Организация и проведение делового совещания в группе численностью 15-20 студентов является коллективным методом обучения. В процессе такой игры формируется коллективное мнение при защите мнения своей группы игроков и критики другой группы. Данное обстоятельство обуславливает потребность в обосновании высказываний, то есть в аргументирующем публичном выступлении студентов.

В конце занятия преподаватель подводит итоги: указывает на достижение/недостижение поставленных студентами целей, отмечает положительные/отрицательные моменты, кратко анализирует выступления участников, высказывает пожелания, способствующие эффективности деловой игры.

Оценивая деятельность и степень участия каждого студента в процессе организации и проведения делового совещания, преподаватель может получить достаточно полную картину профессиональных и личностных качеств участников, их готовность к профессиональной деятельности и к решению управленческих задач. Кроме этого, оценивание знаний студентов непосредственно в процессе деловой игры позволяет значительно сократить время на проведение специального текущего контроля знаний.

На практических занятиях эффективным представляется использование активных форм обучения. Таковыми, к примеру, являются технологии анализа конкретных речевых ситуаций. Подобные технологии активного обучения позволяют студентам соединить теорию и практику, представить примеры принимаемых решений и их последствий, продемонстрировать различные коммуникативные позиции, формировать навыки оценки альтернативных вариантов в вероятностных условиях. Технология анализа конкретных речевых ситуаций может использоваться как самостоятельно, так и как фрагмент деловых игр, тренингов. При активном ситуационном обучении участникам анализа предъявляются факты (события), связанные с оценкой некоторой речевой ситуации по ее состоянию на определенный момент в конкретной социально-экономической системе.

Стоит заметить, что интерактивные технологии (проблемную лекцию, учебную дискуссию, коммуникативные тренинги и прочее) преподаватель использует в зависимости от конкретных целей и задач обучения.

Формой окончательного контроля знаний по дисциплине может быть контрольное задание в виде подготовки фрагмента служебного диалога/монолога в соответствии с заданной речевой ситуацией. В ходе подготовки данной публичной речи каждому из студентов предлагается выступить в различных социальных ролях и должностях. Идеальным является приглашение на такое занятие практикующего экономиста (преподавателя (-ей) кафедры национальной экономики, например), привлекаемого для комментирования и критики студенческих выступлений наряду с преподавателями курса.

С целью закрепления пройденного материала рекомендуется использовать просмотр фрагментов фильмов по соответствующей тематике, решать тестовые задания, а также организовывать научную работу студентов посредством подготовки докладов и сообщений на студенческие научно-практические конференции.

#### *Список литературы*

*1.Рябкова, Н.И. Коммуникативно-речевая культура личности как основа эффективного общения // Актуальные проблемы профессионального образования: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции 23 марта 2010 г. – Шадринск: ШГПИ, 2010. – С. 275-279. – ISBN978-5-87818-455-7.*

*2.Рябкова, Н.И. Русский язык и культура речи как средство формирования общекультурных и профессиональных компетенций при подготовке бакалавров различных специальностей // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2012. – С. 580 - 589. ISBN 978-5-4418-0022-8.*

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Крапивина М.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Реформа системы высшего образования предъявляет новые требования к организации учебного процесса, все более ориентируя его участников на достижения результата, адекватного стандартам современного мирового образовательного пространства. Выпускники российских вузов, обладая высоким уровнем профессиональных и научных знаний, испытывают значительные трудности равноправного вхождения в иноязычную профессиональную среду, таким образом, иноязычное профессионально-ориентированное общение (далее ПОО) приобретает все большую ценностную значимость для студентов университета.

Что же необходимо учитывать преподавателю иностранного языка, перед которым стоит задача подготовить выпускника, способного продуктивно осуществлять профессиональное общение на самых различных уровнях, в том числе на языках международного общения? Каковы требования к технологиям, формам обучения, учебно-методическому обеспечению, к отбору дидактического материала?

По мнению Сахаровой Н.С., система ценностных отношений личности определяет учебно-познавательную мотивацию в иноязычной профессионально значимой деятельности. Методическое обеспечение процесса развития иноязычной компетенции студентов университета предполагает создание *аксиологически значимой профессионально ориентированной среды* в образовательном процессе [2].

Прежде всего, преподаватель иностранного языка должен представлять перспективу языкового развития обучаемого от начала до завершения, уметь определять фактический уровень обученности и уметь организовать обучение с уже достигнутого уровня, доводя его до желаемого, целевого. Важно подчеркнуть, что уровень владения иностранным языком должен строго соответствовать ступени обучения. Так, уровень выпускника средней школы считается продвинутым общеобразовательным, выпускника специализированной языковой школы – высоким общеобразовательным, уровень выпускника неязыкового вуза считается профессионально-достаточным, а выпускника языкового вуза или факультета – уровнем образованного носителя языка (высший уровень).

Следует отметить, что направляющую роль в развитии коммуникативных умений ПОО студентов играет пример самого преподавателя иностранного языка. Особая роль отводится преподавателю в развитии социально-культурных умений студентов.

Именно педагог владеет приемами самопрезентации, строит общение в русле субъект-субъектных отношений. Он демонстрирует «принятие» каждого студента словесным одобрением, вопросом, уважительным взглядом, приглашающим жестом. Именно педагог умело использует этикетные формы взаимодействия, владеет способами выражения своих эмоций через мелодику и динамику речи.

Таким образом, оптимальное развитие коммуникативных умений определяется наличием эффективных дидактических форм, технологий и средств обучения, организацией их в систему, объемом тренировочной деятельности и особенностями управления со стороны преподавателя.

Ориентация на систематизацию этапов развития умений ПОО, актуализирует технологическую составляющую данного процесса. Мы принимаем поэтапность развития профессионально-коммуникативных умений как *дидактическую основу* процесса обучения.

При разработке и внедрении учебно-методического обеспечения процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению мы учитывали:

- аксиологизацию содержания иноязычного общения, использование имитационно-моделирующих технологий, поэтапность развития коммуникативных умений ПОО, дифференциацию роли преподавателя;
- его основные составляющие компоненты: содержание, формы и методы, средства обучения.

Учитывая специфику используемой технологии обучения, *модели ситуаций* профессионального общения являются основной единицей организации учебного материала, средством обучения и формирования мотивации, а также средством контроля обученности на каждом этапе. Они преследуют цель эффективного усвоения профессиональных знаний, развития или закрепления профессионально-коммуникативных умений и в целом способствуют формированию культуры профессионального общения. В структурном плане модели включают в себя, с некоторыми вариациями, следующие компоненты:

- наличие модели управляемой системы, отражающей конкретную профессиональную среду (такой моделью среды может стать компания, офис и пр.);
- наличие ролей;
- разнонаправленность коммуникативных интенций участников ситуации, выполняющих те или иные профессиональные роли;
- взаимодействие ролей;
- альтернативность решения профессионально-коммуникативных задач;
- наличие группового или индивидуального оценивания деятельности участников ситуации.

Как видим, модель ситуации профессионального общения (*simulation*) – это форма организации учебной деятельности, предполагающая наличие ролей и не предполагающая заданного сценария (в отличие от ролевых игр). Она

требует не только знания профессионального материала, но и вхождения в заданный образ, целостного эмоционального погружения в профессиональную среду.

В целом, технология организации и проведения моделирования ситуаций профессионального общения заключается в том, что она:

- а) описывает потенциал ситуации с точки зрения дидактической и коммуникативной целесообразности ее использования на занятии по иностранному языку;
- б) дифференцирует модели по видам речевой деятельности;
- в) помогает преподавателю в эффективной организации учебного процесса.

Проиллюстрируем сказанное на примере модели ситуации «Negotiations», предполагающей парную форму работы. Структура ее заимствована нами из книги «How to teach business English» Эвана Френдо. Однако мы сочли необходимым расширить диапазон ситуации и наполнить ее профессионально-ориентированным содержанием. В результате модель ситуации приобрела следующую структуру:

формирование пар обучаемых для решения профессионально-коммуникативных задач;

комментарий к содержанию рабочего материала (комплект А и комплект В);

запрос студентом недостающей в комплекте материалов информации;  
сообщение студентам требуемых сведений, обмен ролями.

Partner A

Partner B

You are the chief purchaser for your company. You are interested in ordering a quantity of desks from a new supplier. Here is a summary of your aims:

You need 20 executive desks and 3 super executive desks within 30 days.

You need 50 standard desks within 60 days.

You wish to have a 10% discount (it is a large order, after all). 20% would be better.

You do not wish to pay for delivery and assembly.

You want 30 days' credit.

You are a salesman for a company that produces office furniture. A new customer has asked you to visit them and discuss a possible large order. Here is a summary of your company's terms of payment and delivery:

Your standard delivery terms are 60 days. This can be changed to 30 days, but this increases the price to the customer by 10%.

Your standard payment terms are 50% on order, and 50% on delivery.

You give discounts on large orders as follows: 100 items – 3%; 200 items – 5%; 300 items – 7%.

Catalogue prices include delivery, but not assembly (3% extra).

В данном случае, каждый из партнеров по общению не может получить согласие противоположной стороны на все выдвигаемые им условия. Таким образом, коммуникативная задача заключается в том, чтобы достичь консенсуса, т.е. таких условий, которые устраивали бы обе стороны. При этом преподавателю необходимо придерживаться принципа обеспечения максимального участия каждого студента в коммуникативной деятельности.

Кроме того, стимулирует иноязычную речь у студентов неожиданное, непредсказуемое вовлечение ими в речевую деятельность их сокурсников или преподавателя, т.е. они постоянно наготове, проговаривают фразы про себя. Преподаватель постоянно должен побуждать студентов к высказыванию, дополнению, уточнению ответов товарищей.

В результате этих и других приемов студенты уже не просто слушают речь говорящего, а формируют свои потенциальные реплики про себя, чтобы в любую минуту вовлечься в беседу.

Эффективность данной технологии организации учебного процесса апробирована преподавателями кафедры и показала высокую практическую и дидактическую эффективность, а также способствовала развитию познавательного интереса и познавательной активности студентов.

#### *Список литературы*

- 1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 4-е изд., стер. – М.: «Академия», 2007. – 336 с.*
- 2. Сахарова, Н.С. Системно-ценностная технология развития иноязычной компетенции студентов : сб. ст. / Н.С. Сахарова // Язык в поликультурном пространстве. – Томск, 2003. – 0,4 п.л.*
- 3. Frendo, E. How to teach business English / E. Frendo. – Pearson Education Ltd, 2005. – 162 p.*
- 4. Крапивина, М.Ю. Использование имитационно-моделирующей технологии в обучении студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению / М.Ю. Крапивина // Образование и саморазвитие. – Казань: КГУ, 2008. – С.120-125.*

# **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИОННОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА**

**Краутман Т.Е.**

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

Работа выполнена при поддержке Совета по грантам  
Президента Российской Федерации, проект № 1173.2012.6

В современных условиях развития международных контактов иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность становится важнейшим качеством инженера и экономиста, поэтому дисциплина «Иностранный язык» в высших учебных заведениях должна встать в один ряд с учебными предметами специальной направленности. В крупных городах ценность выпускника вуза на рынке труда во многом определяется преодолением коммуникативных барьеров, что в первую очередь касается иностранных языков. В связи с этим, при формировании мотивации у студентов технических и экономических специальностей к дисциплине «Иностранный язык» необходимо учитывать факторы, исходящие из того, кого мы обучаем, как обучаем и чему обучаем.

Важным является и то, что для студенческого возраста характерен выбор профессии на основе ее принятия, одобрения окружающими. В этом случае мотивация учебной деятельности у студентов выражена довольно сильно. В связи же с ростом социальной значимости иностранного языка и недостаточным уровнем языковой подготовки выпускников неязыковых специальностей, исследование мотивации студентов технических и экономических специальностей к изучению предмета «Иностранный язык» стал представлять особый интерес.

У студентов технических и экономических специальностей недостаточно развиты мотивы к изучению иностранного языка. Это определяется загруженностью студентов занятиями по профильным дисциплинам, но в большей степени небольшим количеством часов, отведенных на изучение иностранного языка. Влияет и скептический настрой учащихся, по отношению к возможности применения знания иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Поэтому в каждом конкретном случае студентов побуждают к учению те или иные мотивы или система мотивов, разных по своей значимости.

Учебная мотивация, представляя собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (на процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотивации. Несомненно, что учебная деятельность мотивируется, прежде всего, внутренним мотивом. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворенности этой потребности. Так, выполняя скучное и неинтересное

задание, студент вряд ли проявит достаточно высокий уровень мотивации, даже если он им обладает в целом.

И.И. Мирошникова в статье «Мотивация изучения иностранного языка как фактор профессионального роста в процессе непрерывного образования» [2] отмечает, что на увеличение уровня мотивации влияют факторы трех типов:

- 1) факторы, имеющие отношение к тому, как организовано и ведется обучение (методика, имеющиеся учебники, задания);
- 2) индивидуальные факторы (способности, наклонности, упорство, самооценка и др.);
- 3) социокультурные факторы (желание общаться и понимать других людей, их культуру).

При этом исследователь выделяет два вида мотивации изучения иностранного языка:

- а) инструментальная – как средство достижения инструментальных целей: читать литературу по специальности, сдать экзамен по языку или на языке, получить продвижение по службе и т.д.;
- б) интеграционная – как проявление желания интегрироваться в культуру носителей языка, идентифицировать себя с ними и стать частью их сообщества.

Практика преподавания иностранного языка у студентов технических и экономических специальностей свидетельствует, что большое значение имеет интеграционная мотивация, которая формируется благодаря тому, что:

- язык необходим каждому культурному человеку для общего развития и расширения кругозора;
- изучаемые языки (английский, немецкий и французский) являются международными;
- язык содействует общению стран и людей и помогает узнать новое о стране изучаемого языка.

Однако для развития учебной интеграционной мотивации необходимо формирование ее самим преподавателем благодаря правильно подобранному типу учения. От того, как и какой материал преподносится преподавателем, какая роль отводится студенту (пассивная или активная) будет зависеть и тип учения, и характер мотивации.

Так, в период первого года обучения французскому языку (первый, второй семестр) для развития мотивации у студентов возможно обращение к литературным процессам во Франции и странах западной Европы первой половины XX столетия, которые характеризуют историческую ситуацию, раскрывают менталитет и культурные особенности носителей языка.

При этом для более успешной работы необходимо принять во внимание, что Вл. А. Луков в работе «Зарубежная литература. Практикум» отмечает: «Никакое индивидуальное или групповое сознание (тезаурус) не может охватить весь объем человеческой культуры и описывает мир по-разному, в соответствии с содержанием и конфигурацией тезауруса» [1]. Поэтому основным методологическим принципом организации учебного материала практических занятий страноведческой направленности, включающих и занятия

по творчеству французских писателей (М. Дрюон, Ж. Бенцони) становится тезаурусный подход. Тезаурусный анализ подразумевает рассмотрение текстов на языке, во-первых, в связях с индивидуальными и групповыми тезаурусами студентов, во-вторых, как сложной структуры самих писателей, связанной с тем, что было ими освоено в мировой истории и литературе.

Занятия могут строиться по типу:

1. Вводная лекция. Приводятся мнения о своеобразии XX века как культурной эпохи, разбираются философско-эстетические концепции этого периода (прежде всего философия истории К. Ясперса, А. Дж. Тойнби, Р. Арона), определяются перемены в содержании и статусе литературы в сравнении с XIX веком. Обозначаются основные литературные направления XX века: авангард (футуризм, дадаизм, сюрреализм, французский «новый роман»), модернизм, постмодернизм (исторический роман), которые характеризуют новые черты литературного процесса XX века, новой эстетики, новой картины мира и новое понимание человека. Делается акцент, что литература XX века не просто отражает потрясения и кризисы западной цивилизации, она сама претерпевает глубокие внутренние изменения: литература XX века бунтовала против литературных норм предшествующей эпохи; она трудная для восприятия, намерено усложненная, впервые вошедшая в тесную связь взаимодействия с философией истории, в которой эксперимент носил более осознанный характер.

2. Использование оригинальных текстов французских писателей для изучения устных тем:

- «Семья» (мемуары М. Дрюона);
- «Выдающиеся люди Франции» (публицистика М. Дрюона);
- «Достопримечательности Франции» (отрывки из романов Ж. Бенцони);
- «Культурные связи Франции и России в историческом развитии» (произведения М. Дрюона и Ж. Бенцони).

3. Метод коллажирования, где центральным является понятие «история». Указывается, что во французской литературе XX века именно история оказалась в центре внимания художников разных направлений, и во французском романе сразу наметилась тенденция ее реализации в двух направлениях. С одной стороны, это произведения, в которых история служит фоном для развития романтического или социально-бытового сюжета как части реальности, например, произведения А. Барбюса, А. Моруа, Ж. Кассу, Р. Роллана, Р. М. дю Гара, Л. Арагона, Ж. Руа. Другое направление – это развитие исторического романа как жанра, проявившееся в цикле «Проклятые короли» М. Дрюона, творчеству которого уделяется особое внимание. Указывается, что к историческому роману писатель шел сознательно на протяжении всего творчества, поэтому в качестве текстов для чтения используются отрывки из его произведений.

4. Метод проекта. Для реализации этого метода студентам предлагается, во-первых, информация к домашнему размышлению (например, что заставило М. Дрюона обратиться к жанру новеллы и почему его первые

произведения рассказывали о современной истории), примеры анализа новелл писателя, во-вторых, задание, которое выполняется самостоятельно в письменном виде (анализ одной из новеллы М. Дрюона).

Акцент делается на том, что художественный мир новелл представляется как исследование М. Дрюоном личности на материале военного и послевоенного времени. Разбивая новеллы на циклы («Властелины равнины», «Счастье одних», «Несчастье других») и особо выделяя «Поезд 12 ноября» и «Отель Мондез», писатель обозначает волновавшие его темы: война, сильная личность, нравственные поиски личности и др. Так, например, в «Поезде 12 ноября» М. Дрюон передает настроения и чувства, которые испытывали французы в период оккупации нацистами, показывает, как они объединяются в своем протесте, что говорит о формировании их гражданского потенциала.

Представляется, что именно такой подход к развитию мотивации студентов под руководством опытного преподавателя, владеющего углубленными знаниями лексики и методики работы с ней, не только помогает изучению и овладению иностранным языком, но и приучает к научно-исследовательской работе, к самостоятельности, развивает творческое мышление и является стимулом дальнейшей работы в направлении совершенствования языковых и профессиональных знаний. Работа с литературными текстами на французском языке на начальном этапе обучения обеспечивает профессиональный рост современного специалиста, который невозможен без регулярной работы с зарубежной литературой, общения с коллегами. Ему необходимо воспринимать информацию на иностранном языке, связанную с темами, прежде всего, повседневного, а затем профессионального общения; в дальнейшем написать научный доклад, деловое письмо зарубежному коллеге, выполнить письменный или устный перевод, реферат или аннотацию научных статей.

### *Список литературы*

1. Луков, Вл.А. *Зарубежная литература. Практикум.* Режим доступа: <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/lukov-praktikum/index.htm>
2. *Мирошникова, И.И. Мотивация изучения иностранного языка как фактор профессионального роста в процессе непрерывного образования / И.И. Мирошникова // Гуманистическая парадигма при обучении иностранному языку в высшей школе: Материалы научно-практической конференции (6 октября 2005г.) / Под. ред. Н.В. Калининой. – Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та, 2005. С. 23-30.*

## **О РОЛИ АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

**Куклина А.И.**

**ФГОУ ВПО «Сибирский государственный аэрокосмический университет  
имени академика М.Ф. Решетнева», г. Красноярск**

Давно замечено, что мудрость и дух народа проявляются в его пословицах и поговорках, а знание пословиц и поговорок того или иного народа способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера людей, которые на нем говорят. Сравнение пословиц и поговорок разных народов показывает, как много общего они имеют, что, в свою очередь, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению. Поэтому в процессе овладения английским языком студентами вузов важное место отводится фразеологии в широком смысле слова: собственно фразеологизмам, устойчивым словосочетаниям, идиомам, пословицам, поговоркам, крылатым выражениям. Все они постоянно встречаются в литературе, в газетах, в фильмах, в передачах радио и телевидения, а также в каждодневном общении англичан, американцев, канадцев, австралийцев. Английская идиоматика очень разнообразна и достаточно сложна для изучающих английский язык. Среди известных науке языков нет таких, в которых совсем не было бы идиом, фразеологических оборотов, пословиц и поговорок, но английский язык обошел всех. Его пословицы и поговорки многообразны, они находятся как бы вне временного пространства. К какому бы периоду времени мы ни обращались, они всегда остаются актуальными, приходящимися к месту, очень обогащающими речь, делающими ее точной и выразительной.

Особую роль в процессе обучения английскому языку играют собственно фразеологизмы, пословицы и поговорки, в которых отражается жизнь нации, образ мыслей и характер народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой, отношение к окружающему миру и его оценка. Изучение фразеологических единиц (ФЕ) важно потому, что студенты, получающие высшее образование в условиях глобализации, должны научиться общаться на английском языке не только в учебной и профессиональной сфере (в определенном смысле на языке искусственном и упрощенном), но и овладеть настоящей, живой английской речью, в которой есть место оценкам, экспрессии, эмоциям. Поэтому при обучении практически всем видам речевой деятельности можно и нужно уделять внимание фразеологизмам.

Пословицы и поговорки могут быть использованы на различных этапах обучения: при формировании навыков произношения, введении нового фонетического явления, при выполнении упражнений на закрепление фонетического материала и при его повторении, во время фонетических зарядок. При обучении студентов преподаватель может использовать пословицы для коррекции произношения отдельных звуков и совершенствования

произносительных навыков. Можно подобрать пословицы, которые помогут студентам скорректировать произношение отдельных гласных и согласных, в особенности тех, которые отсутствуют в русском языке.

На примере пословиц и поговорок можно не только совершенствовать навыки произношения, но и формировать ритмико-интонационные навыки, так как пословицы и поговорки ритмичны и несут в себе определенную рифму. Произнося пословицы, студенты учатся делить предложение на синтагмы, определять логическое ударение и т.п.

Также пословицы и поговорки могут быть использованы при обучении грамматике. Коммуникативная методика предполагает обучение грамматике на функциональной и интерактивной основе. Это означает, что грамматические явления изучаются не как формы и структуры, а как средства выражения определенных мыслей, отношений коммуникативных намерений. Сторонники прямых методов стоят на позиции имплицитного подхода к обучению грамматике, считая, что многократное повторение одних и тех же фраз в соответствующих ситуациях вырабатывает в конце концов способность избегать грамматических ошибок в речи. С этим можно поспорить, но, тем не менее, мало кто будет опровергать утверждение, что пословицы и поговорки как нельзя лучше способствуют автоматизации и активизации в речи грамматических конструкций. Хотя, конечно, вряд ли можно построить обучение грамматике полностью на материале пословиц и поговорок.

Конечной целью обучения, согласно требованиям современной методики преподавания иностранных языков, является формирование коммуникативной компетенции. Она состоит из разных видов знаний и умений: лингвистического, который предполагает понимание ФЕ как факта языка; социолингвистического, позволяющего выбрать необходимую лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от условий речевого акта; социокультурного, который подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикетных формул, речевого поведения истории и культуры страны, а также использования этих знаний в процессе общения; социального, проявляющегося в умении оценивать ситуацию общения и строить свое высказывание в соответствии с коммуникативными намерениями. Последний ярко характеризует культуру речи коммуниканта.

Фразеологизмы могут сыграть важную роль в формировании коммуникативной компетенции (всех ее элементов) потому, что, с одной стороны, во фразеологии собран богатый исторический опыт народа, его материальная и духовная культура, а с другой — фразеологизм имеет более высокую по сравнению с обычным словосочетанием выразительность и смысловую весомость, т.к. является единицей более сложного уровня обобщения и имеет более яркую экспрессивную окраску.

Изучение фразеологии вырабатывает у студентов умение словесно реализовывать коммуникативные намерения, которые регулируют поведение

говорящих, выражают их оценочные позиции. Фразеологизмы разных уровней позволяют коммуникантам реализовывать данные интенции.

Авторы учебников и учебных пособий по-разному включают фразеологические единицы в свои издания. В некоторых из них фразеологизмы вводятся в учебные тексты, в других они выносятся за текст, чтобы обучаемые обратили на них внимание, а иногда даются вне текста, но предлагаются без лингвострановедческого комментария и специальных упражнений, позволяющих учащемуся запомнить ФЕ, а преподавателю обучить правильному использованию фразеологизма. Но именно здесь кроется главная трудность при освоении ФЕ.

Формирование коммуникативной компетенции студентов начинается с введения в их словарный запас единиц английской фразеологии и методической организации этого процесса. Он будет более успешным, если преподаватель поставит перед собой как одну из целей обучение фразеологии, определит место введения ФЕ и проведет корректный отбор материала, необходимого и достаточного для данного этапа обучения и уровня знаний учащихся, при этом будет учтено, что минимизация материала строится на трех критериях: тематическом, частотном и сопоставительном. Например, реализовать тематический критерий можно, включив в список активной лексики, которым студенты должны овладеть при прохождении, к примеру, темы «Образование», ФЕ, относящихся к данной теме, что облегчит их запоминание, и обеспечить при этом достаточное количество упражнений, нацеленных на запоминание и правильное использование ФЕ.

Изучение фразеологизмов будет более эффективным, если использовать системный подход: ФЕ необходимо рассматривать как единицы лексико-фразеологической и морфологической систем, так как они, с одной стороны, выполняют номинативную функцию, являясь при этом единицами со сложной семантикой, а с другой — могут соотноситься с частями речи (существительными, глаголами, прилагательными), т.е. употребляться как различные части речи, к примеру, «green with envy» - «позеленевший от зависти».

Сложная семантика фразеологизма, его способность к образному обобщению позволяет говорить о семантической микросистеме ФЕ. Значение ФЕ включает в себя денотативные и коннотативные компоненты, которые требуют особого внимания при толковании. В некоторых случаях при семантизации фразеологизма необходимо обязательно сделать указание на ситуацию его употребления.

В процессе обучения фразеологии у учащихся вырабатывается умение осуществлять выбор языковой единицы, адекватно отвечающей требованиям ситуации. Выработке этого умения будет способствовать сопоставление семантики ФЕ со словом-синонимом или словосочетанием-прототипом. Необходимость делать обоснованный выбор привлечет внимание учащихся к проблемам прагматики речи, поможет оценить своеобразие английской национальной культуры и традиций.

Таким образом, пословицы и поговорки являются многофункциональным средством обучения английскому языку. Их лексико-грамматическая наполненность позволяет преподавателю использовать их не только при объяснении и активизации многих грамматических явлений и пополнения лексического запаса, но и для развития речевых навыков. Владение известными пословицами и поговорками значительно облегчает процесс общения, помогает преодолеть языковой барьер и выйти на новый уровень межкультурной коммуникации путем решения неречевых задач речевыми способами, то есть формировать коммуникативную компетентность.

## РИТУАЛЫ ПЕРЕМЕНЫ СТАТУСА В ДРЕВНЕМ КИТАЕ (СВАДЬБА)

Луценко Е.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Каждая страна уникальна, она имеет свои исторически сложившиеся традиции и обычаи, которые люди на протяжении веков сохраняют и почитают. В связи с этим, на наш взгляд, прежде чем отправиться в другую страну, необходимо познакомиться с ее традициями, ведь они передаются из поколения в поколение и отражаются во всех сферах жизни общества. Данный аспект становится особенно значимым, если вы решили посетить Китай, ведь это «страна ритуалов» [1].

В «Словаре исторических терминов» А. Крюковских дается следующее определение: «Ритуал – ... исторически сложившаяся форма сложного символического поведения, упорядоченная система действий...» [2]. Понятие ритуала (ли) стало центральным в конфуцианстве, Конфуций увидел в ритуале воплощение вечно живых качеств человеческого бытия; всякое ритуальное действие – общепринятая норма жизни людей, их достояние. Для китайцев основополагающим является ритуал установления связи между миром ныне живущих и миром ушедших поколений. В представлении китайцев в человеке его собственная энергия сливается с энергией предков, поэтому значимость жизни жителя Поднебесной зависит от того, кто был в его роду. Так возникает культ предков, к которому сводится практически любой китайский ритуал, например, «ритуал перемены статуса» («перехода»): рождение, женитьба, похороны.

Рассмотрим поподробнее такой «ритуал перехода», как свадьба. В древнем Китае одной из важных обязанностей главы семьи, служащего как бы посредником между предками и их живущими потомками, являлось поддержание рода, поэтому брак рассматривался прежде всего как ритуальный обряд, способствующий увеличению и укреплению семьи и являющийся тем самым средством служения предкам.

Вопрос о выборе невесты для сына решался на семейном совете, причем это решение обязательно принималось с согласия предков – для чего проводился специальный обряд жертвоприношения и гадания – получив благословление от них, отец жениха посылал в дом невесты записку с указанием «8 иероглифов жизни». В ней сообщалась фамилия жениха, год, месяц, день и час его рождения. По этим данным гадала семья невесты, и если исход гадания был благоприятным, то высылались сведения о дате рождения невесты. Семья жениха тоже обращалась к гадале, который подтверждал или отрицал благоприятный результат намеченного брака. Многим данный ритуал может показаться странным, ведь, например, на Руси гадания носили в основном «развлекательный» характер. Девушки пытались увидеть образ своего будущего мужа с помощью зеркала, кольца, веревочек и т. д.

На наш взгляд, интересен еще и тот факт, что в древнем Китае дело не

ограничивалось только обращениями к гадателю. Каждая семья в течение трех дней держала на семейном алтаре карточку с данными жениха и невесты. Если в это время случалось какое-либо несчастье, например, заболел кто-нибудь из семьи, то все могло быть немедленно прекращено; при успешном сватовстве родители жениха высылали невесте украшения и другие подарки, между семьями составлялись брачные поручительства и назначался день свадьбы. Далее непосредственно начинался «ритуал перемены статуса». Он, как отмечает А.А. Маслов, проходил через три стадии [3].

Первая стадия – расставание с прежним статусом. Одним из важнейших считался обряд оплакивания: девушка не просто «уходила» из своей семьи, она «меняла» предков, переходила из рода отца в род мужа, поэтому ей давали возможность попрощаться с друзьями и близкими, перед свадьбой невеста оплакивала потерю своих родных (данный обряд можно встретить и в русской культуре). Менялся и внешний облик девушки: она выщипывала у себя на лице все волосы (то есть «обновляла себя»), сверху на кожу наносила плотный слой пудры, из-за чего лицо выглядело неестественно бледным, красила очень ярко губы. Накануне свадьбы невеста совершала ритуальное омовение, отвешивала прощальные поклоны перед семейным алтарем и меняла свою девичью прическу на прическу замужней женщины. Подготовка проходила и в доме жениха, особое внимание уделялось брачному ложу. Под кровать клали пять монет, выпущенных при царствии пяти разных императоров, над кроватью вешали пять канонических свертков с вареным рисом. Сверху клали пару ножниц, маленькие весы, крошечное зеркало, лук и стрелы. Эти стрелы жених пускал в разные углы комнаты в день свадьбы, таким образом, отгоняя злых духов. Удивляет тот факт, что в постели новобрачных до их свадьбы должен был спать кто-нибудь из неженатых младших братьев. Считалось, что постель невесты не должна пустовать. На наш взгляд, это кажется странным, ведь ложе новобрачных – довольно интимное пространство.

Вторая стадия – процесс перехода из одного статуса в другой. В день свадьбы за невестой приезжали посланцы жениха, они доставляли девушку в дом ее будущего мужа на паланкине. У дома жениха паланкин невесты переносили через костер, причем в этот момент в огонь могли подлить масло. Вспыхнувшее пламя символизировало процветание молодой семьи. Когда паланкин с невестой вносили во двор, жених пускал в него стрелы, подражая божественному покровителю чадородия и браков Чжан-сяню, который поражал стрелами злых духов. Свадебный паланкин ставили на землю. Невесте помогали сойти две женщины: замужняя и девица, подносили миниатюрное зеркало, отпугивавшее злых духов и две скрещенные палочки, символизировавшие новый брачный союз. Далее молодые следовали многим обрядам, которые и символизировали «процесс перехода». Эта часть свадебной церемонии представителям другой культуры будет не до конца понятна. Необходимо знать все нюансы, ведь каждый обряд наполнен особым значением, отражающим мировоззрение китайского народа.

Третья стадия – обретение нового статуса. Главным был обряд

поклонения Небу и Земле, который рассматривался, как своего рода официальное уведомление божественных сил о состоявшемся браке: встав перед столиком, жених зажигал на нем свечи и благовония и отвешивал четыре земных поклона (духам Неба и Земли, Солнцу и Луне, «государям и стихиям воды и земли» и родителям). В конце церемонии молодые четыре раза кланялись друг другу – отныне жених и невеста считались мужем и женой. Окончательно новый статус девушка приобретала после первой брачной ночи, когда семье мужа предоставлялись доказательства ее невинности до брака.

Таким образом проходил «ритуал перехода»: девушка оставляла свою семью и предков, теперь она принадлежала роду мужа и приобретала статус жены, мужчина после свадьбы также приобретал другой статус (мужа), на него возлагалась ответственность.

Конечно, с течением времени такой ритуал, как свадьба, неизбежно претерпел изменения, ведь каждая эпоха привносила в церемонию свои особенности. Можно сказать, что многие современные свадьбы в Китае празднуются на европейский лад. Но, тем не менее, следует отметить, что «Китай по многим причинам остался страной, где еще реально живут многие «ритуалы перехода», и они «носят очень важный социально-регулирующий смысл» [3]. Обряды не соблюдаются в полной мере, как, например, это было в древности. Однако сохраняется культ предков, духи все также играют важную, значимую роль в жизни китайцев.

#### *Список литературы:*

- 1. Маслов, А.А. Ускользящий смысл ритуалов [Электронный ресурс] // Китай: колокольца в пыли. Странствия мага и интеллектуала / А.А. Маслов. – М. : Алтейя, 2003. – С. 64–70. – Режим доступа : <http://ec-dejavu.ru/r/Ritual.html>*
- 2. Крюковских, А. Словарь исторических терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://interpretive.ru/dictionary/461/word/ritual>*
- 3. Маслов, А.А. Странствия в мире мертвых // Электронный ресурс: [http://www.maslov.msk.ru/land\\_of\\_dead.htm](http://www.maslov.msk.ru/land_of_dead.htm)*

## КАТЕГОРИЯ МОДАЛЬНОСТИ И СПОСОБЫ ЕЕ ВЫРАЖЕНИЯ

Маруда И.И.  
МОБУ «Лицей №1», г. Оренбург

Среди наиболее приоритетных направлений современной лингвистики, органично вписавшихся в общую антропоцентрическую парадигму современных филологических исследований, вполне закономерно представлено обращение к тексту как продукту активной речевой деятельности человека [2, с.246;], изучение которого непосредственно связано с исследованием текстовых и текстообразующих семантических категорий. В числе их, наряду с категориями персональности, темпоральности, локальности как актуализационными признаками целостного текста, находится категория модальности. [1, с. 6]

.Модальность (лат.*modus* – мера, образ, способ) – одна из наиболее сложных и противоречивых языковых категорий. Категория модальности охватывает неограниченное число модальных понятий и позиций говорящего, выражаемых посредством этих понятий. Под модальностью в формальной логике понимают выраженную в суждении дополнительную оценочную информацию о связях между явлениями о логическом статусе суждения, о регулятивных, временных и других его характеристиках.

Впервые с точки зрения лингвистики проблему модальности рассматривал Ш. Балли. В своих работах Балли выделил диктум и модус как составляющие предложения, которое рассматривалось Балли как максимально простого выражения мысли, то есть реакции на действительность, содержащее различные желания, намерения, оценки и пр. [3, с. 44]

Логическим и аналитическим выражением модальности служит модальный глагол, а его субъектом – модальный субъект, которые вместе и образуют модус. Балли позаимствовал термины *диктум* (лат.*dictum* — слово, выражение) и *модус* (лат.*modus* — способ) из схоластики и использовал их для обозначения объективной и субъективной части суждения.

Первым, кто подошёл к исследованию модальности в российской лингвистической науке, был В. В. Виноградов. В.В. Виноградов полагал что модальностью является обязательная синтаксическая категория предложения которая выражает представляемое автором предложения отношение высказываемого к реальному положению дел в параметрах реального, нереального, предположительного, желательного, возможного. Согласно его концепции, модальность понимается как семантическая категория, выражающая отношение содержания высказывания к внеязыковой действительности с точки зрения говорящего. Согласно В. В. Виноградову, всякое выражение мысли, эмоции, побуждения отражают реальность средствами данной языковой системы, а также передают дополнительные синтаксические значения, формирующие категорию модальности [4]

Российские лингвисты классифицировали модальность на объективную и субъективную (В. В. Виноградов, Б. Н. Бондаренко, В. З. Панфилов).

**Объективная модальность** выражает отношение сообщаемого к действительности в плане реальности (осуществленности или осуществимости), связана с категорией времени и дифференцирована по признаку временной определенности - неопределенности. Значение времени и реальности - ирреальности слиты воедино; комплекс этих значений называется объективно-модальными значениями.

Объективные отношения, наблюдаемые в данной ситуации (необходимые, действительные, возможные), выражаются объективной модальностью [5, с. 39]

К способам формализации объективной модальности относится категория наклонения глагола, так, реальная модальность выражается изъявительным наклонением глагола, тогда как нереальная модальность выражается сослагательным наклонением глагола, а также, по мнению большинства учёных, повелительным наклонением глагола.

**Субъективная модальность** - это отношение говорящего к сообщаемому. Семантический объем субъективной модальности значительно шире объема объективной модальности. Смысловую основу субъективной модальности образует понятие оценки в широком смысле слова, включая не только логическую (интеллектуальную, рациональную) квалификацию сообщаемого, но и разные виды эмоциональной (иррациональной) реакции.

По мнению В. В. Виноградова, «необходимо проводить принципиально чёткую грань между разными эмоциональными формами выражения ре акций на действительность и модальной оценкой отношения высказывания к действительности», однако он призывает учитывать, что «с категорией модальности соприкасаются и даже частично переплетаются с нею разные виды и типы эмоциональной экспрессии (например, возмущения, восхищения, угрозы и т. п.» [4, с. 379]

В субъективной модальности различные лексические и грамматические пути выражения эмотивности. Согласно логическому направлению субъективная модальность выражает степень, в которой признаются достоверными объективные связи в реальности [6]. Маркеры модальности или модальные слова являются основным способом выражения данного вида модальности (О. И. Бродович, Н. П. Ломтев, А. Т. Золотова, Б. Н. Бондаренко, В. З. Панфилов, Е. А. Зверева, Е. И. Беляева, Л. С. Ермолаева, Ф.А. Агаева, М. А. Болотнина, И. Р. Федорова,)

Представители второго подхода (Н. Ю. Шведова, Г. В. Колшанский, Н. Е. Петров, О. В. Александрова, Е. М. Вольф, М. Я. Блох, Б. В. Хрычиков, В. М. Мякотина, Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев, А. П. Бабушкин, И. И. Просвиркина) рассматривают категорию модальности более широко. Такой подход определяется В. В. Карасиком как коммуникативный, когда в общении условно выделяется сущность сообщаемого и характер сообщения, который и отражает модальность (модус) –то, как адресант относится к адресату, к содержанию сообщаемого, к способу сообщения и к ситуации общения [7].

С целью определить понятие субъективной модальности более конкретно и российские, и зарубежные лингвисты в последнее время используют классификацию модальности на алетическую, эпистемическую и деонтическую. Типы модальности связаны с коммуникативной направленностью высказывания: алетическая (возможность / действительность) – с повествовательностью, эпистемическая (знание/сомнение) – с вопросительностью, деонтическая (обязательность/желательность) – с побудительностью и оптативностью.

Модальность и модальные формы глаголов служат для передачи модальных отношений и связей между высказываемым и действительностью. Они выражают отношение говорящего лица к характеру связи между содержанием высказывания и объективной реальностью в плане возможности, невозможности, долженствования, необходимости, намерения, предположения. Операторы модальности на примере русского и французского языков:

Модальность			Время	Лицо
<i>алетическая</i>	<i>эпистемическая</i>	<i>деонтическая</i>		
необходимо: <b>il est obligatoire</b>	достоверно <b>il est certain</b>	обязательно <b>il est obligatoire</b>	всегда	все
возможно <b>il est possible</b>	вероятно <b>il est plausible</b>	разрешено <b>il est permis</b>	иногда	кто-нибудь
невозможно <b>il est impossible</b>	исключено <b>il est exclu- que</b>	запрещено <b>il est interdit</b>	никогда	никто

В лингвистике существуют и другие подходы и концепции относительно природы категории модальности. Например, сторонники коммуникативно-прагматического подхода в своих исследованиях основываются на коммуникативной направленности высказывания. Они выделяют повествовательную, вопросительную и побудительную модальность, а также включают в круг модальных значений утверждение и отрицание. Это наблюдается в трудах И.П. Распопова, Т.Б. Алисова, М. Грелла и т.д.

В последние годы языковеды все чаще рассматривают модальность как функционально-семантическую категорию. Базовым понятием данной концепции является функционально-семантическое поле, что позволяет рассматривать модальные значения не как иерархически выстроенные непересекающиеся уровни, но как диффузные и прозрачные пласты, семантически, лексически и грамматически взаимодействующие на основе их языковых функций [8].

Способы выражения модальности:

- 1) Модальные глаголы
- 2) Модально-приглагольные частицы

### 3) Модальные слова

- вопросительные; *разве, неужели, ужели.*  
- утвердительные: *подлинно, истинно, в самом деле, действительно* и пр.  
- предположительные: *авось, может быть, никак, едва ли, чуть ли, вряд ли* и пр.

- отрицательные: *не, ни.*

- Ограничительные: *только, только, единственно, лишь"*

### 4) Модальные словосочетания (фразеологические единицы)

- деепричастные словосочетания (обычно включающие в себя формы глагола *говорить*): *собственно говоря, коротко говоря, откровенно говоря, вообще говоря, иначе говоря* и т.п.;

- инфинитивные словосочетания: *так сказать, признаться сказать* и некоторые другие; ср. *шутка сказать*;

- лично-глагольные словосочетания, например: *бог знает, кто его знает.*

- безлично-глагольные словосочетания: *стало быть, должно быть* и т.п.; ср.: *не в обиду будь сказано.* [9]

Итак, являясь синтаксической коммуникативно-прагматической категорией, модальность представляет собой сложный многофакторный феномен, обладающий разноплановыми коммуникативно-прагматическими характеристиками.

### Список литературы

1. Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества.* М., 1979
2. Бондарко А. В. *Лингвистика текста в системе функционально-семантических категорий // Текст. Структура и семантика.* М., 2001. Т. 1.
3. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли – М, 1955.*
4. Виноградов В. В. *Избранные труды: исследования по русской грамматике./ В. В. Виноградов– М.: Наука, 1975. – 559 с.*
5. Панфилов В. З. *Категория модальности и её роль в конструировании структуры предложения и суждения / В. З. Панфилов. // Вопросы языкознания. – 1977. – № 4. – С. 36–48*
6. Виноградов В. В. *Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения (На материале русского языка) // Вопросы языкознания. – М., 1954. –., с. 49*
7. Карасик В. И. *Язык социального статуса./ В. И Карасик– М., 1992., 157с.*
8. Подручная Л.Ю. *Средства выражения модального значения возможности в языке русского фольклора (функционально-семантический анализ): автореф. дис. канд. филол. наук. / Л.Ю Подручная– Калининград, 2010, с.8*
9. Востоков А. Х. *Русская грамматика. Спб./ А. Х. Востоков 1859, с. 139 — 140*

# КУРСОВАЯ РАБОТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ТРАДИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Матяш С.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Общеизвестно, что пафосом современных перманентно идущих реформ высшего образования является пафос инноваций, обновления содержания и форм учебного процесса, поиска новых образовательных технологий, и эти усилия министерства и образовательного сообщества в целом, безусловно, оправданы. В то же время также общеизвестно, что успех любого прогрессивного движения определяется не одним новаторством, а органическим и разумным сочетанием новаторства и традиций: новаторские устремления гарантируют отсутствие рутины и застоя, традиции, создавая прочную опору на добытый опыт предшественников, обеспечивают стабильность – необходимую базу для дальнейшего развития. Диалектическое сочетание новаторства и традиций особенно характерно для истории гуманитарного университетского образования (в частности, филологического образования), которое за годы (десятилетия и даже столетия!) успешного функционирования университетов выработала ряд оптимальных форм, стимулирующих усвоение учебного материала и одновременно воспитывающих в стенах университетов молодых ученых. Об одной из таких традиционных форм пойдет речь в предлагаемом докладе. Эта форма – курсовая работа. В соответствии с собственным базовым образованием и многолетним опытом работы в университетах Советского Союза и России автор доклада делает предметом анализа **курсовую работу по литературе**, хотя многие положения, о которых пойдет речь, могут быть экстраполированы и на курсовые работы по другим дисциплинам гуманитарных специальностей.

Наше внимание именно к курсовым работам объясняется тем, что курсовая работа, будучи, как отмечалось, традиционной формой работы студента, остается, как нам представляется, главной, важнейшей формой работы и современного бакалавра (в дальнейшем – и магистра), поскольку в организации современного учебного процесса акцент делается на самостоятельной работе обучающихся. Это – во-первых. Во-вторых, наше внимание к курсовой работе продиктовано сегодняшней очевидной недооценкой этой формы работы разработчиками федеральных стандартов и образовательных программ, что выражается в отсутствии регламентирующих материалов по курсовым работам [1] и в практическом отсутствии часов на руководство курсовой работой у преподавателя (отводимое сегодня время преподавателю – 1,5 академических часа – это время на прочтение готовой студенческой работы объемом 25-30 машинописных страниц, а не на руководство выполнением этой работы). Последнее обстоятельство (время на руководство курсовой работой), пожалуй, самое красноречивое, и оно может

определить направление всех наших последующих рассуждений и умозаключений.

В советское время (как и в дореволюционное) в классических университетах курсовые работы были «курсовыми» по определению, т.е. выполнялись в течение не семестра, как в настоящее время, а в течение всего курса, т.е. двух семестров. В частности, курсовые работы по литературе (на специальности «Русский язык и литература» - только по *русской* литературе) писались на втором (в некоторых вузах – на третьем) курсе, а также на четвертом, если студент выбирал специализацию по литературоведению. Преподавателю на руководство курсовой работой по литературе на втором (третьем) курсе отводилось восемь часов, на четвертом – 15 часов. Понятно, что значительное увеличение часов на обучение старшекурсников было адекватным увеличению интенсивности работы студентов четвертого курса над избранными темами и – соответственно – необходимости увеличения консультаций преподавателя. Насколько нужны были многочисленные консультации преподавателя? Что было предметом обсуждения на встречах преподавателя со студентом? По собственному опыту и опыту коллег знаю, что на подобных встречах обсуждаются пути решения проблемы, сформулированной преподавателем\*: здесь и актуальность, и степень изученности центральной проблемы, и контекст многих других историко-литературных и теоретико-литературных проблем, которые студенту придется затронуть, и вопросы оптимального круга источников, и вопросы библиографической эвристики, и, конечно, вопросы методологии и методики анализа художественного произведения. И это – предварительные консультации, а впереди - обсуждение итогов самостоятельно проведенного студенческого исследования.

Автору доклада могут резонно возразить, что подобный объем и содержание консультаций были нужны в случаях выполнения студентом исследовательской работы и в консультациях подобного рода нет необходимости в современных условиях подготовки бакалавра. Вот в этом возможном возражении мы видим суть проблемы, которой посвящен настоящий доклад.

Курсовая работа студента – и в системе бакалавриата, и в традиционной системе университетского образования – форма *учебной работы*, и как форма учебной работы она всегда имеет целью закрепления и углубления знаний по изучаемым специальным дисциплинам (в нашем случае – знаний по тому или иному периоду истории русской литературы). Однако в отечественной практике филологического образования преподаватели литературы всегда стремились превратить учебные работы в исследовательские: перед студентом ставилась заманчивая задача не только разобраться в разных точках зрения на ту или иную проблему, но и попытаться предложить собственный вариант ее решения. Практика показала плодотворность именно такого подхода к курсовым работам.

---

\* По сложившейся в отечественных университетах традиции тему курсовой работы формулировал преподаватель, в дальнейшем темы утверждались на заседаниях кафедры.

Можно ли совмещать учебную и исследовательскую деятельность в курсовых работах у бакалавра? Утверждаем: можно и нужно. Утверждение «можно» - основывается на небольшом опыте работы с бакалаврами специальности «Русский язык и литература», специализации «Прикладная филология» на втором курсе филологического факультета Оренбургского государственного университета. В 2012-2013 учебном году три студентки получили исследовательские темы и разработали их так, что результаты исследования могут быть доложены на итоговой студенческой конференции\*. Утверждение «нужно» основывается на «Характеристике профессиональной деятельности бакалавров», представленной в Федеральном образовательном стандарте высшего профессионального образования [1], а также на «Итоговых требованиях к выпускной квалификационной работе» [1], которая, надо полагать, будет выполняться на основе курсовых работ.

В «Характеристике профессиональной деятельности бакалавров» по направлению 032700 Филология на первом месте стоит «научно-исследовательская деятельность», и в связи с ней перечислены профессиональные задачи: «анализ различных типов текстов», «составление аннотаций, рефератов, библиографий по тематике проводимых исследований», «письменное представление материалов собственных исследований» и т.п. Совершенно очевидно, что перечисленные задачи бакалавры учатся решать в процессе выполнения курсовых работ.

Особого внимания в перечне профессиональных задач заслуживает пункт обязательного для бакалавра «участия в научных дискуссиях и процедурах защиты научных работ различного уровня». Как видим, упомянутая компетенция может появиться у бакалавра как раз при защите курсовых работ. В традициях университетского образования выполнение курсовой работы по литературе непременно завершалось ее публичной защитой. Защиты курсовых работ практиковались либо на специальных кафедрах перед комиссией, состоящей из двух-трех преподавателей, включая руководителя [2; 3], либо в студенческих группах, где в качестве официальных оппонентов могли выступать сами студенты.

В итоге размышлений о судьбе курсовой работы в современном образовательном процессе автор доклада делает следующий вывод. В современной практике подготовки бакалавров (а затем и магистров) можно сохранить и приумножить многие отечественные традиции классического университетского образования. Для этого нужно правильно расставить приоритеты - определить основные (традиционные) формы работы и создать условия для их реализации. В качестве этих условий – 1) освобождение студентов от не контролируемого (или недостаточно контролируемого) выполнения многочисленных письменных работ, играющих сомнительную роль самостоятельного изучения разделов дисциплины; 2) возвращение

---

\* Данная работа потребовала от автора доклада как руководителя еженедельных основательных консультаций.

преподавателю, осуществляющему руководство курсовой работой бакалавра, достойное число часов, адекватное затраченным усилиям руководителя.

#### *Список литературы*

*1 Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 Филология (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2010. – 26с.*

*2 Кузнецов И.Н. Научное исследование: Методика проведения и оформление / И.Н.Кузнецов – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2007. – С. 196.*

*3 Шкляр М.Ф. Основы научных исследований: учебное пособие / М.Ф.Шкляр – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2007. – С. 152.*

## РЕСУРСЫ ИНТЕРНЕТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мачнева Л.Ф. Мороз В.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Возросшее доминирование английского языка в мировом сообществе как языка политики, экономики, компьютерных коммуникаций, радикально изменило отношение к изучению английского языка.

В связи с этим, возникает необходимость создания «искусственной языковой среды» в условиях университета. Достижение этой цели становится возможным благодаря применению не только аутентичных материалов (книг, учебников, периодических изданий), прослушиванию аудиозаписей, просмотру видеофильмов, но и использованию ресурсов сети Интернет в учебных целях (дистанционное обучение, электронная почта, телеконференции и т.д.).

Говоря об использовании современных информационных средств в учебном процессе, мы стремимся подчеркнуть то, что данные средства дают возможность интенсифицировать этот процесс, сделать его более насыщенным, информативным, мотивирующим, обеспечивающим новое содержание и формирующим ценностное отношение к изучению иностранного языка.

К современным информационным средствам мы относим различные обучающие программы, ресурсы всемирной сети интернет. На наш взгляд существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость между изучением иностранного языка и использованием современных средств.

Проблема информационного неравенства на личностно – социальном уровне заключается в том, что субъект не может воспользоваться ресурсами информационной среды из-за отсутствия, как соответствующих умений, так и знаний, в частности, знаний иностранного языка. Наша убежденность основывается на том факте, что глобальное информационное пространство, ресурсы и знания, в нем находящиеся, представлены, в большинстве своем, на английском языке. Поэтому человек, им не владеющий, оказывается в ситуации информационного неравенства. Таким образом, недостаточно только знания языка, как системы, важна еще и готовность студентов воспринимать, преобразовывать, оперировать этой информацией, для чего необходимо умение мыслить на иностранном языке.

Таким образом, очевидной становится направленность образования на глубокое изучение иностранного языка, качество которого может быть повышено в процессе интенсификации обучения.

Для интенсификации процесса обучения иностранному языку трудно переоценить важность использования современных информационных средств. Применение данных средств раскрывает ряд возможностей, как для преподавателей, так и для студентов, как то: обучающие программы; тестирование и контроль; использование ресурсов Интернет для личностного роста; способ творческого самовыражения; средство проективной деятельности;

средство для развития познавательной самостоятельности студентов; применение полученных знаний на практике; естественная языковая среда; практика навыков речевой деятельности; средство повышения мотивации.

Современные информационные средства позволяют преподавателям использовать многочисленные источники знания, как для своего личностного развития, так и для профессионального роста. Одним из ресурсов является электронная почта, дающая возможность быстрой коммуникации с коллегами в стране и за рубежом. Всемирная сеть интернет обладает безграничными возможностями для повышения уровня своей компетенции и самореализации.

Поскольку мы говорим о смещении приоритетов с деятельности обучения на деятельность учения и важности учета потребностей студентов, возникает необходимость в обеспечении преподавателей возможностью продолжать свое профессиональное образование. Сеть Интернет, обладая богатством культуры и новых идей, становится инструментом для преподавания английского языка, развития креативности как преподавателя, так и студента. Преподаватели, исследуя Интернет, находят новые идеи для применения в учебной деятельности, новые приемы работы с аудиторией и т.д. Обучение использованию электронных коммуникаций, по мнению преподавателей, сравнимо с изучением нового языка, которое сначала представляется трудным и запутанным, но обязательно заканчивается настоящим и длительным вознаграждением.

По данным статистики 68% информационного поля в глобальной сети представлено на английском языке. Поэтому, для более успешного решения каких-либо задач, для более полноценного поиска студентам необходимо знание английского языка. Но, немаловажны также умения вести этот поиск в глобальной сети, знания некоторых законов работы, поскольку иногда, даже человек, владеющий английским языком на высоком уровне, оказывается беспомощным перед Интернетом. Мы убедились в том, что использование ресурсов Интернет выступает средством стимуляции проективной деятельности студентов, которая выражается в их способности проектировать свою деятельность, что ведет к развитию их познавательной самостоятельности.

К достоинствам использования информационных средств в учебном процессе мы относим 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.

Использование Интернет в учебном процессе открывает новые возможности. Для повышения мотивации и обеспечения языковой практики, студентам можно предложить задание найти в глобальной сети специализированную газету или журнал, выбрать статью или заметку и представить группе. Целью данного поискового задания является предоставление студентам возможности познакомиться с оригинальной литературой, увидеть реальный язык и подготовить материал, отвечающий индивидуальным интересам. Первое задание, несомненно, вызывает ряд трудностей в связи с наличием профессиональных терминов,

неадаптированного текста и т.п., но, тем не менее, побуждает студентов к дальнейшему поиску.

Так, студенты, обучающиеся по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» подбирают специальную литературу для профессионально-ориентированного перевода, которая соответствует их интересам и может пригодиться при написании диплома по специальности.

Кроме того, в режиме он-лайн с использованием интерактивной доски можно выполнять грамматические и лексические упражнения, искать справочную информацию, работать с он-лайн словарями.

С помощью электронной почты происходит обмен заданиями между преподавателем и студентами, проверка письменных работ, подготовка к научной конференции. Так, например, при подготовке доклада «Американцы глазами россиян, россияне глазами американцев», который включал анкетирование американских студентов, происходил постоянный обмен материалами между преподавателем и студенткой, а также велась постоянная переписка между российским и американским преподавателями. Интернет способствует оперативному обмену информацией, эффективной самостоятельной работе студентов.

Обучение иностранному языку с использованием ресурсов Интернет, способствует развитию у студентов ценностного отношения к изучению иностранного языка, высокой познавательной мотивации, самостоятельности.

# **ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА СРЕДСТВАМИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Мерзлякова Н.С.**

**Кумертауский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет», г. Кумертау**

Процессы глобализации, активизация межкультурного диалога, международный обмен специалистами, трансфер технических и технологических идей и разработок подчеркивают значимость поликультурного образования, целью которого выступает формирование человеческой культуры, творческой личности, способной к продуктивной деятельности в поликультурной среде. Сегодня в мире существуют вопросы для решения которых требуются усилия множества стран или населения всего мира. Поэтому современная действительность ставит перед образованием задачу воспитания молодежи в духе мира и уважения всех народов и формирования умения общаться и сотрудничать с людьми различных национальностей, вероисповеданий, социальных групп, понимать и ценить своеобразие культур других народов.

Башкортостан, Татарстан и многие другие регионы России являются пространством разнообразных культур, религий, языков, традиций, обычаев, отношений и ценностей. Национальные сообщества соотносятся с определенным этносом, отражающим целостность культуры, несущей идеи, материальные и духовные ценности определенной группы.

Н.Г.Маркова подчеркивает, что формируя личность будущего специалиста в любой области посредством развития у него культуры межнациональных отношений, высшая школа одновременно определяет жизнь будущего подрастающего поколения. Проблема формирования культуры межличностных и межнациональных отношений решается через поликультурное образование, которое привлекает все большее внимание ученых, деятелей культуры и образования, политиков. Понимание и признание культуры другого народа – важнейший шаг по развитию у подрастающего поколения политотолерантного сознания, что является показателем восприятия и принятия многообразия мира. Знание культурных этносов, национальностей развивает этноориентированную личность, способную к творческому саморазвитию в поликультурном обществе [1].

В процессе формирования профессиональной мобильности будущего инженера средствами поликультурного образования поликультурное образование представляет среду познания и процесса формирования профессиональной мобильности, а язык – инструмент целевой реализации. То есть в процессе совместной деятельности педагога и студентов по изучению предмета или предметных областей средствами родного и иностранного языка

достигается синтез профессиональных компетенций, что обеспечивает владение иностранным языком и освоение предметно-профильного содержания образования. В ходе такого изучения предметов формируется интерес к будущей профессии, развиваются способности к иноязычному общению, умение извлекать новую информацию при помощи иностранного языка и все это способствует адаптации студентов к условиям современного мира.

Обратимся к процессу формирования профессиональной мобильности будущего инженера в поликультурном образовании в контексте социокультурного подхода. Следуя одному из принципов социокультурного подхода – принципу человека активного, действия субъекта понимаются как компонент взаимодействия с другими субъектами, а формирование мобильности возможно только на основе собственной активности индивида [2]. Поэтому процесс формирования профессиональной мобильности тесно связан с формированием сообществ.

Л.А. Амирова рассматривает в качестве таких сообществ «группы индивидов со взаимной ответственностью, общими социальными целями, общей социальной идентичностью; людей, стремящихся реализовать собственные и общегрупповые задачи с помощью собственных (групповых) ресурсов и тех возможностей, что предоставляет им имеющаяся институциональная структура» [2, С.226]. К таким социальным институтам Л.А. Амирова относит и этнос. Необходимо отметить, что траектория личностного развития в этнической среде имеет особенности. Взаимодействуя с членами национального сообщества, человек в процессе социализации приобретает национальный вкус, национальные интересы, впитывает национальные обычаи, соблюдает национальные традиции, приобретает национальный склад ума, характер. В данном случае речь идет об этнической идентичности. В процессе межэтнического взаимодействия этническая идентичность конструируется на основе представлений, образующих систему этнодифференцирующих признаков, в качестве которых выступают язык, ценности, религия, национальный характер, народное творчество [2].

В структуре позитивной этнической идентичности позитивный образ собственной этнической группы соотносится с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам. Иными словами, позитивная этническая идентичность – определенный баланс толерантности по отношению к собственной и другим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельного и стабильного существования этнической группы, а с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтничном мире [3].

Согласно Н.Л. Ивановой этническая идентичность является частью социальной идентичности, составными частями которой также могут быть гражданская, культурная, профессиональная и другие. Профессиональная идентичность наряду с этнической является наиболее востребованным видом социальной идентичности в современных условиях. Изменение социально-экономического уклада жизни общества сопровождается сменой социальных

ролей, появлением новых требований к профессии. В наиболее общем виде проблемы подготовки современных профессионалов можно обозначить двумя словами: «идентичность» и «развитие». Это значит, что для того, чтобы выжить в новых динамических условиях, выдержать конкуренцию, обеспечить благополучие своих близких и сохранить стабильность страны, современный профессионал должен быть способен к постоянному развитию и анализу своего места в социальной среде. Развитие предполагает постоянную направленность на профессиональный рост, новое качество работы, открытость информации, гибкость в целеполагании и принятии решений [4]. Идентичность предполагает осознанное внимание к вопросу «Кто я», который сопровождает человека на протяжении всей жизни и от ответа на который многое зависит в профессиональной деятельности. Существует мнение, что термин «профессиональная идентичность» дублирует такие понятия как профессиональное самоопределение, профессионализация, профессиональное саморазвитие, профессиональный статус и роль. Профессиональная идентичность выполняет преобразующую функцию, которая зависит от 1) диапазона изменения профессионально важных качеств и степени идентификации себя с профессией – возможности адаптации выше у людей с широкой идентификацией; 2) дистанцирования образа своей профессии от других – профессиональная самоизоляция затрудняет адаптацию в меняющихся условиях и при переходе в иное профессиональное пространство. Все это обеспечивает возможности преобразования и саморазвития профессионала [4].

Образовательное пространство Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета можно охарактеризовать как поликультурное и нас интересовал вопрос проявления студентами позитивной этнической идентичности и толерантности. С этой целью были использованы специальные методики.

Для диагностики этнического самосознания была использована методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) [5]. Толерантность / интолерантность – главная проблема межэтнических отношений. Степень этнической толерантности респондентов оценивалась на основе следующих критериев: уровня «негативизма» в отношении собственной и других этнических групп, порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение, выраженности агрессивных и враждебных реакций в отношении к другим группам. Опросник содержит шесть шкал, которые соответствуют следующим типам этнической идентичности: этнонигилизм, этническая индифферентность, норма (позитивная этническая идентичность), этноэгоизм, этноизоляционизм, этнофанатизм. Обработка ответов респондентов позволила сделать вывод, что у студентов Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета представлена позитивная этническая идентичность, которая является ядром формирования толерантного сознания в поликультурном обществе.

Также для диагностики общего уровня толерантности был использован экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова,

О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) [5]. Материал опросника составили утверждения, отражающие как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека. В методику включены утверждения, выявляющие отношение к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Специальное внимание уделено этнической толерантности – интолерантности (отношение к людям иной расы и этнической группы, к собственной этнической группе, оценка культурной дистанции). Три субшкалы опросника направлены на диагностику таких аспектов толерантности, как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности. Обработка результатов позволила выявить, что у студентов представлен средний уровень толерантности, то есть для респондентов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, а в других могут проявлять интолерантность.

Для развития позитивной этнической идентичности и толерантности применялись различные формы внеаудиторной работы. Обратимся к некоторым из мероприятий, реализованных кафедрой общих гуманитарных и социальных дисциплин Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета.

Творческий конкурс работ с целью укрепления межнационального согласия включал работы студентов по следующим направлениям: «Наш дом – Башкортостан», «Моя родословная», «Многонациональность – богатство Башкортостана», «Башкортостан – край дружбы и согласия», «Национальные традиции», «Культура разных народов». Работы могли быть представлены в форме эссе (на русском, башкирском, английском языках), фоторепортажа, видеоролика, художественной работы.

Викторина «Самобытность, язык и традиции народов Башкортостана» включала индивидуальные и командные задания на знание культуры, традиций, национальных костюмов, национальных блюд и музыкальных композиций народов Башкортостана.

Задачи страноведческой игры «Do you know English speaking countries?» состояли в привлечении студентов к активному межкультурному общению средствами иностранного языка; развитии и обобщении лингвокультурологических и страноведческих знаний; воспитании уважительного отношения к историческому наследию и культурным особенностям стран изучаемого языка; формировании готовности воспринимать многообразие культур и цивилизаций во взаимодействии. Данная игра включала несколько этапов: 1 – «Визитная карточка», 2 – блиц-конкурс капитанов на знание страноведческой информации, 3 – конкурс на знание пословиц и идиом, 4 – музыкальный конкурс на знание англоязычных исполнителей, 5 – творческий конкурс (составление письменных комментариев к одной из

предлагаемых видео-иллюстраций, отражающих культурно-исторические реалии англоговорящих стран).

Лингвострановедческий турнир «So many countries so many cultures» был представлен творческими заданиями по нескольким этапам: 1 – командное эссе «Пути решения проблем межкультурной коммуникации», 2 – «Литературный конкурс», 3 – «Лингвистический конкурс», 4 – «Обычаи и традиции России и англоязычных стран», 5 – «Пословицы и поговорки России и англоязычных стран».

Основная цель описанных выше мероприятий состояла в воспитании уважительного отношения и толерантности к историческому наследию и культурным особенностям народов республики Башкортостан, англоязычных стран; формировании готовности воспринимать многообразие культур и цивилизаций во взаимодействии; развитии позитивной этнической идентичности.

В процессе воспитательной работы большая роль отводилась формированию толерантности. В частности, были проведены часы куратора «Толерантная личность», «Толерантность – это касается каждого». В качестве основных задач часов куратора определены: формирование представлений о толерантности и ее видах, о толерантной личности, принципах толерантного поведения, развитие навыков толерантного поведения, повышение коммуникативной культуры студентов, создание условий для формирования терпимости к различиям между людьми. В ходе данных занятий студенты рассматривали значение термина «толерантность», различные виды толерантности, кроме того, студентам были предложены упражнения для развития толерантных качеств (упражнения «Сходства и различия», «Волшебная рука», «Бумажный самолетик», игра «Комплемент», «Толерантная и интолерантная личность», «Дерево толерантности»).

В условиях поликультурного образовательного пространства важно развитие способности взаимодействия с людьми в определенной культурной среде, то есть способности к аккультурации. В процессе аккультурации происходит взаимное влияние разных культур при котором представители этих культур перенимают нормы, ценности и традиции другой. Успешность аккультурации определяется позитивной этнической идентичностью и толерантностью. Позитивная этническая идентичность предполагает сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам и позволяет рассматривать ее как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтничном мире. Этническая и профессиональная идентичность, представляя виды социальной идентичности, в условиях поликультурной среды взаимосвязаны. Позитивная этническая идентичность в окружении непривычной социальной среды, среди людей с несколько иным менталитетом, с другими мерками, обычаями, правилами, убеждениями, может выступать в качестве показателя успешности социально-психологической адаптации в новом обществе, способствовать налаживанию связей с новой культурой, приобретению целостности Я-образа. Тенденции

взаимодействия этнических групп и стран отражаются на профессиональных, деловых и культурных отношениях, следовательно, актуален вопрос о путях социальной открытости, воспитания взаимной толерантности, формирования широкой профессиональной идентичности, которая объединяет специалистов из разных стран, помогает поддерживать интерес к достижениям друг друга.

#### *Список литературы*

- 1. Маркова, Н.Г. Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания / Н.Г. Маркова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки. – 2008. – №84 – С.156–162.*
- 2. Амирова, Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации / Л.А. Амирова. – Уфа: Восточный университет, 2006. – 460 с.*
- 3. Гриценко, В.В. Этническая идентичность и социально-психологическая адаптация / В.В. Гриценко // Известия Саратовского университета. – 2006. – Т.6. – С. 62–70.*
- 4. Иванова, Н.Л. Идентичность и толерантность: соотношение этнических и профессиональных стереотипов: [Анализ когнитивных аспектов социальной идентичности и проявлений толерантности] / Н.Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 54–63.*
- 5. Солдатова, Г.У. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова и др. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.*

# **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

**Минакова Т.В.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Изменение социальной и образовательной ситуации во всем мире актуализировало необходимость поиска эффективных путей для решения обострившейся проблемы подготовки компетентных специалистов в условиях отечественного профессионального образования. Становится насущным вопрос о приобщении человека XXI века к мировой культуре, о приближении его профессионального и культурного уровня к европейскому стандарту, о владении несколькими иностранными языками, что, в свою очередь, требует формирования языковой личности, обладающей реальными коммуникативно-познавательными и социально-культурными компетенциями, что составляет основу системы подготовки будущего специалиста.

Таким образом, в контексте модернизации высшего образования профессионально-ориентированный аспект изучения иностранного языка в университете реализуется как общая тенденция повышения роли иностранного языка в профессиональной подготовке будущего специалиста.

В этой связи необходимо отметить не только объективную сторону возрастания роли иностранного языка, и, следовательно, его лингвопрофессионального аспекта, но и мотивационно-субъективную обусловленность повышения интереса и престижа иностранного языка с позиции личности преподавателя и студента.

Нет сомнения, что подготовить компетентного специалиста может только педагог, который хорошо разбирается в педагогических, психологических и методических вопросах образовательного процесса. Преподаватель является ключевой фигурой в развитии личности студента в ходе его профессиональной подготовки. Он не только транслирует систему знаний, но и передает студенту свое мотивационно ценностное отношение к знаниям, свою увлеченность предметом, тем самым, моделируя определенное положительное отношение студентов к ним.

Полимотивированность изучения иностранного языка студентами университета дает возможность в преподавании на качественное изменение мотивации в процессе обучения иностранному языку через предоставляемую свободу выбора заданий и индивидуализацию, при этом повышение мотивационного уровня происходит в сочетании с общим изменением характера преподавания языка в целом, что приводит к ценностно-мотивированному взгляду на мир.

Изменение мотивации – это изменение общих ценностных ориентаций студентов, под которыми понимается система лично значимых ценностей будущего специалиста, регулирующая его отношение к жизни, к

профессиональной деятельности и окружающим его людям, позволяющим ему достичь социальной адаптации и высокого уровня профессионализма.

Поэтому, важной составляющей профессиональной компетентности преподавателя университета является направленность на повышение мотивационного уровня обучаемого на изучение иностранного языка и развитие его ценностного отношения к познанию, как источнику развития аксиологического потенциала будущего специалиста.

Основной отличительной особенностью обучения языку специальности в университете является то, что курс обучения строится на основе конкретных профессионально значимых для студентов целей и задач. Это выражается в соответствующем отборе и организации материала, а также развитии определенных навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Центральным моментом реализации компетентностного подхода является изменение методики преподавания, которая состоит во введении и апробации таких форм работы с языком, которые основаны на активности и ответственности обучающихся [1]. Поэтому, специфика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку требует от преподавателя наличия методической компетентности с целью:

- разработки курса обучения в зависимости от поставленной цели;
- использования базовых знаний обучаемого по иностранному языку как основы для приобретения профессионально значимых знаний и умений;
- ориентации содержания курса обучения на конкретную профессиональную область (бизнес, экономика, юриспруденция, менеджмент);
- корректировки программы курса в зависимости от изменяющихся условий обучения [2].

При этом преподавателю необходимо знать лексическое наполнение и особый формат устных и письменных текстов, а также умения и навыки, характерные для данной профессиональной деятельности.

Следовательно, методическая компетентность преподавателя помимо основных навыков преподавания общего языка, требует знания самого предмета, специфической профессиональной лексики и представления о коммуникативных потребностях, присущих данной профессии.

В связи с этим преподаватель должен обладать не только присущими общему английскому языку требованиями, такими как профессионализм, знание целей, задач и интересов студентов, способность разрабатывать новые учебные материалы и пользоваться современными обучающими технологиями. Он следует быть готовым к тому, что необходимо:

- проявлять интерес к профессиональной области студентов;
- иметь базовые профессиональные знания;
- определять приоритеты в выборе видов предполагаемой деятельности;
- ознакомиться с комплексом навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности;

- осознавать необходимость сотрудничества с преподавателями профилирующей кафедры;

- определять объемы осваиваемого языкового речевого материала. Преподавателям, работающим в области обучения языку для специальных целей, также необходимо:

- изучить учебные материалы по специальности;

- изучить язык специальности;

- быть готовым к тому, что студенты могут исправлять преподавателя, допустившего неточность в профессиональной области [3].

Необходимо отметить, что, при современных тенденциях к синтезу и интеграции научных знаний, межпредметные связи играют большую роль в преподавании иностранного языка и могут быть использованы как средство мотивации иноязычной речевой деятельности.

Компетентность всегда проявляется в деятельности. Профессиональная компетентность преподавателя проявляется при решении профессиональных задач в определенном контексте.

Преподаватель призван не просто быть специалистом высокого уровня, соответствовать профилю и специализации своей деятельности. Он также должен обеспечивать: вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий); возможность для обучаемого выбрать значимые элементы содержания и соответствующие им формы учебной деятельности; практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов); формирование компетентностей, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, коммуникативная компетентность включает в себя построение межличностного взаимодействия и отношений, создающих условия для организации эффективного педагогического процесса.

Следует отметить, что отсутствие базовых знаний и непонимание концептуальных основ специальности ведет к искажению смысла при переводе и других видах речевой деятельности, хотя и при соблюдении всех лингвистических норм английского языка.

Наибольшей профессиональной компетентностью обладает такой преподаватель, который наряду с обучением лингвистическим и коммуникативным навыкам, знакомит студента с дополнительными сведениями, необходимыми будущему специалисту, которые обычно не затрагивают преподаватели специальных дисциплин.

Мы имеем в виду то, что усиление языка для специальных целей происходит на фоне наличия социокультурной компетентности, которая является одним из главных условий понимания человека человеком, как одна из составляющих диалога культур в освоении иностранного языка. При этом преподаватель должен осознавать, что наиболее очевидные трудности наблюдаются на уровне социокультурных фоновых знаний, отсутствие или

недостаток которых приводит к затруднению в осуществлении речевой деятельности в заданном социокультурном контексте.

Социокультурная компетентность преподавателя предполагает наличие социолингвистических знаний, умений и навыков адекватного использования различных функциональных стилей в соответствии с ситуацией общения и национально-культурными особенностями страны изучаемого языка, а также совокупность фоновых знаний, направленных на формирование культурного фона и, совокупности поведенческих правил и приемов овладения культурным опытом. Расширение объема фоновых знаний обеспечивает успешную коммуникацию на иностранном языке, т.к. в основе языковых структур лежат структуры социокультурные [4].

Оптимально организованный процесс преподавания иностранного языка может подготовить личность обучающегося к адекватному восприятию чужой культуры, осознанному отношению и выработке линий поведения в различных ситуациях межкультурного общения.

Таким образом, предложенная структура профессиональной компетентности преподавателя профессионально-ориентированного иностранного языка, состоящая из взаимообусловленной и взаимосвязанной методической, коммуникативной и социокультурной компетентности, представляется нам наиболее соответствующей реальной ситуации профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка. По нашему мнению такое сочетание формируют стиль педагогической деятельности преподавателя университета и обеспечивают развитие его профессиональной компетентности в деятельности по освоению педагогических технологий.

#### *Список литературы*

1. **Мильруд, Р.П.** Компетентность в изучении языка [Текст] / Р.П. Мильруд // *Иностранные языки в школе*. – 2004. – №7. – С. 31-38.
2. **Алексеева, Л.Е.** Учащиеся и преподаватели ESP – Кто они? – Обучение английскому языку: новые возможности: Сборник материалов и тезисов докладов X Межрегиональной научно-практической конференции. – Самара, 2004. – 138 с. – ISBN 5-7883-0327-3.
3. **Strevens, P.** *The Learner and the Teacher of ESP / ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. Ed.D. Chamberlain & R.J. Baumgardner // *ELT Documents*, 128. – Oxford: OUP, 1988.
4. **Тер-Минасова, С.Г.** *Язык и межкультурная коммуникация* / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

# **КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПАМЯТНИКА КУЛЬТУРЫ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ХРАМА СЕЛА СПАССКОГО ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ**

**Мишучков А.А., Кажан О.В.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург.**

Социально-культурная среда Оренбургского государственного университета способствует формированию и развитию общекультурных (социально-личностных) компетенций студентов, одной из важных частей которой является компетенция в сфере религиозной культуры. Незрелость данной компетенции по мнению ученых ведет к маргинальному и синкретичному восприятию сакральных ценностей, незрелости гражданской позиции и личностной, нравственной, национальной, социально-культурной идентичности личности. Гуманитарная компетентность, являясь одним из компонентов высшего профессионального образования классического вуза, выступает своеобразным видом личностного опыта будущего специалиста, т.е. опыта, основанного на обретении ценностей и смыслов будущей профессии. Подобный опыт формируется самостоятельно в поисках смыслов своей будущей профессиональной деятельности. Профессия помогает человеку функционально включиться в социум, в разветвленную систему общественной деятельности со стороны его навыков и умений. Однако помимо этой функциональной адаптации к социуму через профессию человек должен еще вписаться в пространство культуры, освоить ее смыслы и ценности. В этом присвоении смыслов и ценностей гуманитарной культуры формируется духовность человека, его мировоззрение, понимание им своего места и роли в обществе.

Классический университет, начиная со средневековья, всегда включал в себя четыре факультета: искусства, права, медицины и теологии. Без формирования такой общей культурной компетенции невозможно было формирование гуманитарно- и гуманно развитой личности эпохи Возрождения и Просвещения. Современная тенденция реформ в системе высшего образования направлена на свертывание гуманитарной составляющей в вузах [1]. ОГУ – не исключение, в 2011 году закрыта кафедра религиоведения, в 2012 году Центр духовно-нравственного просвещения, в разы сокращаются часы по гуманитарным дисциплинам. Так по специальности история дисциплина Философия сократилась со 136 часов у 04И до 16 часов у 12И(б), то есть почти в 10 раз. Из открытого письма Ученого Совета филологического факультета МГУ «О реформе образования, ее итогах и перспективах» 01.12.2012. «Несколько лет подряд отдельные представители гуманитарного сообщества предупреждали о возможности катастрофы как в школьном образовании вообще, так и в его гуманитарном сегменте в частности. Ситуация изменилась качественно: катастрофа произошла, и русская классическая литература более не выполняет роль культурного регулятора образовательного процесса. Это произошло не

потому, что власть обнаружила свою некомпетентность, а потому, что она сознательно и целенаправленно конструировала это «качественное обновление образовательной ситуации. Основные результаты, достигнутые реформой. Первое – в результате введения ЕГЭ, резкого сокращения часов на преподавание литературы в школе, а в последнее время и упразднения самого предмета «русская литература» (согласно стандарту второго поколения, сейчас в средней школе есть предмет «русский язык и литература») резко, на порядок упал уровень преподавания русской литературы. Кроме того, с отменой сочинения произошли иные, качественные изменения в характере преподавания: учащийся более не рассматривается как самостоятельно мыслящая личность, наделенная аналитическими способностями и умеющая реализовать их на практике в форме связного текста; теперь он должен лишь воспроизводить некоторую часть полученной информации; естественно предположить, что цель такого среднего образования – создание потребителя, «управляемой массы». Второе – созданы условия для деградации учительского корпуса, обреченного на «подготовку к ЕГЭ» и на работу с сомнительными по качеству учебниками, пособиями, методическими разработками. Третье – прямая дискредитация гуманитарных вузов, которое министерство образования объявило «неэффективными» – РГГУ, Литературный институт, Московский педагогический государственный университет, МАРХИ» [1].

Противодействием такой федеральной тенденции могло бы стать создание региональных стандартов гуманитарной компетентности с включением таких дисциплин как теология, философия, этика, эстетика, духовная история края в список общеобязательных для всех специальностей классического университета: создание философско-теологического факультета в ОГУ, который обеспечивал бы высокий профессиональный уровень преподавания данных дисциплин и мог бы переломить тенденцию к технизации и дегуманитаризации вуза.

Одним из примеров сохранения и приумножения историко-культурных традиций университета является традиция домовых церквей, которые прививают православную культуру студенчеству как часть цивилизационной мировой культуры. В ОГУ с 2001 года успешно действует домовая церковь мученицы Татианы, которую возглавляет с 2010 года настоятель иерей Вадим Татусь, выпускник Московской духовной академии, проректор Оренбургской духовной семинарии. Участие в богослужениях и встречи священника со студентами формируют важную часть гуманитарной культуры студенчества. О цели такой встречи студенчества с Церковью говорил Святейший Патриарх Кирилл в Российском государственном университете им. И. Канта в Калининграде: «Для того чтобы молодой человек был способен критически воспринимать информацию, которая на него обрушивается, не только интеллектуальную, но и чувственную, эмоциональную, любую, очень важно, чтобы как можно раньше сформировался некий костяк, некая базовая система ценностей в таком молодом человеке. Вот тогда человек становится сильным, и теперь он сам управляет информационным потоком. Он отсеивает то, что ему не

подходит. Исходя из аналогии в физике: все то, что мы воспринимаем извне, состоит из шумов и сигналов. Шумов 90%, сигналов 10%. Мудрость человека заключается в способности отделять шумы от сигналов. Тогда сильной будет личность, сильным будет общество и сильным будет государство. Мы не потеряемся тогда на этих развилках и перепутьях глобализации. Человек должен быть достаточно открыт к восприятию того, что несет ему современный мир, и одновременно быть способным защищать самые сокровенные глубины своей жизни, сохраняя свою национальную, духовную, религиозную, культурную самобытность, а вместе с этой самобытностью сохраняя нравственную систему ценностей» [2]. Согласно личным опросам студенчества ОГУ прослеживается слабое знание местной истории и базовых ценностей многонационального края. Православные не могут назвать Символ веры и святых (а их более десятка) города Оренбурга, мусульмане не могут точно назвать пять столпов веры и привести нравственные примеры из Корана. Одним из примеров сохранения исторической памяти о базовых культурных ценностях в Оренбургском крае служит работа учащейся 10 класса губернаторского лицея г.Оренбурга о памятнике федерального значения – Спасской церкви Саракташского района.

Великое начинается с малого. Так и любовь к Родине начинается с любви к малой родине, к которой человек причастен своим рождением. Село Спасское возникло в конце XVIII века благодаря дворянину А.П. Мансурову [3]. Памятью об этом человеке в селе является храм, в который он вложил свою душу и средства. В 2015 году будет праздноваться двухсотлетие со дня освящения храма Спаса Нерукотворного Образа [4], что является значимым историческим событием в жизни села. С 04.12. 1974 года храм по постановлению Совета Министров РСФСР №624 является памятником культуры федерального значения [5]. Все это определяет значимость исторических сведений о храме как важных для сохранения исторической памяти среди молодого поколения. Раскроем исторические предпосылки и архитектурно-художественные особенности Спасской церкви.

Село Спасское основано сподвижником А.В. Суворова генерал – майором Павлом Дмитриевичем Мансуровым, которому «за оказание многих услуг Отечеству» [6] высочайше были пожалованы земли в Оренбургском крае. В 1785 году он переводит крепостных крестьян из Масальского и Медынского районов Калужской губернии и в силу того, что поселение было основано на праздник Спаса Нерукотворного (16 августа ст.ст.), то и село было названо Спасским, в просторечии Мансурово. С самого основания села П.Д.Мансуров стал вести переписку о возведении храма в своем поместье, заботясь о духовно-нравственном состоянии крестьян и о придании законченного архитектурного вида селу. Для строительства каменного храма требовалось более полутора тысяч крепостных. Такое разрешение на строительство храма было получено по Указу императора Александра I и Святейшего Синода только 23.06.1804 года сыну П.Д.Мансурову, генерал-лейтенанту Александру Павловичу Мансурову [7]. Строительство храма длилось на протяжении десяти лет и закончено в 1814

уже женой А.П. Мансурова Анной Николаевной и дочерью Софьей Александровной, к последней которой в 1812 году отходит село[8]. Первую службу в храме отслужили, когда Наполеон брал Москву 2(14) сентября 1812 года, когда народ молился о победе русского оружия против французов. В мае 1815 года Анна Николаевна обращается к Епископу Оренбургскому и Уфимскому с просьбой об освящении церкви [9]. 15 июля 1815 г. храм был освящен благочинным протоиереем Стефаном Львовым [10] и выдан антиминс священнику Якову Анциферову 28.06.1815г. Таковы исторические предпосылки основания Спасской церкви, которые говорят о важной роли семьи Мансуровых в возведении Спасской церкви и участии всего приходского крестьянского населения в десятилетнем ее строительстве.

Спасская церковь стоит у главной дороги, ведущей к селу из губернского центра Оренбург и обращена к нему северным фасадом. Возле северного фасада растут столетние сосны и лиственница середины XIX, которые являются живыми свидетелями событий XX века, разрушения и восстановления храма. Церковь находилась от Оренбургской Консистории в 120 верстах, от благочиния в селе Троицком в 35 верстах. Согласно архивным данным: каменное здание церкви длиной в 16 сажений (1 сажень - 213,36 см), высотой до карниза в 3 сажени и высотой колокольни в 7 сажений, она была обеспечена всей необходимой церковной ризницею и серебряною утварью, иконостасом, книгами. Придел в храме один в честь Нерукотворного Спаса Христова, престольный праздник 16 (29) августа. Церковь «изрядно украшена, благолепна по обычаю греко-российской Святой Церкви» [11]. Обнесена она была деревянною оградой. В 1816 году выполнена роспись. Первоначально, церковь не отапливалась, и лишь к 1859 были устроены три кирпичные печи с дымоходами. Дома для церковнослужителей были построены на территории помещичьей усадьбы, за неимением церковной земли. Вокруг церкви был посажен прекрасный сад, обнесенный кованной изгородью. Обломки изгороди сохранились до наших дней, хранятся в музее Спасской школы. Для церковно-священнослужителей была построена усадьба. Рядом находилась сторожка. Колокольня располагалась с правой стороны, в ней находился один огромный колокол (благовест), два больших (баса), два средних (альты) и два маленьких (дисконты), что создавало прекрасное созвучие колокольного звона при богослужениях. Церковь состоит из храма, алтарной части, трапезной и колокольни с притворами. Здание храма выполнено в русском классическом стиле зодчества. Центральная часть представляет собой симметричный двусветный объем в виде четверика, на северном и южном фасадах которого расположены четырехколонные портики дорического ордера. В основе плана композиции церкви – квадрат, описанный вокруг проекции купола. Четверик с барабаном и куполом вписываются в прямоугольник со сторонами равными удвоенному квадрату четверика. Карниз подкупольного барабана делит высоту храма в отношении золотого сечения. Это же соотношение наблюдается между радиусом и высотой барабана. В свою очередь расстояние от верха креста до основания главки делится в соотношении золотого сечения верхом

подкрестного шара. Таким образом, пропорции золотого сечения присутствуют в композиции храма от построения объемного решения до проработки архитектурных деталей. В центре купола – изображение голубя в окружении золотистого сияния, символизирующего Святого Духа, спускающегося на молящихся в храме. Ниже по куполу восемь фигур Архангелов на фоне неба (Михаил, Гавриил, Рафаил, Уриил, Селафиил, Иегудиил, Варахиил и Иеремиил). Простенки между окнами барабана расписаны фигурами двенадцати апостолов в реалистической манере иконописи, над ними лики ангелов. На нижней части барабана с северной стороны – фреска, изображающая Рождество Христово. Над западной аркой, со стороны храма – изображение апостола Иоанна Богослова и Богородицы с левой стороны от него. Есть русская пословица «Не стоит город без святого, селение без праведника» [12]. Проводя исторический анализ служивших в Спасской церкви священников можно убедиться в верности русской пословицы, отражающей глубокую народную мудрость. Невозможно воспитать русского человека без примера самоотверженного служения обществу, без подвига самоотречения, которое показывали на протяжении двух веков священство Спасской церкви. С основания храма с августа 1815 года в ней служил священник Симеон Васильевич Тимашев (1787г.р.), сын священника. Священник вел с 1816 года метрические книги, где записывались все рождения, венчания, смерти в вверенном ему приходе. Библиотека церковная при храме была заведена с 1820 года. На священнике была огромная ответственность пред Богом и обществом за вверенный ему приход. Он обязан был участвовать в жизни каждого человека с момента его рождения (крещение) до его смерти (отпевание). Крестьянские семьи были большие (5-10 человек в среднем), крестили зачастую сразу после рождения, боясь, что ребенок долго не проживет, ибо была высокая детская смертность. Священник участвовал в погребении христиан, отпевая их, неся гроб и говоря проповедь людям. Службы начинались в воскресный день рано, в пять утра и заканчивались в полдень, священник неторопливо причащал весь приход, а на праздник сходилось около полутора тысяч человек. Трудностью было то, что до 1859 года церковь не отапливалась, прихожане своим дыханием согревали своды храма. Случалось, что в лютые морозы вино для причастия замерзало в чаше и приходилось отогревать его на углях (из воспоминаний жителя села Слепых А.Т.). Священник был поистине почти единственным ходатаем пред помещиком за крепостных людей, знал их нужды и молился за каждого из них. Понимая нелегкость такого жертвенного служения священства, им по указу А.П. Мансурова положено было денежного жалования 250 рублей в год от себя лично. Крестьяне были освобождены от обработки пахотной и сенокосной земли как руги (церковного источника дохода) [13]. 21.02. 1864 года в Спасскую церковь назначен священник Иоанн Иоаннович Пономарев, священнический сын. В Спасской церкви он прослужил более 30 лет. Это был выдающийся священник, сыгравший значительную роль в духовной жизни села Спасского. На протяжении 30 лет он один крестил, венчал и отпевал свой приход, насчитывавший около полутора тысяч человек. За свое служение он

был награжден: набедренником (6.08.1855г), бронзовым крестом на Владимирской ленте в память Отечественной войны 1853-56гг., архипастырской благодарностью с похвальным листом за деятельное участие в образовании крестьянских девочек (21.04.1861), благословением Святейшего Синода (19.07.1861), бархатною фиолетовою скуфьею (1864,1877гг.), наперсным крестом от Священного Синода (15.04 1878г.), орденом Святой Анны третьей степени (15.05.1883г.), архипастырским благословением за ревностное исполнение пастырских обязанностей Преосвященным Епископом Макарием (3.03.1887г.), грамотой Священного Синода (10.04.1880г.), Архипастырским благословением Преосвященного епископа Макария с выдачей свидетельства (09.04.1889 г.), возведен в сан протоиерея Преосвященным Макарием, епископом Оренбургским и Уральским в Софийской церкви Оренбургского епархиального женского училища (17. 09. 1889г.)[14]. В 1861 г. вокруг здания была устроена деревянная решетчатая ограда. Рядом с храмом находилось здание для сторожа. В церковно-приходской школе при храме проводились занятия для детей по основам счета, письма и катехизиса. Каждый пятый крестьянский ребенок в селе Спасском был обучен грамоте согласно переписи 1897года. Для контроля и обеспечения жизни церкви было открыто 3 ноября 1891 года церковно-приходское попечительство, в котором состояли: священник, два псаломщика-диакона, а также волостной старшина Спасской волости, церковный староста, два сельских старосты и восемь человек прихожан[15]. Оно ведало не только социальной помощью причту, но и неимущим жителям села, погорельцам. Штатного жалования на содержание причта отпускалось из Оренбургского Губернского Казначейства 212 рублей, 64 копейки; доход за требоисправления составил до 600 рублей; хлеб в урожайный год достигал 200 пудов на весь причт. В 1886 году было построено при церкви на церковные средства церковно-приходская школа, с отдельною квартирою для учителя, а также дом для просфорни. На 1893 год в ней обучалось 42 мальчика и 22 девочки, начало занятий было с октября [16]. Таким образом, мы видим, что церковь выполняла не только прямые духовные обязанности перед жителями села, но и вела широкую социально-благотворительную и образовательную деятельность.

Последним священником до закрытия церкви при Советской власти в 1930 году был священник Горизонтов Владимир Петрович. Преосвященным Мефодием, епископом Оренбургским он был возведен в сан диакона 10 мая 1916г. к Спасской церкви, а 31 мая 1916 года Преосвященнейшим Леонтием, епископом Кустанайским в сан священника. С 1916 года по 1921 год служил в с.Спасском. С 1926 года в с. Ново-Петровском Петровского района, где и был арестован в 1928 году, повторно 13 января 1931 года. Обвиненный в контрреволюционной деятельности, он не признал ложное обвинение на себя и отказался дать показания на других лиц.

Отец Владимир пострадал вместе со священномучеником Макарием Квиткиным, который канонизирован в 2000 году Архиерейским собором РПЦ [17]. Заседанием тройки при ПП ОГПУ СВК от 26 марта 1931 года он осужден к

расстрелу по ст. 58 -2 УК. Они были расстреляны вместе с 33 священниками и монахами, по числу лет Христа, в Великую Пятницу перед Пасхой 05 апреля 1931 года в 04 часа 25 минут и погребены в неизвестной братской могиле рядом с вечным огнем на проспекте Победы на старом кладбище г. Оренбурга. В честь свщм. Макария Квиткина и с ним убиенных были освящены храмы: в селе Александровка Саракташского района, нижний левый придел Казанского собора Свято-Троицкой обители милосердия п.Саракташ, часовня в той же обители, установлен памятный крест на территории обители всем новомученикам Оренбургской области. Таким образом, понятным становится духовная роль священства в воспитании молодого поколения, которое показывает пример героического служения обществу, нравственный пример веры и трудолюбия. Последний священник села священномученик Владимир Горизонтов является местночтимым святым Оренбургской епархии и святым покровителем села Спасское. Восстановление могил и уход за ним около храма в селе Спасском, надеемся, станет одной из традиций поддержания исторической памяти о героическом священстве сельского храма.

О разрушении храма начиная с 1921 года свидетельствуют воспоминания жителей села Спасское. Так Наталья Луповна Кожемякина, 1915 г.р., вспоминает: «Окончательно храм закрыли в 1930 году. Взорвали пристройку для молящихся. Разрушили колокольню. Крест на куполе был ажурный, позолоченный. Думали, что золотой. Намотали веревку и стали тянуть трактором, но стянуть крест не смогли. В 1974 году крест снесло молнией. Приходскую школу разобрали, из нее сделали дом. В храме были большие иконы. Когда храм грабили и ломали, иконы растащили. Часть икон унес Андриан Филиппович Ломанцов и загородил ими свинарник. После стал сильно хворать и умер. Во время войны ссыпали в храме хлеб, а после войны устроили склад». Таким образом, мы видим несколько фактов веры. Как не пытались снять крест с храма коммунисты, у них ничего не вышло, а кто разрушал храм трагически погибли. Причем по воспоминаниям старожилов села, не смогли стянуть кресты трактором также в селе Андреевка Саракташского района и в селе Черноречье Оренбургского района в 1933г. Хотя храм с 1974 года признан памятником культурного наследия федерального уровня, но реставрационные работы по заказу Министерства культуры Оренбургской области стали проводиться только с 2011 года. За два года были проведены ремонтные работы по сохранению внешнего вида храма, покрыта крыша, установлены кресты над храмом, теперь в 2013 году предстоят внутрихрамовые реставрационные работы. 8 ноября 2012 года в храме прошел молебен на освящения крестов над Спасским храмом [18]. В своей проповеди настоятель Спасского храма иерей Александр Мельников выразил благодарность благочинному Николаю Стремскому за совершенное богослужение и регулярно оказываемое содействие в восстановлении храма, а затем, обращаясь к прихожанам, отметил: «Крест, который отныне будет возвышаться над нашим храмом, говорит о том, что, как бы зло не старалось, как бы оно не ухищрялось, как бы некоторые люди не ненавидели Церковь, все равно злоба будет побеждена Божественной

благодатью. Нам, христианам, есть на что уповать. Крест – это наше оружие! Восстанавливая храм постепенно, Господь учит нас терпению, воспитывает любовь к нему. Главное заключается в том, чтобы Господь увидел наше желание и усердие в православной вере». Иерей Александр Геннадьевич Мельников служит в с. Спасском с 2008 года в молитвенном доме, а также окормляет храм святого вмч. Пантелеимона в п. Покурлей. Таким образом, становится понятным нелегкий труд сотрудничества РПЦ и государства в восстановлении порушенных святынь – храмов. Но это благодарный труд, поскольку он ведет к восстановлению России как мировой державы, имеющей богатую цивилизационную православную культуру.

### **Список литературы**

1. *О реформе образования, ее итогах и перспективах [Электронный ресурс]: сайт филологического факультета МГУ. – Режим доступа: [http://www.runitsa.ru/publications/publication\\_624.php](http://www.runitsa.ru/publications/publication_624.php) - 03.01.2013.*
2. *О духовных ценностях молодежи [Электронный ресурс]: сайт Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград: – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/595733.html> - 03.01.2013*
3. *ГАОО. Ф. 173. Оп. 1. Д. 868. Л. 15.*
4. *ГАОО. Ф. 617. Оп. 9. Д. 38. Л. 9.*
5. *Ломанцова И. 90 лет молчание. [Электронный ресурс]/Газета Оренбуржье - 06.09.2012. – Режим доступа: <http://www.orenburzhie.ru/?p=6156>. – 03.01.2013.*
6. *О времени и о нас: по материалам М. М. Чумакова опубликованным в газете "Пульс дня" / сост. Р. С. Булатова ; гл. ред. В. Б. Гаврилец. - Саракташ (пос.): Пульс дня, 2009. - 161 с.*
7. *ГАОО. Ф. 173. Оп. 1. Д. 868. Л. 11, 11об.*
8. *ГАОО. Ф. 173. Оп. 9 Д. 83 Л. 73-75.*
9. *ГАОО. Ф. 173. Оп. 1. Д. 868. Л. 11, 11об.*
10. *ГАОО. Ф. 173. Оп. 9 Д. 635. Л. 34-36.*
11. *Архив отдела культуры Администрации Оренбургской области. НПП РОНА./ Проект реставрации памятника архитектуры XIXв. федерального значения «Церковь Спаса Нерукотворного Образа» Оренбургская обл., с. Спасское, ул. Заречная, 21./ Оренбург 2006. – 28с.*
12. *Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Т. 1. СПб., тип. Ак. наук. М. И. Михельсон. 1896—1912.- С.345.*
13. *ГАОО. Ф. 173. Оп. 9 Д. 1458. Л. 10.*
14. *ГАОО. Ф. 173. Оп. 9 Д. 1898. Л. 67.*
15. *ГАОО. Ф. 173. Оп. 3 Д. 1003. Л. 18.*
16. *ГАОО. Ф. 173. Оп. 9. Д. 216. Л. 38-42.*
17. *Дивен Бог во Святых своих. Мученики, исповедники и подвижники благочестия в Оренбургской епархии. Кн. 4. Оренбург: Димур, 2011. - С. 158-159.*
18. *Новости с сайта Оренбургской митрополии [Электронный ресурс] . – Режим доступа: [http://www.oepress.ru/krestyi\\_nad\\_hratom\\_12.html](http://www.oepress.ru/krestyi_nad_hratom_12.html). - 03.01.2013г.*

## **ТВОРЧЕСКИЕ ВСТРЕЧИ С ДЕЯТЕЛЯМИ КУЛЬТУРЫ РОССИИ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ В СФЕРЕ ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ МОЛОДЕЖИ**

**Мишучкова А.В., Мишучков А.А.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

25 февраля 2011 г. на основании решения Учёного Совета ОГУ приказом ректора было создано новое подразделение университета – Центр духовно-нравственного просвещения (ЦДНП). Его возглавила Заслуженный работник культуры РФ Наталья Александровна Ломакина, бессменный руководитель действовавшей до этого момента в нашем университете в течение 10 лет (1 декабря 2001 г. – март 2011 г.) лаборатории духовно-нравственного просвещения молодёжи Центра развития образования ОГУ и Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ». Новые масштабы подразумевают расширение спектра сфер этой необходимой для современного российского общества деятельности сотрудников ЦДНП: происходит освоение новых форм и методов работы, усиливается взаимодействие с факультетами и студгородком (общежитиями), растёт охват целевой аудитории, появляются новые творческие связи и укрепляются старые, наработанные директором Центра Н.А. Ломакиной в течение прежних лет в рамках работы лаборатории. За многолетнюю культурно-просветительскую деятельность в 1994 г. она награждена орденом «За заслуги перед Отечеством» II степени, медалью преподобного Сергия Радонежского, орденом святой равноапостольной княгини Ольги. Н.А. Ломакина возглавляет отдел культуры Оренбургской и Саракташской епархии Русской Православной церкви. Важным моментом в деле духовно-нравственного просвещения студентов ранее лаборатории, а сейчас ЦДНП является то, что все мероприятия проходят в тесном сотрудничестве с епархиальными отделами и православными деятелями культуры.

С февраля 2007 г. Центр развития образования, в рамках которого до 2011 г. действовала и лаборатория духовно-нравственного просвещения, активно участвует в реализации церковно-государственной программы «Духовно-нравственная культура подрастающего поколения России» (2006 – 2010 гг.), разработанной Институтом экспертизы образовательных программ и государственно-конфессиональных отношений, Московской Православной Духовной Академией, Министерством культуры и массовых коммуникаций РФ при поддержке Государственной Думы Федерального Собрания РФ, Учебного комитета при Священном Синоде Русской Православной Церкви, Российской академии образования.

Центр духовно-нравственного просвещения развивает традиции просветительской деятельности в ОГУ, заложенные лабораторией, и призван осуществлять духовно-нравственное просвещение учащейся молодёжи, создавать условия для формирования базовой культуры личности в

университетском образовательном пространстве, способствовать духовному возрождению современного общества.

В базовой документации Центра прописаны основные задачи и функции работы Центра духовно-нравственного просвещения:

1. Воспитание у молодежи исторической памяти и уважения к предшествующим поколениям, разработка рекомендаций по проблемам духовно-нравственного просвещения студентов и школьников региона.

2. Организация кинолекториев, историко-патриотических и музыкально-литературных лекториев, научно-методических семинаров, конференций, круглых столов по духовно-нравственной проблематике.

3. Участие в работе международных, российских, региональных образовательных форумов, конференций, чтений, встреч с интересными людьми из разных сфер деятельности с целью разностороннего развития молодежи, формирования у неё ответственности, нравственности, духовности, патриотизма; создание условий для творческой самореализации личности.

3. Подробное ознакомление учащейся молодёжи со значимыми страницами истории; с жизнью и творческой деятельностью известных исторических личностей как примерами проявления их положительных личностных и нравственных качеств; приобщение студентов к базовым ценностям отечественной культуры посредством просмотра соответствующих художественных и документальных фильмов – в рамках кинолектория «За возвышение души человеческой».

4. Организация встреч студентов с известными на региональном и общероссийском уровнях творческими людьми – актёрами, художниками, режиссёрами, сценаристами, мультипликаторами, исполнителями музыкально-литературных и музыкально-поэтических композиций разных жанров, авторами и ведущими телепередач и т.д.

5. Ознакомление учащейся молодёжи с основами православия и православной культуры, с деятельностью Русской Православной церкви, посещение храмов и церковных богослужений, организация встреч со священнослужителями.

7. Организация музыкально-литературных вечеров и больших концертов классической, духовной, народной музыки и поэзии, посвящённых памятным датам, выдающимся личностям с целью приобщения молодёжи к классическим и народным музыкальным и поэтическим произведениям.

Установление творческих контактов с известными и талантливыми людьми всегда являлось одним из приоритетных направлений деятельности директора ЦДНП Н.А. Ломакиной. С января 2000 г. ею установлены творческие отношения с вдовой В.С. Высоцкого (музыкально-литературные вечера памяти этого гениального актёра и певца она проводит в течение 30 лет) Абрамовой Л.В. и с его сыном Н.В. Высоцким. По приглашению ректора ОГУ В.П. Ковалевского дважды (в 2008 и в 2009 гг.) Л.В. Абрамова посетила Оренбург и выступила перед студентами и преподавателями ОГУ. Также по приглашению ректора ОГУ посетили профессор Московской Духовной Академии и МГУ им.

М.В. Ломоносова протоиерей Андрей Кураев и кинооператор и сценарист, друг В.М. Шукшина А.Д. Заболоцкий (совместно создали фильмы «Печки-лавочки» и «Калина красная»).

ЦДНП поддерживает творческие отношения с Государственным культурным Центром-музеем Владимира Высоцкого (Москва); с архивной библиотекой Российского Фонда культуры (Москва); с Отделом религиозного образования и катехизации Московской Патриархии; Православной Московской Духовной Академией. В течение последних лет были организованы встречи с деятелями культуры: профессором Московской Духовной Академии протоиереем Андреем Кураевым, с правнучкой Оренбургского атамана А.И. Дутова – Л.А. Кузнецовой, с писателем, к.и.н. А.В. Ганиным, с поэтом и прозаиком Еленой Семёновой, с научным редактором альманаха «Белая Армия. Белое дело», к.и.н. Н.И. Дмитриевым с талантливым певцом, гитаристом, к.т.н. Виталием Кацабашвили.[1] С последним очередной концерт памяти В.С. Высоцкого прошёл 23 января 2012 г. в кинотеатре «Космос».

С января 1997 г. Н.А. Ломакина является постоянным участником ежегодных Международных образовательных Рождественских чтений, а с июля 2001 г. участвует в работе Международного образовательного форума «Глинские чтения» и является региональным представителем Фонда святого благоверного князя Александра Невского.

С декабря 2006 г. Н.А. Ломакиной установлены творческие отношения с Домом Русского Зарубежья имени Александра Солженицына (Москва), с ноября 2008 г. она принимает участие в работе Международного кинофестиваля Русское Зарубежье (в 2011 г. состоялся V кинофестиваль). 23 – 24 апреля 2007 г. Оренбургский государственный университет, Оренбургское казачье общество «Славянское» (атаман Ю.П. Бельков), Дом Русского Зарубежья, кинотеатр «Космос» и Фонд культуры Н.С. Михалкова провели Всероссийскую конференцию «Люди Белой Идеи».[2] От Москвы в конференции выступили писатель, к.и.н., автор монографии «Атаман А.И. Дутов» Андрей Ганин, правнучка Оренбургского атамана А.И. Дутова Л.А. Кузнецова, зав. архивной библиотекой Фонда культуры, поэт, певец, бард Виктор Леонидов и художник, сотрудник Дома Русского Зарубежья Вера Владимировна.

В лучших залах г. Оренбурга – кинотеатре «Космос», Дворцах культуры «Россия», «Молодежный» – организуются тематические творческие вечера, посвященные юбилейным и памятным датам отечественной истории и культуры, встречи с представителями научной и творческой интеллигенции, на которых выступают ученые, священнослужители, профессиональные актеры, музыканты, писатели, поэты, художники, талантливые исполнители народных песен; организуется бесплатный просмотр художественных и документальных фильмов.

Выездные занятия кинолектория проходят в городах Гае, Медногорске, Бузулуке, Тоцке и других районах Оренбургской области. Аудитория слушателей объединяет не только студенческую и школьную

молодежь, преподавателей высших и средних образовательных учреждений, но и ветеранов войны и труда, представителей интеллигенции.

ЦДНП является организатором ежегодных конференций, семинаров, вечеров, посвященных памяти жертв политических репрессий и новомучеников и исповедников Российских, концертов хоров православных храмов и духовной, классической, народной музыки и поэзии, конференций и круглых столов по итогам работы Международных Рождественских Образовательных Чтений (Москва) и Международного образовательного форума «Глинские Чтения» (Троице-Сергиева Лавра); вечеров, посвященных Дням славянской письменности и культуры.

Традиционными стали семинары и конференции, посвященные русским религиозным философам и педагогам: К.Д. Ушинскому, В. Зеньковскому, С. Рачинскому, П.А. Флоренскому, Архиепископу Луке Войно-Ясенецкому, И.А. Ильину.

Одной из важных форм работы ЦДНП являются встречи с интересными людьми, работающими в просветительской сфере на всероссийском уровне.

Осенью 2011 г. ЦДНП организовал следующие встречи. В начале октября 2011 г. Оренбургскую область посетил сценарист и режиссер студии «Киноконтакт» (г. Москва), автор проекта «Под солнцем» Василий Леонидович Яцкин [3]. Автор серии духовно-просветительских фильмов, отмеченных Министерством культуры РФ, прибыл в Оренбург по благословению митрополита Оренбургского и Саракташского Валентина. Встречу организовали Администрация г. Оренбурга, Оренбургская и Бузулукская епархия, Оренбургская духовная семинария, Центр духовно-нравственного просвещения ОГУ. После поездок в города Бузулук и Саракташ, 5 – 8 октября В. Яцкин провёл несколько замечательных встреч в г. Оренбурге. Масштабной по размаху и содержательной по смыслу была лекция Василия Леонидовича в большом зале киноцентра «Космос», на которую собрались студенты ВУЗов и горожане всех возрастных категорий. Активно задавали вопросы режиссёру студенты, а после мероприятия зрители приобретали диски с фильмами нравственно-патриотической тематики из серии «Под солнцем». Василий Яцкин – интересный человек, прекрасно владеющий как разноплановой информацией, так и зрительской аудиторией. Режиссёр гастролирует по России, проводя кинолектории и распространяя фильмы, которые интересны и необходимы для объективного анализа общественно-политических и социальных процессов современному молодому человеку, россиянину. В них отчётливо показано, как масс-медиа на всех уровнях, затрагивающих как сознательные, так и подсознательные процессы восприятия информации, влияют на мировоззрение молодых людей, внедряя негативные и губительные для нации установки – нацеленные на демографический спад, разврат, алкоголизм, наркоманию, отсутствие патриотизма и уважения к стране, к её прошлому, к людям, проявляющим героизм на протяжении всей её истории. Красной нитью в выступлениях режиссёра проходит мысль, что ответственность за духовно-нравственное состояние общества несут и СМИ, и современные фильмы,

мультипликация, музыка и, конечно, семья и учителя. По его словам, духовно-нравственным воспитанием надо заниматься с детства, вместо зарубежных мультфильмов необходимо показывать отечественные, причём, предварительно проводя тщательный их отбор и анализ. По мнению режиссера, многие существующие проблемы возникают также из-за растущего безверия людей [4].

При личном общении с режиссёром обращает на себя внимание его, внимательное и уважительное отношение, искренняя вера в возможности собеседника. На вопросы, касающиеся эффективных методик духовно-нравственного просвещения, он дал развёрнутые ответы и рекомендации. Светлое и радостное ощущение возникает в душе от этой реализованной возможности пообщаться с человеком, миссия и цель жизни которого – нести свет и добро людям на современном историческом этапе развития России, достаточно непростом, который продлится ещё ни одно десятилетие. На этом этапе в обществе формируются, осознаются и анализируются духовные, культурные и политические ценности, преемственность которых прервалась после 1917 г. в страшные годы безбожья. Но духовно-нравственные последствия социально-экономического и психологического коллапса конца 1980-х – 1990-х гг., хотя перестали быть столь явными и вызывающими, начали постепенно отступать, но они по-прежнему имеют место в современном российском обществе. Такая просветительская деятельность В. Яцкина как воздух нужна современному студенчеству, показывая ему верные ориентиры в будущем. На пассионариях, ярких личностях держится динамика и нравственная глубина в общественных процессах, и они сопоставимы с бесценными кирпичами в строящемся здании возрождения истинной российской культуры.

Следующая встреча, организованная при участии Центра духовно-нравственного просвещения, прошла 27 октября 2011 г. – известный режиссер-аниматор, уроженец Оренбурга Гарри Бардин встретился со студентами ОГУ.[5]

«Летучий корабль», «Чуча», «Брэк», «Брак» – работы маэстро мультипликации многим знакомы с детства. Добрые и философские, смелые и ироничные – такие непохожие, но неизменно с прекрасной музыкой и необычными персонажами. Он – создатель более двадцати мультфильмов, удостоенных в общей сложности семи десятков наград на российских и международных фестивалях.

Мультипликатор Гарри Бардин, прибывший в родной город на IV Международный кинофестиваль «Восток & Запад. Классика и Авангард», с удовольствием откликнулся на предложение Центра духовно-нравственного просвещения выступить перед студентами ОГУ. Многие из собравшихся – давние поклонники его таланта – мечтали не только познакомиться с Гарри Яковлевичем, но и из первых уст узнать, с какими трудностями сталкивается мультипликатор при создании фильмов. Режиссер известного мультфильма «Летучий корабль» на встрече продемонстрировал собравшимся такие работы, как «Конфликт», «Выкрутасы», «Адажио», «Серый волк энд Красная Шапочка», «Кот в сапогах». Режиссер-сценарист рассказал об основных этапах творческого

пути, раскрыл некоторые секреты работы с различными материалами, такими как пластилин, проволока, бумага. В этих эклектичных мультфильмах заключаются глубокие философские мысли, прослеживается тонкое прочувствование психологии людей современной России, начиная со времени «перестройки», когда закладывались основы современного развития страны.

С интересом студенты архитектурно-строительного факультета и факультета гуманитарных и социальных наук ОГУ послушали и житейские истории Гарри Бардина. Откровенный и необычайно харизматичный гость, отвечая на вопросы слушателей, то выступал как строгий критик, то начинал петь. Известный мультипликатор рассказал студентам ОГУ об основных этапах своего творческого пути, вспоминал интересные случаи и факты, когда он с настойчивостью всего добивался сам: «В деле, которое требует поступка, надо доверять себе, верить, что это правильно» [6]. Г. Бардин также раскрыл некоторые секреты работы с различными материалами, поделился мнением о современной мультипликации. По окончании встречи студенты признались, что Гарри Яковлевичу удалось вдохновить их на новый творческий поиск.

Особенно понравились рассуждения Г. Бардина – мысли сильного, целеустремлённого, оптимистичного человека. Г. Бардин призывал молодых людей не сдаваться в сложные моменты жизни, как делал это он сам: «Кому? Только подушке я мог сказать: «Я это могу»! Больше никому...». «Желаю вам веры в себя, и людей рядом, которые должны верить в вас! Это нам необходимо, – говорил он. «Нужен рядом человек, который сказал бы: «У тебя всё получится! Верь в себя!». Заставляют задуматься и мысли режиссёра о семейных ценностях: «Я желаю вам, чтобы весь мир был заключён в одном человеке. Это – счастье!».

Встречи с яркими и талантливыми представителями интеллигенции из различных областей культуры, безусловно, являются эффективным средством положительного воздействия на сознание молодого поколения, способствуют формированию позитивных жизненных установок, играют заметную роль в его духовно-нравственном развитии. Но это – лишь один из видов эффективной работы в сфере просвещения молодежи. Для формирования гражданского общества необходимо выстраивание всех видов и уровней духовно-нравственного просвещения. Это будет способствовать тому, что молодёжь станет носителем традиций и ценностей Православия, и Россия духовно возродится.

#### *Список литературы:*

1. Газета «Оренбургский университет». Электронная версия. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.osu.ru/doc/961/rubric/8/pg/13>. – 10.12.2012.
2. Ломакина Н.А. «Напитаю душу словом Божиим» // Оренбургские епархиальные ведомости. – Ноябрь 2008. – №11(105). – С.18.

3. *Православие.Ru. Киноконтакт с небом. Беседа с Василием Яцкиным, руководителем миссионерского кинопроекта «Под Солнцем» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/guest/32221.htm> - 10.12.2012.*
4. *Оренбургский государственный университет. Анимация как спасение души. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.osu.ru/news/7834>. – 10.12.2012.*
5. *Гарри Бардин. Официальный сайт. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bardin.ru/biograph.htm>*
6. *Сайт Оренбургского государственного университета. Урок вдохновения мастера мультипликации.– [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.osu.ru/doc/2303/movie/135>; <http://www.osu.ru/news/7951>. – 28.12.2012.*

# РАЗВИТИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Мясникова Т.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время с учетом требований информационного общества в содержании стандартов для высшей школы все больше внимания уделяется медиаобразованию. Студенты университета должны обладать медиакомпетентностью, чтобы уметь самостоятельно осваивать свое собственное медиaprостранство. Иноязычная подготовка будущего специалиста также является немаловажным компонентом образования, что позволяет ему в современных условиях более успешно вести свою профессиональную деятельность, особенно с зарубежными партнерами. Например, в соответствии с ФГОС ВПО и ООП ВПО по направлению подготовки «Журналистика» требования к результатам освоения содержания дисциплины «Иностранный язык» направлены на формирование элементов следующих компетенций: знание иностранного языка и умение применять его в связи с профессиональными задачами; умение пользоваться изученными иностранными языками в личностной и профессиональной коммуникации, для чтения литературы (общей и профессиональной), работы в Интернет-сети [1].

В связи с этим необходимо рассмотреть возможность использования медиаобразовательного опыта по развитию у студентов медиакомпетентности на занятиях немецкого языка.

С опорой на концептуальный подход Д. Бааке и модель развития медиакомпетентности К. П. Тройманна, У. Зандер, Д. Майстер [2] дефиницию понятия «медиакомпетентность» можно сформулировать как *индивидуальную способность личности обращения с медиа, которая совершенствуется самой личностью под влиянием социализирующих факторов и педагогического содействия.*

Исследование проблемы медиакомпетентности студентов университета предполагает учитывать четыре ведущих показателя уровня ее развития:

## **1. Медиакритика**

Термин «критика» означает изначально «различать» и нацелен на то, чтобы осмысленно добывать имеющееся знание и опыт, что происходит творящим способом: к первому относится медиакритика *аналитический подуровень*. При этом должны охватываться проблемные общественные вопросы. Аналитический подуровень предполагает обладание основополагающим знанием, которое не принимает медийные новшества без критики.

*Рефлексивный подуровень* наводит на мысль о том, что каждый человек должен уметь соотносить и использовать свои аналитические и другие знания с самим собой и своими личными поступками.

*Ценностный подуровень* согласовывает аналитическое мышление с рефлексивным обращением и определяет их как социально ответственные [3].

В российском медиапространстве А.П. Короченский определяет *медиакритику* как новую, быстро развивающуюся область современной журналистики, осуществляющая критическое познание и оценку социально значимых, актуальных культурно-творческих, профессионально-этических, правовых, экономических и технологических аспектов информационного производства в средствах массовой информации с акцентом на *творческую* сторону создания медийного содержания [4]. Как область журналистики *медиакритика* рассматривается чаще всего в профессиональном журналистском образовании. Вопросам о развитии критического мышления в массовом медиаобразовании были посвящены работы А.В. Шарикова [5], Ф.В. Федорова [6], Н.В. Змановской [7], Е.А. Столбниковой [8], Е.В. Мурюкиной, И.В. Чельшевой [9].

## **2. Знание о медиа**

Здесь подразумеваются «комплексное» знание о сегодняшних медиа и медиасистемах. Данное знание можно разбить на два подуровня: *информативный подуровень* охватывает классическую составляющую знаний (Что такое дуальная телерадиокомпания? Как работают журналисты? Какие жанры программ бывают? По каким принципам я выбираю программы для просмотра? Как я могу пользоваться компьютером эффективно в своих целях?)

*Инструментально-технический* подуровень подразумевает дополнительное умение к умению обслуживать новые информационные технологии, к этому относится умение включения себя в использование компьютерного программного обеспечения (Computer-Software), умения войти самому в сеть и многое другое.

## **3. Медиапотребление**

Существует *рецептивно применяемый подуровень* (компетенция пользователя программ). Смотреть телевизор - это деятельность, потому что просмотренное необходимо переработать и часто входит в образовательный процесс. Не только чтение текстов, но также и просмотр фильмов требует сегодня компетенции восприятия.

Сюда подходит также второй подуровень области *интерактивной* деятельности: например, от фотографирования до создания видеofilmа в группе. Сегодня есть бесчисленное количество действенных возможностей, узнать не только рецептивно воспринимающий мир, но и быть интерактивно деятельным.

## **4. Медиаконструирование**

По данным термином подразумевается, что медиа постоянно меняются. Но это предлагается не только в техническом отношении (новые миры киберпространства), но и в содержательном, при этом программное обеспечение предлагает возможность привнести образно новое содержание. Здесь существует также два подуровня: *инновативный* (изменения, дальнейшее развитие медиасистемы внутри принятой логики) и *креативный* (выделение эстетических вариаций, прохождение-через-границу-коммуникационной рутины) [3].

Д. Букингэм предлагает изучать на занятиях по курсу иностранных языков следующие элементы:

- как медиа в стране изучаемого языка используют устную лексику, например в рекламе;
- как можно сравнить медиатексты и агентства медиа в других странах и в своей стране;
- как медиа передают текущие события в изучаемой стране (например, международные новости в газетах или спортивных программах);
- как национальная идентичность представлена в медийных сообщениях (включая открытки и туристские брошюры);
- каковы пути, которыми те же самые медиатексты распространяются в различных странах.

В процессе развития иноязычной компетенции и медиакомпетентности студентов Оренбургского государственного университета были использованы следующие средства:

1. **Электронное образовательное средство «Изучаем немецкий язык»**, имеющий ценностно-ориентированный контент, и позволяющий студентам осмыслить важность развитой медиакомпетентности в профессиональной деятельности, выявивший потребность студентов в обсуждении тем, имеющих социально значимые основания, тем, позволяющих идентифицировать себя с окружающим миром.

2. **Семинар с немецким преподавателем на немецком языке по теме выборов российского Президента в масс-медиа России и Германии среди студентов факультетов журналистики и экономики.** Для студентов были поставлены следующие задачи: систематизировать информацию обозначенной темы из русских и немецких масс-медиа; сравнить представленную информацию по теме; сформулировать аргументированное мнение по обозначенной проблеме. Нормативные убеждения, представленные как в российских, так и немецких масс-медиа, служили для студентов образцом выражения собственной точки зрения. Эффективным в организации данного семинара мы сочли участие высококвалифицированного немецкого преподавателя, представляющего свои собственные нормы и оценки при комментарии того или иного медиатекста, объясняющего немецкие реалии. Пробелы обнаружались в умении студентов оперировать в дискуссии политическими, социально значимыми понятиями (демократические принципы, свобода слова, критика, основы государства, социальные гарантии и др).

### **3. Медиапроекты:**

#### *1. Урал – идентичность на границе Европы и Азии.*

Данное исследование, следуя логике научной деятельности, выражалось в определении понятия «идентичность», в проведении количественной диагностики для выявления принадлежности и сущности уральской идентичности. Выполняя ряд поставленных задач, студенты использовали в полной мере различные медиа – Интернет, книги, прессу. Также было проведено исследование в рамках данного медиапроекта: «Урал и идентичность

в масс-медиа». Для поиска материала по заданной теме студентами-журналистами использовались самые популярные поисковые системы Рунета: Google.ru, Rambler.ru, Yandex.ru, локальные средства массовой информации, аудиовизуальные медиатексты, затрагивающие исторические события в Оренбургской области и жизнь известных людей области.

Проведенный при поддержке фонда им. Р. Боша семинар на немецком языке с презентацией исследовательских работ студентов из Оренбурга, Ижевска, Перми и Екатеринбурга позволил определить для них значимость самой темы и использования в исследовательской деятельности всех имеющихся в наличии медиасредств. В результате реализации данного медиапроекта студенты не только обогатили знания о локальном медиаландшафте, но смогли проанализировать и сравнить собственное понимание идентичности с пониманием студентов других городов Урала.

2. *Сравнительный анализ медийных стереотипов в немецких и русских фильмах на примерах комедии «Красавчик» Т. Швайгера и мелодрамы «Розыгрыш» А. Кудиненко.*

Данный медиапроект был представлен студенткой факультета журналистики на студенческой научной конференции. На основе медиапредпочтений была обозначена тема, выбраны медиатексты и определены задачи исследовательской деятельности. В ходе работы над медиапроектом студенткой было определено понятие «медийные стереотипы»; на основе структуры сюжетных стереотипов были выбраны схожие немецкий и российский фильмы; был проведен сравнительный анализ элементов представленных медиатекстов, выраженных стереотипами комедийного жанра. Студенткой дополнительно были выделены базовые ценности, которым руководствовались главные персонажи, и описана нравственная дилемма борьбы ценностей: справедливость – любовь, справедливость – сострадание. Самостоятельный поиск, выбор, оценка, проекция идеи в медиaprостранстве, отражающей высокие ценности, дали основание выявить положительный эффект развития медиакомпетентности студентки.

Таким образом, выстраивание взаимосвязи медиаобразовательных задач (развитие медиакомпетентности) с задачами по формированию иноязычной компетенции студентов университета гармонично соотносится с требованиями к результатам освоения содержания дисциплины «Иностранный язык» в ФГОС.

#### *Список литературы*

1. *Государственные образовательные стандарты, примерные учебные планы и программы высшего профессионального образования [Электронный ресурс]: федеральный портал. / Российское образование.— Режим доступа : <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm>.— 13.01.2011.*
2. *Treumann, K.P./Sander, U./Meister, D. u.a. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.*

3. *Vaacke, D.: Medienkompetenz. Tübingen, Niemeyer Verlag 1997*
4. *Короченский, А.П. Регулятивная роль медиакритики. Саморегулирование журналистского сообщества. Опыт. Проблемы. Перспективы становления в России. – 3-у изд., стереотип. – М.: Галерея, 2004. – 400 с.*
5. *Шариков, А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Академия педагогических наук СССР, 1990. - 66 с.*
6. *Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.*
7. *Змановская Н.В. Формирование медиаобразованности будущих учителей. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004. 24 с.*
8. *Столбникова, Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.*
9. *Мурюкина, Е.В.; Чельшева, И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Учебное пособие для вузов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.*

# ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ ТЕХНИКИ И ДЕФОРМАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Недорезов В.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Техника находится в центре социокультурных трансформаций современности. Философия техники – теоретическое размышление о современной цивилизации, возможных последствиях её развития, стала обязательным элементом социальной рефлексии. Не вполне верным будет сводить философию техники к проблемам анализа специфики технического знания и инженерных наук. Мировоззренческие концепции техники в философии XX века оказали огромное влияние на устроения эпохи.

Социальная система современного общества, утверждая принцип технической рациональности, вносит элементы отчуждения в социальные процессы. В работе «Практические следствия научно-технического прогресса» Ю. Хабермас исследует изменение функций науки и техники в современном мире, связанные с ними изменения в социокультурной сфере. Наука в качестве производительной силы изменяет экономический базис общества, но сам этот базис предстаёт как данность «непрозрачная» для критического анализа.

Философы эпохи Просвещения, по мнению Ю. Хабермаса в определённой степени отождествляли технический и моральный прогресс, связывали с ними задачи устранения недостатков современного им общества. Это идеологическое движение призывало к установлению Культа Разума, развитию на рациональных началах и позднее было названо проектом модерна.

Так Ф. Бэкон выступал за союз созерцания и действия и настоятельно требовал, чтобы «теория (contemplatio) и практика соединились более прочными узами, чем до сих пор»<sup>1</sup>. «Никакая власть, никакое учение, никакая звезда не смогли произвести большее действие и как бы влияние на человеческие дела, чем эти механические изобретения»<sup>2</sup>. Знаменитый девиз Ф. Бэкона «знание – это власть» распространялся главным образом на природу. Но задача научного, рационально-практического освоения действительности вполне естественно начинает переноситься и на общество в целом.

Вопрос о технике изначально ставит перед человечеством некоторые базовые проблемы: природы техники и технического творчества, взаимодействия техники и общества, гармонизации технического и социокультурного прогресса.

Техническое творчество подобно художественному. Отечественный философ П.К. Энгельмейер утверждал, что «Техника есть реальное творчество:

---

<sup>1</sup> Бэкон Ф. *Новый Органон* // Бэкон Ф. *Сочинения в 2-х томах*. М., 1972, т. 2., с. 204

<sup>2</sup> Там же, с.81

Наука, Искусство и Этика ставят ей задачи, а она их выполняет на деле», «что если без техники человек потерян, то без науки нет техники»<sup>3</sup>.

Также и для Ф. Дессауэра техника - «участие в творении», поэтому свои конечные истоки она должна иметь не в этом, а в том, трансцендентном (потустороннем), мире, «в самой точке своего... происхождения», т.е. «на стадии изобретения» техника приобретает «свой чистый вид и лучше обнаруживает свою сущность». В изобретении она, таким образом, пребывает «у себя самой», не будучи ещё замутнённой «другими факторами человеческого общества». Ф. Дессауэр приходит в конечном итоге к тому, что трактует изобретения не иначе как «продолжение первоначального Божьего творения».

Перенесённое с узкотехнических сфер на общественную жизнь желание творить, перепроектировать фундаментальную незавершённость человеческого бытия оформляет утопическое мышление.

В работе «Принцип надежды» Э. Блох понимает изобретение как обнаружение и осуществление «ещё-не-ставшего», желание думать о лучшей жизни. «Надо признать, — полагает Э. Блох, — что внутри нас тоже ничего не могло бы происходить, если бы снаружи все было полностью завершённым. Но снаружи жизнь так же мало завершена, как во внутреннем «Я», которое «работает» над тем, что находится вовне. Ни одну вещь невозможно было бы переработать в соответствии с желаниями, если бы мир был завершённым, полным жёстких, вполне законченных фактов»<sup>4</sup>.

Утопия рассматривается им «как определённая объект и степень бытия реально возможного». Она реализуется не только в искусстве, но и в науке, а стало быть, и в технике. «Конкретная утопия стоит на горизонте любой реальности».

Итак, техническое изобретение как аспект человеческого творчества, а, стало быть, и как «представитель» или, точнее, как выражение и форма реализации «еще-не-ставшего», имеет свое последнее основание в самой материи, в «латентности» материального бытия.

М. Хайдеггер определял сущность техники как «способ раскрытия потаённости», акт творения нового. Существующие определения техники: «средство для достижения целей», «известная человеческая деятельность» он называл соответственно «инструментальным» и «антропологическим». Они, будучи правильными, тем не менее, не раскрывают существо техники. «В наблюдаемой вещи что-то соответствующее действительности, ... вовсе ещё не обязательно раскрывает вещь в её сущности», отсюда следует, что «просто правильное ещё не есть истина».

«Про-изведением» или «пойэсисом» является не только ремесло и искусство, но и «фюзис» (греч. слово «physis» означает «природу»). Более того, это последнее есть «поэсис» в высшем смысле этого слова. Дело в том, что

---

<sup>3</sup> Энгельмейер П.К. *Философия техники. Выпуск 1* (М., 1912), с.22

<sup>4</sup> Блох Э. *Принцип надежды // Утопия и утопическое мышление. Антология зарубежной литературы.* М., 1991, с.50

«фюзис», как «присутствующее «по природе»», содержит в самом себе начало «про-изведения», тогда как ««про-изведения» ремесла и художества... берут начало своей произведённости не в себе самом, а в другом...»<sup>5</sup>.

«Техника обнаруживает то, что не само себя про-изводит, ещё не существует в наличии, а потому может выглядеть и выйти то так, то иначе...»<sup>6</sup>. Эта миссия исторического бытия, на которую она нас посылает, таит, по мнению М. Хайдеггера угрозу подчинения власти техники. Человек забывает о том, что он только «пастух бытия» и делает себя самого инструментом для техники.

Ж. Эллюлем предлагается этическая концепция «отказа от власти» техники, «технологического императива», согласно которому «люди могут, а, следовательно, должны». Напротив люди обязаны договариваться между собой не делать все то, что они вообще в состоянии технически осуществить, то, что разрушает личность, отказаться от так называемой «идеологии техники», как, впрочем, и от всех других идеологий, уничтожающих подлинный смысл индивидуального человеческого бытия.

Он настаивает на том, что подлинная революция нашего века — это единственная революция, которая заключается «в захвате не власти, а позитивных потенций современной техники, и в их полной переориентации в целях освобождения человека».

Именно техника определяет собой сегодня все другие формы человеческой деятельности, всю так называемую «человеческую технологию» и все общественные структуры. Она перестаёт быть простым «завоеванием» природы и становится некой «заменой» природы, т.е. «вселенной Машин». В силу этого она превращается в некую устанавливающую саму себя извне силу («данность»), с которой человек вынужден считаться, которая навязывает себя просто тем, что существует.

«Техника» как данность, как нечто самодовлеющее, «ведёт» весьма опасную и рискованную игру, против которой человек должен «сделать ставку» только на те свои действия, которые он предпринимает, чтобы достичь своих добрых целей и осуществить свои добрые намерения.<sup>7</sup>

Подобную критику «инструментального разума», господство которого приведёт к утрате универсального и рационально обоснованного целеполагания и к низведению самого разума до уровня простого инструмента для получения с помощью научно-технических методов эвристических или практических

---

<sup>5</sup> Хайдеггер М. *Вопрос о технике // Новая технократическая волна на Западе.* М., 1986, с.49

<sup>6</sup> Там же, с. 51

<sup>7</sup> См.: Эллюль Ж. *Другая революция // Новая технократическая волна на Западе.* М., 1986.

средств, развивают представители франкфуртской школы: М. Хоркхаймер, Т. Адорно в работе «Диалектика просвещения».<sup>8</sup>

Г. Маркузе полагает, что техника «ограничивает всю культуру, она проектирует историческую тотальность — «мир»»<sup>9</sup>. Дух капитализма, дегуманизованная рациональность превращает все в предмет тотального контроля и расчёта, создаёт некую «административную вселенную».

Техника искажила подлинно человеческие потребности, заменила их эрзацами. «Одномерный человек» — это конформистская личность, которая лишена своего «индивидуального космоса» и поэтому неспособна к критическому мышлению, а следовательно, спокойно может существовать при «функциональной заданности» и социальной детерминированности. Г. Маркузе рассматривает современное общество как «общество рабов». При этом рабство определяется им «не тяжестью труда, не покорностью, а статусом бытия простого орудия».

В статье «О технике и гуманизме», Т. Адорно касается «нового идеала образования». «Гуманистический идеал образования» по его мнению, разрушен и «культуре не удалось создать свою собственную человечность — и это вина не только людей, но также и самой культуры». Современная культура, будучи совершенно оторванной от гуманистической идеи — идеи осуществлённой человечности — характеризуется неискренностью и видимостью, «за которые теперь расплачивается тем, что люди сбрасывают с себя культуру»<sup>10</sup>.

«Вопросы, которые мы здесь рассматриваем, — заявляет Т. Адорно, — простираются до основ общества, и было совершенно иллюзорным стремление разрешить их педагогически или с помощью каких-то методов управления людьми, которые сами являются продуктом слепого господства техники... Сегодня лишь в критике образования, в критическом самосознании техники... проступает надежда на такое образование, которое уже больше не выглядит как гумбольдтовское, ставившее перед собой расплывчатую задачу воспитания личности»<sup>11</sup>.

Научно-технический прогресс вылился в настоящее время в движение, легитимирующее само себя, стал идеологической силой. Более того, это сейчас, согласно Ю. Хабермасу, основной рычаг антидемократизма. К институционализированной науке и технике переходит сила принуждения. Сциентифицированное знание, утилитаристская мораль, способствуют глубокой деформации социокультурной реальности.

---

<sup>8</sup> Хоркхаймер М., Адорно Т. *Диалектика просвещения: философские фрагменты*. М.: Медиум, 1997

<sup>9</sup> См.: Маркузе, Герберт. *Эрос и цивилизация; Одномерный человек: Исслед. идеологии развитого индустр. о-ва*, М.: АСТ, 2002

<sup>10</sup> См.: Адорно Т.В. *О технике и гуманизме // Философия техники в ФРГ*. М., 1989, с. 90

<sup>11</sup> Там же, с.92

Общественная мощь науки теперь всецело сводится к мощи технического управления; науки, пишет Ю. Хабермас, не используются в качестве основы просвещённого действия.

В настоящее время законы самовоспроизводства требуют от индустриально высокоразвитого общества все более расширяющегося технического господства над природой и все более тонкого управления людьми и их взаимоотношениями. Делаются попытки чисто «технического» овладения историей. Нашему времени, считает Хабермас, присуща сугубо инструментальная трактовка рациональности.

Понимание природы техники по нашему мнению настоятельно необходимо для ограничения социокультурных деформаций в современном обществе.

# ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РЕДУПЛИКАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Никулина С.Д.

Оренбургский Государственный Университет, г. Оренбург

Редупликация – явление неоднозначное и многоплановое, свойственное всем языкам на всех уровнях.

Под редупликацией нами понимается явление, представляющее собой способ словообразования, образования грамматических форм и фразеологических единиц путем полного или частичного повтора целого слова, корня или основы слова.

Исследование явления редупликации представляет собой актуальную лингвистическую проблему, связанную с лексическими, морфологическими и синтаксическими аспектами языка, а также проблемой понимания текста. До настоящего времени не был проведен комплексный семантический, синтаксический и лексический анализ явления редупликации. Дискуссионными остаются также вопросы о функциональной стороне редупликации, ее месте в системе способов словопроизводства.

Принимая во внимание основные положения, предложенные исследователями редупликации для классификации редупликации, нами была принята следующая традиционная классификация:

- 1) фонетическая(звуковая);
- 2) морфологическая (словообразовательная);
- 3) лексическая;
- 4) семантическая;
- 5) синтаксическая;
- 6) семантико-синтаксическая редупликация.

Редупликация служит разным целям: является средством создания ритмо-мелодического эффекта и создания в европейских литературах напыщенного, монументального стиля, а также является средством сближения естественной речи с художественной и средством выражения тончайших нюансов смысла слова.

Вместе с тем редупликация не всегда оценивается как конструктивный элемент построения текста. С одной стороны редупликация является нарушением сочетаемости слов. М.П. Сенкевич определяет построения с редупликациями как нарушение сочетаемости слов, а с другой стороны считает их конструкцией с плеоназмом (избыточностью), отклонениями в форме построения.

Н.А. Шехтман, D. Tannen, K. Weils [2;3;5;6] придерживаются противоположной позиции. Они пришли к выводу, что причины повторения кроются в основной функции языка - быть средством общения, так как повтор сказанного связан с потребностью говорящего донести мысль до слушающего,

внушить ему эту мысль. Повтор, избыточность помогает «слушающему» (адресату) лучше понять сказанное в случае, если «посторонние шумы» мешают успешной коммуникации. В этой связи английский лингвист К. Weils, главный редактор «A Dictionary of Stylistics», полагает, что редупликация, выступая как яркое проявление избыточности в языке, в определенных условиях, а именно, когда «шумы» мешают успешной коммуникации, является коммуникативно мотивированным [6]. Британский исследователь D. Tannen считает, что редупликация позволяет говорящему с большей скоростью излагать свои мысли, обдумывая при этом следующую реплику. D. Tannen также полагает, что «repetition in spoken discourse allows a hearer to receive information at roughly the rate the speaker is producing it» («повтор дает слушающему возможность воспринимать информацию с той же скоростью, с которой она передается ему говорящим»)[5].

Среди множества видов повтора выделяется лексический повтор как самый распространенный, характеризующийся полифункциональностью и обладающий широким диапазоном смысловых возможностей.

Лексический повтор – повторяемость слова или группы слов, с характерной для них грамматической вариативность, заключающейся в трансформации грамматического и семантического значения проявляющейся в многозначности слова.

Лексический повтор определяется как самый распространенный, характеризующийся полифункциональностью и обладающий широким диапазоном смысловых возможностей.

Рассматривая роль редупликации в художественном тексте, исследователи постоянно акцентируют внимание на их связующей функции и участии в создании когерентности текста. Развитие той или иной микротемы в целом художественном тексте осуществляется с помощью лексического повтора, выполняющего смысловую и структурную функции. Лексический повтор концентрирует внимание читателя на значимых фрагментах текста, способствует, с одной стороны, созданию связности текста и с другой - разграничению микротем. При применении дистантных лексических повторов, актуализируется внимание читателя, подчеркиваются важные детали. Дистантные повторы, создавая сложную структуру текста, являются средством соединения макротекста и служат средством связи между различными частями текста, При дистантном повторе ключевые фразы образуют смысловое ядро всего текста [1].

Лексические повторы служат развитию мысли и, соответственно, развитию семантического и лексического пространства художественного текста. Повторы не только скрепляют текст, но и делают его динамичным. Благодаря лексическим повторам, создается общая идея, повтор является некоторым кодом, ключом, с помощью которого происходит переключение с одного предмета на другой, который, по замыслу создателя текста, является второстепенным. Повтор не только привлекает внимание читателя к важному

отрезку в тексте и способствует связности текста и подчеркивает упорядоченность построения высказывания.

На основе проведенного теоретического анализа работ исследователей была составлена следующая классификация лексических повторов:

1) дистантный лексический повтор – повторяющиеся слова разделены в тексте дистанцией;

2) контактный лексический повтор - повторяющиеся слова находятся в непосредственной близости друг с другом в тексте;

3) частичный лексический повтор - чаще всего - использование разных словоформ одного слова;

4) составной лексический повтор - включают в себя одновременно несколько частей речи: предлог + личное местоимение, прилагательное + существительное, наречие + прилагательное, личное местоимение + глагол, целые предложения или выделительные обороты.

Роль лексического повтора в смысловой организации текстов разных жанров и стилей изучалась в работах разных лингвистов (Пропп 1954; Лихачев 1967; Лотман 1972; Лукьянова 1982; Плеханова 1983; Данилевская 1985; Черемисина, Новикова 1996; Новикова 1997 и др.)

Исследования лексического повтора с точки зрения его функционирования в тексте показывает, что он является важным условием существования любого текста, необходимым языковым средством межфразовой связи в тексте. Роль лексического повтора в смысловой организации текста состоит в том, что он рассматривается как средство, обеспечивающее семантическую и логическую связанность текста любого функционального стиля.

В качестве материала исследования использовались художественные произведения Андре Моруа. Анализу были подвергнуты 19 новелл [4]: «Irène», «La carte postale», «La Cathédrale», «La ceinture verte», «La foire de Neuilly», «La maison», «La rentrée», «Le coucou», «Les violettes du mercredi» и др. на французском языке, где в макро- и микроконтексте в пределах 7-10 предложений, наблюдалось по 2-3 лексических повтора. Рассмотрено 247 примеров.

Количественный (см. рис. 1) и структурный (см. рис. 2) анализы показали превалирование дистантных лексических повторов с такими частями речи как существительные, глаголы, прилагательные и составных лексических повторов типа прилагательное + существительное, целое предложение, наречие + прилагательное. Следовательно, в смысловой организации художественного текста доминирующая роль принадлежит дистантным лексическим повторам. Это объясняется простотой его использования в тексте, формированием подтекста, который раскрывает авторский замысел художественного произведения;

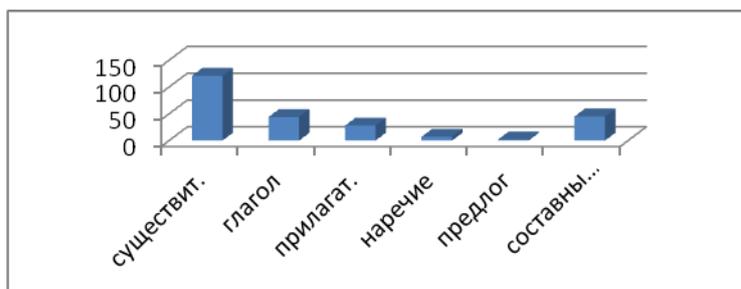


Рис. 1 – Количественное распределение лексических повторов (по частям речи)

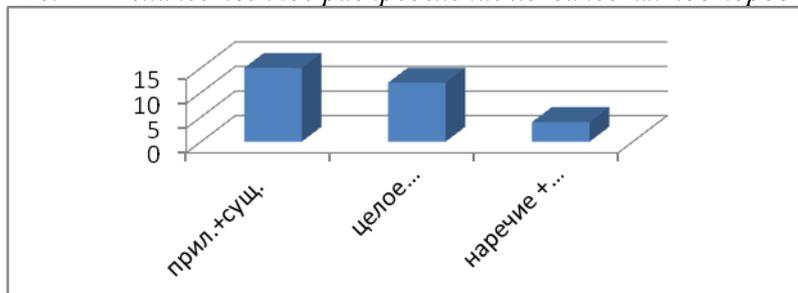


Рис. 2 - Лексические составные повторы

В ходе исследования распределения лексических повторов на внутритекстовом отрезке пространства-времени выявлено преобладание составных и дистантных лексических повторов, что свидетельствует о росте тенденций асимметрии к концу текста, т.е. о концестремительности текста. Таким образом повышается информационная насыщенность текста, внимание читателя концентрируется на определенных компонентах текста;

По результатам позиционного анализа, тенденция симметрии появления лексических повторов в художественном тексте с вкраплением тенденции асимметрии наблюдается в интервалах (см. рис. 3) от зачина до ПредГЦн и от ГЦн до ПостГЦ. От ГЦ до зоны конца — наблюдается тенденция асимметрии, пиком которой является интервал ПостГЦ. В данном интервале концентрируется наибольшее количество дистантных повторов, значимых для организации и понимания текста (повторяются те элементы, которые входят в значимые сюжетные линии, тематические компоненты).

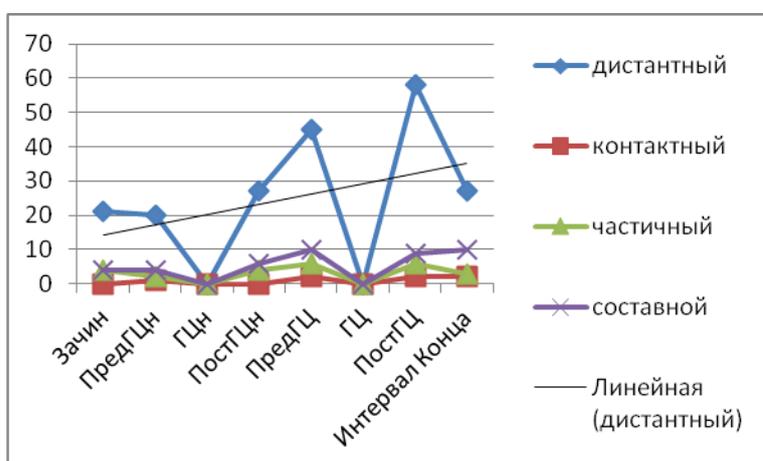


Рис. 3 – Позиционный анализ

Если обратиться к представленному графику, то можно отметить, что Зачин и ГЦн характеризуются симметричным распределением дистантных повторов, наблюдается одинаковая повторяемость. Начало и резкое увеличение (в 45 раз) тенденций асимметрии наблюдается в интервалах ГЦн и ПостГЦ, в интервале ПредГЦн резкое падение вероятности появления повторов вплоть до позиции ГЦ. После интервала гармонического центра наблюдается второе резкое увеличение тенденций асимметрии, пиком которой является интервал ПостГЦ. В данном интервале концентрируется наибольшее количество дистантных повторов (58), значимых для организации и понимания текста. Рост тенденций асимметрии здесь вполне понятен: повторяется то, что входит в значимые сюжетные линии, тематический компонент и др. Факт преобладания составных дистантных лексических повторов объясняется жанровой принадлежностью эмпирического материала, а именно - новелла.

Количество повторов увеличивается к интервалу конца и после резко падает. Концестремительная динамика становится все более заметной. Концестремительность выражается в увеличении количества повторов к концу текста, т.е. таким образом повышается информационная насыщенность текста, внимание читателя концентрируется на определенных компонентах текста.

На рисунке 3 видно, все интервалы характеризуются симметричным распределением контактных, частичных и составных повторов. Наибольшие флуктуации наблюдаются в интервалах ПредГЦ и ПостГЦ в сторону незначительного увеличения ассиметрии. В целом же, интервалы от Зачина до ПостГЦн характеризуются «спокойной» динамикой и незначительным ростом тенденций ассиметрии к концу текста, что свидетельствует о концестремительности текста.

Таким образом, на графике можно видеть, что лексические повторы полностью отсутствуют в зонах гармонического центра начало и гармонического центра. Общее количество дистантных повторов в исследуемых текстах превалирует над остальными видами лексического повтора, тем самым являясь значимым элементом для организации и понимания текста (повторяются те элементы, которые входят в значимые сюжетные линии, тематические компоненты).

Для художественной литературы характерно использование лексического повтора как акцентирующего, экспрессивного средства, заключающего в себе усилительно-градационный эффект.

Лексический повтор активизирует восприятие читателя и реализует эстетические принципы автора. Составные лексические повторы целых предложений или словосочетаний на асимметричных позициях текста поддерживает канву художественного повествования, служит организации композиционной структуры текста.

Повтор не только привлекает внимание читателя к важному отрезку в художественном тексте и способствует связности текста, но и служит созданию иного эффекта: чем чаще в тексте встречается лексический повтор, тем больше внимания читателя переключается на другой объект или определенную

сюжетную линию. В данном случае лексический повтор оказывается фоном, на котором интенсивнее выделяются другие смысловые элементы текста. Лексические повторы способствуют лучшему пониманию заложенной автором в тексте информации, так как внимание читающего, в первую очередь, привлекается новой информацией, а уже известное выступает фоном, необходимым для лучшего восприятия новым элементам повествования, деталям обстановки, описания персонажа, или новой сюжетной линии.

Исследование функционирования лексической редупликации в художественном тексте показывает, что она является важным условием существования любого текста, необходимым языковым средством межфразовой связи. Роль редупликации в смысловой организации текста состоит в обеспечении семантической и логической связности текста любого функционального стиля.

#### *Список литературы*

1. **Змиевская Н. А.** Лингвостилистические особенности дистантного повтора и его роль в организации текста: дис. ... докт. филол. наук / Н. А. Змиевская. - М., 1978, - 196 с.
2. **Шехтман Н. А.** Семантическая редупликация и проблема тезауруса.- Дис. д-ра филол. наук. Л., 1977. - 324 с.
3. **Шехтман, Н. А.** Системность лексики и семантика слова : учеб.пособие / Н. А. Шехтман; науч. ред. М. А. Кулинич; Куйбышев, гос. пед. инт. Куйбышев: КГПИ, 1988. - 84 с.
4. **Maurois Andre: Nouvelles / Andre Maurois // Nouvelles / Под ред. Л. Хадарцевой., И.: Престо, 2008**
5. **Tannen, D.** *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse, Cambridge England / K. Weils. - New York: Cambridge University Press, 1989. - 159 с.*
6. **Weils K.,** *A Dictionary of Stylistics", London, Longman, 1997.*

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» НА ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОМ И МЕХАНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТАХ

Орлова С. Л., Мещерина Л. В.

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

Компетентностный подход, реализуемый в высшем образовании, требует учета изменяющихся условий использования языка и, в частности, постоянного обновления материала, используемого для словарной работы на учебных занятиях. Для организации работы над правописанием, произношением и пониманием значения слова на физико-математическом и механико-технологическом факультетах мы предлагаем ортологический минимум, составленный нами на основе сплошной выборки материала из текстов учебников [1,2], уточнённый согласно рекомендациям лингвистических словарей [3,4,5] и объединяющий акцентологический, орфографический и лексический минимумы. В случаях вариативности нормы мы отмечаем как рекомендуемый для употребления основной, стилистически не маркированный вариант языковой единицы. Акцентологическая норма является одной из самых сложных в русском литературном языке, что обусловлено особенностями русского словесного ударения - его разноместным характером и потенциальной подвижностью. В то же время выбор ударного слога при произношении настолько ярко характеризует уровень речевой культуры молодого специалиста, что мы включили в акцентологический минимум лексику разных тематических групп, в том числе имена учёных, часто произносимые неправильно, термины точных наук, глагольные формы с подвижной и неподвижной акцентологической парадигмой. Для того чтобы дать представление о составе выбранного нами акцентологического минимума, назовём основные тематические группы, составляющие его.

1. Физические и математические термины: асимметрИя, детектИрование, диоптрИя, НьютОн, комплЕксные числа, коротковОлновый, микровОлновый.

2. Обще книжная лексика: гЕнезис, доГмат, обеспЕчение, сосредотОчение, рефлЕксия, фенОмен, фОрзац, сЕнсорный (техническое значение), полиграфИя, упрОчение, нормирОванный.

3. Официально - деловая лексика: договОр, договОры, оптОвый, пЕня, ходАтайство, экспЕрт, ведомостЕй, запаснОй и запАсный (выход, путь), факсИмиле.

4. Общеупотребительная (межстилевая) лексика: углублЁнный, пулОвер, газирОванный, жалюзИ, квартАл, каталОг, новорождЁнный, облегчИть, срЕдства, килоМетр.

5. Собственные имена известных учёных в области физики, математики и смежных наук: Евклид и Эвклид, Л. Д. ЛандАу (росийский физик), Э. Ландау

(немецкий математик), Дж. К. МАСквелл (английский физик), И. НьюТон (но «НьютОн» - единица измерения), Дж. У. РЭлей (английский физик, но «РэлЕй» – единица измерения), Б. С. ЯКОби (русский физик), П. ФерМА (французский математик), Э. ФЕРми (итальянский физик), Дж. ДАЛЬтон (английский физик и химик, но «дальтонИзм» - физиологическое свойство).

6. Глагольные формы, типично произносимые с отклонением от нормы: дозвонИшься, закУпорить, положИл, пЕредал, пОднял, предложИл, занятА, повторИм, повторЁнный, включИшь, отключИшь, переключИшь, подключИшь, включАт, включИт, включЁн, вручАт, началсЯ.

С нашей точки зрения, орфографический минимум также должен быть профессионально ориентирован и включать не только общенаучную книжную лексику, но и терминологию. Повышенное внимание правописанию при изучении курса «Русский язык и культура речи» на физико-математическом факультете и механико-технологическом факультетах в настоящее время связано со значительным понижением уровня грамотности как составляющей речевой культуры студентов, поступающих на факультет. В письменных работах и в конспектах многих из них распространены грубые ошибки, полностью искажающие графический облик слова: «камуникация» (коммуникация), «оссиметрия» (асимметрия) и др. Например, после лекции, посвящённой системе стилей литературного языка, в конспектах студентов мы отметили четыре варианта написания слова «безэмоциональный»: «безЫмоциональный», «безИмоциональный», «безЪЫмоциональный» и «безЬИмоциональный», и только 10 % студентов написали слово правильно. Поэтому мы, опираясь на «Орфографический минимум», предлагаемый в учебном пособии [2], составили список проблемных для написания слов, в котором представлена лексика примерно тех же тематических групп, что и в акцентологическом уровне. Назовём основные тематические группы.

- Общеязыковая лексика: ассимиляция, диапазон, дифференцировать, коммуникация, лаконичный, периферия, интеллектуальный, диссертация, оппонент, теоретический.

- Официально-деловая лексика: аккредитация, апелляция, ассигнования, баллотироваться, бюллетень, декларация, издивенец, легитимный.

- Математические и физические термины: абберрация, аккомодация, аккумулятор, аннигиляция, асимметрия, диффузия, инерция, осциллограф, дифференциал, теорема Виета.

- Общественно-политическая лексика: гуманизм, дилемма, дискриминация, мировоззрение, эскалация.

С нашей точки зрения, изучение орфографии должно подкрепляться информацией о происхождении слова. Рассматриваемые группы слов – это чаще всего заимствованная [3], реже - собственно-русская лексика. Так, представляют интерес слова следующего происхождения:

- латинские: абразив, агломерат, адаптация, адвекция, адгезия, аккреция, аккумуляция, аккумулятор, альбеда, амплитуда, аннигиляция, аппарат, априори, аргумент, биссектриса, вакуум, инженер, калория, карбюратор,

миллиард, перпендикуляр;

- греческие: алогизм, аморфный, амфибия, анион, аномалия, апоастр, апогей, астероид, астрономия, атрофия, аэрация, аэронавт, болид, гиперболоид, грамм, диод, инвариант, ионосфера, кинескоп, манометр, метеор, мириады, параллелепипед, параллелизм, параллелограмм, перископ;

- арабские: алгебра, алгодь, алкалоз, алкалоиды, алкоголь, алмаз, алхимия, альмукутантарат, карат, шахматы, шифр, эликсир;

- английские: адвайзер, алгол, алкидные, апгрейд, аудиобук, барстеры, бипер, бэдж, виртуальный, гильберт, гипервизор, детектор, дилей, дисплей интерком, киборг, киборгизация, классификатор, компьютер, файл, байт ноутбук, оверхэд, органайзер, пауэрбук, пейджер, плоттер, сканер, скремблер, спрей, таймер, твейджер, тонер, тюнер, холстер, шредер;

- французские: авиатор, автомотриса, адиабата, амальгама, батарея, бинокль, вертикаль, вираж, вольт, глицерин, игрек, креозот, кулон, мельхиор, ракурс, реле;

- немецкие: абзац, авизо, автобан, автобус, аккредитив, апперцепция, гильза, глетчер, линза, надфиль, полтергейст, ракель, рашпиль, рейсмус, рейсфедер, рейшина, шпиндель, шпонка, штихель;

- нидерландские: ватерлиния, ватерпас;

- итальянские: авизо, ависта, а джорно, аккорд, ария, брутто, граффити, карикатура, колорит, нетто, партитура, трафарет;

- испанские: барриль, армада;

- славянские: вселенная, движение, длина, деление, единица, жидкость, жёсткость, заземление, замыкание, заряды, излучатель, излучение, млечный.

Кроме того, следует обратить внимание на написание производных предлогов, типично употребляемых в научных, научно-учебных и официально-деловых текстах, например: в продолжение, вследствие, в течение, ввиду, *в виде*, несмотря на, *в отличие от*, *в связи с*, *в силу*, *за счёт*, *на счёт*.

Лексический минимум, с нашей точки зрения, должен включать специальную, общекультурную и официально-деловую лексику. Практика работы со студентами показала, что многие из них не понимают смысла фраз: «Читаете ли вы беллетристику?», «На вашу работу поступают рекламации» или «парадигма мышления». Незнание семантики часто сопровождается отрицательным отношением к заимствованной лексике. Поэтому полезным оказывается, с одной стороны, разъяснение необходимости использования иноязычных по происхождению терминов международным характером научной деятельности (поэтому «конвергенция» вместо «сближение», «ассимиляция» вместо «уподобление» или «смешение»). С другой стороны, сопоставление нового и уже закреплённого в языке слова позволяет студентам увидеть семантическое и/или стилистическое различие между ними: выражение «толерантное отношение» означает не просто «терпимое», но отношение к представителям иных национальностей и вероисповеданий с уважением и благожелательностью; слово «менталитет» не является дублетом «мировоззрение», поскольку включает не только интеллектуальный пласт

личности, но и духовный, и характеризует личность как представителя определённой национальности, социального пласта или эпохи. Полезным, несомненно, будет показать студентам межнаучный характер многих терминов. Например, «ассимиляция» употребляется в лингвистике, физике, общественных науках, физиологии и имеет общий компонент значения; «аппликация» в информатике, математике, медицине, лингвистике, также «гипербола», «аккомодация» и др. Разъяснение значения общих этимологически морфем путём сопоставления слов позволяет не только расширить словарный запас, но и закрепить правописание слов: «ком/кон» (движение к центру, сближение)- коммуникация, комментарий, конвергенция; «кредит» (доверие) - аккредитация, дискредитировать, аккредитив, кредит. По окончании курса у студентов должно быть сформировано понимание значения определенного комплекса слов, которое может углубляться и расширяться, закрепляться и обобщаться в ходе изучения других дисциплин специального и общекультурного плана.

По нашему мнению, в особом внимании нуждаются у следующие семантические группы:

а) неспециальная книжная лексика: беллетристика, амбиции, деструкция, консенсус, перманентный, спорадический, толерантный, пиетет;

б) официально-деловая лексика: аудит, демпинг, клиринг, легитимный, рекламация, прерогатива, секвестирование, стагнация, грант;

в) общенаучная лексика: аккомодация, ассимиляция, диссимиляция, виртуальный, генезис, мониторинг, рефлексия, парадигма, конвергенция, дивергенция.

Таким образом, современный заказ общества на образовательные услуги в высшей школе претерпевает множество изменений. Одним из таких изменений является требование к реализации компетентностного подхода в процессе обучения, в том числе и при преподавании курса «Русский язык и культура речи» на физико-математическом и механико-технологическом факультетах.

#### *Список литературы*

1. Боженкова, Р.К. *Русский язык и культура [Текст]: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Р. К. Боженкова, Н. А. Боженкова. – М.: Вербум –М, 2004. – С. 95 – 96.*
2. Введенская, Л. А. *Русский язык и культура речи [Текст]: Учебное пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов н-Д.: изд-во «Феникс», 2004. – 544 с.*
3. Захаренко, Е. Н., Комарова, Л. Н., Нечаева, И. В. *Новый словарь иностранных слов [Текст] / Е. Н. Захаренко, Л. Н. Комарова, И. В. Нечаева. – М.:ООО Издательский центр «Азбуковник», 2006.- 784 с.*
4. Букчина, Б. З. *Орфографический словарь русского языка [Текст] / Б. З. Букчина, И. К. Сазонова, Л. К. Чельцова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. – 1296 с.*
5. Введенская, Л. А. *Русский язык и культура речи [Текст]: Учебное пособие*

для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов н-Д.: изд-во «Феникс», 2004. – 544 с.

6. Орфоэпический словарь русского языка: - Произношение, ударение, грамматические формы [Текст] / С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, Н. А. Еськова / Под ред. Р. И. Аванесова. – М.: Рус. яз., 2000. – 688 с.

7. Резниченко, И. Л. Словарь ударений русского языка [Текст] / И. Л. Резниченко. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. – 944 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Осиянова А.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В связи с переходом России на двухуровневую систему высшего профессионального образования и реализацией положений Болонской декларации ученые обращаются к компетентностному подходу и рассматривают его в образовательном пространстве университета как попытку восстановления нарушенного равновесия между образованием, запросами общества и реальными потребностями рынка труда. Компетентностный подход в образовании призван обеспечить переход от предметной (знаниевой, знаниево-просветительской) парадигмы к парадигме достижений, предполагающей становление целостной компетентной личности. Закономерно, что при описании планируемого результата образовательного процесса в контексте компетентностного подхода ученые обращаются к понятию «компетентность», которое затем является в компетенциях специалиста, завершившего отдельную ступень обучения (И.А. Зимняя, Л.А. Петровская, Г.М. Андреева, В.В. Сериков, В.В. Горшкова, Г.П. Щедровицкий и др.).

В настоящее время перечень ключевых образовательных компетенций определяется на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности учащегося, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. Сюда входят ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные информационные, социально-трудовые, коммуникативные компетенции и компетенции личностного самосовершенствования.

Как видно, система образования призвана обеспечить воспитание граждан, способных к социализации, обладающих высокой нравственностью и проявляющих терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов. Умения общаться, сотрудничать, понимать себя и других, слушать и слышать собеседника являются наиболее ценными качествами в новой социально-экономической и культурной ситуации. Поэтому одной из главных составляющих профессиональной подготовки специалиста в любой области должно являться серьезное и целенаправленное обучение вербальной деятельности на родном и иностранном языке, сформированное продуктивное языковое сознание, предопределяющее профессиональный успех. Решение задач развития коммуникативной, в том числе лингвистической компетентности является функцией высшего образования, что предполагает актуальность специального выделения проблемы развития у студентов вуза лингвокоммуникативных умений, обеспечивающих формирование их

лингвокоммуникативной компетентности и лингвокоммуникативной культуры в целом.

По определению К.Ш. Бикмурзина, лингвокоммуникативная компетентность студента, исследованная на материале дисциплины «иностранный язык», представляет собой базовое интегративное личностное образование, проявляющееся в гносеологических, праксеологических и аксиологических характеристиках, соединяя в себе иноязычные и профессиональные знания, мотивы познания, умения, ценностные отношения, заключающиеся в ориентировке в информационном пространстве и системе межкультурных коммуникаций [1]. Лингвокоммуникативная компетентность является практическим воплощением в деятельности *лингвокоммуникативной культуры* человека, которая обеспечивает готовность личности к самореализации и самоопределению, является средством создания и обогащения внутреннего мира человека, условием достижения гармонии с собой и окружающей действительностью.

Термин «лингвокоммуникативная культура» введен в категориальное поле педагогики В.Л. Темкиной как обладающий объяснительной силой в области содержания вузовского образования и требований к уровню его освоения. В исследовании ученого лингвокоммуникативная культура понимается как совокупность процессов, связанных с вербальной деятельностью, которая имеет свои особенности: восприятие речи других, выражение собственных мыслей, активное воздействие на собеседника (стремление убедить, доказать свою правоту, выразить отношение к происходящему) [6]. Е.Ю. Тучкова уточняет, что лингвокоммуникативная культура – это «базовое интегративное новообразование, характеризующееся совокупностью процессов, связанных с ситуативно-опосредованной вербальной деятельностью и реализующее устремленность компетентной личности к саморазвитию» [7, с. 8]. В ней выражены психические процессы восприятия и памяти, процессы мыслительные, волевые. В вербальной деятельности отражаются богатство содержания жизни, ее мотивы, направленность, статус языковой личности (А.Н. Ксенофонтова, Н.И. Монстакова, И.А. Зимняя).

Являясь ядром индивидуальной культуры, лингвокоммуникативная культура включает в себя три блока: когнитивный или научно-познавательный (знания о культуре, языковой системе, речевой культуре, об окружающем мире и самом себе); ценностно-мотивационный (осознание ценности межсубъектных отношений, ценности лингвокоммуникативной культуры и мотивов ее формирования); вербально-деятельностный (связанный с вербальным поведением, умением планировать дискурс и управлять им). Таким образом, выступая интегральной характеристикой человека как субъекта коммуникативной деятельности, лингвокоммуникативная культура выходит далеко за пределы «техники» общения, умения поддерживать контакты и строить поведенческие стратегии.

В образовательном процессе вуза лингвокоммуникативная культура проявляется в познавательной, ценностно-ориентационной, информативной, коммуникативной, стимулирующей функциях.

Познавательная функция тесно связана с ролью речи в осуществлении высших психических функций человека. Очевидна связь речи с мышлением, которое является языковым по своей природе; речь - орудие мышления. Характеристика познавательных процессов строится из понимания роли, которую играют в их формировании язык и речь.

Ценностно-ориентационная функция связана со становлением языковой личности, обретением человеком речевой индивидуальности, себя. Она направлена на то, чтобы заложить механизмы самореализации, саморазвития, самовыражения, самоопределения, саморегуляции, необходимые для становления личности, диалогического взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией. Следовательно, лингвокоммуникативная культура связана с удовлетворением экзистенциальных потребностей человека: обретением себя, выстраиванием своих ценностей, открытием мира собственного «Я». Основным условием ее реализации выступает активное участие субъекта в критическом анализе, отборе и конструировании личностно значимого содержания.

Информативная функция связана с передачей информации и созданием благоприятных условий для успешного усвоения учащимися системы знаний. Эта функция зависит от отношений, сложившихся между субъектами образовательного процесса.

Коммуникативная функция используется для воздействия, влияния на мысли, поведение, сознание, взгляды с тем, чтобы изменить отношение к действительности, стимулировать к определенным действиям и поступкам, установить контакт. Функция включает в себя средства выражения, воздействия, сообщения.

Стимулирующая функция связана с побуждением к действию, с влиянием на студентов, с эмоциональностью и выразительностью. Это стимулирует к выражению, непосредственно воздействует на взгляды, вкусы, поведение.

Условием формирования лингвокоммуникативной культуры в образовательном пространстве университета можно считать целенаправленное воспитание оценочного отношения к высказыванию, что включает в себя осознание говорящим целевой установки общения, учет ситуации и условий общения, его места, адресата, прогнозирование воздействия высказывания на собеседника. Так, преподаватель, формирующий лингвокоммуникативную культуру студентов вуза, обязан учить их правильности вербальных высказываний в соответствии с нормами литературного языка, вырабатывать умение точно выбирать и использовать языковые средства, эмоционально-экспрессивные формы, необходимые для каждой конкретной ситуации общения, другими словами развивать у студентов лингвокоммуникативные умения. Развитие лингвокоммуникативных умений – процесс длительный и достаточно сложный. Особую сложность представляет соотнесение

предметного курса и реального речевого опыта студентов, а на занятиях, к примеру, иностранным языком – процесс приобретения знаний о языке и процесс овладения им.

Анкетные данные, проведенного нами диагностического исследования лингвокоммуникативной культуры в вузах г. Оренбурга показали, что среди приемов вербальной коммуникации, которыми пользуются студенты, наиболее ценная характеристика «слушаю заинтересованно, активно» присуща в большей степени студентам гуманитарных специальностей (в среднем 77,5%), по сравнению с техническими (57,6%). Студенты технических специальностей также реже других (25,6%) продумывают все pro и contra предстоящей вербальной деятельности (среднее - 41,1%) и на 20% меньше других (экономических, естественно-математических, гуманитарных специальностей) позитивно оценивают обратную связь (39,2%). Эти данные определяют задачи формирования лингвокоммуникативной культуры студентов технических специальностей по программе, предусматривающей овладение культурой восприятия, выражения и воздействия. Причем культура выражения по полученным данным больше всех нуждается в совершенствовании, так как перефразировать речевое высказывание собеседника способны лишь 14,8% студентов, а резюмировать общение – 21,7%. К сожалению, меньше всего выпускники вуза считают, что для их профессиональной деятельности понадобятся знания культуры речи и поведения, а также умения выбирать способы невербальной коммуникации.

Полагаем, что формирование лингвокоммуникативной культуры студентов университета требует разработки технологии, обеспечивающей развитие лингвокоммуникативных умений на предметном содержании изучаемых дисциплин. Данная технология представляет собой имитационно-проектное моделирование ситуаций освоения компетентностного опыта. Она включает диагностику уровня лингвокоммуникативной культуры, выбор и проектирование образовательного маршрута для разных уровней лингвокоммуникативной культуры студентов, создание системы вербальных образовательных ситуаций с условием их последовательного усложнения. Технология формирования лингвокоммуникативной культуры позволяет запрограммировать вербальные ситуации, деятельность субъектов образовательного процесса и со значительной степенью вероятности гарантировать желаемые результаты. Реализация такой технологии обеспечивается использованием активных методов обучения, групповых и коллективных форм работы, современных мультимедийных средств обучения.

#### *Список литературы:*

- 1. Бикмурзин, К.Ш. Формирование лингвокоммуникативной компетентности студента в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.Ш. Бикмурзин. - Оренбург: Экспресс-печать, 2007. - 24 с.*

2. **Борисов, П.П.** Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования / П.П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. - № 1. – С. 59 - 61.
3. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М., 2004.
4. **Ксенофонтова, А.Н.** Педагогическое конструирование речевой деятельности : учеб. пособие / А.Н. Ксенофонтова. – Оренбург : Изд-во ОГУ, 2001. – 186 с.
5. **Сериков, В.В.** Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В.В. Сериков. – М.: Педагогика, 1998. – 187 с.
6. **Темкина, В.Л.** Теория и практика формирования лингвокоммуникативной культуры студентов университета: монография / В.Л. Темкина. – Самара : Изд-во СГПУ, 2003. – 184 с.
7. **Тучкова, Е.Ю.** Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов средствами ситуаций общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Тучкова. – Оренбург, 2011. – 24 с.

# АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ

Осиянова О.М.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Подготовка высококвалифицированных специалистов, соответствующих международным стандартам, способных к профессиональному росту и мобильности в современных условиях развития новых наукоемких технологий, невозможна без практики межсубъектного, интерактивного взаимодействия. Среди всех профессиональных качеств такие умения интерактивного взаимодействия как слушать и слышать, сознательно отбирать и правильно употреблять языковые средства, обеспечивающие решение конкретных задач, определять личностную позицию и отстаивать ее, координировать свои действия с действиями партнеров, работать в команде – наиболее высоко ценимы. Развитие умений интерактивного взаимодействия становится, таким образом, важным условием формирования профессионализма и, если смотреть еще шире, «способом преобразования наших социальных реальностей» [1].

Термин «интерактивное взаимодействие» широко используется в настоящее время как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе для обозначения понятия, которое раскрывает характер и степень взаимодействия между субъектами образовательного процесса (Л.В. Байбородова, С.С. Кашлев, Н.В. Назаров, В.В. Горшкова, С.С. Сериков, Н.Е. Щуркова, В.А. Полякова и др.). Интерактивное взаимодействие – это непосредственная, целенаправленная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой является способность «принимать роль другого», представлять, как тебя воспринимает партнер по общению и, исходя из ситуации, конструировать собственные действия. Это также и взаимовлияние собеседников, в основе которого лежит личный опыт жизнедеятельности каждого [2].

Особо следует подчеркнуть, что развитие умений интерактивного взаимодействия в образовательном процессе вуза осуществляется в ходе активной (интенсивной) коммуникативной деятельности преподавателя и студентов, а также студентов друг с другом. Это процесс совместной деятельности, атрибутами которого являются: наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, способствующего реализации потребностей каждого; планирование, контроль, коррекция и координация действий; возникновение межличностных отношений; разнообразие и смена видов, форм, способов деятельности.

Развитие умений интерактивного взаимодействия на ступени высшего профессионального образования может осуществляться на любом предметном содержании изучаемых дисциплин, если образовательному процессу присущи такие характеристики как диалог, возможность смыслов творчества, рефлексия. Вместе с тем, именно учебная дисциплина «Иностранный язык»

рассматривается нами как та предметная область, в рамках которой возможно целенаправленное развитие умений интерактивного взаимодействия студентов. Причем, практика показывает, что особое место в развитии умений осуществлять межкультурный диалог, в приобщении личности обучающегося к иноязычной культуре, активизации познавательного интереса и самостоятельности в изучении иностранного языка отводится аутентичным текстам.

Большинство дефиниций, представленных в научно-методической отечественной и зарубежной литературе, сводится к определению аутентичных текстов как текстов, которые не были изначально предназначены для учебных целей, а созданы для носителей языка носителями этого языка. Они характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления (Н.В. Барышников, Г.И. Воронина, Г.Г. Жоглина, О.Н. Игна, К.С. Кричевская, Р.П. Мильруд, Е.В. Носонович, М.В. Плеханова, Н.В. Хорунжая, М.Р. Breen, Ch. Edelhoff, J. Harmer, Н. Hofmann, L. Lier, G. Neuner, R. Scarcella, D.A. Wilkins). Можно сказать, что аутентичные тексты раскрывают и передают обучающимся новые знания, культуру носителей иностранного языка, их ценностные ориентации и видение мира, дают возможность сопоставлять и находить общие и различающиеся черты родной и целевой лингвокультур.

В условиях отсутствия реальных коммуникативных ситуаций аутентичный текст, заимствованный из коммуникативной практики носителей языка, является, с одной стороны, стимулом для обсуждения самых разных насущных проблем, с другой стороны, представляет необходимый фактический и языковой материал для оформления собственного высказывания, служит образцом для него и стимулом для выражения отношения. Сказанное выше подтверждает мысль отечественных и зарубежных ученых о том, что аутентичность не является только лишь характеристикой текстов (или иных аутентичных материалов). Она распространяется и на другие стороны процесса обучения, в противном случае невозможно добиться того эффекта, который ожидается от работы с ними (Е.В. Носонович, М. Breen, D. Freeman, L. Lier, Н. Widdowson). В данном контексте идея использования аутентичных текстов для развития умений интерактивного взаимодействия студентов на предметном содержании дисциплины «Иностранный язык» представляется оправданной.

Процесс развития умений интерактивного взаимодействия на основе аутентичного текста требует организации целенаправленного управления им, учитывая при этом определенную пошаговость, логическую и методическую последовательность в постановке заданий, а также самостоятельную ориентировочную деятельность студентов по их выполнению. Под управлением мы понимаем любую форму взаимодействия преподавателя и студентов, опосредуемую учебным материалом и имеющую стандартизированную структуру; постановка задачи (ориентир-цель), ее принятие и осознание студентами, указание на пути решения поставленной задачи с использованием

ориентиров знания и опыта, ее решение, контроль и оценка (самооценка) результатов. Так в развитии умений интерактивного взаимодействия будут учитываться положения системно-субъектно-ориентационного подхода, обеспечивающего целенаправленность процесса посредством системы ориентиров (целей, принципов, знаний, опыта, стимулов). Система ориентиров, способная влиять на речевое поведение субъектов (выбор языковых средств, речевого стиля; коммуникативные действия человека, образ его мышления; установки и эмоции), обеспечит качественное изменение их позиции в речевом общении, направленном на достижение субъектно-субъектного взаимодействия [3].

В процессе работы с аутентичным текстом, служащим основой для развития умений интерактивного взаимодействия студентов, соблюдаются три этапа, традиционно выделяемые в методике: предтекстовый (подготовительный), текстовый (содержательный), послетекстовый (контрольно-оценочный). Все этапы имеют стандартизованную структуру, однако содержание учебных действий студентов на каждом этапе отличается своей спецификой.

На предтекстовом (подготовительном) этапе создаются условия для придания личностного смысла элементам содержания образования. Поэтому здесь, прежде всего, важно обеспечить осознание студентами коммуникативной задачи, нацеливающей на то, как читать (ориентир-цель): с пониманием основного содержания, с полным пониманием или с выборочным пониманием читаемого. В зависимости от поставленной задачи конкретизируются действия по снятию возможных трудностей (семантизация лексики преподавателем или самостоятельно студентами, грамматический / лингвострановедческий комментарий, поиск опор), формулируется установка, нацеливающая на информационную переработку текста в процессе чтения, целесообразную для его лучшего понимания. Успешное прогнозирование содержания аутентичного текста по заголовку, иллюстрациям, с опорой на предшествующий опыт и знания выступает ориентиром-стимулом для дальнейшей работы с ним.

Текстовый (содержательный) этап призван обеспечить понимание содержания и смысла текста (его присвоение). Информационная переработка аутентичного текста осуществляется в соответствии с установкой преподавателя, на основе имеющегося опыта и знаний. Это может быть выбор заголовков из предложенных вариантов, придумывание заголовка, деление текста на смысловые отрезки, ответы на вопросы, поиск информации и фиксация ее в виде таблицы, поиск ключевых слов / словосочетаний / предложений, составление развернутого плана, подбор к пунктам плана уточняющих предложений из текста. Невербальная реакция студентов (улыбка, смех, покачивание головой) свидетельствует об активной, самостоятельной познавательной деятельности по проверке в процессе чтения правильности сделанных ранее прогнозов, а при необходимости, и уточнение их. Стремление правильно и быстро решить поставленную задачу выступает на данном этапе ориентиром - стимулом выполняемой деятельности и обеспечивает

продвижение процесса обучения к заданной цели (выработка на основе ориентиров собственных схем общения с анализом ситуаций, дискуссиями, рефлексией).

Послетекстовый (контрольно-оценочный) этап выполняет, с одной стороны, диагностически-коррекционную роль, а с другой, - обеспечивает развитие умений интерактивного взаимодействия посредством системы ориентиров на основе прочитанного аутентичного текста или в связи с ним. Развернутые ответы на вопросы, формулировка главной мысли текста, краткое изложение основных фактов его содержания, связное высказывание по проблеме текста с привлечением личного опыта студента будут свидетельствовать о степени полноты и адекватности понимания содержания и смысла текста. Развитие умений интерактивного взаимодействия достигается через диалог-обсуждение, организацию дискуссии, дебатов, «круглого стола», использование стратегий развития критического мышления. Диалог, по своей внешней форме напоминающий проблемную ситуацию, выступает на данном этапе элементарной технологической единицей развития умений интерактивного взаимодействия на иностранном языке. Он служит формой обмена духовно-личностными потенциалами и способом согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности преподавателя и студентов, а также студентов друг с другом. Включение студента в диалог и означает создание условий для интерактивного взаимодействия.

Проблемные диалоговые ситуации, возникающие в связи с аутентичным текстом и способствующие активизации деятельности интерактивного взаимодействия, могут рождать дискуссии по вопросам, не имеющим единого решения. Они требуют активных мыслительных процессов и рассуждений, чтобы высказать и защитить свою точку зрения. Особенно ценны ситуации, требующие поиска наиболее впечатляющих форм, средств воздействия на чувства и переживания собеседников, нейтрализуя формализм, схематизм, штампы, бытующие в студенческом общении. Интересны игровые ситуации, построенные на базе аутентичного текста, в которых студенты выполняют определенные роли и учатся находить соответствующее им речевое выражение.

Качество деятельности интерактивного взаимодействия на послетекстовом этапе зависит от типа ориентировочной основы действий. Для эффективного развития умений интерактивного взаимодействия необходимо самостоятельное построение полной ориентировочной основы действий студентом для каждого конкретного случая с помощью данной преподавателем системы ориентиров. Верное и быстрое выполнение речевого действия с помощью ориентиров во внешнеречевой форме обеспечивает перевод его во внутреннюю форму на этап внешней речи про себя. При таком высоком типе ориентировки обучаемый сам может определить необходимые ориентиры и проявить творчество в ситуации интерактивного взаимодействия.

Ориентиры – динамичные параметры, выстраивающиеся на разных этапах интерактивного взаимодействия в изменяющиеся иерархические структуры. Однако *ориентиры-цели* всегда играют решающую роль, выступая

системообразующим фактором в осуществлении цели участвующих в общении людей в соответствии с мотивами, обуславливающими эти цели, и с помощью способов, которые не могут вызвать у партнеров чувство неудовлетворения. *Ориентиры-принципы*, в свою очередь, предполагают учет адресата, ценностных ориентаций собеседников, пространственных и временных условий интерактивного взаимодействия. *Ориентиры-знания* включают знание языковой системы, речевой культуры, ценностных ориентаций другого человека. *Ориентир-опыт* представляют собой интегрированный опыт интерактивного взаимодействия с разными категориями людей (возраст, пол, социальный статус, профессия). *Ориентиры-стимулы* создают установку на дальнейшую коммуникацию, повышая эффективность взаимодействия.

На завершающем этапе работы с аутентичным текстом ориентиры быстро и правильно ориентируют собеседников в условиях иноязычной ситуации интерактивного взаимодействия (ориентир-цель, ориентир-опыт), помогают планировать речь (ориентиры-принципы), побуждают к поиску адекватных средств передачи содержания сообщения (слова, тон, жесты и т.п.) (ориентиры-знания), обеспечивают обратную связь (ориентиры-стимулы).

Предложенная трехэтапная модель работы с аутентичным текстом на занятиях по иностранному языку, повышая коммуникативно-познавательную мотивацию в условиях отсутствия естественной языковой среды, способствует целенаправленному развитию умений интерактивного взаимодействия, положительно воздействует на личностно-эмоциональное состояние студентов, обеспечивает возможность одновременного обращения к языку и культуре.

#### *Список литературы*

1. **Матьяш, О.И.** *Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование / О.И. Матьяш // Сибирь. Философия. Образование. Альманах. Вып.6. - 2002. - С. 37-47.*
2. **Кашилев, С.С.** *Технология интерактивного обучения / С.С. Кашилев. – Мн.: Белорусский верасень, 2005. – 176 с.*
3. **Осиянова, О.М.** *Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов (общепедагогический подход): Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2009. – 49 с.*

## ПРОБЛЕМА УСТАНОВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЙ

Павлова А. В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Существование универсального в языках напрямую связано с мышлением, которое представляет собой более древнее и масштабное образование, чем язык. Каждый человек обладает врожденной способностью усваивать конкретный язык в процессе сличения его языковых структур со структурами языка мышления, при этом происходит постоянное взаимодействие со средой, которая, воспринимаясь сенсорно, подвергается концептуализации, то есть усвоению в виде понятий, обозначаемых словами и словосочетаниями. Таким образом, механизм социального общения корректирует и закрепляет универсалии, мотивированные мышлением. Целью типологических исследований является не изобретение языковых универсалий, а их открытие. Однако, в силу того, что методика выявления языковых типов «недостаточно обоснована реальными фактами» [Аракин 2005: 29], «как открывать универсалии в языках — не очень ясно» [Хоккет 1970: 46].

Сама проблема универсалий еще недостаточно разработана. Сходства и совпадения, нередко обнаруживаемые в языках самого различного строя, не обязательно являются закономерностями в каждом из этих языков. Даже если согласиться с мнением многих типологов о том, что если в каком-то далеком, недавно описанном языке обнаружится особенность, нарушающая одну из закономерностей, это не перечеркнет обобщение, выведенное из подавляющего большинства ранее изученных языков [Jakobson 1990: 143–151], устанавливаемые языковые сходства вовсе не означают возможности их сопоставимости в разных языках. За внешней идентичностью нередко скрываются по существу совершенно различные явления [Маковский 1974: 331]. Для решения данной проблемы идеальным было бы одновременно исследовать все языки мира, что невозможно по двум соображениям. *Во-первых*, часть языков либо уже недоступна для изучения вследствие исчезновения, либо станет недоступной в обозримом будущем; *во-вторых*, даже доступное число языков столь велико, что, прежде чем приступить к изучению универсалий, требуется тщательное эмпирическое исследование всех ранее неизвестных систем. Поэтому в практическом исследовании исследователь берет для анализа столько языков, сколько может себе позволить исходя из рамок исследования и поставленных задач. При этом остается непонятным, как, имея ограниченное число объектов, с самого начала выделять в них такие свойства, которые были бы общими для объектов, образующих достаточно большие классы, и, главное, находились бы в связях с другими свойствами, общими для всех этих же объектов. Иначе говоря, ученого всегда интересует, с одной стороны, как можно выявлять новые универсальные свойства объектов и как можно создавать новые универсальные характеристики, а с другой стороны,

как нужно пользоваться уже найденными универсалиями для выявления других свойств объектов. Однако с уверенностью можно сказать, что предсказательная сила каждой установленной универсалии будет тем больше, чем а) больше языков берется для анализа; б) более непосредственной является связь между языковой универсалией и универсальной категорией мышления. Такая связь объясняет существование универсалий языка более естественным образом, чем исходя из других допущений, хотя объяснение языковых универсалий есть вопрос дискуссионный вследствие различия в подходах к этой проблеме. Для лингвиста-компаративиста универсалия только в том случае приобретает действительную ценность, если будет доказана причинность ее появления в определенных условиях. Именно данное обстоятельство создает гарантию, что это действительно универсалия, а не случайная конвергенция [Серебренников 1972: 10].

Чрезвычайно важным представляется составление и постоянное пополнение свода единообразно описанных и рационально расположенных универсалий; в прямой связи с этим находится проблема оптимальной записи универсалий и их логического преобразования. Очень актуальной является задача разработки методов обнаружения универсалий. Предстоит большая работа по выявлению связей между имеющимися универсалиями (иначе говоря, выявлению закономерностей более общего порядка) и рассмотрению причин тех или иных универсальных явлений (которые могут быть как лингвистического, так и экстралингвистического плана) [Успенский 1970: 30].

Вследствие распространенного пренебрежения к лексике как объекту типологического исследования разработка лексических и лексико-семантических универсалий значительно отстает от разработки грамматических, фонологических и синтаксических универсалий. Лексические универсалии касаются свойств слова как единицы языка и словарного состава языков; лексико-семантические — некоторых черт лексической семантики в языках мира [Мечковская 2001: 262]. Важнейшую задачу типологии лексико-семантических универсалий составляет установление инвентарного набора категорий, лексикализованных в большинстве языков.

Предпосылки изучения семантических универсалий развились из идеи существования универсальных законов мышления, которые отражаются в законах изменения значений [Jespersen 1925: 212]. В дальнейшем, под влиянием описательных и структурных методов исследования лингвисты начинают сосредотачивать свое внимание на синхронных явлениях общего характера, на принципах, определяющих структуру словаря [Ullmann 1970: 250], а также на способах лексикализации ключевых слов и понятий, то есть осознают необходимость поиска общей понятийной базы [Вежбицкая 1996: 310]. Попытки учитывать семантическую сторону языка в изучении межъязыковых сходств предпринимались в работах Э. Сэпира в зарубежной лингвистике и И.И. Мещанинова в отечественной лингвистике. В работе С. Ульмана выводятся некоторые эпистемологические универсалии, характеризующие лексико-семантическую систему языка, такие как мотивированность и типы

мотивированного слова, соотношение слов с общими и частными значениями, полисемия и омонимия [Ullmann 1970: 250]. Однако имеющихся научных данных в области лексико-семантических универсалий не достаточно, чтобы утверждать наличие подобных универсалий в языках. Тем не менее, следует отметить, что существуют универсальные семантические свойства языков, по поводу которых мнения лингвистов более или менее совпадают. Общепринятыми являются утверждения о том, что, во-первых, все языки представляют собой особого рода системы передачи информации, отличные от прочих семиотических систем, не являющихся языками; во-вторых, семантическое членение («картирование») действительности тем или иным языком является, вообще говоря, произвольным, и семантическая «карта» какого-то одного языка отлична от семантических «карт» всех прочих языков» [Вейнрейх 1970: 231].

С.Г. Шафиков выделяет следующие типы лексико-семантических универсалий: 1) универсалии семантического поля; 2) полисемантические универсалии; 3) фразеосемантические универсалии; 4) категориально-семантические универсалии; 5) универсалии внутренней формы.

*Универсалии семантического поля* включают в себя параметры, связанные с характеристикой сем, образующих полевою структуру, которое представляет собой единую целую понятийную область со сложной внутренней организацией и состоит из отдельных взаимно противопоставленных элементов, которые получают свое значение в рамках всей этой системы как единого целого [Ullmann 1959: 58]. Семантическое поле объединяет лексические единицы с общим значением, например, семантическое поле «страх» в русском языке должно включать в себя значения таких единиц как *бояться, страшиться, пугаться, испуг, боязнь, боязливый, сердце в пятки ушло* и т.д. Такое поле обязательно будет представлено в любом другом языке, поскольку страх, как и все чувства, не имеет культурной специфики. Именно семантические поля, связанные с общей концептуальной сферой, являются межъязыковыми эквивалентами, в отличие от единиц, которые их составляют, поскольку языковые единицы по определению всегда лингвоспецифичны [Шафиков 2008: 138].

*Полисемантические универсалии* представляют собой изоморфные семантические связи между семемами (системами значений) многозначных единиц, которые включают в себя эквивалентные прямые и переносные значения в разных языках [Зевахина 1985: 123]. Совокупность прямых и переносных значений образует типизируемую область в языке, которая сопоставляется с тождественными областями в других языках. Установление универсалий осуществляется в результате сопоставления отобранных единиц в эквивалентных семантических полях с точки зрения сходства их семем, в частности переносных смыслов. Эмпирические исследования в области полисемантических универсалий обнаруживают множество тождественных корреляций, например среди прилагательных размера: "высокий": "благородный"; "низкий": "подлый", "длинный": "долгий" (о времени),

"короткий": "недолгий", "мягкий" (о поверхности предмета): "снисходительный", "твердый": "строгий" и т.д. [Шафиков 2004: 116].

*Фразеосемантические универсалии*, т.е. изоморфные семантические связи между смыслами лексемы и фразеологической единицей, в состав которой входит данная лексема.

*Категориально-семантические универсалии*, т.е. изоморфные семантические связи между разнополевыми семемами, имеющими противоположные категориальные (частеречные) семы.

*Универсалии внутренней формы*, т.е. универсалии, связанные с категорией мотивированности и типологией внутренней формы мотивированных номинаций. Помимо изучения типов мотивированности, устанавливаются корреляции между видом означаемого и степенью мотивированности означающего, между типом мотивировочной структуры и ясностью внутренней формы наименования [Шафиков 2004: 111]. Например, утверждение о том, что в любом языке имеют место как мотивированные так и немотивированные слова является семантической универсалией [Ullmann 1964: 42], однако этот факт нуждается в эмпирическом исследовании, как и более специфические категории мотивированности.

Таким образом, лингвистика универсалий, являясь сравнительно молодой и малоработанной областью языкознания, имеет ряд нерешенных проблем: 1) единообразное описание универсалий; 2) разработка методов обнаружения универсалий; 3) выявление связей между уже имеющимися универсалиями; 4) установление причин универсальных явлений.

Универсалии в системе лексики представляют собой сходства в свойствах слова как единицы языка и словарного состава языков, а также сходства некоторых черт лексической семантики в языках мира. Наиболее изученными являются универсалии семантического поля, полисемантические универсалии и универсалии внутренней формы; ведется работа по изучению фразеосемантических универсалий и категориально-семантических универсалий.

#### *Список использованной литературы*

1. Аракин В.Д. *Сравнительная типология английского и русского языков*. – М.: Наука, 2005. – 232 с.
2. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание*. - М.: Высшая школа, 1996. - С. 291-325.
3. Вейнрейх У. *О семантической структуре языка // Новое в лингвистике*. - №5. - М.: Наука, 1970. – С.163-249.
4. Зевахина Т.С. *К вопросу об универсалиях в области полисемии // Лингвистическая типология*. - М.: Наука, 1985. – С. 123-132.
5. Маковский М.М. *Универсалии в социолингвистике (Опыт социальной типологии лексико-семантических систем) // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка*. - Т. 33. Вып. 4. - М., 1974. - С. 331-340.
6. Мечковская Я.Б. *Общее языкознание: Структурная и социальная*

типология языков. — М.: Наука, 2001. - 312 с.

7. Серебренников Б.А. О лингвистических универсалиях // Вопросы языкознания. - №2. - М., 1972. - С. 3-16.

8. Успенский Б.А. Проблема универсалий в языкознании // Новое в лингвистике. - №5. - М., 1970. — С. 5-30.

9. Хоккет Ч. Проблема языковых универсалий // Новое в лингвистике. - №5. - М., 1970. — С. 45-76.

10. Шафиков С.Г. Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий: Монография. - Уфа, 2004 — 238 с.

11. Шафиков С.Г. Лингвистическая типология в комментариях и извлечениях: Учебное пособие. — Уфа, 2008. — 176 с.

12. Р. Якобсон Типологические исследования и их вклад в сравнительно-историческое языкознание // Новое в лингвистике. Вып. III. - М., 1963. - С. 95-105.

13. Jakobson R. Typological studies and their contribution to historical comparative linguistics // R. Jakobson. On language. Cambridge, 1990. — P. 143–151.

14. Jespersen O., Mankind, nation, and individual from a linguistic point of view, Oslo, 1925. - P. 212.

15. Ullmann S. Principles of semantics. — Glasgow. - Oxford, 1959.

16. Ullmann S. Language and style. — N.Y., 1964.

# **ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА ПОСРЕДСТВОМ ЗАИМСТВОВАНИЯ АНГЛОАМЕРИКАНИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

**Петрова Ж.А.**

**Гуманитарный юридический колледж федерального  
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего  
профессионального образования «Оренбургский государственный  
университет», г. Оренбург**

Одной из характерных черт развития современной цивилизации является, с одной стороны, тенденция к сближению социумов (глобализация экономическая и социальная), а с другой, осознание и культивирование собственной (национальной, этнической, региональной) идентичности, своеобразие которой в наибольшей степени становится очевидным на фоне взаимодействия с чужими культурами.

Особую остроту приобретают проблемы межкультурной коммуникации, в рамках которой рассматриваются контакты носителей различных культур и языков, где язык выступает в роли главного признака идентичности.

Согласно Т. Г. Тер-Минасовой [1], «язык является мощным орудием, формирующим людской поток в этнос, посредством языка осуществляется передача и хранение информации, в языке отражается наше представление о мире. Язык позволяет нам проникнуть в иное мировоззрение». При этом основную «культурную» нагрузку несут слова, именно они обеспечивают взаимопонимание, в том числе, между носителями разных языков и именно лексический состав в наибольшей степени отражает следы культурного влияния, которые носят характер заимствований.

В лексике постоянно накапливается информация об истории и культуре народа, который взаимодействует с другими народами, а в наше время возникают совершенно новые информации, связанные с прогрессом общества на всех уровнях его развития, с вновь возникшими реалиями существующего мира. Эти информации содержатся в семантике слова, его смысловых наслоениях. Таким образом, лексические заимствования являются важным индикатором культурно-цивилизованного влияния. Самым важным мотивом для заимствующих является осознание того, что другой язык может стать источником для приобретения ценностей, достижений или стиля жизни.

Словарный состав языка находится в состоянии постоянного изменения. Постоянное обогащение лексико-семантической системы языка является одним из законов исторического развития языка как общественного явления. Существует три основных способа пополнения словарного состава любого языка: а) словообразование; б) изменение значения слова; в) заимствование.

Заимствование - процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется некоторый иноязычный элемент (слово или полнозначная морфема); также сам такой иноязычный элемент. Заимствование –

неотъемлемая составляющая процесса функционирования и исторического изменения языка, один из основных источников пополнения словарного запаса. [2]

Л. П. Крысин [3: 18] определяет заимствование как процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой. Под различными элементами понимаются единицы разных ярусов языка — фонологии, морфологии, синтаксиса, лексики, семантики.

Заимствование есть неотъемлемая составляющая функционирования и исторического изменения языка. Заимствованная лексика отражает факты этнических контактов, социальные, экономические и культурные связи между языковыми коллективами, т. к. возникновение и развитие любой языковой культуры основывается главным образом на межъязыковых контактах. [4: 76]

К сожалению, нет четких признаков, по которым можно определить слово как не принадлежащее родному языку. Но все же Е. В. Слепцова [5] выделяет 4 основных критерия:

1. Составные части слова. Слова с определенными приставками и суффиксами могут быть определены как заимствования: *expressiv*, *Konfrontation*, *reformieren*, *Sputnik*.

2. Произношение слова, отличное от немецкого. Например, слово *Team* (ti:m) или назальное произношение слова *Engagement* и ударение, которое падает не на первый (или корневой) слог: *abso'lut*, *Ener'gie*, *interes'sant*, *Pari'tät*.

3. Написание слова, которое показывает не свойственную немецкому языку последовательность букв и графическую структуру: *Courage*, *Bodybuilder*, *homophil*, *Nuntius*.

Определенные сочетания букв и звуков могут также указать на иноязычное происхождение слова.

4. Неупотребительность или редкое употребление слова в повседневной жизни (в речи). Так, слова *exhaustive*, *extrinsisch*, *luxurieren*, *Quisquilen*, *paginieren*, *Revenue*, *rigid* на основании их не столь частого употребления в речи были определены как иноязычные.

В основном заимствование обладает больше чем одним из вышеназванных признаков.

Процесс заимствования характеризуется сложностью и многоступенчатостью, изменчивостью и непостоянством. Феномен заимствования сложен для понимания не только как термин. Он относится к одной из спорных тем: слова из других языков уже давно вошли в немецкий язык. В течение веков они ассимилировали в своей массе, и сегодня их иноязычное происхождение совсем не заметно. Это, например, слова *Mauer* (лат. *mūrus*), *Fenster* (лат. *fenestra*), *Ziegel* (лат. *tēgula*), *Wein* (лат. *vīnum*), которые обозначаются в исторически ориентированной лингвистике как заимствованные слова.

Давно известно, что иностранные слова часто имеют перед родными синонимами то преимущество, что аттестуют говорящего в социальном плане более высоко. С помощью таких слов человек утверждает свой культурный и

общественный авторитет, заявляет свои претензии на культурное и деловое превосходство. Их употребление диктуется желанием подчеркнуть уровень информированности о новом, современном, технически приоритетном. Этот мотив может объяснить в ряде случаев переход от немецких наименований к английским.

Всё чаще мы сталкиваемся с ситуацией, когда современные информационные технологии базируются целиком на материале английского языка, на международных научных конференциях все доклады читаются и публикуются по-английски, а международные переговоры ведутся не через переводчика, а на английском языке с обеих сторон. В то же время международная роль таких языков, как русский, немецкий, французский, падает. Очевидно, что этот процесс связан с господствующей ролью США в мире. В основе глобализации лежит, прежде всего, англо-американская модель общества, его экономики, политики и культуры. Глобализация торговли, экономики и распространение американского образа жизни способствовали и глобализации американского английского.

Заемствованная из английского языка лексика появилась к концу XVIII века, в XIX и в массовом порядке в XX веке (особенно после Второй мировой войны). [16:130]. Еще в XVIII веке в немецком языке было зафиксировано всего лишь 11 английских слов, к началу XX века – 332, на сегодняшний день немецкий язык переполнен англо-американизмами. [7: 145]. В XX веке английский язык стал модой.

Новые слова в языке появляются постоянно. Многие из них настолько органично вливаются в коммуникацию и полностью соответствуют стандарту немецких слов, что их обычно не замечают, другие же, наоборот, обладают запоминающимися сочетаниями звуков и очень заметны.

Известно, что англо – американский словарный запас имеет около 700000 лексических единиц. Немецкая лексика охватывает около 400000 слов. Поэтому имеется много таких понятий, для которых в немецком языке нет эквивалентов. Кстати сказать, и сами немцы считают, что нецелесообразно пытаться перевести или переформулировать то, что уже полностью интегрировано, понятно для всех и заимствовано «в полном комплекте»: предметы и термины, которыми они обозначаются. [8]

В Германии с недавних пор стало модой употреблять английские слова вместо немецких. Но их употребляют не все немцы, а только те, кто владеет английским языком. Например, в больших немецких городах или крупных вокзалах на каждом шагу можно встретить английские выражения: McClean, Moonlight, Checkin, Image – Center, City – Shopping. Но в любом языке происходят изменения, в частности и за счёт заимствования из других языков. Уже давно не возмущают немцев латинские слова Fenster и circa, греческие Katastrophe, Analyse, These или французские Premiere, Toupet, Dessert. В последние годы немцы совершенно естественно употребляют такие англицизмы как Jogging, Live, Basketball, Airbag, Mountainbike.

Некоторые группы носителей языка полагают, что употребить в разговоре английские слова *happy*, *fashionable*, *Outsider* престижнее или «элегантнее», чем немецкие *glücklich*, *modisch* или *Außenseiter*. А сам разговор на общие темы, то, что прежде именовалось *Konversation*, ныне в ситуациях (когда речь идет о званом приеме гостей, о непринужденной беседе высокопоставленных лиц и т.п.) называют *smalltalk*. И даже лингвисты пользуются обозначением *dasSmalltalk* как термином, говоря об этом типе речевой коммуникации. О престижности обозначения свидетельствует перенос его из области дипломатических и светских разговоров в сферу обслуживания.

Нередко можно встретить английские слова – наименования гастрономии, употребленные вместо более «скромных» немецких. Например, *Poridge* вместо *Haferbrei*, *Crab – Meat* вместо *Krabbenfleisch*. В молодежных слоях носителей языка постоянно отмечается мода на «престижные» англо-американизмы *mein Dad(dy)* или *my family*.

Главным источником англоязычной лексики в немецком языке является пресса. Этим и объясняется изобилие данной лексики в речи молодежи, идущей в ногу со временем посредством СМИ. Молодежная речь, как правило, не включает в себя «лишние», не имеющие субъективности, слова. В речи молодых людей можно найти немало примеров намёков и недомолвок: *green* – неопытный, не разбирающийся в чем-либо человек; *sheriff* – директор школы; *Lewinsky* – девушка легкого поведения.

Просматривая «Русско-немецкий словарь современного молодёжного жаргона» можно убедиться, что более интенсивно заимствуются англоамериканизмы в молодежной лексике школьной тематики и тематики, связанной с компьютерными технологиями. [9] Понятно, что это связано с занятостью подростков в течение дня: большую часть времени они проводят в школе и за компьютерными играми.

В процессе работы над новым языковым материалом, школьники отмечают, что в немецком языке иногда встречаются слова из других языков, в том числе и из английского. Особенно это заметно при чтении журналов и газет на изучаемом языке, а также при работе с учебниками по немецкому языку.

Авторы учебников не считают нужным избегать англицизмов, чтобы у учеников сложилось понимание того, что европейские языки влияют друг на друга, взаимно обогащаясь, а иногда даже вытесняя привычные слова. Преподаватели немецкого языка объясняют учащимся, что характерными чертами любого языка, его словарного состава являются подвижность, изменчивость, стремление к совершенствованию и обогащению. Один из путей обогащения словарного состава языка - заимствование слов иноязычного происхождения.

В связи с тем, что английский язык в настоящее время очень популярен, особенно среди молодежи, тема «Англоамериканизмы в немецком языке» должна являться темой занятий, тем более, как известно из методики, личностная значимость тем - это немаловажный инструмент повышения мотивации обучающихся иностранным языкам.

Обучение второму языку является велением времени. Многие учащиеся и их родители выбирают в качестве второго европейского иностранного языка немецкий язык. ФРГ является страной с хорошо развитой экономикой и имеет партнёрские отношения с экономически сильными державами мира, в том числе и с Россией. Для детей, изучающих немецкий язык в качестве основного или второго, открываются большие перспективы в будущем, и они становятся более конкурентоспособными.

### Список литературы

1. **Тер-Минасова, С.Г.** *Язык и межкультурная коммуникация (Учебное пособие)*. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с. - ISBN 5-85050-240-8
2. *Энциклопедия «Кругосвет»*. – Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru>
3. **Крысин, Л. П.** *Иноязычные слова в современном русском языке*. - М.: Наука, 1968. - 237 с.
4. *Polenz P. Neue Ziele und Methoden der Wortbildungslehre*. - In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, Tübingen, 1972*. – 398 S.
5. **Слепцова, Е. В.** *Заимствования и их роль и место в системе современного немецкого языка [Текст]/ Е. В. Слепцова // Иностранные языки в школе*. – 2006. – №2. – С. 67-71.
6. **Ольшанский, И. Г.** *Лексикология: Современный немецкий язык = Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache [Текст]: учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб.заведений/ И. Г. Ольшанский, А. Е. Гусева*. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 416 с. - ISBN 5-7695-1812-X
7. **Шевелева, Л. В.** *Лексикология современного немецкого языка [Текст]: Курс лекций: учеб.пособие/ Л. В. Шевелева*. – М.: Высш. шк., 2004. – 240 с. - ISBN 5-06-005014-9
8. **Лысикова, И. В.** *Англицизмы в учебниках немецких авторов серии «Deutschals Fremdsprache» [Текст]/ И. В. Лысикова// Иностранные языки в школе*. – 2009. – №8. – С. 80-87.
9. *Русско-немецкий словарь современного молодежного жаргона [Текст] около 2000 слов и выражений: [перевод, примеры словоупотребления]/ под ред. Е. А. Коломиец*. - Москва: АСТ, 2006. – 326 с. - ISBN 5-17-030709-8

# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Платова Е.Д.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современный социальный заказ ставит целью образования формирование высококвалифицированного специалиста, соответствующего международным стандартам, способного к профессиональному росту и мобильности, к диалогу на межкультурном уровне. Согласно компетентностному подходу выпускник вуза должен обладать рядом общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для дальнейшей жизни в современном поликультурном обществе. Среди них владение культурой мышления, способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору пути ее достижения; готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; способность принимать организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях; стремление к саморазвитию; умение критически оценивать собственные достоинства и недостатки; способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы; готовность к использованию иностранного языка в устной и письменной форме в сфере профессиональной коммуникации и др. Важнейшим условием становления личности, способной преодолевать «инерцию обстоятельств», быть готовой к саморазвитию, уметь критически оценивать собственные достоинства и недостатки, анализировать социально-значимые проблемы и процессы выступает развитие у нее коммуникативно-интерактивной компетенции.

Являясь интеграцией коммуникативной (Т.Н. Астафурова, И.Л. Бим, Н.И. Гез, М.В. Долгих, Р.П. Мильруд, L. Vachman, M. Canale, C.J. Weir) и интерактивной (Л.М. Босова, З.В. Емельянова, Т.А. Ларина, J.D. Novak, T. Pica, M. Rivers) компетенций, коммуникативно-интерактивная компетенция понимается как совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения (О.В. Суслова). Названная компетенция обеспечивает взаимосвязь общекультурных и профессиональных компетенций и позволяет при дефиците лингвистических ресурсов, недостаточном знании социокультурной приемлемости или других негативных факторов обеспечить эффективное интерактивное взаимодействие как на родном, так и иностранном языках.

Развитие коммуникативно-интерактивной компетенции предполагает:

- накопление знаний о природном, социальном мире; лингвистических знаний (о языковой системе, закономерностях функционирования языковых единиц, о культуре речи и поведения родной страны и стран изучаемых языков); соотнесение и сравнение этих знаний;

- формирование умений, связанных с техникой общения и обеспечением коммуникантов стратегией взаимодействия, а именно, умения вести и поддерживать беседу как средствами родного, так и иностранного языка, устанавливать контакты и взаимоотношения; умения извлекать информацию и обмениваться ею; оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника; умения аргументировать свои высказывания, адекватно отвечать на вопрос, высказывание собеседника; умения использовать различные знаковые системы информационного процесса: жесты, мимику, пантомиму; интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д.

- развитие способности к анализу результатов своей деятельности; способности обеспечить обратную связь (планировать речь, находить адекватные средства для передачи содержания и правильной ориентировки в условиях общения, определять свой лингвистический статус, оценивать уровень передачи информации).

Наличие коммуникативно-интерактивной компетенции позволяет субъекту:

- оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника и управлять беседой (начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.);

- адекватно отвечать на вопрос, высказывание собеседника;

- отбирать информацию и композиционное построение коммуникации;

- выбирать и реализовывать способы поведения, наиболее оптимальные по отношению к партнеру по общению, особенно партнеру-представителю иной культуры;

- обеспечивать коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по внедрению и поддержанию беседы средствами родного и иностранного языка, установлению контактов и взаимоотношений, умения извлекать информацию и обмениваться ею);

- использовать различные знаковые системы информационного процесса: жесты, мимику, пантомиму; интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д. (стратегический компонент);

- прогнозировать направление и характер развития отношений между людьми;

- строить и перестраивать действия в связи с конкретной ситуацией общения;

- уметь корректировать свою деятельность с учетом обратной связи - определять свой лингвистический статус, оценивать уровень передачи информации;

- осознавать задачи по овладению профессиональной коммуникативно-интерактивной компетенцией и соотносить эти задачи со своей профессиональной подготовкой;

- анализировать результаты на основе обобщения результатов своей деятельности;

- сравнивать результаты своей деятельности с работой других студентов.

Коммуникативно-интерактивная компетенция студента вуза может стать результатом целенаправленного формирования опыта интерактивного взаимодействия, содержание которого составляют события личной и социальной жизни субъектов взаимодействия, субъективная и объективная система отношений в социальной области, интегрированное представление об опыте интерактивного взаимодействия, образ «границ» при межличностном и межкультурном взаимодействии, личные переживания, свойства опыта интерактивного взаимодействия.

Анализ исследований различных видов опыта позволяет нам выделить в структуре опыта интерактивного взаимодействия студентов следующие составляющие, коррелирующие со структурными элементами содержания образования:

- *когнитивный компонент* / опыт познавательной;
- *праксеологический компонент*, включающий социальный опыт, творческий опыт и коммуникативный опыт;
- *ценностно-смысловой компонент* / опыт эмоционально-ценностного отношения к миру;
- *рефлексивный компонент*.

Опыт интерактивного взаимодействия - результат овладения конкретными знаниями, серьезного анализа событий, их оценки, выработка оптимальной линии своего поведения. Для образовательного процесса вуза важно как студенты осознают и интегрируют свой опыт интерактивного взаимодействия. В.В. Сериков называет его опытом «быть личностью» [1]. Опыт интерактивного взаимодействия – это переживание смысла, своего рода включенности данного предмета в контекст жизнедеятельности личности, его объективная ценность, ставшая субъективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого. Таким образом, в опыте интерактивного взаимодействия интегрируются принятые и эмоционально-ценностно пережитые знания и умения, становящиеся основой для преодоления субъектом негативных стереотипов в общении с носителями разных культур и способствующие развитию коммуникативно-интерактивной компетенции.

Центральным признаком опыта интерактивного взаимодействия является личностно и ситуационно обусловленная необходимость самоопределения индивида в возникающих отношениях, поскольку актуализируется потребность в выборе позиции, рефлексивной самооценке, согласовании собственных представлений о чем-либо с точками зрения других людей. Вне ценностного самоопределения студента все эти, психологически обусловленные характером контактов с другими людьми и установками на разрешение возникающих коллизий, области самопознания оказываются не востребуемыми [2].

Формирование опыта интерактивного взаимодействия возможно средствами любых учебных дисциплин, если в их основе лежит межличностная коммуникация, взаимодействие. Наибольший интерес, безусловно, представляют предметы языкового цикла (родной и иностранный языки),

гуманитарные дисциплины. Содержание этих дисциплин позволяет формировать опыт интерактивного взаимодействия путем вовлечения студентов в совместную деятельность, средствами современных технологий коллективного взаимодействия, «проживанием» проблемных ситуаций.

Функционально опыт интерактивного взаимодействия, полученный в образовательном процессе, может внести большой вклад в развитие коммуникативно-интерактивной компетенции и образовательный процесс вуза в целом, способствуя формированию и развитию культурных навыков взаимоотношения студентов; активизации стремления партнеров по коммуникации выразить и понять эмоциональные переживания друг друга; его намерения, установки, состояния; стимуляции мотивации, побуждающей субъектов взаимодействия к смыслообразующей активности и нацеленной на безбоязненное вступление в контакт, реализацию субъект-субъектного взаимодействия в «живой» межличностной коммуникации.

#### *Список литературы*

- 1. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. - №5. – с.16-21.*
- 2. Назаров, Н.В. Ценностный потенциал интерактивного взаимодействия студентов / Н.В. Назаров // Вестник Оренбургского государственного университета, Оренбург. - 2011. - №2 (121) февраль, ГОУ ОГУ, 2011. – С. 243 – 246.*
- 3. Сулова, О.В. Развитие коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / О.В. Сулова. – Уфа, 2007. – 29с.*

# СИСТЕМНО-СТРУКТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕКСТАХ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ РОССИИ

Поснова Е.Н., Моисеева И.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Изучение системно-структурной значимости медицинской лексики в текстах социальной рекламы России проводится с использованием метода графосемантического моделирования, разработанного К.И. Белоусовым и Н.Л. Зелянской [1]. Анализ российской рекламы проведен в соответствии с разработанным алгоритмом [2]. Эмпирическим материалом послужила социальная реклама России, содержащая медицинскую лексику, взятую из Интернет-ресурсов (видеоролики, плакаты, лозунги). Цель статьи заключается в исследовании системно-структурной значимости медицинской лексики в целом тексте социальной рекламы.

1. *Отбор материала.* Методом сплошной выборки отобрано 477 текстов социальной рекламы. Из них: а) частично креолизованный текст с иконическим компонентом (текст с картинкой) (277 шт), б) полностью креолизованный текст (текст с видеороликом) (188 шт), в) только текст (12 шт).

2. *Проведение компонентного анализа эмпирического материала.* Для установления смысловой общности выделенной медицинской лексики изучены их дефиниции, взятые из большого медицинского энциклопедического словаря. Результаты представлены в таблице (см. табл. 1).

**Таблица 1**

**Тексты социальной российской рекламы и их компоненты (фрагмент)**

Тексты социальной рекламы	Компоненты			
Курение – причина хронической болезни легких	курение	хронический	болезнь	легкие
Курение во время беременности причиняет вред Вашему ребенку	курение	беременность		
Курение вызывает преждевременное старение кожи	курение	старение	кожа	

Далее осуществлен подсчет повторяющейся / неповторяющейся медицинской лексики рекламных текстов. Для определения среднего значения повторяющейся медицинской лексики воспользуемся математической

формулой  $a = b / c$ , где  $a$  – среднее значение повторяющихся компонентов,  $b$  – общее количество повторяющихся компонентов,  $c$  – количество компонентов. Таким образом, если  $b = 324$ , а  $c = 120$ , то получаем следующую формулу:  $a = 324 / 120$ ,  $a = 2,5$ . Данные, больше или равные среднему значению 2,5, отнесены к группе высокой частотности повторяемости, данные меньше указанного значения отнесены к группе повторяющейся медицинской лексики среднее количество раз. В отдельную группу выделены единичные случаи употребления медицинских лексических единиц.

В результате проведенного подсчета были выделены следующие группы:

а) *группа высокой частотности повторяемости медицинской лексики* (цифра, стоящая после выделенного компонента, указывает количество повторений): курение 27, жизнь 18, здоровье 12, человек 11, аборт 10, ВИЧ 7, наркотик 7, организм 6, легкие 6, СПИД 6, никотин 5, рак 5, смерть 5, сердце 5, импотенция 4, клетка 4, кровь 4, инфаркт 3, порок 3, рот 3;

б) *группа повторяющейся медицинской лексики среднее количество раз*: беременность 2, генофонд 2, хронический 2, убийство 2, опьянение 2, кожа 2, запах 2, желудок 2, фермент 2, слизистая 2, гниение 2, язва 2, заболевание 2, капилляр 2, тромб 2, эритроцит 2, жир 2, мозг 2, тельца 2, население 2, инфекция 2;

в) *единичные случаи*: инвалид, паразит, рождаемость, смертность, новорожденный, отклонение, самоубийство, морщина, волосы, изнасилование, доза, спирт, пищеварение, гастрит, поджелудочная железа, проток, воспаление, панкреатит, панкреонекроз, сердечная мышца, рубец, время, жировая ткань, артерия, кислород, ткань, моча, печень и др.

3. *Проведение полевого анализа*. Полевой анализ – второй метод исследования изучаемой лексики для построения семантического графа. Формируемые семантические поля состоят из выделенных в процессе анализа материала компонентов, имеющих *смысловую общность*. Для дальнейшего полевого объединения все выделенные компоненты социальной рекламы подвергнуты анализу на семантическую схожесть в соответствии с данным алгоритмом, определены архисемы всех компонентов и названы семантические поля. В результате полевого анализа образованы поля. Далее приведем их названия и входящие в поля компоненты:

- **материнство** (беременность 2, рождаемость 1, новорожденный 1, жизнь 18; аборт 10, бесплодие 1);

- **заболевание** (наркомания 12, импотенция 10, гастрит 1, язва 2, рак 5, воспаление 1, заболевание 2, панкреатит 1, панкреонекроз 1, инфаркт 3, больничная 1, жировое перерождение печени 1, гепатоз 1, цирроз 1, варикозное расширение вен 1, внутреннее кровотечение 1, эрозия 1, злокачественная опухоль 1, СПИД 10, ВИЧ 7, порок 3, гниение 2, заражение 1, инфекция 2, туберкулез 1, астма 1, бронхит 1, гепатит 1, инсульт 1, инвалид 1);

- **организм** (организм 6, паразит 1, кожа 2, волосы 1, морщина 1, рот 3, желудок 2, слизистая 2, поджелудочная железа 1, клетка 4, проток 3, кровь 4, сердце 5, сердечная мышца 1, рубец 1, жировая ткань 1, артерия 1, капилляр 2,

тромб 2, эритроцит 2, мозг 2, моча 1, печень 1, соединительная ткань 1, пищевод 1, тельца 2, орган 1, кишечник 1, защитный слой 2, кровообращение 1, микрофлора 1, бедро 1, талия 1, голос 1, грудь 1, голова 1, плечо 1, рука 1, легкие 6, глаз 1, зрение 1, нерв 1);

- **вещество** (фермент 2, кислород 1, жир 2, гормон 1, эстроген 1, средства 1, наркотик 7);

- **смерть** (смерть 5, смертность 1, убийство 2, самоубийство 1, патологоанатом 1, старение 1);

- **человек** (человек 11, носитель 1, генофонд 2, численность населения 1, поколение 1, личность 1, население 2);

- **алкоголизм** (алкоголизм 2, привыкание 1, отклонение 1, опьянение 2, спирт 1, деградация 1);

- **лечебная деятельность** (здоровье 12, здравоохранение 1, врач 1, система 1);

- **половые отношения** (презерватив 1, изнасилование 1, секс 1);

- **меры измерения** (сила 1, время 1, доза 1,);

- **табакокурение** (курение 27, никотин 5, запах 2).

В результате получено 11 полей, включающих от 75 лексических единиц (поле «*организм*») до трех лексических единиц (поле «*половые отношения*», поле «*мера измерения*»).

4. *Обнаружение основных связей между полями в пределах всей выборки контекстов.* В ходе компонентного анализа выявлено 324 компонента в текстах российской социальной рекламы, которые объединены на основе смысловой общности (полевой анализ) в 11 полей.

Для выявления наиболее значимых полей в социальной медицинской рекламе необходимо подсчитать удельный вес каждого поля по формуле:

$$X = \frac{\text{количество компонентов поля} \times 100}{\text{общее количество компонентов}}$$

Для определения наиболее значимых полей из полученных данных, подсчитаем средний статистический порог, т.е. среднее значение компонентов:

Общее количество компонентов / количество полей.

После получения определенного числа отбираем поля, превышающие это число в своем удельном весе.

По данному алгоритму проведен подсчет удельного веса каждого поля в выборке социальной рекламы России.

1. Удельный вес каждого поля:

Общее количество компонентов = 324

Количество компонентов поля = индивидуальное количество каждого поля.

2. Для определения наиболее значимых полей подсчитаем средний удельный вес поля, для этого воспользуемся приведенной ниже формулой:

Общий удельный вес семантических полей = 90,3

Количество полей = 11

$90,3 / 11 = 8,2$  – средний удельный вес семантического поля.

В качестве ядерных полей выступают поля, имеющие средний удельный вес, превышающий 8,2. Таким образом, *ядерные поля* социальной рекламы – это «заболевание» (удельный вес – 23,8), «материнство» (удельный вес – 10,2), «организм» (удельный вес – 23,1), «табакокурение» (удельный вес – 10,5). *Периферийные поля* – «человек» (удельный вес – 5,8), «вещество» (удельный вес – 4,6), «лечебная деятельность» (удельный вес – 4,6), «смерть» (удельный вес – 3,4), «алкоголизм» (удельный вес – 2,5), «половые отношения» (удельный вес – 0,9), «мера измерения» (удельный вес – 0,9).

Рассмотрим в аспекте графосемантического моделирования системно-структурную значимость медицинской лексики в текстах социальной рекламы. Построение модели основывается на следующих параметрах: 1) частотности выборки; 2) валентности (способность одного семантического поля вступать в семантические связи с другими полями); 3) силе связей между семантическими полями (понятие *силы связи* между семантическими полями означает то, насколько часто семантическое поле является компонентами модели. Для установления валентности и силы связи нами была составлена карта взаимодействия семантических полей социальной рекламы (см. таблицу 2).

**Таблица 2**

**Карта взаимодействия семантических полей социальной рекламы**

Инициальное семантическое поле / финальное семантическое поле	материнство	алкоголизм	заболевание	организм	вещество	смерть	человек	табакокурение	лечебная деятельность	половые отношения	мера измерения
материнство	3	0	6	1	1	3	4	1	1	0	1
алкоголизм	1	4	6	0	0	1	0	0	1	0	0
заболевание	5	3	27	18	0	3	3	1	0	1	0
организм	5	2	7	31	9	0	4	2	1	0	0
вещество	0	1	0	2	1	0	1	0	0	0	0
смерть	1	1	2	2	0	2	0	1	0	0	0
человек	2	0	3	2	0	1	3	1	2	0	0
табакокурение	3	0	6	2	0	2	2	5	4	0	0
лечебная деятельность	1	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0
половые отношения	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
мера измерения	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Примечание. В первом столбце обозначены семантические поля, в первой строке – последующие. На пересечении n-ой строки и m-го столбца указано количество случаев перехода семантического поля, расположенного в n-ой строке первого столбца, в семантическое поле, размещенное в m-ом столбце первой строки.

Основываясь на результатах карты переходов, выявлена следующая валентность полей медицинской лексики: «заболевание» – 61; «организм» – 61; «табакокурение» – 24; «материнство» – 21; «человек» – 14; «алкоголизм» – 13; «смерть» – 9; «вещество» – 5; «лечебная деятельность» – 5; «половые отношения» – 2; «мера измерения» – 0. Для определения силы связи вычислено

среднее значение (среднее арифметическое) всех ячеек в представленной карте переходов (см. таблицу 2). Среднее значение силы связи семантических полей социальной рекламы равно 3. Взаимодействующие семантические поля представляют в плане силы связи четыре типа (в скобках указана сила связи между двумя полями): а) *сильное взаимодействие*: «организм» → «организм» (31); «заболевание» → «заболевание» (27), «заболевание» → «организм» (18);

б) *среднее взаимодействие*: «организм» → «вещество» (9); «алкоголизм» → «заболевание» (6); «материнство» → «заболевание» (6); «табакокурение» → «заболевание» (6); «табакокурение» → «табакокурение» (5); в) *слабое взаимодействие*: «алкоголизм» → «алкоголизм» (4); «организм» → «материнство» (4); «материнство» → «материнство» (3); «материнство» → «смерть» (3); «заболевание» → «алкоголизм» (3) и др.; г) *нулевое взаимодействие*: «организм» → «смерть»; «заболевание» → «вещество» «смерть» → «человек» и др.

5. *Графическая экспликация результатов анализа.* На рисунке представлена графосемантическая модель взаимодействия полей медицинской лексики социальной рекламы России (см. рис. 1).

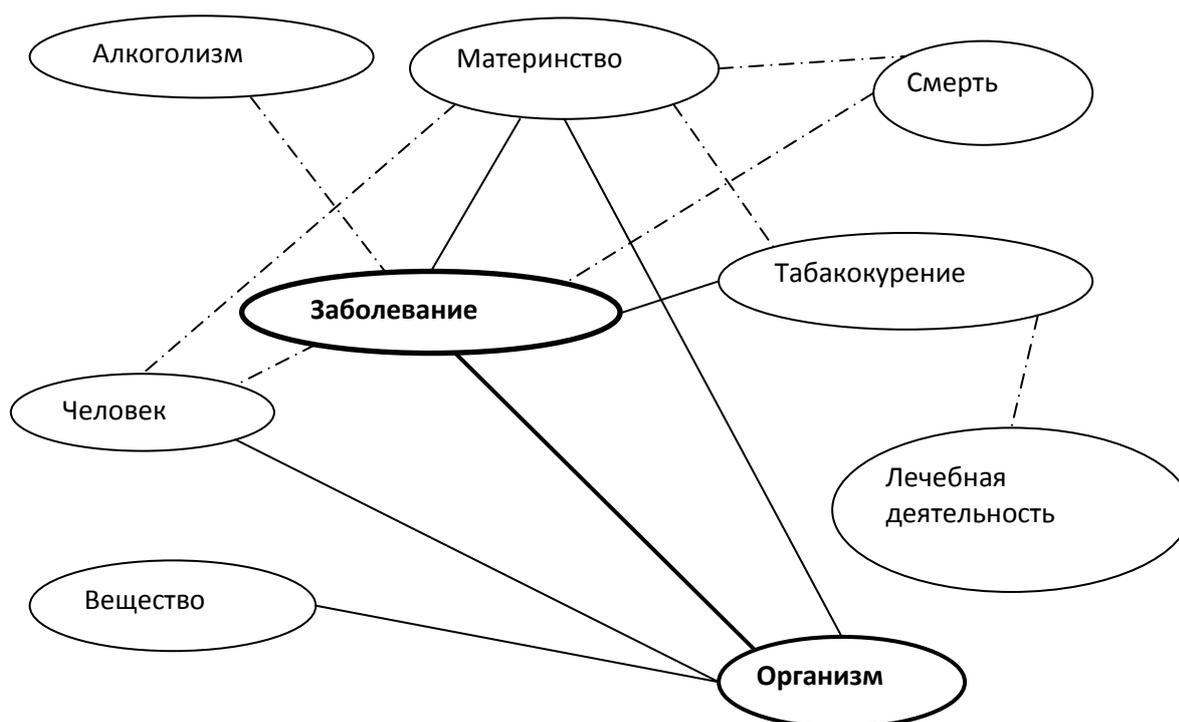


Рис. 1. Графосемантическая модель взаимодействия полей медицинской лексики социальной рекламы России

Примечание: на рисунке жирной линией отмечено сильное взаимодействие; сплошной линией обозначено среднее взаимодействие; пунктирной линией отмечено слабое взаимодействие. Взаимодействие семантических полей ниже среднего значения силы связи считается незначительной и на модели не обозначается.

#### *6. Интерпретация полученной модели.*

На рисунке 1 видно, что семантическое пространство текста социальной рекламы представляет собой систему, образованную вокруг ядерного компонента «заболевание» (валентность 61).

*Первая подсистема* сформирована вследствие двунаправленной связи ядерного компонента «заболевание» с второстепенным компонентом «организм» – наиболее значимой связи (валентность 18). Наличие данного вида отношения является очень важным свойством данной системы, так как сильно повышает связность ее компонентов.

Блок связей «заболевание» ↔ «организм» является наиболее разработанным понятийным пространством в социальной рекламе (включает в себя 124 компонента).

Данный факт может быть эксплицирован с медицинской точки зрения, в соответствии с которой болезнь возникает под влиянием вредных для организма факторов и является нарушением деятельности организма в целом. В выделенную группу вошли компоненты, обозначающие заболевание печени, сердечно-сосудистой системы, органов дыхания, крови, нарушение половой функции, онкологические заболевания. В это семантическое поле вошли компоненты «СПИД» и «ВИЧ», обозначающие патологическое состояние, при котором в результате поражения иммунной системы ослабляются защитные силы организма, а также компонент «наркомания» – заболевание, выражающееся в физической и / или психической зависимости человека от наркотиков, постепенно приводящей к разрушению его организма.

*Вторая подсистема* сформирована вследствие двунаправленной связи ядерного компонента «заболевание» с второстепенными компонентами «табакокурение» и «материнство». Блок взаимодействий «заболевание» ↔ «материнство» характеризуется самой высокой активностью в данной подсистеме – валентность 11. Данное семантическое поле представляет собой наиболее разработанное понятийное пространство в анализируемой подсистеме, состоящее из 77 компонентов. Основная характеристика этого понятийного пространства заключается в равноценной валентности как блока «заболевание» → «материнство» (валентность 5), так и блока «материнство» → «заболевание» (валентность 6). Полученные результаты демонстрируют сосредоточенность социальной рекламы на реализации детородной функции как одной из важнейших составляющих высокого качества жизни, так как здоровое материнство требует множество ограничений и правильного образа жизни.

Блок взаимодействий «табакокурение» ↔ «заболевание», валентность – 7. Отличительная черта анализируемого понятийного пространства заключается в неравнозначной валентности семантического поля «табакокурение» по сравнению с семантическим полем «заболевание». Связь поля «табакокурение» с ядерным компонентом «заболевание» относится к сильному типу взаимодействия (валентность 6), в то время как обратная связь полей «заболевание» → «табакокурение» является слабой (валентность 1). В данном случае установленный факт позволяет нам сделать вывод об обратном

пропорциональной зависимости функции активности семантического элемента от количественной репрезентации компонентов в текстах социальной рекламы: меньшее количество выделенных компонентов поля «табакокурение» (34 компонента) реализует большее количество связей. Установленная взаимообусловленность может быть объяснена тем, что тексты социальной рекламы в большей степени направлены именно на профилактику заболеваний, связанных с табакокурением, а не на констатацию фактов пагубного влияния курения на организм человека.

*Третья подсистема* сформирована взаимодействием слабого типа ядерного поля «заболевание» с второстепенными компонентами «алкоголизм», «человек», «смерть».

Подсистема компонентов «заболевание» ↔ «алкоголизм», «заболевание» ↔ «человек», «заболевание» ↔ «смерть», также как и первая подсистема «заболевание» ↔ «организм», характеризуется двунаправленной связью. Взаимодействие компонентов «заболевание» ↔ «алкоголизм» отличается самой высокой активностью в своей подсистеме – валентность 9. Связь поля «алкоголизм» с ядерным компонентом «заболевание» относится к сильному типу взаимодействия (валентность 6), в то время как обратная связь полей «заболевание» → «алкоголизм» является слабой (валентность 3). В анализируемом взаимодействии, также как и при интерпретации связи «табакокурение» ↔ «заболевание», мы констатируем обратно пропорциональную зависимость функции активности семантического элемента от количественной репрезентации компонентов в текстах социальной рекламы: меньшее количество выделенных компонентов поля «алкоголизм» (8 компонентов) реализует большее количество связей.

Двунаправленная связь компонентов полей «заболевание» ↔ «человек» (валентность 6) является важным по значимости в этой подсистеме. Связь «заболевание» → «человек» и «человек» → «заболевание» является равноценной по валентности, каждый блок имеет валентность 3. Это свидетельствует о том, тексты социальной рекламы в равной мере отражают проявление побочных реакций в виде различных заболеваний вследствие нарушения равновесия организма с социальной средой. Влияние заболеваний на человека выражается в снижении численности населения, постепенном изменении генофонда, деградации личности.

Понятийное поле, сформированное двунаправленной связью «заболевание» ↔ «смерть» (валентность 5), включает компоненты, свидетельствующие о способности различных заболеваний приводить человека к летальному исходу, а также провоцировать людей на самоубийство.

*Четвертая подсистема* сформирована блоком связей второстепенных компонентов «организм» → «материнство», «организм» ↔ «вещество», «организм» → «человек». Блок связей семантических полей «организм» ↔ «вещество» (валентность 11), «организм» ↔ «материнство» (валентность 6), «организм» ↔ «человек» (валентность 6) относится к среднему типу взаимодействия. Установленный результат вызывает интерес тем, что, несмотря

на формирование этой подсистемы второстепенными компонентами и одним тупиковым компонентом «вещество», она характеризуется значимостью смыслов составляющих элементов. В исследуемой подсистеме доминирующим компонентом выступает компонент «организм», который образует наибольшее количество связей с другими второстепенными компонентами: «организм» → «материнство» (валентность 5), обратная связь – валентность 1; «организм» → «человек» (валентность 4), обратная связь – валентность 2. Интересным представляется активная валентность тупикового компонента «вещество» с второстепенным компонентом «организм»: «организм» → «вещество» (валентность 9), обратная связь имеет валентность 2.

Таким образом, второстепенный компонент «организм», как и ядерный компонент «заболевание», является наиболее разработанным понятийным полем графосемантической модели, включающим в себя 75 элементов. В данном случае можно говорить о перспективе перехода от второстепенной роли компонента «организм» к ядерной (центральной) роли в системе. Следует отметить также связь второстепенного компонента «табакокурение» с тупиковым компонентом «лечебная деятельность» (валентность 5). Обнаруженная связь носит однонаправленный характер и проявляется в текстах социальной рекламы исключительно только в связи с популяризации оказания медицинской помощи курящим людям.

Итак, в результате интерпретации графосемантической модели взаимодействия полей медицинской лексики социальной рекламы России сделаны следующие выводы. Во-первых, тексты социальной рекламы России характеризуются или очень ограниченным количеством медицинской лексики, или полным ее отсутствием. Во-вторых, отличительной особенностью этой модели является двунаправленность составляющих ее компонентов. В-третьих, установлена обратно пропорциональная зависимость функции активности семантического элемента от количественной репрезентации компонентов в текстах социальной рекламы.

### *Список литературы*

- 1. Белоусов, К.И. Применение метода графосемантического моделирования в лингвомаркетологических исследованиях / К.И. Белоусов, Н.Л. Зелянская // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2005. – № 8. – С. 40-47.*
- 2. Белоусов, К.И. Теория и методология полиструктурного синтеза : монография / К.И. Белоусов. – М. : Флинта, 2009. – 216 с. – ISBN 978-59765-0866-8 (Флинта)*

# ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОЙ МИФОЛОГИИ. КИТАЙСКИЕ МИФЫ КАК ТЕКСТЫ СИМВОЛИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Проваторова О.Н.

Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

В настоящее время проблема изучения китайского языка является актуальной в связи с процессами, протекающими в нашей стране и во всем мире. Несомненно, что при изучении языка и при обучении ему возникает много сложностей. Но одно является бесспорным и объединяет методистов, обучающихся любому языку как иностранному – языку нельзя научить без проникновения в культуру изучаемого языка. Изучение китайского языка без проникновения в его философскую и духовную культуру невозможно, поэтому одним из важных аспектов изучения китайского языка является рассмотрение китайских мифов как текстов символического пространства.

Говорить о китайском символизме и китайской мифологии достаточно трудно, а о китайском символизме в китайской мифологии еще сложнее, поскольку и символизм и мифология китайцев во многом отлична от этих понятий в европейской культурологии, философии и литературе.

А.Ф.Лосев определяет символ, исходя из его структуры, как *встречу означающего и означаемого*, в которой отождествляется то, что по своему непосредственному содержанию не имеет ничего общего между собою - *символизирующее и символизируемое*. Существом тождества, следовательно, оказывается различие: Лосев говорит об отсутствии у символа непосредственной связи и содержательного тождества с символизируемым, так что в существо символа не входит похожесть. Тем самым он возвращается к аристотелевской и религиозной трактовке символа, создавшей универсальную формулу "нераздельности и неслиянности", т.е. к первоначальному греческому значению символа как указания на безусловно другое, не на подобное (эстетико-романтическая трактовка символа), а на то целое, которого символу недостает. Таким образом, для символа необходимо существование оппозиции, члены которой противоположны и только вместе составляют целое, и именно поэтому являющиеся символами друг друга [1:40].

Как нам кажется, символ – это нечто - понятие, знак, образ и т.д., - которое указывает на духовную сущность через материальную (визуальную, звуковую) оболочку, обнаруживает «сакральное» в вещи, показывает то, что не видно «непосвященному», то, что «спрятано» и не всем понятно. Понятно лишь тем, кто принадлежит к данной культуре, цивилизации. А понять, или хотя бы приблизиться к пониманию китайской символики вдвойне сложнее, поскольку многие цивилизации объединены единым символическим пространством, а символическое пространство Китая является «изолированным». **«Изолированной» можно назвать и мифологию Китая.**

Е.М. Мелетинский в своей работе «От мифа к литературе» верно отмечает, что «Миф является средством концептуализации мира - того, что находится вокруг человека и в нем самом. В известной степени миф - продукт первобытного мышления. Его ментальность связана с коллективными представлениями (термин Дюркгейма), бессознательными и сознательными скорей, чем с личным опытом. Первобытная мысль диффузивна, синкретична, неотделима от сферы эмоциональной, аффективной, двигательной, откуда происходят антропоморфизация природы, универсальная персонификация, анимизм, метафорическая идентификация объектов природных и культурных» [2:24-31]. Е.М. Мелетинский также считает, что большое число мифологических мотивов повторяется в архаическом фольклоре различных стран. *Это - архетипические мотивы.* С этим мнением нельзя не согласиться. Но символика Китая не имеет этих мотивов, это символика совершенно другого типа. Самыми древними в любой цивилизации являются мифы космогонические, мифы о сотворении мира, о происхождении человека и других живых существ. В мифах «мир в целом может развиваться из первичного яйца, из священного лотоса или из тела великана, которого принесли в жертву и убили. Из яйца или из лотоса могут родиться предки или боги, например Ра, Птах, Иштарь, Вишвакарман-Праджапати-Брахма, Эрос, Пань-гу и т. д. Энлиль или Мардук в аккадской мифологии создают мир из тела убитой ими богини Тиамат; в индийской мифологии боги создают космос из тела великана Пуруша, в скандинавской мифологии - из тела великана Имира, *в Китае - из первого существа Пань-гу*», - пишет Е.М. Мелетинский [2:24-31]. Но здесь, как нам кажется, есть небольшая неточность.

Как отмечает А.А.Маслов в работе «Китай: колокольца в пыли. Странствия мага и интеллектуала» [3:83-99] «большинство космогонических мифов возникает лишь в начале I тыс., вероятно, в IV в. Часть из них вообще приходит из других областей, например с юга Китая. Все это представляется странным, если не загадочным, и малообъяснимым, поскольку обычно считается, что именно мифы о создании мира являются самыми древними по происхождению. У китайцев же они появились, очевидно, после того, как Конфуций создал свое учение, Лао-цзы написал свой трактат, многие крупные философские школы возникли и успели умереть, а в Китае появилась первая империя и была построена Великая Китайская стена». Нам кажется справедливой точка зрения исследователя о том, что мифы пришли из традиции каких-то других народов, некогда населявших Китай. И миф о Паньгу, который приводит в пример Мелетинский, говоря о космогонических мифах, поздний, и был в Китае не особо распространен и популярен. Поэтому нельзя не согласиться с мнением А.А.Маслова о том, что в Китае отсутствуют мифы о сотворении мира, китайцев не интересует, откуда человек произошел, он интересует их сам по себе, как сущность самостийная - «здесь задавались вопросом не откуда произошел человека и даже не что он есть, а как его можно использовать. Утилитаризм присутствовал даже в космогонии», - отмечает исследователь.

Те мифы о происхождении человека, которые известны, являются поздними. Например, мифы о создании людей из обожженной глины богиней Нюйва (Нюйгуа), сестрой и одновременно женой мудреца Фуси. Когда Нюйва обжигала фигуры в печи и рано вынула одних - получились люди с белым цветом кожи, поздно других - чернокожие, и только лишь китайцев она вынула вовремя.

То есть, можно сказать, что китайцев не интересуют вопросы происхождения мира и человека в той степени, в которой они интересуют, например, европейцев, и это можно проследить по мифологии обеих цивилизаций.

Удивительно и в то же время показательное то, что «значительно большее количество мифов и преданий связано не с мирозданием, и тем более не с сотворением людей, а с получением отвара бессмертия и его использованием. Этому посвящен целый комплекс легенд о бессмертных-сянях и различных божествах, переселившихся в некие иные сферы. Как бы ни менялись герои преданий, в описании их приключений стабильно присутствуют три мотива: изготовление отвара бессмертия, чудесное перемещение героя (например, на Луну или на некие чудесные острова) и не менее чудесная его трансформация. Все герои либо варят лекарство бессмертия, либо принимают его и тотчас оказываются в «полете», в «перемещении» или в царстве мертвых. Последнее в легендах обычно изображается как некая небесная сфера, чаще всего Западный рай, или горы Куньлунь, причем и там и там обитает богиня Сиванму - одна из древнейших героинь китайского мистического эпоса. Здесь также присутствует важнейший компонент бессмертия - священный персик (тао)», - пишет А.А.Маслов [3:83-99]. Распространено предание о зайце, который живет на луне и толчет снадобье бессмертия. Луна стала символом бессмертия и его недостижимости.

Многие символы, существующие по настоящее время в современной китайской символике ведут свое начало из мифологии. «Находят свое объяснение и символы коричневого дерева, жабы (лягушки): мелкотолченая кора коричневого дерева, равно как и «жабий камень» (некоторые части жаб), являются ингредиентами различных отваров бессмертия. Соматический напиток в мифах вообще является центральным сюжетом: то его изготавливает лунный заяц, то его принимает Чанъэ, то его получает стрелок Хоу И и т. д., все это дает нам основание полагать, что именно видения, вызываемые галлюциногенами «отвара бессмертия», являются центральным, хотя и завуалированным сюжетом всех этих мифов и непосредственно связаны с сюжетами практики магов и медиумов» [3:83-99].

А маги и медиумы, бессмертие и все, что с этим связано – для чего? Для общения с духами. Поэтому китайцев не интересовало происхождение мира и человека, основной акцент уже в мифах, сказках и преданиях делается на взаимоотношении человека с духами, с небом, на исполнении-неисполнении воли неба, умение читать знаки, посылаемые небом.

Главной мифологической оппозицией, по Мелетинскому, является оппозиция «сакральный-профанный». Но в китайской мифологии нет подобного деления мира, нет тайного и явного, таинственного, скрытого и обычного, обыденного. Мир един. Но есть человек и небо, есть человек, умеющий или неумеющий читать знаки, посылаемые небом – от этого и будет зависеть его судьба.

Таким образом, китайские мифы – это тексты символические. А понять китайскую символику очень сложно, поскольку многие цивилизации объединены единым символическим пространством, а символическое пространство Китая является «изолированным». «Изолированной» можно назвать и мифологию Китая.

Огромную роль в любой культуре играют символы. Символы – это отражение и выражение культуры. Через символы открываются бессознательные смыслы, которые объединяют людей и превращают в один народ, в одну цивилизацию. Без знакомства с языком символов понять китайскую культуру и изучить китайский язык невозможно.

#### *Список литературы:*

1. Аверинцев, С.С. Символ // *Философский энциклопедический словарь*. - М., 1983.
2. Аверинцев, С.С. *София-Логос. Словарь*. 2-е, испр. изд. - К.: Дух і Літера, 2001.
3. Лосев, А.Ф. 1994 - *Диалектика мифа // Миф. Число. Сущность*. М., 1994.
4. Лосев, А.Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. - М., 1976.
5. Лотман, Ю.М. 1987 - *Символ в системе культуры // Тартуский ун-т. Ученые записки*. Вып. 754. - Тарту, 1987.
6. Маслов, А.А. *Китай: колокольца в пыли. Странствия мага и интеллектуала*. - М.: Алтейя, 2003.
7. Мелетинский, Е.М. *От мифа к литературе*. - М.: РГГУ, 2000.
8. Тэрнер, В. *Символ и ритуал*. - М., 1983.

#### *Список источников литературы:*

1. Лосев, А.Ф. 1994 - *Диалектика мифа // Миф. Число. Сущность*. М., 1994.
2. Мелетинский, Е.М. *От мифа к литературе*. - М.: РГГУ, 2000.
3. Маслов А.А. *Китай: колокольца в пыли. Странствия мага и интеллектуала*. - М.: Алтейя, 2003.

# КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ДУХОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ПОЛИТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВА

Просвиркин А.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Языковая политика любого государства направлена на защиту государственного языка и на регулирование обществом взаимоотношения между языками народов, населяющих данное государство. На первый взгляд, в многонациональном Китае этот вопрос должен быть сложной проблемой. Но благодаря тому, что язык для китайцев – это духовная ценность, проблемы «выбора» языка не существует. «Язык занимает в современном Китае чрезвычайно высокое место в системе духовных ценностей. Вместе с древнейшей иероглифической письменностью он воспринимается как носитель китайской цивилизации и гарантия сохранения национальной идентичности в условиях глобализации. Традиционное конфуцианское уважение к языку и учености стали неперенным условием национального возрождения» [1]. Такое бережное отношение к языку складывалось веками и, несмотря на стремительное развитие государства в технологическом плане, статус китайского языка только укрепляется. Давайте проследим исторический путь Китая за последние годы и поймем истоки успешной языковой политики.

1949 год основной политической силой в срединной империи становится Коммунистическая партия Китая (КПК), во главе с председателем Мао. К тому времени количество членов партии составляло около 1,5 миллионов человек [2]. Что же послужило росту популярности идей коммунизма в цивилизации, социально-политические традиции которой оставались практически непоколебимы на протяжении 20 веков. Для того, чтобы ответить на этот и другие вопросы, необходимо понимать, что собой представляло китайское общество на рубеже XIX-XX столетий. Прогрессивная часть китайцев к концу XIX века искала пути превращения своей родины из отсталой феодальной страны в сверхдержавное государство [3]. В то же время при помощи студентов, учившихся на западе, в срединную империю стали проникать идеи социального дарвинизма. Активную пропагандистскую деятельность в направлении распространения западных идей вел Янь Фу – китайский публицист и переводчик. Идеи Дарвина и его последователей оказали ощутимое влияние на развитие социальной мысли в Поднебесной. По словам Лян Цичао теперь люди узнали «о борьбе за существование и естественном отборе, о том, что сильные побеждают, а слабые гибнут, и если не стремиться к самоусилению, то абсолютно невозможно добиться независимости». Именно независимость была необходима китайскому народу, уставшему от многовекового гнета варваров. В борьбе с иностранными захватчиками у коренного населения срединной империи появляется новый союзник – ксенофобия. Националистические брожения переходят в откровенный призыв к

убийству иностранцев [3, стр.42]. Подобные принципы естественного отбора и борьбы за существование не увязывались с конфуцианскими понятиями о добродетели и человеколюбии. Таким образом, рождается противоречие китайской традиционной этической системы и теорий дарвинистов. Казалось бы, в неразрешимом конфликте китайские интеллектуалы находят оригинальный компромисс: именно борьба за существование и естественный отбор обеспечат нравственное развитие народа и в конечном счете приведут к идеальному состоянию всеобщего благоденствия – Датун [4]. Возможно, именно строительство коммунизма заменило в сознании китайцев традиционное стремление к Датун. Таким образом, Китай вступает в XX век на волнах единого порыва к строительству чего-то светлого, справедливого, демократического. И одной из духовных цен ценностей остается китайский язык.

XX столетие явилось эпохой выдающихся политических лидеров, золотым веком «железных тигров». К строительству коммунизма китайцев повел один из таких тигров – председатель Мао. Человеком он был грубым, жестоким, авантюрным, полумер не признавал. Уже за первые два десятка нового века по всей Поднебесной вспыхивает множество разрозненных восстаний. Осенью 1927 года при организации подобного восстания в своей родной провинции Хунань Мао терпит фиаско. Именно особенности характера молодого революционера предрешили исход восстания «осеннего урожая». Действия Мао были осуждены на пленуме ЦК КПК в ноябре того же года. В сентябре 1927 года Мао опирался лишь на грубую военную силу, за что и поплатился возможностью стать членом политбюро ЦК КПК [5, стр.31-33]. Этот инцидент послужил уроком будущему председателю, из которого он усвоил два правила. Во-первых, это важность идеологической работы с народными массами: «Оружие является важным, но не решающим фактором войны. Решающий фактор – человек, а не вещь»[6]. Во-вторых, то, что «враг сам по себе не исчезнет»[6]. Эти правила Мао усвоил очень хорошо, доказав это уже спустя три года, когда сфабриковал дело «АБ-туаней»[5], с помощью которого расправился со своими ближайшими политическими соперниками. Окончательно повергнуть своих оппонентов по партии Мао удастся в ходе развернутой им компании «упорядоченный стиль» - массового репрессивного движения проходившего в период с 1942-1945 гг., результатом которого явилось сосредоточение внутрипартийной власти в руках председателя Мао. VII Всекитайский съезде КПК постановил: отныне во всей работе партии руководствоваться идеями Мао [2]. Таким образом, от единовластия во всей Поднебесной империи председателя отделяли Японская империя, оккупировавшая в к 1945 году значительную территорию Китая[7] и партия Гоминдан. Мао понимал, что столь трудную задачу не решить без сторонней помощи, опираясь лишь на «товарищей» по партии и крестьян. Такую помощь китайским коммунистам оказал Советский Союз во главе с Иосифом Сталиным. Оба лидера, Мао и Сталин, обладали всеобъемлющей внутренней силой, жаждой власти [5,8], таким личностям, как правило, нелегко наладить

взаимоотношения. Однако, как отметил в своих мемуарах И. Иремашвили, Сталин «был хорошим другом до тех пор, пока ты подчинялся его властной воле», а Мао в 1940-е годы была необходима эта дружба. Так председатель примеряет на себя «костюм» послушного ученика, но ненадолго.

К началу пятого десятка XX века власти Мао в Китае уже ничто не угрожает. В 1953 году весной умирает Сталин, и Мао обретает долгожданную самостоятельность. С того момента председатель начинает экспериментировать с экономикой Китая. В основу преобразований легла советская плановая модель. Первая пятилетка (1953-57 гг.), проводилась в Поднебесной при активном участии специалистов из СССР. Председатель остался недоволен результатами, достигнутыми к 1957 году, и продолжил искать свой собственный путь экономического развития страны [9]. Мао не хотел идти к коммунизму - он желал запрыгнуть в него, влететь на одном лишь энтузиазме рабочих и крестьян [9]. Таким образом, руководители КПК во главе с Великим кормчим встают на курс «трех красных знамен». По оценке многих исследователей (А.В Лукин, Фрэнк Дикоттер и др.), результатами проводимых компартией Китая преобразований в период 1958-62гг., в том числе политики «большого скачка», явились экономическая и демографическая катастрофы в стране. В результате чего китайскому руководству пришлось отступить от намеченного курса. Мао уходит с поста председателя КНР, однако, оставаясь при этом лидером партии. Начинается процесс экономического урегулирования: приводится в порядок производство, возрождается частный сектор. Однако теперь у руля встают Лю Шаоци и Дэн Сяопин. Таким образом, к 1965-66гг. в верхних эшелонах компартии появляется группа политиков, оппозиционная Мао и имеющая поддержку определенных слоев населения [9,10]. Власть вновь начинает ускользать от Великого кормчего. Взяв в руки свое безотказное оружие – «широкие народные массы», он начинает войну с оппозицией – Великую пролетарскую культурную революцию. «Нам нужны решительные люди, молодые, без особого образования» - говорил Мао, понимая, какую сокрушительную силу представляет собой малообразованная молодежь, численность которой в Китае к 1966 г. достигла 100,6 млн. человек [10]. Бывший председатель спустил курок 26 июля 1966 г., объявив во всех учебных заведениях Китая 6 месячные каникулы. К этому времени в рядах культурных революционеров состояли такие фигуры как министр Линь Бяо и глава тайной полиции Кан Шэн, это означало, что уже никто не сможет избежать репрессий Мао. Отряды молодежи чинили беспорядки, совершали разбои и грабежи под знаменами революции. К 1967 году недовольство рядовых китайцев хаосом, царившим на улицах их родных городов, достигает предела. По всей стране проходят ожесточенные столкновения, в городах создаются отряды самообороны от молодежных банд («Уханьский бунт») [10].

По всей видимости, Мао хорошо понимал политическую науку, психологию, знал историю и отлично владел секретами приема «разделяй и властвуй». Осенью 1967 г. Мао сказал: «Сейчас Китай похож на страну, разделенную на восемьсот княжеств». Со временем Великий кормчий добился

желаемого: вся политическая власть в Поднебесной вновь была сосредоточена в его руках. Однако к этому моменту Мао исполняется уже 74 года, а время не щадит даже «железных тигров». Его здоровье ухудшается с каждым годом и после гибели Линь Бяо осенью 1971 года Мао практически уходит с политической арены. В этот период в верхушке КПК ведется ожесточенная борьба за власть, и после смерти Мао в 1976 году, победителем в ней становится Дэн Сяопин. Новый лидер Китая имел жесткий характер, почитал закон и порядок, верил в упорный труд [10,11]. При Дэне все политические и экономические установки в поднебесной начинают разрабатываться исходя из реальной действительности, а не из теорий лидера государства. Некоторые исследователи (В.Д. Зотов, Е.П. Бажанов, В.Н. Усов и др.) представляют Дэн Сяопина как выдающегося реформатора, однако на наш взгляд, он был скорее создателем той благоприятной среды в стране, при которой могли активно разрабатываться и внедряться различные социально-экономические преобразования. Так или иначе, но политика проводимая Дэном дала свои плоды, и сбылось предсказанное Мао в 1956 году: «...наступит 2001 год, Китай превратится в могучую индустриальную державу».

Итак, китайский народ, пройдя сквозь череду войн, террора и культурную революцию вошел в третье тысячелетие. Внимание китайского государства к языковым проблемам всегда было, т.к. именно язык как духовная ценность, объединял китайский народ. В современном Китае языковыми проблемами занимаются государственные организации. Определяются и регулируются языковые нормы и в том числе иероглифические стандарты. Наряду с этим, с 1 января 2001 г. принят закон о языке и письменности (中华人民共和国国家通用语言文字法 *Чжунхуа жэньминь гунхэго гоцзя тунъюн юйянь вэньцзы фа* – Закон КНР об общегосударственном языке и письменности). Возрождены экзамены *科举 кэцзюй* для желающих поступить на государственную службу, в которые входит тест на знание государственного языка. Соискатели должны показать владение иероглифической письменностью и стандартным пекинским произношением, которое часто не знают даже образованные жители диалектных районов [12]. Развитие Китайской цивилизации поражает и заставляет нас задуматься и осмыслить роль языка как духовной составляющей экономического и политического развития.

#### *Список литературы*

1. **王登峰** : 《重拾中华经典 , 复兴中华文化》 – **Ван Дэнфэн**. Приведем в порядок китайские классические памятники, возродим китайскую культуру // *Юйвэнь цзяньшэ*. 2008, № 7–8;
2. **Завьялова, О.И.** *Китайский язык в период реформ и открытости // Китай: поиск гармонии. К 75-летию академика М.Л. Титаренко. М., 2009. С. 492–499.*

3. *Китайский Информационный Интернет-центр.*  
[http://russian.china.org.cn/china/archive/shiqida/2007-06/17/content\\_8950970.htm](http://russian.china.org.cn/china/archive/shiqida/2007-06/17/content_8950970.htm)
4. *Общественная жизнь Китая и социализм (начало XX века) / Л.Н. Борох // Академия наук СССР. – Москва., 1984.*
5. *Цзюнь Пин / Рассуждения об эволюции и Датун. т.1.ч.2, – 1904.*
6. *Панцов, А.В. / Мао Цзэдун – Москва., 2007.*
7. *Мао Цзэдун / Маленькая кранная книжица // Издательство литературы на иностранных языках. – Пекин., 1967.*
8. *Проект Хронос. <http://www.hrono.ru/sobyt/1900war/1937jcw.php>*
9. *Гусляров, Е.Н. / Сталин в жизни. – Москва., 2003.*
10. *Лукин, А.В. «Большой скачок» отбросил китайскую экономику назад. <http://www.mgimo.ru/news/experts/document118910.phtml>*
11. *Martin Jacques. When China Rules the World: The End of the Western World and the Birth of a New Global Order. <http://martinjacques.com/>*
12. *Маслов, А.А. Наблюдая за китайцами: скрытые правила поведения. - М. : РИПОЛ Классик, 2010.*

# ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Пыхтина Ю.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время многие проблемы литературного образования становятся предметом острых дискуссий. В сфере постоянного внимания и методистов, и учителей-словесников находится проблема совершенствования анализа и интерпретации литературного произведения как художественного целого. Одним из новых путей изучения литературного текста, ориентирующих читателя на освоение произведения в единстве его содержания и формы, на глубокое постижение его смысловой и художественной сложности, его эмоционального наполнения, является пространственный подход к анализу.

Пространство является важнейшей категорией для восприятия мира и для всей жизнедеятельности человека. В философии пространство понимается двояко, во-первых, как «форма созерцания, восприятия, представления вещей, основной фактор высшего, эмпирического опыта»; во-вторых, как «способ существования объективного мира, неразрывно связанный со временем» [3, с. 370]. Данные многих наук – физики, геометрии, лингвистики, искусствоведения, литературоведения, психологии – подтверждают сегодня тот факт, что существует разница между физическим, материальным миром и отражением этого мира в нашем сознании, его восприятием. Каждое индивидуальное сознание вырабатывает свою систему пространственных представлений. Субъективное пространство, отражающее реальное пространство, имеет собственную структуру и является относительно самостоятельным феноменом. Концепция пространства, сформировавшаяся в сознании художника, его субъективное пространство объективизируется в пространственной структуре художественного мира.

В современном литературоведении можно выделить два основных направления в исследованиях по структуре художественного пространства. Одно из них связано с идеей хронотопа, разработанной М.М. Бахтиным. Хронотопом М.М. Бахтин назвал «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [1, с. 234-235]. Сущность хронотопа в установлении законов, по которым натуральное время-пространство трансформируется в условное в соответствии с тем или иным жанром. Второе направление в литературоведении рассматривает пространство и время как относительно самостоятельные художественные категории. Причем, если в первом случае приоритетным в структуре произведения считается время, то во втором – пространство.

Пространство воспринимается человеком и соответственно воплощается в художественном произведении не как протяженность вообще, а как некий конкретный видимый или представляемый образ. Любое включенное в художественный текст автором намеренно или подсознательно пространство,

имеющее границы, т.е. находящееся между точкой и бесконечностью мы будем называть **локусом** (термин, введенный в литературоведение С.Ю. Неклюдовым). С точки зрения смысловой обобщенности локусы можно разделить на индивидуальные, характерные, типические, пространственные образы-мотивы, топосы и архетипы. **Локусы-мотивы** мы определяем как устойчиво повторяющиеся пространственные образы в творчестве какого-либо писателя или многих авторов, выражающиеся в различных аспектах с помощью варьирования наиболее значимых его элементов (например, образы *углов и порогов* у Ф.М. Достоевского, *моря и гор* у писателей-романтиков). Под **локусами-архетипами** мы понимаем общечеловеческие пространственные образы, бессознательно передающиеся из поколения в поколение. Пронизывая всю художественную литературу от мифологических истоков до современности, архетипы образуют постоянный фонд сюжетов и ситуаций (таковы пространственные архетипы *дома, дороги, сада* и др.). **Топосами** считаем общие и типичные пространственные образы, создававшиеся в литературе целой эпохи, нации, а не в творчестве отдельного автора (в русской литературе – *топос Петербурга, топос дворянской усадьбы, топос провинциального города, топос коммуналки* и др.).

В литературе находят отображение природное окружение человека, образы незамкнутого пространства – **пейзаж** и внутреннее убранство помещений, «рукотворное» пространство – **интерьер**.

Анализируя художественное произведение в пространственном аспекте, отдельные локусы, пейзаж, интерьер, топосы, локусы-мотивы и локусы-архетипы можно рассматривать как независимо друг от друга, так и в их взаимодействии. Например, общечеловеческий локус «дом» (в нашей терминологии локус-архетип) можно разобрать и как интертекстуальный внутри национальной литературы (топос), и как локус-мотив в творчестве одного из писателей. Как правило, локус «дом» формируется из подлокусов: пола, потолка, порога, окон, стен, вещей, заполняющих пространство дома (интерьера). Нередко дом описывается на фоне какого-либо пейзажа. Так, дворянскую усадьбу окружает сад, крестьянскую избу – сельский пейзаж, квартиру – городской пейзаж и т.п. Таким образом, анализируя образ дома в конкретном произведении, мы можем обращаться и к характеристике внутреннего его убранства – интерьера, и к изображению окружающего дом пейзажа (при условии, что интерьер и пейзаж несут смысловую нагрузку).

На наш взгляд, знание данных элементов художественного пространства и умение ими оперировать позволит учителям-словесникам использовать их в школьном анализе для более полного осмысления внутреннего мира героя литературного произведения, его психологического состояния, понимания мировоззренческих позиций автора, раскрытия проблемно-тематического и идейного наполнения текста.

Проведенный нами анализ методических пособий, вышедших в XIX-XX вв. (работы Ф.И. Буслаева, В.Я. Стоюнина, В.И. Водовозова, А.Д. Алферова, Н.М. Соколова, М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова, Н.О. Корста, В.Г.

Маранцмана, Н.Д. Молдавской, Г.И. Беленького, М.А. Снежневской и др.), показал, что проблема художественного пространства издавна волновала педагогов-словесников, но до сих пор не получила в методике теоретического обоснования [4, с. 13-21].

К выводу о необходимости обращения к пространственным характеристикам и об упорядочении требований к введению пространственной терминологии мы пришли и проанализировав современные программы по литературе. Во всех программах последовательно рассматриваются только функции пейзажа и интерьера, в отдельных случаях уделяется внимание наиболее значимым в структуре текста пространственным образам, таким, как город, сад, дом, дорога, дворянская усадьба и некоторые другие. Термин «художественное пространство» вводится в школьную практику в программах А.И. Княжицкого, Т.Ф. Курдюмовой, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана. Однако заметим, что ни одна из ныне действующих программ не ставит задачи целенаправленного использования пространственных характеристик при изучении художественного произведения, исключение составляет только программа А.И. Княжицкого.

Формирование умений и навыков анализа художественного произведения в аспекте его пространственных характеристик должно происходить поэтапно, в зависимости от возрастных особенностей восприятия литературы учащимися на основе следующей логики:

- в 5-6 классах дается начальное представление о художественном пространстве и ведется целенаправленное наблюдение над проявлением данной категории в тексте художественного произведения;

- в 7-8 классах рассматриваются особенности пространственных характеристик в произведениях разных родов и жанров как отражение авторской позиции;

- в 9-11 классах выявляются функции различных пространственных моделей, прослеживается трансформация сквозных пространственных тем и образов, дается понятие о пространственной точке зрения.

Обращение к «пространственным характеристикам» при разборе художественного произведения на уроках литературы предполагает использование специфических приемов анализа и видов деятельности учащихся:

- в средних классах – выделение в художественных текстах пространственных характеристик; определение функций пространственных описаний в произведениях различных литературных родов и жанров; сопоставление пространственных образов в разных произведениях одного писателя и т.п.

- в старших классах – выявление связей пространственных описаний с художественным замыслом писателя, позицией автора; сопоставление пространственных образов в произведениях разных писателей; определение зависимости пространственных описаний от рода, жанра и стиля произведения и т.п.

Таким образом, намеченный нами путь введения пространственных характеристик в школьный анализ художественного произведения учитывает не только структуру художественного текста, но и возрастные особенности восприятия учащимися произведений литературы, этапы их литературного развития: у школьников из класса в класс накапливаются представления о роли пространства в произведениях литературы и к 11 классу сформируется целостное представление о категории. От наблюдений над понятием и определений художественных функций отдельных пространственных образов мы постепенно, шаг за шагом идем к углублению и расширению представлений о нем. В свою очередь осмысление школьниками значения пространства в художественной структуре произведений, безусловно, будет способствовать не только обогащению их литературно-теоретических представлений, но и позволит более эффективно осмыслить литературный текст.

В работах литературоведов, занимающихся анализом художественного пространства в литературе (М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, В.Н. Топоров, Б.А. Успенский и др.) отчетливо звучит мысль о том, что несмотря на уникальность и своеобразие создаваемых в отдельных художественных текстах образов пространства, можно выявить и общие закономерности воплощения пространства в литературно-художественных произведениях, его основные типологические разновидности, модели: психологическое, географическое, точечное, фантастическое, космическое, мифологическое, социальное пространства и некоторые др. В некоторых произведениях ученые отмечают совмещение различных пространственных моделей: «реального» пространства и фантастического, «реального» и мифологического, «реального» и социального, «реального» и психологического и т.п. [1,2,5,7].

На уроках литературы в школе потребность в анализе различных типологических разновидностей художественного пространства возникает достаточно часто. Подобная работа нацеливает учащихся на понимание специфики того или иного произведения. Ведь помещая персонаж в определенную среду, называя и именуя место его пребывания (создавая ту или иную модель художественного пространства), автор осуществляет географическую конкретизацию описываемого события, приближая его к действительности, а также определенным образом характеризует персонаж, предопределяя его характер и дальнейшее развитие сюжета. Не случайно поэтому литературных героев различных авторов, а также жанр некоторых произведений определяют по параметрам изображенного в них пространства (деревенская проза, городской роман, сельские жители, морской роман, драма гостиной, колониальный роман и т.п.).

Изучение аналитических способностей учащихся 5-11 классов дает основание утверждать, что школьникам вполне доступны различные формы работы, направленные на восприятие и понимание специфики пространственных моделей, воплощенных в том или ином произведении. Однако целенаправленно и систематически данную работу нужно проводить, на наш взгляд, начиная с девятого класса, когда учащиеся уже получают сведения об

особенностях художественного пространства в произведениях различных литературных родов и жанров, смогут рассуждать о функциональной значимости отдельных пространственных образов в художественных текстах, говорить об условности категории «пространство» в произведениях искусства.

Изображенное в художественном произведении географическое и социальное пространство мы будем называть «реальным» (понятие «реальное пространство» мы берем в кавычки, помня о том, что писатели, передавая реальность, в то же время создают новый вымышленный мир, который воспринимается как существующий на самом деле). «Реальное пространство» – это, как правило, конкретное место, обжитая среда: городская, деревенская, природная. Чаще всего «реальное» пространство является фоном, обстановкой, необходимой для понимания сюжета. Роль и функции «реального» пространства рассматриваются при изучении творчества А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, С.Т. Аксакова, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, Б.Л. Пастернака, К.Г. Паустовского, М.А. Шолохова, В.П. Астафьева, В.Г. Распутина и др. Например, работая над пейзажем в романе «Евгений Онегин», покажем учащимся, что в картинах природы раскрывается личность Пушкина, его русская душа, лиризм, поэтическое восприятие мира, любовь к сельской природе. Анализ романа М.Ю. Лермонтова «Героя нашего времени» позволит нам углубить представления учащихся о функциях «реального» пространства в художественном произведении. Пространство в «Герое нашего времени» создает эмоциональный фон для повествования, знакомит читателя с природой Кавказа, оно связано с раздумьями автора о характерах людей, придает повествованию лирическую задушевность, вводит читателя в строй мыслей, исканий героя. При изучении «Отцов и детей» И.С. Тургенева поговорим о семантике природного и бытового пространства, включающих в себя широкий диапазон значений: «реальное» пространство как отражение социальных проблем своего времени («дорожные» картины в 3 главе); пространство, обладающее безусловной эстетической ценностью; пейзаж как образ «равнодушной» природы (финал романа). Таким образом, от наблюдений над «реальным» пространством и определений его функций в отдельных произведениях мы постепенно, шаг за шагом, идем к углублению и расширению представлений о нем на примере других текстов. При таком подходе к рассмотрению значимости художественного пространства в литературе к 11 классу учащиеся овладеют умениями самостоятельного анализа достаточно сложных пространственных моделей, имеющих глубокую семантику.

Под психологическим пространством в литературоведении понимается, во-первых, описание внутреннего состояния персонажа через обрисовку внешнего его окружения (в данном случае речь идет скорее о психологической функции пространства), во-вторых, замкнутое в субъекте пространство, собственно внутреннее пространство человеческой души.

Особенности реализации в художественном тексте психологического пространства покажем на примере анализа пейзажа в «Преступлении и наказании» Ф.М. Достоевского.

Мифологическое пространство – важнейший элемент мифопоэтической архаичной модели мира. В великих произведениях искусства от «Божественной комедии» Данте до «Фауста» И.В. Гете, «Мертвых душ» Н.В. Гоголя или «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского достаточно отчетливо обнаруживаются следы мифопоэтической концепции пространства. Более того, подлинное и самодовлеющее пространство в художественном произведении (особенно у писателей с мощной архетипической основой) обычно отсылает именно к мифопоэтическому пространству с характерными для него членениями и семантикой составляющих его частей» [6, с. 340-342].

К анализу мифологической модели пространства в школе необходимо обратиться при изучении произведений Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, А. Белого, А. Платонова, Ч. Айтматова, В. Астафьева и др.

Космическое пространство является далеким для человека пространством, наполненным свободными и независимыми от человека телами (Солнце, Луна, звезды и др.). Оно может быть горизонтально направленным, например у Фета: «Млечный путь глядится в воду – Светлый праздник светлых лет! Я веслом прибавил ходу – И луна бежит во след» и вертикально направленным, например у Тютчева: «Уж звезды светлые взошли И тяготеющий над нами Небесный свод приподняли Своими влажными главами».

К анализу космического пространства лучше всего, на наш взгляд, обратиться в работе с учащимися старших классов на уроках лирики. В русской литературе открытие космического пространства принадлежит уже поэтам XVIII века, достаточно вспомнить хотя бы такие строки: «Открылась бездна, звезд полна, Звездам числа нет, бездне – дна». (М.В. Ломоносов) или «Река времен в своем стремленьи Уносит все дела людей, И топит в пропасти забвенья Дела, и царства, и царей. А если что и остается Чрез звуки лиры и трубы, То пропасти жерлом пожрется И общей не уйдет судьбы». (Г.Р. Державин). Космос как мировая гармония становится предметом многих стихотворений А.С. Пушкина. В бесконечном мировом пространстве космоса скитается Демон М.Ю. Лермонтова. Космические образы – луна, солнце, звезды, Млечный путь – являются излюбленными образами лирики А.А. Фета. Особое значение приобретает космическая тема в творчестве Ф.И. Тютчева; его наследники – поэты начала XX века. Космическая образность, особенно в стихотворениях символистов, становится принадлежностью культурного стиля эпохи. Исследователи отмечают, что символистов интересовала космическая образность не столько сама по себе, им была важна та роль, которую они отводили поэту-посреднику между миром реальным, земным и надмирным, раздвигая рамки художественного пространства, разрастающегося до масштабов космоса.

Фантастическое пространство наполнено нереальными с научной точки зрения и с точки зрения обыденного сознания существами и событиями. Оно

может иметь как горизонтальную, так и вертикальную линейную организацию, это чужое для человека пространство. Этот тип пространства является жанрообразующим, вследствие чего в отдельный жанр выделяется фантастическая литература. Но данный тип пространства обнаруживается и в литературно-художественных произведениях, которые нельзя однозначно отнести к фантастике, так как многообразие форм проявления фантастического мотивирует и разнообразие его художественного осмысления.

Фрагментарно к анализу этой модели пространства можно обратиться уже в средних классах как при разборе собственно фантастических произведений («Хоббит, или Туда и обратно» Дж. Толкиена (жанр фэнтези), «Запах мысли» Р. Шекли, «Марсианские хроники», «451° по Фаренгейту» Р. Брэдбери, «Первые люди на Луне» Г.Уэллса (научная фантастика) и др.), так и произведений других жанров, содержащих элементы фантастического («Вечера на хуторе близ Диканьки» Н.В. Гоголя (совмещение реально-бытового и фантастического пространств в сказочных повестях), «Щелкунчик и Мышиный король» Э.Т.А. Гофмана (реальное и фантастическое пространства в романтической сказке) и др.).

Таким образом, системное применение приемов анализа художественного текста в пространственном аспекте обеспечит совершенствование восприятия читателями литературного произведения, активизирует творческую деятельность учащихся, позволит им расширить литературно-теоретические знания и полноценно осмыслить текст произведения.

#### *Список литературы*

1. **Бахтин, М.М.** *Формы времени и хронотопа в романе* / М.М. Бахтин // *Вопросы литературы и эстетики.* – М.: Худож. лит., 1975. – С. 234-407.
2. **Лотман, Ю. М.** *Художественное пространство в прозе Гоголя* / Ю.М. Лотман // *В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: кн. для учителя.* – М.: Просвещение, 1988. – С. 251-293.
3. *Пространство* // *Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН, нац. общ.-науч. фонд; научно-ред. совет: В.С. Степин [и др.].* – М.: Мысль, 2001. – Т. 3. – 574 с.
4. **Пыхтина, Ю.Г.** *Теория и методика анализа художественного текста: пространственный аспект* / Ю.Г. Пыхтина. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2007. – 113 с.
5. **Топоров, В.Н.** *Пространство и текст* / В.Н. Топоров // *Текст: семантика и структура: сб. статей / отв. ред. Т.В. Цивьян.* – М.: Наука, 1983. – С. 227-284.
6. **Топоров, В.Н.** *Пространство* / В.Н. Топоров // *Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. С.А. Токарев.* – М.: Рос. энциклопедия, 1997. – Т.2. К-Я. – С. 340-342.
7. **Успенский, Б.А.** *Поэтика композиции* / Б.А. Успенский. – СПб.: Азбука, 2000. – 352 с.

## **О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА**

**Радченко И.С.**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ)**

Изменения в развитии общества оказывают существенное влияние на систему образования. С подписанием Болонской декларации и вхождением России в единое образовательное пространство расширяются масштабы межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности, активной творческой деятельности, конкурентоспособности, социальной и профессиональной мобильности.

Термин «компетенция» был заимствован из англоязычной литературы и широко используются во многих научных областях, наряду с термином «компетентность». Понятия «компетенция» и «компетентность» гораздо шире понятий «знания», «умения» и «навыки», поскольку в них исследователи включают не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Группа учёных (Дж. Равен, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, А. В. Хуторской и др.) [2; 6; 10; 12] дифференцируют данные понятия, утверждая, что термины «компетенция» и «компетентность» в русском языке не однозначны. А. В. Хуторской [12] определяет компетенцию как наперёд заданное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, а компетентность – как уже состоявшееся его личное качество и минимальный опыт по отношению к деятельности. По мнению учёного, компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней. В. В. Сериков [11] отмечает, что природа компетентности является следствием саморазвития индивида, не столько его технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.

Успех любой деятельности по мнению К. М. Левитан [5] зависит от того, обладает ли ее субъект коммуникативной компетентностью. Коммуникативная компетентность является одной из базовых характеристик профессиональной компетентности специалистов профессий типа «человек – человек». Р. П. Мильруд поясняет, что коммуникативная компетентность является интегративным личностным ресурсом, обеспечивающим успешность коммуникативной деятельности. В то время как коммуникативная компетенция - это демонстрируемая область успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемые языковыми навыками и речевыми умениями.

Изучение научной литературы показывает, что теорий и вариантов о составе коммуникативной компетенции достаточно много. Это исследования отечественных ученых: И. Л. Бим, И. А. Зимней, А. М. Новикова, Р. П. Мильруда, И. Р. Максимова, А. В. Хуторского и др. [1; 2; 8; 7; 12] Поиски

выделения компонентного состава коммуникативной компетенции в зарубежной дидактике и методике связаны с именами таких ученых, как Д. Хаймз, А. Холлидей, Ван Эк и др. [13; 14; 15] При всем разнообразии подходов к изучению структуры коммуникативной компетенции наиболее общими компонентами являются:

- лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография);
- дискурсивный (построение устных и письменных текстов);
- прагматический (успешное достижение коммуникативной цели);
- стратегический (преодоление трудностей коммуникации);
- социокультурный (соответствие социокультурным нормам).

Профессиональная подготовка студентов экономических специальностей предполагает сформированность необходимой для их практической деятельности коммуникативной компетенции. Определенные трудности руководители испытывают при проведении совещаний, выступлении с докладами, общении с подчиненными и вышестоящим руководством и т.д. К современным требованиям для специалистов экономического направления (профессиограмме) относится:

- осуществление экономической деятельности на предприятии, направленной на повышение эффективности и рентабельности производства;
- выполнение расчетов по материальным, трудовым и финансовым затратам, необходимых для производства и реализации выпускаемой продукции;
- осуществление экономического анализа хозяйственной деятельности предприятия;
- определение экономической эффективности организации труда и производства, внедрение рационализаторских предложений;
- ведение учета экономических показателей и результатов производственной деятельности предприятия, подготовка периодической отчетности. [4]

Особенность коммуникативной компетенции экономиста проявляется в том, что ее содержание направлено на решение задач экономического процесса в профессиональной деятельности экономиста и связана либо с количественной стороной экономического явления, либо с событием в сфере экономики. [9]

Составляющими коммуникативной компетенции экономиста являются: владение такими качествами речи и речевого поведения, как правильность, точность, ясность, выразительность, богатство языка; эффективное и уместное использование жанрового разнообразия профессиональной речи; владение логическими и языковыми средствами убеждающей аргументации; владение управленческой риторикой и законами общения в различных деловых и профессиональных ситуациях; умение вести телефонные разговоры, деловые беседы, деловую переписку; умение слушать партнера по общению, тактичность, внимательность; способность грамотно выстраивать стратегию речевого поведения в служебных ситуациях общения. Реализация коммуникативной компетенции экономиста тесно связана также с его

личностными качествами (эмоционально-волевыми, креативными, суггестивными, перцептивными) и психологическими особенностями личности.

Эффективными формами учебной работы по формированию профессиональной коммуникативной компетенции студентов-экономистов является применение различных инновационных средств и методов обучения: создание проектов, подготовка публичных выступлений, дискуссионное обсуждение профессионально важных проблем, разыгрывание проблемных ситуаций, подготовка видеofilьмов и презентаций и т.д. В учебном процессе должны применяться активные формы и методы, способствующие формированию жанрового разнообразия профессиональной речи экономиста (совещание, коммерческие переговоры, служебные беседы, дискуссии, споры, прием посетителей, общение в условиях конфликта и т.д.). Коллективное обсуждение профессиональных ситуаций, целенаправленная работа над деловым стилем общения, стилистическое редактирование текстов, поиск наиболее выразительных и убедительных риторических средств воздействия позволят сформировать коммуникативную компетенцию будущих специалистов. Инновационный характер данных форм и методов обучения студентов экономических специальностей проявляется в интеграции профессиональной, научно-поисковой и учебной деятельности. Коммуникативная компетенция является одной из ключевых компетенций и ее формирование должно обеспечиваться всеми предметными областями учебного процесса.

#### *Список литературы*

- 1. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. // Обнинск: Титул, 2001. - 48 с.*
- 2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования /И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-44.*
- 3. Кузнецов, А. Н. Компетентностный подход к проектированию содержания профессиональной подготовки при многоуровневом обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / А. Н. Кузнецов // Вестник МГЛУ. – Вып. 546. – М. – 2007. – С. 61– 68.*
- 4. Кирикова, З. З. Профессиограмма как инструмент формирования и уточнения компетенций работника /З. З. Кирикова // Высшее образование сегодня. 2009.– № 5.- С. 30–33.*
- 5. Левитан, К. М. О содержании понятия «коммуникативная компетентность». / К. М. Левитан // Перевод и межкультурная коммуникация. – Вып. 2 Екатеринбург: АБМ, 2001.- С.89-91.*
- 6. Маркова, А. К. Психология профессионализма./А. К. Маркова // - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с.*

7. **Мильруд, Р. П.** *Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам* / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // *Иностранные языки в школе*. - 2000. - № 4. – С. 9-15.
  8. **Новиков, А. М.** *Профессиональное образование России: Перспективы развития* / А.М. Новиков // *Рос. Акад. образования, Исслед. центр проблем непрерывного проф. образования*. - М.: ИЦПППО РАО, 1997. - 253 с.
  9. **Радченко, И. С.** *Обучение технике деловой беседы студентов экономических специальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08* / И. С. Радченко // *Оренбургский гос. ун-т*. - Оренбург., 2006. – 22 с.
  10. **Равен, Дж.** *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация* / Дж. Равен // М: Когнито – Центр, 2002. – 396 с.
  11. **Сериков, В. В.** *Личностно-ориентированное образование* / В. В. Сериков // *Педагогика*. – 1994. – № 5. – С. 11–15.
  12. **Хуторской, А. В.** *Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования* / А. В. Хуторский // *Народное образование*. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
  13. **Ek van J.** *Threshold Level* / J. van Ek, J. L. M. Trim // *Strasbourg: Council of Europe Press*, 1991. - 252 p.
  14. **Hymes, D.** *On Communicative Competence* / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – *New York: Harmondsworth: Penguin*, 1972. – P. 269–293.
- Halliday, M. A. K.** The users and uses of language. In *Varieties of present-day English* / McIntosh A, Stevens P // New York, 1973.- P. 19-20.

# ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Раптанова И.Н., Бочкарева Т.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Начало третьего тысячелетия ознаменовано глобальными переменами во всех сферах общественной жизни, процессами глобализации, экономической и социальной интеграции, сближением государств, народов, языков и культур.

Одно из ведущих мест в создаваемой системе Единого Европейского Образовательного пространства отводится вопросу изучения иностранных языков как средству обеспечения международного сотрудничества и межличностных контактов представителей различных языков и культур.

В условиях роста социальной значимости межкультурной коммуникации и мотивации к овладению иностранными языками, прежде всего английским, повысилась престижность лингвистического образования. При этом лингвокультурный компонент изучения языка выделяется в качестве приоритетного. Акцент в изучении иностранного языка смещается с позиции изучение языка и культуры на позицию изучение культуры через овладение языком. [1]

Практика преподавания чтения показывает, что знакомство с оригинальными англоязычными текстами способствует формированию вторичной языковой личности студентов, их личностного тезауруса, реальной, культурной и языковой «картины мира» в их когнитивном сознании; ряда компетенций, необходимых для адекватного и доброжелательного восприятия индивидом другой культуры в условиях межкультурной коммуникации. Чтение текста – один из видов информационного воздействия на личность студента лингвистического профиля, изучающего иностранный язык и культуру в качестве будущей специальности. [2]

При этом студенты начальных курсов сталкиваются с рядом трудностей, препятствующих адекватному пониманию заложенной в тексте информации. Как следствие, они не способны участвовать в процессе опосредованной интеракции между «автором – читателем» на коммуникативно-достаточном уровне. Одной из причин является недостаточно сформированная лингвистическая лексическая компетенция.

Формирование лексической компетенции в обучении английскому языку на начальном этапе – важный этап в процессе формирования вторичной языковой личности студентов.

Для разработки методики формирования коммуникативной лингвистической компетенции представляется необходимым рассмотрение проблем понимания иноязычного текста; выявление особенностей лексики с национально-культурным компонентом семантики с позиций лингвострановедения, психолингвистики, лингвокультурологии и рассмотрение

лингвистической лексической компетенции как объекта формирования на начальном этапе лингвистического образования.

Кроме того, в практике изучения языка в университете возникает проблема понимания иноязычного текста как продукта речевой деятельности в ситуации непосредственной и опосредованной интеракции. При этом в рамках исследования текст рассматривается как факт культуры.

Анализ основных положений философии, лингвистики, психолингвистики, лингводидактики позволяет сделать вывод о том, что основным целям и задачам процесса обучения студентов на начальном этапе наилучшим образом соответствуют аутентичные тексты, т. е. «собственно оригинальные тексты, которые написаны носителем языка для носителей языка». [3]

При этом в процессе работы с художественным и публицистическим текстовым материалом читатель неизбежно сталкивается с определенными трудностями, прежде всего лексическими, препятствующими адекватному пониманию информации текста. Самую большую трудность для иноязычных читателей, как показывает практика, представляет «подтекст реалий», т. е. наличие в тексте ассоциативных отношений и лексики с национально-культурным компонентом семантики, обозначающей национально-специфические понятия, социокультурные факты, реалии повседневной жизни. Глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке. [4]

Несмотря на наличие фундаментальных понятий, подлежащих лексикализации во всех языках, существует огромная масса понятий, специфичных для данной культуры. Прежде всего, речь идет о лексических единицах с национально-культурным компонентом семантики, которые отражают компоненты культуры, несущие национально-специфическую окраску. К таким культурным компонентам принято относить традиции, обычаи и обряды; бытовую культуру; повседневное поведение; национальную картину мира; художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса; особенности национального характера, эмоционального склада и мышления носителя языка и культуры.

При этом лексические единицы с национально-культурным компонентом семантики являются одним из элементов общего содержания лексики наряду с эквивалентными словами, фразеологическими единицами, грамматическими категориями. Они могут быть рассмотрены как один из компонентов лингвистической лексической компетенции в рамках компетентностного подхода в обучении языку и культуре.

Изучение лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики будет способствовать адекватной интеракции, в том числе рецептивной, поскольку лексика представляет собой семантическую основу любого текста и несет в себе основной поток заложенной в нем информации.

Следовательно, приобщение данных лингвострановедения, лингвокультурологии, психолингвистики к процессу изучения иностранного языка; использование понятийно-категорийных комплексов этих научных направлений; рассмотрение способов и приемов работы с национально-маркированными единицами языка в состоянии помочь иноязычной студенческой аудитории сформировать устойчивую коммуникативную компетенцию, в частности ее лингвистическую лексическую составляющую, способствуя опосредованной аккультурации вторичной языковой личности.

#### *Список литературы*

- 1. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И.И. Халеева. – М., 1989. – 59 с.*
- 2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985.*
- 3. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 31 с.*
- 4. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 321 с.*

# СИМВОЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК НОСИТЕЛЬ КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Скоморохова С.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Орск

Язык отражает человеку окружающий его мир, отражает созданную им культуру, хранит ее и передает от человека к человеку, чтобы из поколения в поколение определять его поведение, мировоззрение, национальный характер. В процессе жизнедеятельности человек открывает для себя предмет или явление, которые впоследствии в процессе ценностного переосмысления могут стать наделенными определенным окультуренным содержанием и далее служить устойчивым знаковым заместителем этого смысла, или символом, сутью которого является нечто значимое в духовно-нравственном и моральном плане. Символы играли и продолжают играть важную роль в функционировании памяти культуры.

Понятие символа лежит в основе различных концепций – от структурной лингвистики Ф. де Соссюра и учения В. Гумбольдта о внутренней форме, от концепции коллективного бессознательного (К. Юнг) и философской герменевтики (Г.-Х. Гадамер) до философии символических форм (Э. Кассирер), теории символического интеракционизма (Дж. Мид, Г. Блумер, И. Боффман), «языка» трансцендентного (К. Ясперс) и др. В настоящее время наиболее распространенным является представление о символе как о некотором содержании, служащем планом выражения для другого, более ценного в культурном отношении, содержания. Как в плане содержания, так и в плане выражения символ является некоторым текстом. Данную точку зрения поддерживают такие ученые, как А. А. Потебня, Ю. М. Лотман, К. Г. Юнг [2].

С самого начала появления символы являются продуктом человеческого познания. В рамках культуры – это знак, предполагающий использование своего первичного содержания в качестве формы для содержания вторичного. Ю. М. Лотман писал, что наиболее привычное представление о символе связано с идеей некоторого содержания, которое служит планом выражения для другого, как правило, культурно более ценного содержания. А.Ф. Лосев писал, что символ заключает в себе обобщённый принцип дальнейшего развёртывания свёрнутого в нём смыслового содержания, т.е. символ может рассматриваться и как механизм кодирования информации, и как механизм передачи этой информации.

Вслед за В.А. Масловой, мы понимаем языковой символ как знак, в котором первичное содержание выступает формой для вторичного. Символ – это своего рода конгломерат равноценных значений, начиная от имплицитных, т.е. не выраженных в слове, но являющихся его неотъемлемой частью, и кончая серией семантических субститутов, т.е. заместителей одного значения другим [2]. Например, символы злости – *змея, оса, крапива* (они жгут). Символ

обладает значением, которое позволяет ему сохранять свою структурную и смысловую самостоятельность при вхождении в другие контексты.

Самым ярким признаком символа является его *архаичность*. Стержневая группа символов имеет глубоко архаичную природу и восходит к эпохе, когда элементарные в начертании знаки представляли собой свёрнутые тексты и сюжеты, хранившиеся в устной памяти общества. Способность сохранять в свёрнутом, закодированном виде содержание текстов – важнейшая у символов. Например, *рука* с древнейших времён осмыслялась как основной инструмент оперирования с предметами окружающего мира, поэтому слово приобрело роль символа обладания (*взять в свои руки, прибрать к рукам, получить на руки*).

*Многозначность* – важное свойство символа. Базовый набор символов отличается постоянством, поскольку это необходимо для осознания культурной идентичности всех членов общества. Но вместе с тем культуре необходимо разнообразие, и оно проявляется в том, как разворачиваются свёрнутые тексты, какими добавочными значениями обрастают символы. Рассмотрим это свойство на примере фразеологизмов с компонентом *глаз*, имеющим символическое значение.

Символическое значение *глаза* как *могущественного божества* отражается, например, в таких русских пословицах и фразеологизмах, как *недреманное око* («о бдительном, неусыпном надзоре, наблюдении»); *Егорий да Влас всему богатству глаз* (где Егорий и Влас – покровители стад); *у семи нянек дитя без глаза* («без присмотра»); *хозяйский глаз*; *царский глаз далеко видит*; *держи перед глазами*; *тут нужен глаз*; *глаз да глаз нужен* («необходимо строго следить»).

На основе божественного начала в значении слова *глаза* в русском языковом сознании сформировалось вторичное символическое значение: *глаз* – *характеристика физических или духовных возможностей человека*. В качестве этого символа *глаз* представлен в следующих единицах: *око за око* («о мести, оплате за причиненное зло той же мерой»); *царское око* (устар.) «о царских наместниках».

Вера человека в таинственную, магическую силу *глаза* способствовала формированию в языковом сознании антиномий: добро – зло, светлое – тёмное, своё – чужое. С одной стороны, *глаз* – *хороший, добрый*, олицетворяющий добрые силы, с другой стороны, *глаз* – *худой, чёрный, нехороший, недобрый, дурной, лихой, вредящий глаз* (*глаз нечист, нехорош, чёрен*). На Руси к дурному *глазу* относили и *косой глаз* (*кос очами, крив речами*), который обычно отождествлялся со знаком недоверия, поэтому он считался враждебным, *коситься* означает «глядеть на кого-либо косо, враждебно». Всё то, что находится вне человека, является принадлежностью чужого, и, возможно, враждебного пространства, элементом которого и выступает *чужой глаз*: *на свои глаза свидетелей не ставлю*; *свой глаз лучше родного брата*; *не верь брату родному, верь своему глазу кривому*; *свой глаз всего дороже*; *свой глаз алмаз, чужой – стекло*; *не верить своим глазам*.

Существует поверье о неравноценности магического действия правого и левого глаз. У русского народа правый глаз считается символом активного начала, а левый – пассивного, поэтому русские говорят: *Правый глаз чешется – радоваться, левый – плакать.*

На основе божественной семантики *глаза* в русском языковом сознании сформировалось символическое значение *глаза* как оберега. С древних времен от *дурного глаза* изготавливали и носили с собой различные талисманы. Отводящими зло считались талисманы в форме глаза; так постепенно и сформировался фразеологизм: *свой глаз – алмаз, чужой – стекло*. Опасаясь остаться без защиты *глаза*, наши предки советовали тщательно оберегать его, а позже и все то, что очень дорого человеку: *дороже глаза; беречь как глаз; беречь как зеницу ока, беречь пуце глаза.*

Ещё одним важным свойством символа является его *образность*, поэтому многие учёные (В. Н. Телия, Н. Д. Артюнова, В. А. Маслова) подходят к понятию символа через образ. Символу сопутствуют высокие смыслы, в то время как образ может ассоциироваться с объектом любого уровня. Примером могут служить фразеологизмы, отдельные компоненты которых становятся символами. Так, в образном содержании фразеологизма *за спиной* компонент *спина* символически связывается с «заслоном», который позволяет скрывать истинных хозяев ситуации, контролирующих и направляющих действия других. Фразеологизм в целом отображает представление о тайном покровительстве, о скрытой поддержке какого-либо лица.

Включенный во фразеологизм в качестве компонента слово-символ вносит свои смыслы в семантику фразеологизма, чем обуславливает его особую – символическую – роль. Например, в русской фразеологии широко представлены компоненты-названия птиц. Развитие символического значения у различных птиц определяется наличием у птиц крыльев, способностью летать, а значит, свободно и легко передвигаться, способностью петь. В мифопоэтических представлениях, чаще всего, птицы рассматриваются как благоприятный образ или знак. Например, *аист* в ряде традиций символизирует *обилие, плодородие, долголетие, материнские чувства* (и одновременно сыновнее почтение), предвещает *благоую судьбу и обязательное рождение детей*; *воробей* воплощает собой *привязанность к человеку, меланхоличность, драчливость и жадность*; *ворона* – символ *ловкости, хитрости, коварства, всеядности, воровства, распространения молвы* (так же как сорока).

Слово-символ – это своего рода «банк данных», который можно представить себе в виде спирали, включающей в себя широкий спектр значений, начиная от имплицитных, т.е. не выраженных в слове, и кончая запрограммированной заменой одного значения другим [2]. Например, символические компоненты фразеологизмов *ворон* (*черные вóроны, куда ворон костей не заносил, туда ворон костей не таскал, каркать, как ворон, ворон ворону глаз не выклюет*), *орел* (*он не орел: сквозь щелку не пролетит, орел мухи не замечает*) формируют значения фразеологизмов на основе своих символических значений.

Орел – одна из наиболее распространённых обожествляемых птиц в мифологиях различных народов мира, относящаяся к числу важнейших символов. *Орел* символически представляет *мощь и величие, быстрый и высокий полет, воспаренность светом, вознесение, освобождение от уз*. Орел является символом *неустранимости, победы света над темными силами*.

Символика *ворона* связана *со смертью и миром мертвых*. В славянских народных представлениях *ворон* – зловещая птица. Как птица, питающаяся трупами, черный ворон ассоциировался со смертью, с битвой и полем боя. Ворон – посредник между водой и сушей (вспомним сказочную живую и мертвую воду, которую приносит ворон), между мудростью и глупостью, между человеческим и животным.

Символические значения компонента фразеологизмов *ласточка*: *ласточка* – это предвестие весны (*ласточка весну (день) починает, а соловей кончает*); символ *добра, счастья, надежды* (*ранние ласточки – к счастливому году, первая ласточка*).

В.Н. Телия считает, что связь языка с национальной культурой реализуется через культурную коннотацию. В основу внутренней формы фразеологизма при его зарождении «попадает» окультуренная сущность, то, что уже имеет символическое значение, воплощенное и в других субстанциональных знаках культуры (ритуале, обряде). Культурно-маркированная коннотация фразеологизма возникает как результат интерпретации ассоциативно-образного основания фразеологизма посредством соотнесения его с культурно-национальными эталонами и стереотипами [3].

Лингвокультурологический анализ фразеологизмов позволяет определить их символическую значимость, описать особую культурную функцию. Исследование ряда фразеологизмов с одним и тем же символьным компонентом *слово* показывает, что в фокусе видения в разных фразеологизмах оказывается та или иная грань символа; тем самым, во фразеологии осуществляется системное смысловое закрепление символа [1].

В языковом сознании русского человека *слово* как христианская этическая ценность имеет несколько смыслов. На сакральный смысл слова указывает прежде всего тот факт, что оно соотносится с Истиной, являющейся символом Бога. О такой связи говорят русские пословицы *Одно слово аминь, а святые дела вершит; живи по Слову, да спасешься Словом; Слово свято, нерушимо*, свидетельствующие о том, что приобщение к вечной жизни в Боге происходит через Слово Божье.

Духовная направленность в восприятии *слова* проявляется и в том, что оно осмысливается как нравственная основа человеческих отношений: *честное слово* (выражение уверения в правдивости, истинности чего-либо), *честное благородное слово* (выражение уверения в истинности своих слов), *положиться на слово* (договориться).

Слово в языке русской культуры воспринимается и как категория социальная, в которой *слово* тесно связано с делом: *не на словах* (в деле), *словом-делом* (сказано – сделано). Слово не противостоит делу, а является его

контекстуальным синонимом, особенно в предикативном употреблении (*сказать свое слово (проявить себя в чем-либо)*). Человеком слова обычно называют человека дела, того, кто выполняет обещанное. В некоторых фразеологизмах компонент *слово* отождествляется с вербальным действием, с коммуникативной деятельностью, которую или разрешают осуществлять, или на которую может быть наложен запрет: *свобода слова, дать слово, лишить слова* (запретить выступать). Посредством фразеологизмов с символьным компонентом *слово* можно передать душевное состояние человека: *слова застревают в горле* («кто-либо из-за сильного волнения не может говорить»), *слова не идут на язык* («у кого-либо не хватает решимости сказать что-либо»). *Слово* может осознаваться как поступок, имеющий различные последствия: *словом можно убить, словом можно спасти*. Отрицательная коннотация наблюдается во фразеологических единицах с компонентом *слово*, употребленным в форме множественного числа: *играть словами, бросаться словами, бросать слова на ветер, тратить слова понапрасну, взять свои слова обратно*.

В традиционной духовной культуре *слово* – основа большого количества разнообразных ритуалов и поверий. Магическая функция *слова* – показатель того, что в сознании человека религиозное восприятие *слова* соединилось с ощущением его волшебной силы: *свято слово, лечить словами*. Магическая функция обнаруживает то восприятие *слова*, которое было свойственно дохристианской мифопоэтической традиции, когда оно наделялось особой силой, позволяющей регулировать отношения человека с окружающим его миром.

*Слово* в языке культуры осмысливается и как категория аксиологическая, обладающая высокой ценностью, отсюда так много русских пословиц, в которых подчеркивается ценность *слова*: *добрым словом и бездомный богат, ласковое слово что великий день, слово – закон, держись за него как за кон, не дав слово – крепись, а дал слово – держись*. Как и любая другая человеческая ценность, *слово* должно быть бережно хранимо, не должно растрачиваться попусту: *слово – серебро, молчание – золото, в двух словах* («говорить без подробностей»); при этом бранные речи, сквернословие называют *черным словом*.

Символьный компонент фразеологизмов выполняет культурную функцию: транслирует выработанные в культуре представления, установки, смыслы, «пробужденные» фразеологическим образом.

#### Список литературы

1. **Вендина, Т. И.** Из кирилло-мефодиевского наследия в языке русской культуры / Т. И. Вендина. – М. : Институт славяноведения РАН, 2007. – 336 с.
2. **Маслова, В. А.** Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

3. *Телия, В. Н. Русская фразеология / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.*

# АКТУАЛЬНОСТЬ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Смирных Е.В., Спасибухова А.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Мощным средством постижения культуры определенной страны является изучение любого иностранного языка. *Язык*, по мнению В. Гумбольдта, – это лицо народа, в нем фиксируется и сохраняется картина мира, свойственная тому или иному культурному сообществу («языковому коллективу»). При наличии общих содержательных компонентов «концептуальные поля истины» в различных языках и культурах имеют различные очертания, отражая разные стороны и аспекты бесконечно многообразного, объективного мира. Таким образом, через познание иностранных языков человек может ощутить свою принадлежность к мировой истории и одновременно глубже понять свою *национальную культурно-историческую уникальность*.

По своей сути, языковое образование есть процесс движения от цели к результату. Данный процесс направлен на приобщение учащихся к новому для них средству общения, на познание ими чужой культуры и осмысление собственных этнокультурных истоков, привитие им готовности к диалогу и одновременно толерантности по отношению к иным языкам и культурам. В основе языкового образования как процесса лежат субъектно-объектные взаимодействия студента с чужой лингвокультурой (языком и культурой) при последовательной ориентации в ходе этого процесса на родной язык и исходную культуру. Студент выдвигается в ранг субъекта учебной деятельности и субъекта межкультурной коммуникации, т.е. становится центральным элементом языкового образования как системы. Это значит, что именно студент, перспективы его личностного и языкового развития становятся точкой отсчета при конструировании и анализе содержания процессов обучения неродному языку. Практика показывает, что несформированность поликультурной компетентности тормозит личностный рост студентов и влияет на эффективность всего образовательного процесса. Поэтому формирование этого интегративного качества личности приобретает особую значимость.

Мы знаем, что язык – один из важнейших признаков нации, он органически связан с культурой, он развивается в ней и выражает ее. В более широком смысле культура – это качественная характеристика результатов человеческой деятельности.

Современная лингвистика активно разрабатывает направление, в котором язык рассматривается как культурный код нации, а не только орудие коммуникации и познания. Фундаментальные основы такого подхода были заложены трудами В. Гумбольдта и других ученых. Они утверждали, что границы языка нации означают границы мировоззрения конкретного человека. В языке отражаются все тонкости культуры народа, он специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе мир и человека в нём [3, с. 372].

Ведущее место в создаваемой системе Единого Европейского Образовательного пространства отводится изучению иностранных языков как средству обеспечения международного сотрудничества и межличностных контактов представителей различных языков и культур.

Надо отметить, что престижность лингвистического образования повысилась в условиях роста социальной значимости межкультурной коммуникации и мотивации к овладению иностранными языками. При этом лингвокультурный компонент изучения языка выделяется в качестве приоритетного. Основное внимание в изучении иностранного языка (ИЯ) переместилось с позиции изучение языка и культуры на позицию изучение культуры через овладение языком.

Языковые знания, формируясь через личностное переживание человека и находясь под контролем сложившихся в социуме норм и оценок, функционируют в контексте его многообразного опыта. Поэтому для носителя языка опознать слово – значит включить его в контекст предшествующего опыта, т.е. во «внутренний контекст разнообразных знаний и отношений, устоявшихся в соответствующей культуре в качестве оснований для взаимопонимания в ходе общения и взаимодействия». Внутренний контекст самым естественным образом связан с индивидуальным знанием, с выходом на индивидуальную картину мира [2, с.44].

Образовательный процесс должен быть направлен исключительно на приобщение студентов к новому языковому коду. Результатом этого процесса должна явиться сформированная у студента индивидуальная картина мира с ее универсальными и культурно-специфическими характеристиками. Под последними понимаются характеристики как лингвосоциальной среды, в которой «обитает» студент, так и иноязычной среды, свойственной носителю иной культуры, иного языка. Отсюда планируемые результаты в сфере преподавания и изучения иностранных языков должны быть расширены за счет привлечения категорий, связанных не только с языковым опытом обучаемых, но и с социальным, культурным, эмоциональным. Так как язык – это средство передачи мысли и выступает в виде своеобразной «упаковки», знания, используемые при кодировании и декодировании языка, не ограничиваются знаниями о языке. В их число входят знания о мире, социальном контексте высказываний, а так же умение извлекать хранящуюся в памяти информацию, планировать дискурс и многое другое.

Необходимо отметить, что взаимосвязь культуры и языка является когнитивно-прагматической. Язык можно рассматривать составной частью культуры, её орудием, действительностью нашего духа, ликом культуры. Более того, язык – является специфическим способом существования культуры, фактором формирования культурных кодов.

Обучение иностранному языку, подчеркивает С.Г. Тер-Минасова, это факт подачи иноязычной культуры, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру [7, с. 30].

С точки зрения Д.С. Лихачева «изучение иностранных языков обостряет чувство языка и своего в первую очередь», он называет изучение иностранных языков воспитательным средством [5, с. 358].

Таким образом, спецификой преподавания иностранного языка является то, что оно осуществляется в контексте диалога культур, а взаимодействие культур в процессе учебной деятельности ведет, в свою очередь, к накоплению фундаментальных человеческих ценностей. Ценностными основами соизучения языка и культуры выступает совокупность следующих положений, в которых иностранный язык рассматривается как феномен культуры, элемент культуры, «перекресток культур», средство трансляции культуры.

Цель обучения иностранному языку в высшей школе будет достигнута, когда процесс его изучения станет процессом приобщения к культуре, а знание иностранного языка – ключом к диалогу культур. Это было отражено в Национальной доктрине образования: «Система образования призвана обеспечить воспитание патриотов России, проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традиции и культуре других народов; формирование культуры мира и межличностных отношений» [6, с. 2].

Поставленная этой доктриной задача призвана способствовать решению актуальной сегодня проблемы терпимости к чужой культуре. Следовательно, и задача изучения иностранного языка в высшей школе состоит в том, чтобы дать студентам представление об универсальности любого языка в выражении коммуникативных потребностей человека, тем самым формируя уважительное отношение к языкам разных народов и их культуре в целом. Любое обучение должно строиться как диалог различных исторически существовавших способов понимания, логик, культур. Мы согласны с мнением М.М. Бахтина – «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается человек в человеке, как для других, так и для себя... Личность есть там, где есть диалог» [1, с. 40]. «В ходе диалога возникает особое общение между людьми, в котором участники “нащупывают” свой собственный взгляд на мир» [1, с. 32].

#### *Список литературы:*

- 1 Бахтин, М.М. Эстетическое наследие и современность. Ч. 2 / М.М. Бахтин. – Саранск, 1992. – 112 с.*
- 2 Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с. – ISBN 978-5-7695-3803-2.*
- 3 Гумбольдт, В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода. / В. фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1985. – С. 370-381.*
- 4 Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 2010. – 264с. – ISBN: 978-5-382-0107.*

5 **Лихачев, Д.С.** *Заметки о русском. Избранные работы: в 3-х т. / Лихачев Д. С. Т. 2. Великое наследие. Смех в Древней Руси: монографии.* – М., 2000. – С. 418-496.

6 *Национальная доктрина образования в Российской Федерации: постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва – М., 2000.*

7 **Тер-Минасова, С.Г.** *Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова.* – М.: Слово, 2004. – 264с.

# ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ТАКСИСНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Снигирева О.М.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Вошедшая в 1972 году в лингвистический обиход категория таксиса получила широкое распространение в современных лингвистических исследованиях. Многие немецкие грамматисты занимались и занимаются проблемой временной соотнесенности нескольких действий между собой, хотя данный термин не фигурирует в их трудах. Специальные исследования таксиса как особой функционально-семантической категории на материале немецкого языка проводились А.И. Бородиной, С.М. Полянским, Р.З. Мурясовым, Л.Н. Гареевой.

В плане языковой репрезентации между таксисом одновременности и таксисом разновременности в немецком языке обнаруживаются существенные различия. Главное из них заключается в отсутствии в морфологии немецкого глагола специальных временных форм, выражающих одновременность, и в относительно большом количестве глагольных форм, призванных выражать разновременность. В качестве единственного грамматического средства выражения одновременности служит презентное причастие. Основным средством выражения одновременности является соположение одинаковых временных форм в структуре одного предложения или в контактирующих независимых предложениях, если выражаемые ими действия хронологически совместимы. Подобная грамматическая особенность таксиса одновременности в немецком языке компенсируется богатым набором предлогов со значением одновременности. Таксис разновременности выражается в немецком языке следующими средствами: 1) специальные временные формы: плюсквамперфект, футур 2 и перфект; 2) соположение одинаковых форм; 3) соположение временной формы и перфектного причастия; 4) соположение временных форм и инфинитива.

Применительно к немецкому языку можно выделить следующие наиболее общие (инвариантные) типы таксисных отношений:

- 1) строгая (сильная) разновременность;
- 2) нестрогая (слабая) разновременность;
- 3) полная (синхронная) одновременность;
- 4) частичная (инклюзивная) одновременность.

Данные четыре типа представляют собой «дифференцированные таксисные отношения» [1: 245].

1. Отношение строгой (сильной) разновременности (строгое предшествование /следование). Определение: событие А строго предшествует (следует) событию В тогда и только тогда, когда каждый момент, в который имеет место А, находится ранее (позже) каждого момента, в который происходит В [2: 40]:

*Beständig lag auf seinem Tische das Buch, das er geschrieben hatte (Th. Mann).*

В этом высказывании элементарные ситуации соотнесены друг другом так, что всякая интерпретация, которая допускала бы «перекрывание» их (или их частей) во времени, полностью исключается. При передаче отношений строгой разновременности особое внимание уделяется отграничению контуров «индивидуальных внутренних времен» предшествующего и последующего действий друг от друга; предшествование должно быть отчетливо представлено как прекратившее свое существование в данном качестве. Выражение прекращенности действий обеспечивается с помощью морфологических, лексико-грамматических и синтаксических средств организации высказывания, взаимодействующих с его лексическим составом.

В немецком языке грамматическая категория вида, как известно, отсутствует, поэтому однозначное выражение целостности и прекращенности предшествующего действия, создающее предпосылку для передачи его временной отграниченности от последующего, достигается преимущественно в синтагматике, в так называемом аспектологическом контексте. Выражение целостности и прекращенности как основных показателей «реального предела» действия определяется смысловым взаимодействием лексической и аспектуальной сторон, глагольных и неглагольных компонентов, структурной схемой предложения, энциклопедической информацией коммуникантов (т.е. их общими знаниями об окружающей внеязыковой действительности) [Полянский 1988: 9].

## 2. Отношение нестройной (слабой) разновременности.

Формулируется в следующем определении: «Событие А слабо предшествует событию В, если и только если существуют два момента времени, такие, что один из них ранее другого и в более ранний момент имеет место А, в более поздний – В»; При этом следует иметь в виду, что отношение слабого предшествования одного события другому «не означает ни того, что начало второго из них расположено позднее начала или конца первого, ни того, что конец первого находится ранее конца второго» [Ивин 1969: 118].

Типичными семантическими условиями формирования отношения слабой разновременности являются такие, когда в высказывании представлены элементарные ситуации, находящиеся друг с другом в отношении временной неисключающей (неальтернативной) дизъюнкции, имеющей в данном случае следующий смысл: в какой-то отрезок времени или А, или В, или какая-то часть А и В вместе [2: 36]:

*Er stand auf und ging einigemal heftig auf und ab (E.T.A. Hoffmann). Bei den letzten Worten war er aufgesprungen, warf den Blick, warf die Hand in die Höhe (E.T.A. Hoffmann).*

Для подобных высказываний характерна возможность двоякой интерпретации распределения соотносимых действий во времени: 1) на каком-то отрезке времени можно предполагать одно и только одно из этих действий (т.е. строгую разновременность); либо 2) на этом же отрезке времени имеет

место сосуществование какой-то неопределенной начальной части одного действия с конечной частью другого – однозначное указание на отграниченность контуров действий друг от друга отсутствует.

### 3. Отношение полной (синхронной) одновременности.

Обычно под одновременностью понимают сосуществование некоторого множества (не менее двух) явлений, событий, процессов и т.п., которые отделены друг от друга в пространстве и продолжительность бытия которых совпадает. В высказываниях одновременности в состав передаваемых событий входит одно или более событий немгновенного («немоментального») характера, предполагающих известную естественную протяженность во времени. В этой протяженности вычленяется некоторая длительность, как правило, совпадающая с общим целостным временем всей комплексной ситуации одновременности, выражаемой данным высказыванием.

Отношение полной одновременности имеет место, если событие А одновременно с событием В тогда и только тогда, когда общее время последовательности всех моментов, в которое имеет место А, совпадает с общим временем последовательности всех моментов, в которое происходит В, при условии, если начальный и конечный моменты рассмотрения действия А совпадают, соответственно, с начальным и конечным моментами рассмотрения действия В. Данное определение отражает хронологическую соотнесенность действий, имеющих приблизительно одинаковую протяженность в рамках целостного временного периода изображаемой комплексной ситуации:

*Die "Schweren" lagen in ihren Zimmern und litten (Th. Mann).*

### 4. Отношение частичной (инклюзивной) одновременности.

Наряду с рассмотренным отношением одновременности возможно также сопоставление во времени событий, различных по своим длительностным параметрам (одно более длительное, чем другое). Для таких случаев временной соотнесенности принимается следующее определение: менее продолжительное событие А одновременно с более продолжительным событием В тогда и только тогда, когда общее время последовательности всех моментов, в которое имеет место А, совпадает с некоторой частью общего времени последовательности всех моментов, в которое происходит В:

*Er hielt die Hände in den Taschen seiner bequemen englischen Hose, neigte sein Ohr dem Doktor zu und öffnete, wie manche Leute pflegen, den Mund beim Horchen (Th. Mann).*

Необходимым условием при выражении отношения частичной одновременности является достаточно отчетливая выраженность различия в длительности соотносимых действий.

Из этого следует вывод, что существование различных таксисных значений рассматривается как отражение неоднородности и нецелостности общекатегориальной семантики, какой является семантика всего функционально-семантического поля таксиса немецкого языка в целом.

## Список литературы

1. Полянский, С.М. Одновременность/разновременность и другие типы таксисных отношений/ С.М. Полянский // Теория функциональной грамматики. – Л., 1987 – С. 243-257.
2. Полянский, С.М. Об универсально-понятийном и конкретно-языковом аспектах в функционально-грамматическом поле таксиса / С.М. Полянский. – Л., 1988 – 185 с.
3. Бородина, А.И. Категория таксиса в современном немецком языке в сопоставлении с категорией таксиса в английском языке] / А.И. Бородина // Автореферат дисс...канд. филолог. наук. – Киев, 1975. – 25с.
4. Гареева, Л.Н. Независимый таксис в немецком языке/ Л.Н. Гареева // Дисс. канд. филолог. наук. – Уфа, 2003. – 161 с.
5. Мурашов, Р.З. Словообразование и функционально-семантические категории (на материале суффиксальных существительных немецкого языка) / Р.З. Мурашов. – Уфа, 1993. – 224 с.

## ФРЕЙМ КАК СЕМАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Солодилова И.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Теория фреймовой семантики является едва ли не самой популярной среди семантических теорий конца двадцатого – начала двадцать первого столетий, что объясняется в первую очередь ее интердисциплинарным характером и более того формирующимся статусом научно-исследовательской методологии.

Целью данной статьи является рассмотрение фрейма как семантической модели в перспективе изучения и освоения лексического значения иноязычного слова, как модели, дающей объяснение признаваемой сегодня большинством ученых-методистов безусловной необходимости контекстного изучения иностранного слова. Непреложная истина изучения иностранного языка звучит: мало знать значение слова, нужно уметь его употреблять. И если признать, что процессы языкового освоения в основе своей единообразны и отличаются лишь естественным в случае с родным или в определенной степени искусственным характером, то, соответственно, и принципы усвоения иностранного языка должны быть близки естественным. Значение слов ребенок постигает отнюдь не изолированно, а в процессе употребления этого слова в речи, то есть в контексте с другими словами, именно таким образом формируется живое знание языковой семантики.

Опыт преподавания иностранного языка также приводит к выводу, что новое слово необходимо вводить не изолированно, указывая на его словарное значение, а в «окружении» его контекстуальных/ коммуникативных партнеров. Так, например, в случае с немецким существительным *Gesetz* мало объяснить значение этого слова, нужно указать те глаголы, которыми немцы описывают действия, совершаемые над или с этим объектом. Иными словами речь идет о выявлении возможных предикаций, типичных для сознания немца, что в основе своей характеризует ситуационный, или событийный подход, фокусирующий внимание на том, что для субъекта речи смысл слова реализуется через включение его в некоторую более объемную единицу – пропозицию, фрейм, схему, сцену, сценарий и т.п. [3: 222].

Фреймовый подход к теории значения, предопределяющий его более широкое понимание и позволяющий соотнести с ментальными единицами – единицами опыта абсолютно оправдывает и объясняет необходимость такого представления знания.

Зародившись в недрах исследований по искусственному интеллекту, термин *фрейм* был заимствован лингвистической наукой ввиду собственной универсальности. Основываясь на положении о том, что любая «типичная» (в терминах М. Минского [5]) ситуация может быть описана посредством фрейма, то есть через ограниченный набор универсальных категорий, а сам фрейм

представляет собой открытую систему составляющих его терминалов, дающих ему возможность содержать основную, типичную и потенциальную информацию, которая ассоциирована с концептом [5], ученые приходят к выводу о том, что для лингвистики такая методика дает ключ к исследованию процессов хранения и переработки знаний. Концепция фреймового подхода к семантике слова позволяет включить в процесс интерпретации весь комплекс знаний об обозначаемом, существующий в данном социуме в данный исторический период, в том числе потенциальные и ассоциативные признаки.

Фрейм (по Филлмору) [11] понимается в когнитивной лингвистике как стандартизованное (но при этом имеющее динамичный характер) образование элементов знания, частично вариативных и изменяющихся, а частично постоянных, или типичных, стоящих за словом, активирующим фрейм. Поскольку фреймы репрезентируют энциклопедическое знание, то есть множество пропозиций, то, следовательно, обе составляющие пропозициональной структуры – референция и предикация, - должны определяться исходя из фрейма. В связи с этим предполагается, что актуализированный сознанием фрейм соответствует референциальному содержанию пропозиции, а то, что составляет содержание предикации, структурно совпадает с величинами, обозначаемыми в модели Филлмора как «величины по умолчанию» (*“default values”*). Значение слова, или иначе знание<sup>12</sup>, связанное с той или иной лексической единицей, может быть, таким образом, представлено в форме структуры (рамки), состоящей из слотов, или вакантных позиций, заполняемых единицами знания. Согласно Филлмору они представляют собой контекстуальные и котекстуальные данные, а также общие фоновые знания и экстралингвистические факторы, мотивирующие понимание языкового выражения. С одной стороны эти единицы представлены конкретными (эксплицитными, данными текстом или речевой ситуацией) предикациями, а с другой – типичными (имплицитными), так называемыми предикациями по умолчанию, - тем знанием, которое актуализируется в памяти адресата путем ассоциативных связей с соответствующим представлением, сценой, ситуацией. Типичные предикации выполняют исключительно важную когнитивную функцию, поскольку именно в них содержится большая часть значимого для понимания знания, и их выявление и представляет наибольший интерес для лингвиста.

Модель фрейма отражает основные характеристики значения и концепта, среди которых *динамичность, нестабильность, интересубъективность, ядерность*, и позволяет объяснить процессуальность смысла/смыслопорождения.

Согласно данному выше определению фреймовая структура концепта FRK представляет собой совокупность постоянных, типичных элементов

---

<sup>12</sup>Ср с пониманием лексического значения как «объективно сложившейся в ходе истории общества системы знаний, которая стоит за словом, то, что объединяет носителей языка в понимании той или иной номинации [Попова, Стернин 2003: 58].

знания, или признаков: *a, b, c*, и вариативных, меняющихся в зависимости от контекста: *d, e, f, ...n*, определяемых исключительно человеческим познанием, а потому в принципе численно бесконечных. Таким образом, сам характер процесса познания определяет принципиальную подвижность, динамичность концептуальной структуры при относительной стабильности ее ядра (см. [8], [9], [2]). Признаки *a, b, c* как постоянно актуализируемые сознанием, типичные для данного языкового сообщества составляют основу семантики репрезентирующего данный концепт слова *W* и тем самым обеспечивают ее относительную стабильность, как условие понимания и языковой экономии. Речь в данном случае идет об укоренившихся сегментах семантического знания, не подверженных влиянию индивидуальных языковых употреблений, способных изменяться только на основе повторяющихся предикаций в рамках всего языкового сообщества.<sup>13</sup> Употребление слова *W* в контексте (1) может стать условием актуализации в структуре его значения концептуального признака *d*, а в контексте (2) признака *e*, в чем и заключается процесс конкретизации, или спецификации лексического значения (в этом случае принято говорить о контекстуально обусловленном, актуализированном значении). Высокая частотность употребления слова *W* в одном из контекстов является в итоге залогом того, что соответствующий признак – *d* или *e* может перейти в статус типичных, с необходимостью подразумеваемых при активации фрейма в памяти человека, что в свою очередь приведет к изменениям в структуре лексического значения. Именно в этом смысле значение не есть постоянное множество атомарных признаков, а «стабильно-нестабильная» [Лукашевич 2002: 48], «внутренне (принципиально) динамичная» [6: 35-37] структура, представляющая определенный способ познания действительности. По мнению многих когнитивистов описание значения уже потому не может быть законченным, что любое языковое значение включено в сеть эпистемических предположений о мире [10: 183]. Семантическая неисчерпаемость пространства понимания коренится, таким образом, в структурных единицах языковых знаков.

Значение лексической единицы должно пониматься как своего рода семантический потенциал [7], [17] – множество конвенциализированных аспектов значения, которые употребительны в определенный момент времени в рамках определенного языкового сообщества. И именно в этом смысле значение слова есть его употребление: концептуальное содержание лексической единицы (*a, b, c*) интересубъективно, поскольку рождается на основе социальной речевой практики взаимодействующих индивидов. Тот или иной аспект знания является конвенциональным, если он вновь и вновь реализуется при употреблении языкового выражения, в результате чего и происходит его запоминание.

---

<sup>13</sup> Ср. с концепцией интенционально-импликационной структуры значения лексической единицы (а также и выражаемого ею концепта) М.В. Никитина [Никитин 2002, 2003], в которой интенционал, включая обязательные для всех сущностей данного класса признаки, реализует классификационную функцию, упорядочивая мир, а импликационал, как совокупность импликационно связанных с ядром признаков, задает вероятностное бытие концепта.

Словарные лексические значения («конвенциональные семантические единицы» по Лангакеру) рождаются, таким образом, из языкового употребления в результате деконтекстуализации актуализированных значений [15: 158].<sup>14</sup>

Эксплицировать содержание фрейма, по мнению Филлмора, можно на основе вопросов. Фрейм, вызванный в сознании языковым знаком, содержит в себе знание о сущностях, имеющих отношение к объекту референции. В случае с глаголом *писать* (анг. *write*) это знание о пишущем, об инструменте, которым пишут, о поверхности, на которой пишут, о продукте, возникшем в результате письма. С точки зрения Филлмора, если фрейм состоит из систематически взаимодействующих между собой концептов, то каждый из этих концептов может быть эксплицирован с помощью вопросов [11: 64]. Аналогичная позиция представлена Минским, определяющим фрейм как совокупность вопросов, которые могут быть заданы о гипотетической ситуации [16: 246]. В этом случае вопросы можно рассматривать как вакантные позиции фрейма, а ответы – как их конкретную реализацию. Принимая эту установку, мы получаем возможность, путем упорядочивания вопросов/ответов эксплицировать структуру того или иного фрейма, или иными словами построить семантическую модель.

Как средства организации опыта и инструменты познания, а также как способ описания и объяснения лексического и грамматического материала фреймы продолжают привлекать все большее внимание лингвистов. Эта идея была развита в частности немецким лингвистом К.-П. Конердингом [14: 139-217], разработавшим лингвистически обоснованный метод определения вакантных позиций фрейма с помощью вопросов. Рассматривая языковые выражения/ тексты, представляющие фрейм, как список стратегически важных вопросов, Конердинг основывается на положениях общей теории получения информации, представленных в [13], которая предполагает экспликацию подразумеваемого («узуального») знания посредством вопросов. Метод Конердинга дает возможность создания фрейма не *ad hoc*, а системно, исходя из обозримых критериев и процедур. Исходным пунктом является предположение, что доступ к концептуальному знанию возможен через предикации, которые употребительны в языковом обществе, то есть те, которые совпадают с узуальными контекстами соответствующих обозначений [14: 166ff].

Метод Конердинга используется сегодня для описания и объяснения лексического и грамматического материала как западными ([12], [17]), так и отечественными лингвистами. В работе С. В. Буренковой [1] представлена попытка описания лексико-семантической группы *Ungeschicklichkeit/Plumpheit*.

Фреймовый подход может, на мой взгляд, широко использоваться и в преподавании иностранных языков при составлении лексикона к определенной теме. Фреймовый подход в представлении нового лексического материала расширяет знание, связанное с соответствующей лексической единицей, и

---

<sup>14</sup> В этом отношении весьма преувеличенной представляется критика когнитивных теорий значения Т. Лоппе, отстаивающим позиции Л. Витгенштейна в своей в определенной степени усовершенствованной теории значения слова как употребления [Lorpe 2010].

позволяет воспроизвести ее (единицы) ассоциативные связи, коммуникативных партнеров – то, что остается за границей традиционной словарной дефиниции лексического значения, которой ошибочным образом часто ограничивается изучение нового слова.

### Список литературы

1. **Буренкова С.В.** Фрейм как способ моделирования фрагментов поля в идеографической лексикографии (на материале лексико-семантической группы «неуклюжесть»// *Вопросы когнитивной лингвистики*. – 2009. № 2. С. 73-81.
2. **Демьянков В.З.** Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // *Вопросы языкознания*. – 1994. – № 4. – С. 17 – 33.
3. **Залевская А.А.** Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005.
4. **Лукашевич Е. В.** Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект: Монография / под ред. и с вступ. ст. В.А. Пищальниковой. – Москва; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 234 с.
5. **Минский М.** Фреймы для представления знаний. – М.: Энергия, 1979. – 151 с.
6. **Пищальникова В.А.** Основания динамической теории значения: когнитивный аспект// Лукашевич Е.В. когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект: Монография. М., Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 234с.
7. **Allwood J.** *Meaning potentials and contexts: Some consequences for the analysis of variation in meaning*// Cuyckens H., Dirven R., Taylor J. R. (Hrsg): *Cognitive Approaches to Lexical Semantics*. – Berlin, N.Y.; Mouton de Gruyter. S. 29-45.
8. **Barsalou L.** *Frames, Concepts, and Conceptual Fields* // Lehrer A., Kittay E. (Hrsg.): *Frames, fields and contrasts. New Essays in Semantics and Lexical Organisation*. Hillsdale: Erlbaum, 1992. S. 1-64.
9. **Bartsch R.** *Dynamic Conceptual Semantics. A Logico-Philosophical Investigation into Concept Formation and Understanding*. Stanford: CSLI, 1998.
10. **Demmerling Ch.** *Sinn, Bedeutung, Verstehen. Untersuchungen zu Sprachphilosophie und Hermeneutik*. – Paderborn: Mentis, 2002.
11. **Fillmore Ch. J.** *Scenes-and-frames semantics*. In: Cole R.W. *Current Issues in Linguistic Theory*. Bloomington/London: Indiana University Press, 1977. – P. 76-138.
12. **Fraas C.** *Gebrauchswandel und Bedeutungsvarianz in Textnetzen. Die Konzepte „Identität“ und „Deutsche“ im Diskurs zur deutschen Einheit*. Tübingen: Narr, 1996.
13. **Hintikka J., Hintikka M. B.** *Sherlock Holmes in Konfrontation mit der modernen Logik. Zu einer Theorie des Informationserwerbs durch Befragung* In: Eco U., Sebeok Th. (Hrsg): *Der Zirkel oder im Zeichen der Drei. Dupin. Holmes. Peirce*. München: Fink, 1985. – S. 231-251.

14. **Konerding K-P.** *Frames und lexikalisches Bedeutungswissen. Untersuchungen zur linguistischen Grundlegung einer Frametheorie und zu ihrer Anwendung in der Lexikographie.* Tübingen: Niemeyer, 1993.
15. **Langacker R. W.** *Foundations of cognitive grammar. Volume 1: Theoretical prerequisites.* Stanford: Stanford University Press, 1987.
16. **Minsky M. A.** *Framework for Representing Knowledge.* In: Winston P.H. *The Psychology of Computer Vision.* New York: McGraw-Hill, 1975. P. 211-277.
17. **Ziem A.** *Frames und sprachliches Wissen.* In: Felder E. (Hrsg.) *Sprache und Wissen.* – Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2008..

## ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ В СИСТЕМЕ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Терехина М. И.

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

В настоящее время масштабность и интенсивность социальных процессов, их взаимопроникновение настолько возросли, что практически исчезает представление о возможности изоляции и замкнутости каких-либо человеческих общностей, групп, личностей. Общение приобрело универсальный и императивный характер и нарастание его интенсивности можно безошибочно прогнозировать на последующее время. Это обстоятельство по-новому высвечивает роль языка и языковой коммуникации в общественных процессах. Образование, приобретшее, как известно, массовый характер, лавинообразный рост информации сделали лингвистическое пространство постоянно циркулирующим и необозримо многообразным. Современная массовая коммуникация также представляет собой конгломерат различных информационных сегментов и соответствующих им языковых систем. Казалось бы, массовость образования сама по себе вполне в состоянии обеспечить достаточно адекватную лингвистическую ориентацию индивидов, групп, национальностей и, следовательно, эффективное взаимопонимание. На деле приходится сталкиваться с явлениями обратного порядка: большая или меньшая широта лингвистических возможностей сочетается с утратой взаимопонимания между людьми, исчезают способность и желание читать и воспринимать тексты словесной культуры углубленного содержания, уровень массовой коммуникации становится довольно плоским и усредненным. Результатом процесса современной массовой коммуникации является, таким образом, герметизация мышления, ведущая не к развитию субъекта, а к его «зомбированию». Именно умение ориентироваться в языке, активизирует человеческую способность мыслить, что и делает возможным духовное развитие человека в процессе коммуникации. Осознание этого факта рождает стремление найти возможные пути изменения сложившейся в современности столь отрицательной коммуникативной ситуации. И решение данной ситуации возлагается на философское образование.

В центре внимания содержания философского образования в настоящее время такие методологические принципы, как гуманизация (ориентация на человека и гуманистические ценности); фундаментализация (учет универсального знания); приоритет общечеловеческих ценностей над групповыми (ориентация на общечеловеческие идеалы, цели и общекультурные ценности); плюрализм (учет многообразия теоретических точек зрения).

Однако в тени этих принципов остается языковая проблематика. Философию часто характеризуют в качестве формы сознания. Но философия – это еще и язык. Философ занимается знаково-символической деятельностью не меньше, чем представители других наук.

Язык настолько неотделим от условий существования человека, что он всегда предполагается во всех возможных попытках его сущностной характеристики. Трудно представить формы сознательного поведения человека, в которых не усматривалось бы участие языкового фактора. Проблеме языка, его связи с природой человека, его сознанием, познанием, поведением крепко не повезло в нашей философии. Для западной философии XX в. языковая проблематика представляет собой тот идейный центр, в котором сходились и продолжают сходиться усилия мыслителей самой разной ориентации: начиная с «логической семантики» Р.Карнапа и А.Тарского, которая направлена на фиксацию социальной кооперации в области научно-технической информации, через учеников Л. Витгенштейна, которые хотели извлечь лингвистическую болезнь метафизических лжепроблем с помощью здравого смысла обыденного языка, до попыток создания «философской герменевтики (М.Хайдеггер, Г.Гадамер), которые хотели бы понять бытие человека как диалог, а самого человека нашей эпохи включить в историческую ситуацию понимания, осуществляемую через этот диалог. И в учебном материале описание состояния современной философии выстроено по преимуществу на материале философии языка [2].

В отличие от западной философии языковая (более широко – семиотическая) проблематика так и не вошла в качестве органической составной части в учебные пособия по философии. Парадоксальность ситуации заключается в том, что, с одной стороны, имеется немало работ, в которых глубоко анализируются проблемы семиотики (Л.А.Абрамян, И.С.Нарский, Б.В.Бирюков и др.), существует оригинальная отечественная традиция лингвистической, психолингвистической семиотики (Н.Д.Арутюнова, А.А.Леонтьев, И.В.Неволин и др.). С другой стороны, обращение к учебной литературе по философии показывает, что языковая проблематика занимает в ней самое скромное место. В разделе учебников «Теория познания» дело обычно ограничивается констатацией познания и трансляцией их в процессе познания. В разделе «Антропология» мы по сути дела не видим даже упоминания использования языка и других знаковых систем как сущностной характеристики человека.

Учебник по философии автора В.А.Канке является исключением [1]. По мнению автора, «философствование осуществляется в языке» [1;138], поэтому «философия есть форма языковой деятельности» [1;202]. Данная установка становится посылкой построения всего курса.

В разделе «Онтология» автор выделяет «семиотическое бытие физического пространства и времени» [1;161]. Рассматривая мыслительный процесс в познавательной деятельности человека в главе «Философская антропология и гносеология», автор справедливо отмечает, что мышление выражается в языке [1;86].

Канке определяет язык как «символическое выражение в звуке и письме жизни человека» [1;194]. В настоящее время, в связи с развитием кибернетики, происходит активное использование знаковых систем. Поэтому «развитие

современного человека связано с его знаково-символической деятельностью» [1;202].

Философский язык лучше всего усваивается на занятиях, в особенности на лекциях. Специфический предмет философии (и в этом ее принципиально мировоззренческий, отличный от науки характер) – отношение «человек-мир». Отсюда ее принципиально диалогический (а немонологический) характер. Она уже в древности ориентировала себя на мудрость (по-греч.- «софия»), но и «должное», постоянно соотносит их друг с другом, выбирает между возможностями, или, по крайней мере, фиксирует само их наличие. Такое «софийное» постоянно «настроено» на диалог, в котором встречаются различные (в том числе и противоположные) позиции и точки зрения, что порождает широкую «полифонию». Вспомним, что в диалогах Платона всегда были представлены несколько участников, горячо споривших по тому или иному вопросу.

Современный уровень преподавания философии и предполагает активизацию познавательной деятельности студентов. Вузовская лекция в основных своих чертах представляет монолог, обращение преподавателя к студентам с целью передачи информации, имеющий для них познавательный или прикладной интерес. Особое значение в последнее время придавалось лекциям проблемного характера. Однако данная форма преподавания лекционного курса приводит, по нашему мнению, также к диалогу лектора с самим собой. При этом мыслительная и языковая деятельность субъекта обучения остается пассивной. Лекция же по философии может быть интересна и приносить пользу только в том случае, если обучающийся начинает мыслить, размышлять, становится участником коммуникативной деятельности. Именно такую роль выполняет в учебном процессе лекция-диалог.

Диалог как языковое общение относится к универсальной форме человеческой коммуникации. Цель языковой коммуникации – взаимопонимание. Основным содержанием речевой деятельности является обмен информацией. Понимание высказывания наступает тогда, когда субъекту становится ясно, о какой ситуации идет речь и как представляет себе ситуацию говорящий. Понимание представляет собой осмысление полученной информации. Именно лекция-диалог и предполагает не просто обмен информацией, а осмысление ее. Результатом такой коммуникативной деятельности является порождение новой относительно момента взаимодействия действительности, удовлетворяющей или не удовлетворяющей актуальным потребностям его участников.

В результате такой коммуникации обнаруживается недостаточный уровень абстрактного и логического мышления, слабое владение абстрактной и специальной лексикой. Поэтому практическое значение лекции-диалога не только в эффективном воздействии на сознание студентов, в возможностях изучения, познания их мнения, но и в приобщении и в умении пользоваться философским языком. Так как философский язык более рационален, чем обыденный, и имеет более высокую степень абстрактности, отражает общие и

всеобщие характеристики бытия. Кроме того, философские понятия, в отличие от обыкновенного понятия, имеют смысл только в том случае, если они включены в определенную систему, связаны между собой. Так, понятие «действительность» в его обыденном употреблении не требует обязательного соотнесения и системного рассмотрения с другими понятиями. А в философии оно тесно связано с целым рядом других понятий и раскрывается через них.

Таким образом, такое видение языка делает возможной реализацию стремления найти путь устранения тотальной власти примитивной формы языка, вытесняющий сегодня развитый язык, а значит, реализацию стремления найти путь активизации утрачиваемой в настоящее время способности человека мыслить, уметь воспринимать сложные образные структуры, без чего духовное развитие человека весьма проблематично.

#### *Список литературы*

- 1. Канке, В. А.** *Философия. Исторический и систематический курс [Текст]: учебник для вузов. / В. А. Канке. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Логос, 2000. - 344с - ISBN5-8843-038-6.*
- 2. Поупкин, Р.** *Философия [Текст]: вводный курс / Р. Поупкин, А. Стролл; под общ. ред. И. Н. Сиренко. – М.: Серебряные Нити, 1998. - 512 с*

# КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НАЗВАНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ

Турлова Е.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Благодаря общепринятому вербальному выражению в той или иной сфере общения, текст не только понимается, декодируется обществом, но и воспринимается им как некий коммуникативный импульс, побуждающий к определенным действиям во внешнем мире. Представляется возможным отнести рекламный текст названий учебно-методических пособий к числу новых зарождающихся разновидностей текстов, которые по своим языковым, текстовым, композиционным параметрам тяготеют к информативно-воздействующим текстам, обладают признаками логичности, лаконичности, эмоциональной оценочности. Целью этого типа текста является оказание воздействия на потенциального потребителя в направлении изменения или закрепления его отношения к рекламируемому объекту (учебному пособию). Ограниченность потенциального получателя анализируемых названий учебно-методических пособий обуславливает специфический выбор структурных и языковых элементов, составляющих малоформатный текст названий англоязычной учебной и методической литературы.

Существуют различные схемы построения рекламного дискурса, который входит в качестве содержательной и формообразующей составляющей в анализируемое в работе рекламно-учебное дискурсивное пространство. Важно подчеркнуть при этом, что вариативность компонентов в пределах этой составляющей весьма незначительна. Основное расхождение мнений по поводу структурных маркеров данного типа дискурса касается того, являются ли паралингвистические элементы частью композиционного построения описываемого типа текстов. Так, некоторые исследователи включают в число основных структурных элементов рекламной составляющей общее расположение материала и иллюстрации наряду с заголовками, подзаголовками, основным текстом и блоком «обратной связи» [1, 4, 5]. Набор функционально-коммуникативных факторов обуславливает правила построения и оформления учебно-рекламного текста.

Существует традиционная усеченная трехкомпонентная схема композиционной организации рекламного текста, в которой учитываются ключевые аспекты его параграфемной организации:

- 1) заголовок;
- 2) основная часть;
- 3) техническая справка [6].

А.А. Леонтьев относит использование языка в рекламе к особой функции речи - функции «марки», или номинативной, связанной с «употреблением речи в целях наименования каких-то объектов: географических пунктов, предприятий,

магазинов, промышленных изделий и т.д.» [3]. В сложном процессе восприятия текста в дискурсе важную роль играют компоненты, специально ориентированные на адресата, на выстраивание стратегии его внедрения в сферу дискурса, на построение его деятельности по интерпретации. Заголовочный комплекс является фактором, который «отвечает» за связь с реципиентом, он занимает своеобразное положение: входя в дискурс, будучи органически связанным с ним, стоит в пред-текстовой позиции, что определяет его функции. Заголовочный комплекс - это подсистема внутри текстовой системы, состоящая из элементов, позиционно расположенных либо перед самим текстом, либо в послетекстовой позиции. Заголовочный комплекс включает в себя заголовки, подзаголовки, вводки, анонсы. Это так называемые выдвинутые элементы, они объединены тем, что, будучи тесно связанными с основным текстом по содержанию, в структурно-речевом плане сохраняют некую самостоятельность, отдельность от текста [2].

Применительно к МФТ названий англоязычных учебно-методических пособий, в задачи которых входит рекламирование интеллектуального продукта, наиболее полной и логичной представляется схема, состоящая из четырех элементов, отражающая аспекты паралингвистической организации названий как важного компонента, обеспечивающего реализацию коммуникативно-прагматического намерения адресанта:

- 1) иллюстрации, фото, рисунки;
- 2) название\заголовков;
- 3) подзаголовков;
- 4) информационный блок (автор\авторы, название и логотип издательства).

Например:

- Название: **Set Sail! 1 & 2**

Подзаголовок: Practice Book Beginner

Авторы: Elizabeth Grey and Virginia Evans

Издательство: Express Publishing;

яПеречисленные звенья составляют *композиционную структуру*, которая выступает как некая константа, структурно - композиционный инвариант текста названий англоязычной учебной и методической литературы, где иллюстративный компонент играет роль аттрактора, т.е. его главная задача - привлечь внимание к тексту, заинтересовать читателя, заставить его прочитать текст. В МФТ названий англоязычных учебных изданий изображения (фотографии, схемы, рисунки и т.п.), функционирующие наряду с вербальной информацией, выполняют паралингвистическую, а вместе с тем психологическую и семиотическую функции, способствуя более прочному запоминанию соответствующего сообщения путем подключения зрительного канала. Название признается важнейшей частью текстовой композиции. Именно оно призвано привлекать к себе максимум внимания в силу его малого объема и усеченного содержательного плана. Заголовок привлекает внимание к тексту, заинтересовывает потребителя данной учебной литературы. Это - стержень

рекламы и наиболее сильный посыл к покупателю. Подзаголовок является связующим звеном между заголовком и основным текстом, поясняя суть рекламного сообщения, заложенного в заголовочном комплексе.

Подзаголовок, который определяется по формальному признаку как маленький заголовок, набранный более мелким шрифтом, но более крупно, чем основной текст, предназначен эксплицировать побуждения или обозначать существенные факты. Подзаголовок призван подкреплять заголовок и, соответственно, тему сообщения.

Так, в качестве подзаголовка англоязычных названий учебно-методических пособий могут выступать:

1) указание на уровень подготовки аудитории, на которую рассчитано пособие:

- Friends *Beginners, Elementary, Pre-intermediate, Intermediate* Carol Skinner with Mariola Bogucka [Pearson Longman ELTC 2006: 31];

- Grammar Express. *Intermediate, Upper intermediate*. Marjorie Fuchs and Margaret Bonner with Kenna Bourke [Pearson Longman ELTC 2005: 112];

- Cutting Edge *Advanced*. Sarah Cunningham [Pearson Longman ELTC 2006: 12];

- Join Us for English *Complete Starter to Beginner*. Gunter Gergross [Cambridge ELTC 2007; 6].

- Cambridge BEC *Preliminary, Vantage and Higher*. Examination Papers from Cambridge ESOL [Cambridge ELTC 2007; 37]

- Laser *B1* M. Mann [Macmillan 2008: 34]

В ходе анализа примеров из выборки нами были обнаружены следующие варианты обозначения уровня подготовки аудитории, на которую рассчитано пособие, которые представляется возможным сгруппировать по степени сложности языкового материала.

Наименьший уровень сложности:

• *Complete Starter (Kindergarten)* - Magic Time. K. Kampa [Oxford University Press ELTC 2005: 21]

• *Starter – Let's Go!* R. Nataka [Oxford University Press ELTC 2005: 23]

• *Progress – American Hotline* T. Hutchinson [Oxford University Press ELTC 2005: 24]

• *Opener – English KnowHow*. T. Naber [Oxford University Press ELTC 2005: 25]

• *Introductory – Focus on Grammar*. I. Schoenberg [Longman ELTC 2000: 44]

• *Intro – Fifty-Fifty Series*. W. Wilson [Longman ELTC 2000: 77]; New Interchange. J. Richards [Cambridge ELTC 2007; 22].

• *False Beginner* - Horizons. P. Radley [Oxford University Press ELTC 2005: 10]; Business Venture 1 with Practice for the TOEIC test. R. Barnard [Oxford University Press ELTC 2005: 33]

• *Literacy – Access*. S. Molinsky [Longman ELTC 2000: 46]

• *Pre-Beginner – Foundations*. [Longman ELTC 2005: 48]; Smart Start. M. Vince [Macmillan ELTC 2006: 11]

- *Beginner* – Upstream. V. Evans [Express Publishing ELTC 2004: 22]
- *High Beginner* - Kid's Readers. Hide and Seek. J.B. Stamper [Oxford University Press ELTC 2005: 7]
- *Elementary* – Elementary. M. Harris [Longman ELTC 2005: 30]
- *High Elementary* – Twist! R. Nalasco [Oxford University Press ELTC 2005: 8]
- *Basic* – NorthStar. Focus on Listening and Speaking. L. Frazier [Longman ELTC 2000: 74]; Focus on Grammar. M. Fuchs [Longman ELTC 2005: 78]
- *Basic Beginner* – Success. M. Walker [Oxford University Press ELTC 2005: 24]

Средний уровень сложности:

- *Pre-Intermediate* – New Snapshot. B. Abbs [Longman ELTC 2005: 30]
- *Lower Intermediate* - Basic English Usage M. Swan [Oxford University Press ELTC 2005: 54]
- *Low Intermediate* -
- *Intermediate* – Cutting Edge. S. Cunningham [Longman ELTC 2005: 32]
- *High Intermediate* – Selected Topics. E. Kisslinger [Longman ELTC 2000: 76]
- *Upper-Intermediate* – Blueprint. B. Abbs [Longman ELTC 2005: 35]

Высокий уровень сложности:

- *Lower-Advanced* – How English Works. A Grammar Practice Book. M. Swan [Oxford University Press ELTC 2005: 54]
- *Advanced* – Matters. J. Bells [Longman ELTC 2005: 35]
- *Super Advanced* – Prospects. K. Wilson [Macmillan ELTC 2005: 26]
- *Proficiency* – Advanced Expert. J. Bells [Longman ELTC 2005: 64]
- *Preliminary* - Cambridge BEC Examination Papers from Cambridge ESOL [Cambridge ELTC 2007; 37]
- *Vantage* - Cambridge BEC Examination Papers from Cambridge ESOL [Cambridge ELTC 2007; 37]
- *Higher* - Cambridge BEC Examination Papers from Cambridge ESOL [Cambridge ELTC 2007; 37]

Обозначение уровня сложности языкового материала имеет унифицированный характер, инвариантная модель которого может быть представлена следующим образом: Beginner – Intermediate – Advanced – Proficiency. Вариативность обозначения уровня сложности и подвидов уровня сложности широко представлена выше. На уровне подзаголовка проявляются свойства МФТ названий англоязычных учебных пособий к системной организации, что является реализацией их лингвосинергийного потенциала.

Наряду с традиционным обозначением уровня сложности языкового материала в выборке обнаружены следующие примеры, содержащие ссылку на международный экзамен по английскому языку First Certificate in English (FCE):

- Laser *Pre-FCE*. M. Mann, S. Taylore-Knowles [Macmillan 2006: 13];
- Laser *FCE*. M. Mann, S. Taylore-Knowles [Macmillan 2006: 13];

- Laser *Intermediate*. M. Mann, S. Taylore-Knowles [Macmillan 2006: 13].

В ходе анализа корпуса выборки обнаружены примеры обозначения уровня сложности этапа обучения с помощью лексических маркеров со значением «продвижения по пути» изучения иностранного языка, перехода от одной ступени к следующей. Например:

а) - Open House *Come in!* Norman Whitney;

- Open House *Step up!* Norman Whitney;

- Open House *Move up!* Norman Whitney;

- Open House *Open up!* Norman Whitney [Oxford University Press ELTC 2005: 54];

б) - *Real Time English*;

- *Prime Time English*;

- *Future Time English*;

Michael Rost and Angela Blackwell with Laurie Frazier and Robin Mills [Longman ELTC 2000: 48]

2) имя создателя\ей учебного или методического пособия:

а) автор\ы:

- Inside Out Pre-Intermediate. *Sue Kay, Vaughan Jones, Ceri Jones, Tania Bastow, Jonathan Hird, Rhilip Kerr* [Macmillan ELTC 2005; 14];

- Upstream. *Virgivia Evans, Jenny Dooley, Bob Obee, Lynda Edwards* [Express Publishing ELTC 2005: 27]

б) иллюстратор\ы:

- The Grammar Lab Book One. *Kenna Bourke. Illustrated by Korky Paul and David Mostyn*. [Oxford University Press ELTC 2005: 50]

в) редактор серии:

- How to Teach Grammar. *Scott Thornbury. Series editor Jeremy Harmer*. [Pearson Longman ELTC 2005: 121];

г) соавторы:

- Use the Internet in ELT. *Dede Teeler with Peta Gray. Series editor Jeremy Harmer*. [Pearson Longman ELTC 2005: 121];

В ходе анализа примеров из выборки нами были обнаружены следующие варианты обозначения создателей учебного или методического пособия: автор (*Jeremy Harmer*), соавторы (*with Peta Gray*) иллюстратор, (*Illustrated by*), редактор серии (*Series edito*).

3) Указание на уровень пособия, составляющего конкретный учебный курс:

а) цифровое обозначение:

- Enterprise *1 & 2*. Virginia Evans and Jenny Dooley [Express Publishing ELTC 2004: 17];

- Pebbles *1 & 2*. Penny Hancock, Gail Ellis [Pearson Longman ELTC 2006: 12];

б) обозначение с помощью цифр и маркера «Intro»:

New Interchange *Intro, 1, 2 and 3*. Charles Shields and Jack C Richards [Cambridge ELTC 2002; 20].

в) указание на уровень сложности языкового материала производится не только с помощью цифр, но и числительных - количественных и порядковых, а также буквенного обозначения. Например:

- Grammar One, Two, Three. Beginner to Pre-Intermediate. Jannifer Seidl [Oxford University Press ELTC 2005: 50];

- Written English for Business. Preparation for the LCCI Examinations. First level, Second level, Third level. R.G.H. Adrews, Gerald Lees. [Oxford University Press BEC 2002: 21];

- Brainwaves Level 3. Kate Wakeman. [Oxford University Press ELTC 2005:43];

- The Grammar Lab Book Three. Kenna Bourke. Illustrated by Korky Paul and David Mostyn. [Oxford University Press ELTC 2005: 50];

- In Charge. Book 1, Book 2, Book 3. E. Dimitrova. [Longman ELTC 2000: 40];

- Shinning Star. Level A, Level B, Level C. Anna Uhl Chamot, Pamela Hartmann, Jann Huizenga [Pearson ELTC 2000: 39];

Результаты проведенного исследования показывают, что 96,3% названий обладают цифровым обозначением уровня сложности пособия, по овладению навыками конкретного курса.

4) Информация, раскрывающая основную методическую направленность издания, вид речевой деятельности:

- In at the Deep End. Speaking Activities for Professional People. V. Hollerr, R. Carter. [Oxford University Press BEC 2002: 21];

- Handshake. A course in Communication. P. Viney. [Oxford University Press BEC 2002: 18];

- Internet English. www-Based Communication Activities. Christina Gitsaki and Richard P Taylor. [Oxford University Press ELTC 2000: 11];

- New Proficiency Testbuilder. New Tests that Teach. M. Harrison [Macmillan ELTC 2006; 24];

- CAE Testbuilder. Tests that Teach. A. French [Macmillan ELTC 2006; 23];

- KET Testbuilder. Tests that Teach. S. Dymond [Macmillan ELTC 2006; 22];

- First Certificate Testbuilder. Tests that Teach. T. D. Triggs [Macmillan ELTC 2006; 23];

- IELTS Testbuilder. Tests that Teach. S. McCarter [Macmillan ELTC 2006; 25].

Показательно, что целая серия учебных пособий, предназначенных для подготовки к сдаче международных экзаменов по английскому языку, имеет одинаковый подзаголовок - Tests that Teach, что еще раз подтверждает идею о параллелизме в построении рекламных текстов для усиления их воздействующей функции. Инвариантную формулу можно представить следующим образом: XXX+Testbuilder Tests that Teach, где XXX – аббревиатура названия международного экзамена по английскому языку.

Примером параллелизма как основного приема воздействия в рекламном тексте названий англоязычных учебных пособий является серия издательства

Cambridge University Press для сдачи международных экзаменов по английскому языку. Например:

- Cambridge Young Learners English Tests. Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations. [Cambridge University Press ELTC 2003: 11];

- Cambridge Preliminary English Tests 2 and 3. Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations. [Cambridge University Press ELTC 2003: 11];

- Cambridge Key English Tests 1 and 2. Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations. [Cambridge University Press ELTC 2003: 11];

- Cambridge First Certificate in English 3, 4. Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations. [Cambridge University Press 2003: 11];

- Cambridge Certificate in Advanced English 3, 4. Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations. [Cambridge University Press ELTC 2003: 11];

- Cambridge First Certificate of Proficiency English 1, 2. Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations. [Cambridge University Press ELTC 2003: 11].

Одним из признаков, способствующих реализации воздействующего потенциала текста названий учебных пособий можно назвать параллельный характер его структурных элементов, что способствуют более эффективной подаче содержания, насыщению его более явным прагматическим акцентом.

5) Информация, определяющая конкретного адресата и пользователя данного учебного пособия. Например:

- You and Me. Beginner. Pupil's Book 1. G. Lawday [Oxford University Press BEC 2005: 5];

- Fanfare. Beginner. Class Book 1. M. McHugh [Oxford University Press ELTC 2005: 5];

- Smart. Pre-Intermediate. Student's Book. M. Vince [Macmillan ELTC 2006: 11];

- Going International. English for Tourism. Upper-Intermediate. Teacher's Resource Book. K. Harding [Oxford University Press ELTC 2000: 24];

- English for Travel. Teacher's Guide. J. Eastwood [Oxford University Press ELTC 2000: 24];

- Cambridge Practice Tests for First Certificate 1 and 2. Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations. Self-study Student's Book [Cambridge University Press ELTC 2003: 11];

- Passages. An upper intermediate multi-skills source. Workbook. J. C. Richards [Cambridge University Press ELTC 2003: 10];

- Let's Talk. Teacher's Manual. J. Jones. [Cambridge University Press ELTC 2003: 10];

- Cambridge Preliminary English Tests 2 and 3. Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations. *Student's Book with answers* [Cambridge University Press ELTC 2003: 11];

- First Certificate Star. *Practice Book*. L. Prodromou [Macmillan ELTC 2005: 40];

- Going Places. *Study Book*. G. Porter [Macmillan ELTC 2005: 52].

Следовательно, представляется возможным определить инвариантную модель структуры подзаголовка англоязычного учебного пособия, определяющего часть УМК, следующим образом: XXX + Book, где XXX является определителем адресата учебного пособия, его методической цели.

Таким образом, МФТ названий англоязычных учебных изданий сохраняют единообразие композиционной структуры, включающей такие элементы как заголовок, подзаголовок и информационный блок. Рекламная составляющая названий, их ориентация на прагматическое воздействие на адресата определяет моделированный характер формального плана (композиционной структуры) МФТ названий. В свою очередь параллелизм в композиционной структуре исследуемого типа текстов определяет набор моделей, по которым образованы названия.

#### *Список литературы*

1. **Гусейнова, И.А.** *Дескриптивные рекламные тексты как инструмент воздействия в системе маркетинговой коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук.* / И.А. Гусейнова. - М, Моск. гос. лингв. ун-т, 1999. – 22 с.

2. **Лазарева, Э.А.** *Стилистика рекламы* / Э.А. Лазарева. - Екатеринбург, 2005. - 180 с.

3. **Леонтьев, А.А.** *Деятельность. Сознание. Личность* / А.А. Леонтьев // *Избранные психологические произведения.* - М. - 1983. – 82 с.

4. **Сычев, А.С.** *Стилеобразующие факторы и стилеобразующие черты газетно-публицистической речи* / А.С. Сычев // *Вестник Омского университета.* - 1999. - №3 - . С. 93-96.

5. **Томская, М.В.** *Оценочность в социальном рекламном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук.* / М.В. Томская. - М.: МГЛУ, 2000. – 24 с.

6. **Шестакова, И.Г.** *О композиционной организации текста научно-технической рекламы* / И.Г. Шестакова // *Лингвистические средства текстообразования: межвуз. сб. статей.* - Барнаул. - 1985. - С. 64-74.

7. *English Language Teaching. Catalogue 2007.* - Cambridge University Press, - 71 p.

8. *English Language Teaching. Catalogue 2005.* - Oxford University Press, - 84 p.

9. *English Language Teaching. Catalogue 2004.* – Express Publishing, - 89 p.

10. *English Language Teaching. Catalogue 2003.* - Cambridge University Press, - 89 p.

11. *English Language Teaching. Catalogue 2006.* - Pearson Longman. – 120 p.

12. *Longman English Language Teaching. Catalogue 2005.* - Pearson / Longman.-

128 p.

13. *Macmillan Education English Language Teaching Catalogue 2008.* -  
*Macmillan/Heinernann.*-89 p.

14. *Macmillan Education English Language Teaching Catalogue 2009.* -  
*Macmillan/Heinernann.*-91 p.

## К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА СОКРАЩЕНИЙ

Федоринов А.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В процессе перевода нам приходится часто сталкиваться с проблемой перевода сокращений. Это обусловлено тем, что в современную эпоху научно-технического прогресса значительно выросло количество этого типа лексических единиц.

В наши дни в словарях можно найти примерно от 15 до 20 тысяч сокращений в современных языках.

Основное количество аббревиатур, правда, приходится на долю специальных подъязыков, но тесная связь науки с жизнью, научной речи — с речью обыкновенного гражданина не ограничивает их употребление рамками научно-технической литературы [2].

Расшифровка сокращений не представляет особой трудности для опытного переводчика: многие из так называемых морфологических аббревиатур достаточно понятны (морфлот, старпом, нарком, промтовары). Большое количество сокращений, в том числе и инициальные (O.N.U., U.E., C.E.I., C.G.T.)=(ООН, ЕЭС, СНГ, ВКТ) приведены в словарях, часто в конце издания, в виде традиционного приложения, а также в особых словарях сокращений, включающих и более специальные научные аббревиатуры.

Иногда, правда, встречаются одинаковые аббревиатуры как в русском, так и в других языках, например:

Не является секретом ни для кого такие наклейки на автомобилях (autocollants), такие как: Rus, Pl, F, D, GB, BG, потому что это – общепринятые международные сокращения стран: Россия, Польша, Франция, Германия, Великобритания, Болгария. Такие наклейки необходимы в тех случаях, когда вы отправляетесь за рубеж Российской Федерации.

Если вы отправитесь в Казахстан без такого знака, то вас, в лучшем случае, заставят заплатить штраф (из личного опыта) или же, на худой конец, у вас отберут водительское удостоверение, которое вернуть будет уже намного сложнее.

Такие аббревиатуры (на французском языке sigle(m)) как C.D.D, C.D.I, V.D.I входят в повседневную жизнь французов по причине перехода экономики страны на режим экономии. Появляются новые профессии, занятия (Vendeur(euse) à domicile indépendant), новые контракты на работу (Contrat à durée déterminée, Contrat à durée indéterminée). Сокращения постепенно вливаются в лексический запас современного французского языка, обогащая его.

По мнению многих лингвистов, сокращение является словом и должно быть переведено с исходного языка (ИЯ) = (Langue de départ (LD)) на переводящий язык (ПЯ) = Langue d'arrivée (LA) [1].

Сокращение должно на общем основании подчиняться правилам перевода лексики, в основе которых лежат семантические соответствия между соотносительными единицами данной пары языков; близость к терминам, т. е. отсутствие коннотаций, еще больше выдвигает на передний план необходимость передачи смысловой стороны аббревиатур. Строго схематично, слово ИЯ 1) переводится — содержание его передается соответствующими средствами ПЯ (эквиваленты, аналоги) или 2) переносится в текст ПЯ как есть, сохраняя отчасти или полностью форму (заимствование, транскрипция, транслитерация).

Но аббревиатура — слово особое, отличающееся от других. Подобно тому как стенографический знак является представителем, заместителем обычного слова, так и сокращение представляет другую, потенциально содержащуюся в нем единицу, исходную, из «обломков» которой оно составлено. Именно этот важнейший момент «двуединства» аббревиатур (сокращенная форма и полная, развернутая исходная форма при одном содержании) вдвое увеличивает возможности передачи их на ПЯ. Представим это в виде схемы: I. Перевод 1) аббревиатурой, 2) развернутой формой. II. Транскрипция/транслитерация 1) аббревиатуры, 2) развернутой ее формы [2].

Аббревиатура переводится эквивалентом, то есть названием того же референта на ПЯ. Перевод развернутой формой необходим в тех случаях, когда в ПЯ нет сокращения-эквивалента. например: ЗАГС переведем мы уже не аббревиатурой, потому что ее нет во французском языке, а развернутой формой, являющейся эквивалентом этого слова: Bureau de l'état civil. Хорошо, если есть уже устоявшиеся аббревиатуры в ИЯ и ПЯ, тогда перевод сокращений не представляет никакой трудности для переводчика, например: НАТО – O.T.A.N., СНГ – С.Е.I., СССР – URSS, ЦРУ – С.I.A., ФБР – F.B.I. Хотя иногда возможна и путаница из-за наличия одинаковых аббревиатур, например С.Е.I. можно расшифровать так: La Communauté des Etats Indépendants или Commission életronique internationale, Conférence épiscopale italienne, Collège d'enseignement en immobilier, Commission Electorale Indépendante (de Côte d'Ivoire), Centre d'études interaméricaines, Centre des Etudiants en Informatique. И это еще не полный перечень этой аббревиатуры. Найти правильный эквивалент аббревиатуре поможет только контекст.

Иногда в русском языке встречаются сокращения, которые переводятся на французский язык одним словом, например: КПД (коэффициент полезного действия) переведем термином *rendement(m)*.

При переводе сокращений нужно соблюдать правила грамматики ПЯ (LA), например: ВМТ (Верхняя Мертвая Точка) и НМТ (Нижняя Мертвая Точка) нужно перевести на французский язык как РМН (*Point Mort Haut*) и РМВ (*Point Mort Bas*), а не НМР (*Haut Mort Point*) и ВМР (*Bas Mort Point*).

В ряде случаев сокращение переносится в ПЯ в его фонетической (транскрипция) или графической (транслитерация) форме, максимально приближенной к оригинальной. Это типично главным образом 1) для самого сокращения, но бывает, что так же переносят и 2) исходную единицу в ее

развернутой форме. Транскрипция/транслитерация сокращений характерна для обозначенных аббревиатурами имен собственных. Хороший пример — транскрипция англ. BBC, произносимого на многих языках в его английском звучании — «би-би-си». Транслитерируется англ. UNESCO — ЮНЕСКО; INTERPOL — ИНТЕРПОЛ; фр. FIT (Fédération Internationale des Traducteurs) — рус. ФИТ; ит. FIAT (Fabbrica Italiana Automobile Torino) — рус. ФИАТ. [2].

На французский язык почти все марки машин, производимые в бывшем СССР, транслитерировались: ZIL (Завод имени Лихачёва)– 130, ZAZ (Запорожский автозавод) – 968М, GAZ (Горьковский автозавод) – 69, LIAZ (Ликийский автозавод), PAZ (Павловский автозавод), KRAZ (Кременчугский автозавод), UAZ (Ульяновский автозавод).

В наше время много аббревиатур так прочно вошло в нашу жизнь, что мы не можем уже точно расшифровать такие названия как НАСА, ФИФА, ТАСС, хотя и знаем, что НАСА (Национальное управление по аэронавтике и исследованию космического пространства) занимается вопросами запусков баллистических ракет и космических летательных аппаратов, ФИФА (Международная федерация футбольных ассоциаций) – это Международная футбольная ассоциация, ТАСС – Телеграфное Агентство Советского Союза, которое занималось различного рода информацией.

Мы уже не задумываемся, что слово радар это не что иное как аббревиатура из английского языка Radio Detection And Ranging, которая переводится на французский язык как Détection électromagnétique.

Много сложносокращенных слов перешло из русского языка во французский путем транскрибирования, например: sovkhos(m), kolkhoz(m), komsomol(m).

Транскрипция исходной формы, заменяющая перевод, встречается очень редко. Она возможна в сокращенных названиях предприятий, обществ, компаний, не имеющих соотносительной формы в ПЯ. Так, французская фирма E.D. F. транскрибируется на русский язык: Электрисите де Франс.

Во многих европейских языках, в том числе и в русском (чаще всего в письменной речи), есть сокращения, главным образом латинские, которые не отличаются по форме и значению и могут при переводе переходить из ИЯ в ПЯ без перевода и транскрипции или транслитерации. Многие из них до сих пор используются, например, P. S. (приписка в письме) или NB (нотабене — «заметь», «не забыть», «учесть»), de jure (юридически), de facto (фактически), ex cathedra (непререкаемо). До сих пор используется сигнал бедствия SOS.

Большое количество сокращений вошло в письменную речь, в мировую паутину Интернета, например: SVP – s'il vous plaît, c.à d – c'est à dire, etc. – et caetera.

Многие из сокращений при разных референтах имеют одинаковый буквенный состав, одинаковую графическую форму: при почти полной немотивированности этих единиц (например, инициальных сокращений) даже в широком контексте такая омонимичность создает ощутимые затруднения и становится причиной переводческих ошибок. Например, русская аббревиатура

АК обозначает 10 понятий: 1) авиационный компрессор, 2) авиационный корпус, 3) автомат Калашникова, 4) автомобильный кран, 5) административный комитет, 6) антрацит кулак, 7) армейский корпус, 8) артиллерийский компас, 9) артиллерия корпуса, 10) астрономический календарь.

Высока степень омонимии аббревиаций и в других языках. Например, английские и американские сокращения, составленные из инициалов М и Р в разных комбинациях (MP, M/P, M. P.), обозначают 28 разных понятий и в том числе целых пять видов полиции: Marine Police, Metropolitan Police (London), Military Police, Mounted Police, Municipal Police. Еще больше сокращений-омонимов во французском языке: из тех же М и Р составлены (ССФЯ) 53 аббревиатуры, а из букв С и S — 77; буквой М (прописной и строчной) сокращено 85 исходных единиц. В частности, во французских сокращениях немало и английских единиц, с одной стороны, омонимичных французским, а с другой, дублирующих их. Разделительные точки больше характерны для французских аббревиатур [2].

Можно привести интересный пример сокращенного слова КВН. Как известно, это Клуб Веселых и Находчивых. Но не все знают, что в то время, когда водку продавали по талонам, так называли самогон: Крепкое, Вонючее, Недорогое. Такая аббревиация, конечно, не вошла в активный лексический запас, но некоторое время всё-таки существовала в рабоче-крестьянской среде.

В заключение заметим, что аббревиатуры не характерны для художественной литературы. В большинстве своем они мало отличаются от терминов, используемых для речевых характеристик, для создания местного колорита

Переводчик должен приложить максимум усилий, чтобы найти подходящий эквивалент для сокращенных слов, используя все доступные средства, не навязывая своему читателю никаких загадок вместо аббревиатур. На наш взгляд, самыми эффективными источниками экспликации аббревиации остаются СМИ, телевизионные передачи и, конечно же, Интернет-источники.

#### *Список литературы*

- 1 Бурляй, С.А. Французский язык. Устный перевод. Переводческая запись. – М.: Р. Валент, 2005. – 160 с. – ISBN 5-93439-143-7*
- 2 Влахов, С.И. Непере译имое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – М.: Р. Валент, 2009. – 360 с. – ISBN 9785-93439-256-8*

## ТЕСТИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ПО ЭКРАНИЗАЦИИ РОМАНА А.М. ГОРЬКОГО «ЖИЗНЬ КЛИМА САМГИНА»

Флоря А.В.

Орский гуманитарно-технологический институт, г. Орск

Поскольку художественное произведение существует в культурном контексте, оно часто имеет продолжение в других видах искусства. Учет таких интерпретаций, особенно оригинальных и талантливых, при анализе произведения литературы дает возможность объемнее и полнее воспринимать художественный текст.

В связи с этим автором был проведен эксперимент [1; 2] на 3 курсе филологического факультета по дисциплине специализации «Эстетика слова» (спецсеминар).

Время проведения эксперимента – 2004-05, 2005-06 учебные гг. Потом, в связи с изменением нагрузки, он не продолжался, но всё же позволил сделать некоторые наблюдения – не очень оптимистические. Испытуемыми были достаточно хорошие, грамотные студенты. Многие впоследствии на «отлично» защитили ВКР, один стал кандидатом филологических наук.

Цели эксперимента:

- 1) ознакомление студентов с великим русским романом, мягко говоря, не пользующимся популярностью;
- 2) оптимизация анализа художественного текста через трансмутацию (Р. Якобсон), т.е. перевод на язык другого искусства.

Но были и другие цели и причины. Во-первых, в то время возникла первая волна сериалов по классическим русским романам – в сущности, только по «Идиоту», потом сменившаяся экранизацией произведений, популярных в советскую эпоху («Благословите женщину» С. Говорухина по «Хозяйке гостиницы» И. Грековой) и в периоды «перестройки» и раннего ельцинизма («Дети Арбата», «Московская сага»). Тенденция наметилась, и мне было интересно отношение студентов к ней.

Во-вторых, для периода «перестройки» была характерна высокая степень *искренного* интереса к литературе и разным видам искусства (преимущественно к кино и театру). Кстати, сериал В.А. Титова по роману А.М. Горького «Жизнь Клима Самгина» – продукт той же эпохи. В начале 2000-х гг., т.е. почти 20 лет спустя, студенты, видимо, были равнодушны к культурному фону времени. Во всяком случае, в этом было необходимо убедиться.

На семинарских занятиях демонстрировались фрагменты фильма В.А. Титова и сопоставлялись с отрывками из романа А.М. Горького.

Затем проводилось итоговое анкетирование – анонимное и подписное.

Вопросы анонимной анкеты:

1. Какие актеры снимались в фильме?
2. Читали ли Вы роман: а) полностью; б) частично?

3. Возникло ли у Вас желание: а) прочитать роман; б) прочитать научно-критическую литературу о нем?

4. Смотрите ли Вы сериалы по литературным произведениям? Назовите их. Дайте им краткую характеристику.

Итоги анкетирования были следующие.

Первая группа – 18 человек.

1) Какие актеры снимались в фильме?

14 студентов узнали А. Джигарханяна (Варавка), большинство указали только фамилию, но многие назвали имя (6 человек). Трое назвали Н. Гундареву (игравшую одну из важнейших ролей – Марину Зотову), причем только один – по имени. В 8 анкетах упоминается некая «Яковлева» (Елена, Ольга, Марина? Возможно, последняя, т.к. только что по ТВ прошла «Московская сага», что могло вызвать массовую аберрацию). Этот ответ – загадка. Списывание исключается (в крайнем случае – у соседа). Возможно, в титрах увидели фамилию «Якунина» (Валентина; играла Лидию Варавку, известна также по фильму Г. Панфилова «Васса», тоже по Горькому, роль Рашель. Т.е. актриса известна тем, кто интересуется экранизациями классики.). В 12 анкетах упомянут исполнитель заглавной роли А. Руденский, в то время много снимавшийся в третьесортных сериалах и поэтому отчасти знакомый студентам (отчасти, потому что четверо назвали его «Андреем Руденко»: видимо, произошла контаминация с именем Любви Руденко, актрисой театра им. Маяковского, игравшей в фильме Дуняшу Стрешневу).

В другой группе – 26 человек – ошибок в именах было меньше (С. Смирнову назвали «Светловой»). Чаще всего называли Джигарханяна. Часто упоминали С. Крючкову, С. Маковецкого, единичные упоминания А. Жаркова, Л. Гузеевой (последнее странно, учитывая их популярность).

**Вывод.** Испытуемым студентам почти не известны лучшие актеры советской эпохи. Сами личности артистов их интересуют мало. Никто не назвал А. Калягина, Л. Соколову, Е. Соловей, хотя трудно предположить, что студенты никогда их не видели на экране. Скорее всего, это равнодушные.

2) Читали ли Вы роман: а) полностью; б) частично?

В первой группе 8 человек (видимо, не очень искренне) ответили: частично. Во второй – 23 частично. Один ответ: «читала полностью роман».

**Вывод.** Самостоятельного желания прочесть книгу до того, как ее стали проходить по программе, не возникало почти ни у кого.

3) Возникло ли у Вас желание: а) прочитать роман; б) прочитать научно-критическую литературу о нем?

В первой группе – 1 человек захотел прочесть критическую литературу, 12 человек – только роман, остальные – роман и литературу о нем. Во второй –

не возникло желания читать вообще ничего – у 1, только критическую литературу – у 10, у остальных – то и другое (один ответ: «Возникло желание прочесть роман до конца»).

4) Смотрите ли Вы сериалы по литературным произведениям? Назовите их. Дайте им краткую характеристику.

В первой группе 7 человек назвали «Идиота» В. Бортко (видимо, просто потому, что он был на памяти; в 2003 г. спрашивал студентов, отвечали, что его не смотрят). Упоминали также только что прошедшую (в 2004) «Московскую сагу», а также – чаще других – «Тихий Дон» (С. Герасимова, т.к. сериала С. Бондарчука еще не показывали; но сомневаюсь, что студенты действительно смотрели Герасимова), «Войну и мир». Единичные упоминания экранизаций А. Иванова «Тени исчезают в полдень», «Вечный зов».

Во второй группе 8 раз упомянут «Идиот», делаются попытки оценить его: от «Понравилось, но второй раз смотреть не стал бы» и «не очень, хуже, чем “Братья Карамазовы”» до несколько странной характеристики: «“Идиот” – хороший актерский состав, кроме исполнительницы Софьи Филипповны (она вообще-то Настасья). Героиня – сильная женщина, но не вульгарная. Сериал снят некачественно, бедный реквизит, костюмы тоже не очень. Наиболее убедительны исполнители ролей кн. Мышкина, Рогожина. В целом смотреть интересно».

Упоминаются также «Братья Карамазовы» (И. Пырьева; сериал Ю. Мороза появился значительно позже), «Тихий Дон» и «Поднятая целина», «Московская сага», «Благословите женщину», «Дети Арбата».

Есть и такой ответ: «Братья Карамазовы» (понравилось), «Место встречи изменить нельзя» (понравилось), «Граница. Таежный роман» (нет)».

Во второй группе 13 человек подчеркнули, что не смотрят сериалов, иногда сочли нужным – в категорической форме: «нет, никогда», «никогда не смотрю сериалов» (по-видимому, уже сформировалась установка, что любые сериалы – это «плохо»). Варианты ответов: «не смотрю, только “Идиот” (средне)», «не смотрю, только советские»

Подписная анкета включала вопросы:

1. Удалось ли В. Титову передать фантомную стилистику романа?

2. Какая роль, на Ваш взгляд, лучше всего а) удалась; б) не удалась?

Ответы аргументируйте. Имена актеров назовите только в том случае, если их помните.

3. Есть ли в этом фильме собственно режиссерские находки? Можете ли Вы назвать интересную (неожиданную) трактовку художественного образа или сцены из романа? Ответ аргументируйте.

4. Как Вы воспринимаете эту экранизацию – как а) простую иллюстрацию к роману, сделанную в просветительских целях; б) оригинальную

фантазию на тему Горького; в) произведение о 1980-х гг., воспринимаемое через Горького?

5. Какие сериалы нравятся Вам больше – старые или современные? Сопоставьте их по следующим параметрам: объем; подход к литературному тексту; актерский состав и игра; режиссура. Ответьте на вопросы: а) как эти признаки проявляются в современных сериалах в сравнении с прежними; б) какие из них проявляются ярче; в) каким из них Вы отдаете предпочтение?

6. Обращаете ли Вы внимание на язык сериалов? Если да, каково Ваше впечатление от него?

Наиболее интересные ответы:

1) Удалось ли В. Титову передать фантомную стилистику романа?

Студенты в основном верно отмечают главное: повторение слов «Да был ли мальчик-то?» и эпизод охоты на сома, но некоторые добавляют и другие детали: «Удалось: мотив “А был ли мальчик?” присутствует на протяжении всего фильма. Цитаты из Горького в закадровом тексте (напр., о Петербурге), появления Бориса Варавки в конце каждой серии» (В. Васюхин); «Удалось, т.к. проводится тема пропажи детей» (Г. Байменова), т.е. связь с лейтмотивом «Да был ли мальчик-то?»; «Удалось: судьба семьи Сомовых охота на сома. А был ли мальчик? – лейтмотивы связаны между собой; манекен – император» (С. Корносенков).

2) Из актеров упоминают чаще всего Джигарханяна. Есть попытки оценки различных актеров: «Маковецкий играет роль инфантильного чудака» (С. Корносенков), т.е. Маковецкий в роли Дмитрия Самгина – брата Клима – играет «вечного мальчика» (связь с главным мотивом романа; тема состоятельности человека: по поводу одного брата можно сказать: «Может, мальчика-то и не было?», по поводу другого: только мальчик и был, т.е. так и не вырос). У другого студента – то же как недостаток: «Маковецкий предстал каким-то чудачком, ребенком, «немного не вошел в роль» (А. Трунов).

3) О режиссерских находках: Запомнилось начало: гибель, «воскресение», движение вспять» (И. Яппарова); «находки: аннотации перед каждой серией. То, что Самгин бежит от мужика, мужик с топором (возможно, в воображении Самгина)» (В. Васюхин), этого мужика с топором упоминают еще четверо. Кроме того: «смятение Клима перед лицом Бориса Варавки (призраков). Титов подал лицо мальчика так, что смотреть на него страшно» (А. Трунов). Но как «подал», не объясняет. Интересный ответ: «шар в руках (статичность героя), руки матери во время родов» (имеется в виду, что шар постоянно сопровождает Самгина с детства, вторая деталь – видимо, символическое «нежелание» матери рожать Клима).

4) На вопрос «Вы воспринимаете эту экранизацию – как а) простую иллюстрацию к роману, сделанную в просветительских целях; б) оригинальную фантазию на тему Горького; в) произведение о 1980-х гг., воспринимаемое через Горького?» даются все три варианта ответов, причем почти никто не дает два ответа сразу. По-моему, все три правильны (первый отчасти: режиссер иногда сбивается на простую иллюстративность, а просветительскую цель он ставил несомненно).

5, 6) В отрицательных оценках современных сериалов и их языка студенты единодушны. Встречаются и очень экспрессивные ответы: «Язык современных сериалов – гадость, пошлость, вульгарен, нецензурен» (И. Яппарова). Забавный ответ дает В. Васюхин: «Язык современных сериалов отнюдь не похож на современный русский литературный язык. В них очень много сленга и даже арго. Часто допускаются ошибки в акцентологии». Отметим, что слово «современный» следует понимать по-разному. В первом случае – язык существующих *сейчас* сериалов, во втором – часть названия учебной дисциплины, т.е. не то же самое, что реальный язык общества начала 2000-х гг. Формулировка «ошибки в акцентологии» просто восхитительна.

Следует думать, что студенты имели в виду сериалы не по литературным произведениям, а уголовные и «мыльные оперы».

В советскую эпоху экранизации литературных произведений (современных и классических) вызвали массовый интерес, в том числе у школьников и студентов, и были общеизвестны: «Тихий Дон», «Красное и черное» и диалогия о Петре I С. Герасимова, «Хождение по мукам» В. Ордынского, «Война и мир» С. Бондарчука, «Братья Карамазовы» И. Пырьева, «Подросток» Е. Ташкова, «Тени исчезают в полдень» и «Вечный зов» В. Ускова и В. Краснопольского, «Россия молодая» И. Гурина и др. Сейчас многим неизвестны даже они. При этом у студентов есть возможность смотреть и фильмы, и спектакли – старые и новые: например, на телеканале их показывают довольно регулярно.

Этот эксперимент я провел в четырех группах 6-8 лет назад. С тех пор появилось несколько новых телесериалов по известным литературным произведениям: «Преступлению и наказанию», «Братьям Карамазовым», «Тихому Дону» (экранизация С. Бондарчука), «Мастеру и Маргарите», «Золотому теленку», «Доктору Живаго», «В круге первом», «Жизни и судьбе» и др., но они вызвали у студентов (как выяснилось из бесед на занятиях) весьма слабый интерес или не вызвали никакого (например, «Жизнь и судьбу» С. Урсуляка не смотрели вообще), т.е. ситуация равнодушия усугубилась.

Во время эксперимента студенты с увлечением и даже с удовольствием высказывались о романе Горького и сопоставляли его эпизоды с их экранными воплощениями. Они даже сделали «открытие», что в не самом популярном романе есть немало интересного, а разбор его изложения средствами

кинематографа – оказывается, увлекательный процесс. Но интерес этот имел спорадический характер: собственно занятиями он и ограничился.

### *Список литературы*

- 1. Методы опроса (анкетирование, интервью, беседа) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vuzlib.org/beta3/html/1/12837/12857/> – 03.12.2012.*
- 2. Ядов, В. А. Социологическое исследование - методология, программа, методы. – М.: Издательство «Самарский университет», 1995. – ISBN 5-230-06020-4/*

# ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯВЛЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Чапалда К.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Изучение исторических аспектов педагогической науки позволяет говорить о том, что зарождение явления академической мобильности происходило уже в нескольких тысячелетиях до нашей эры, ведь академической мобильностью можно назвать любое перемещение с целью получения или предоставления образования.

Так школьное образование в долине Инда, скорее всего, появилось в доарийский период в городах хараппской культуры (3 – 2 тысячелетие до н. э.), имевших довольно тесные связи с государствами Месопотамии.

В ходе развития организованного воспитания и обучения в Древней Индии сложился ряд крупных центров образования. Среди таких центров получили известность, например, комплексы в Такташиле (ныне г. Таксила в Пакистане), Наланде (близ г. Бхуванешвара). Так, в Такташиле, процветавшем почти пятьсот лет (до V в. до н. э.), жили известные ученые и философы. Они преподавали медицину, искусство, астрономию, естествознание, коммерцию, обучали магии, заклинанию змей. Такташил поддерживал культурные связи с некоторыми странами Древнего Востока, например с Китаем [1].

В середине V в. до н.э. в Греции появились софисты – платные странствующие учителя, обучающие особой мудрости управлять частными и общественными делами [1, С. 34].

Поддержка культурных связей с другими странами, странствующие учителя, – все это можно назвать разновидностями академической мобильности, той, какой мы знаем её сейчас.

В Элладе и преимущественно на Ближнем Востоке после распада империи Александра Македонского (III – I вв. до н. э.) культура и просвещение развивались в тесной связи с традициями греческой образованности.

В этот период, получивший в науке название эпохи эллинизма, система греческого образования проникает не только в Причерноморье, но и на Кавказ, в Среднюю Азию и Индию [2]. Совершается это проникновение благодаря учителям или их ученикам, что также является академической мобильностью.

В эллинскую эпоху возникают новые центры просвещения. К ним в первую очередь следует отнести Александрию – египетскую столицу династии Птолемеев (305 – 30 до н. э.), где с особым вниманием относились к высшему образованию. Птолемеем II (308 – 246 до н. э.) был основан Мусеум. Сюда приглашали лучших ученых. Среди преподавателей и воспитанников Мусеума были имена, известные всему эллинскому миру: Архимед, Евклид, Эратосфен и др.

Александрия служила своеобразным мостом между эллинистической образованностью и Римом. По словам древнегреческого историка Страбона, в

Риме было множество александрийских учителей [2], – ещё одно свидетельство академической мобильности.

Уже на заре римской истории греческая образованность почиталась как эталон. Римский философ и политик Цицерон пишет о детстве царя Древнего Рима Сервия Туллия (578 – 534 до н. э.), что ему было дано "прекрасное образование по греческим образцам" [2].

В 395 г. после распада Римской империи на Западную и Восточную (Византийскую) постепенно образование выше начального сосредоточилось в столице Византийской империи – Константинополе. И здесь до первой трети X в. обычно в каждой школе был один учитель (пайдатес или дидаскол). Ему помогали несколько лучших учеников – репетиторов (экритуа). Преподаватели объединялись в профессиональные гильдии, мнение которых обязательно учитывалось при назначении новых учителей. Между преподавателями существовал уговор не переманивать учеников, что наоборот свидетельствует об отсутствии академической мобильности. К тому же в X в. из программ была исключена латынь и все, что было связано с "варварским" Западом [3].

В свою очередь Византия оказала огромное культурное воздействие на государства Востока, Западной и Восточной Европы. Как справедливо заметил русский историк П. П. Соколов, после падения Константинополя в 1453 г. ученые-беглецы принесли на Запад не только сохраненные сокровища античного мира, но и христианско-античное понятие любви к человеку и истине [2].

Многие философы-педагоги Византии (Варлаам, Никифор Григора, Акиндин, Гемист Плифон и др.), будучи профессорами европейских университетов, приняли непосредственное участие в становлении школы и педагогических идей Западной Европы. В свою очередь, в Магнаврской школе (Византия) преподавали профессора Парижского университета.

Воздействие византийской образованности испытали Персия и Закавказье. Так, после закрытия в 529 г. афинской Академии многие ее преподаватели перебрались ко двору персидского шаха Хосрова и организовали там дворцовую школу.

Византия сказала свое слово при становлении воспитания и образования в арабо-исламском и славянском мирах. Большинство наставников знаменитого Дома мудрости, созданного в Багдаде (832), были христианами – выходцами из Византии. Византийский мыслитель-философ и педагог Иоанн Дамаскин являлся первым визирем дамасского халифа.

Ярким представителем плеяды мыслителей средневекового Востока являлся арабский ученый Абдуррахман ибн Халдун (1332 – 1406), который горячо поддерживал древний обычай приобретать знания в путешествиях, общаясь со многими учителями. А когда в XI в. Болонье и Париже появились центры просвещения, из которых затем выросли университеты, европейцы отправлялись в Северную Африку и арабскую Испанию, чтобы посетить местные школы, познать мудрость Востока [2].

Корнетов Г. Б. утверждает, что к середине XIII в. в Европе сложилась единая система университетов. Университетом называли корпорацию преподавателей и учеников, именуемую также – *Studium general* (всеобщая, высшая школа). От так называемых местных школ (*Studia particularia*) всеобщие школы прежде всего отличались правом присваивать признававшиеся во всем христианском мире ученые степени, главная из которых – Лиценция (*Licentia ubique docendi*) – позволяла ее обладателю преподавать повсюду [1], что является ещё одним свидетельством академической мобильности.

Важной чертой университетов являлся их в известной мере наднациональный, демократический характер. Так, на скамьях Сорбонны сидели люди всех возрастов из многих стран. Рядом могли оказаться кардинал и политический изгнанник (например, итальянский поэт Данте). Порядок записи в университет выглядел весьма вольным. Обучение было платным. Студенты-бедняки снимали для жилья каморки, перебивались случайными заработками, уроками, нищенствовали, странствовали. К XIV в. даже сложилась особая категория странствующих студентов (ваганты, голиарды), которые неоднократно перебирались из одного университета в другой. Многие ваганты не отличались нравственностью, нередко становились подлинным бичом для обывателей. Но из них выросло немало подвижников науки и образования [5, 8].

Первые университеты были весьма мобильны. Если в окрестностях начинались чума, война и прочие беды, университет мог сняться с насиженного места и перебраться в другую страну или город. Студенты и преподаватели объединялись в национальные землячества (нации, коллегии). Так, в Парижском университете насчитывалось четыре таких землячества: французское, пикардийское, английское и германское, в Болонском – и того больше – семнадцать [2].

На рубеже XVII–XVIII вв. началась интенсивная вестернизация российской жизни. Так, в 1685 г. в Москву из Константинополя были приглашены братья Иоанникий (1639 – 1717) и Софроний (1652 – 1730) Лихуды, получившие образование в Италии. Они открыли школу при Богоявленском монастыре. Спустя два года при Заиконоспасском монастыре братья Лихуды создали учебное заведение, на основе которого впоследствии была открыта Славяно-греко-латинская академия [1].

Радикальная европеизация России при Петре I (1672 – 1725), навязывание ей западного образа жизни и культурных ценностей повлекли за собой трансформацию педагогических традиций и активное развитие академической мобильности. Западная культура стала не просто проникать в русское образованное общество: ее насильственное внедрение, основанное на признании безусловности европейских достижений и необходимости их освоения, стало делом государственной политики, подкрепляемой всей мощью государственного аппарата [1].

Активную просветительскую деятельность в середине столетия развернул Михаил Васильевич Ломоносов (1711 – 1765), который сам в своё время являлся участником академической мобильности. Так, Лебедев Е.Н. в своей

книге писал, что в 1736 году из России на выучку в Германию направляются трое русских студентов: Густав Ульрих Райзер, Дмитрий Виноградов и Михайло Ломоносов [6].

Тем не менее, активное использование термина академическая мобильность связано с началом Болонского процесса, чья проблематика у нас в России в последнее время стала одной из самых популярных и модных тем, которой посвящаются десятки, а то и сотни конференций, семинаров, круглых столов, монографий, сборников и статей. Интерес российского образовательного сообщества к Болонской системе совершенно понятен. Прежде всего, это магистральная линия развития высшего образования в современной Европе, предполагающая формирование единого образовательного пространства, построенного на ряде обязательных принципов. Среди них: многоуровневая система высшего образования; введение системы академических кредитов; выдача единого Европейского приложения к диплому; система управления качеством высшего образования и, пожалуй, один из главных – обеспечение мобильности студентов и преподавателей. Самоизоляция от процессов, развивающихся в едином европейском образовательном пространстве, ведет сегодня к отрицательным последствиям для любого университета, пусть даже очень сильного.

Болонский процесс начался не в одночасье. Он зарождался в недрах европейской системы высшего образования в течение десятилетий: те или иные его параметры стихийно появлялись в национальных системах высшего образования и взаимопроникали к соседям [7, С. 15].

Так первые очертания единое исследовательское, образовательное и культурное пространство начало приобретать в 1988 г., когда ректоры европейских университетов собрались в Болонье для того, чтобы отметить 900-летие самого старого университета в Европе. В принятой Великой хартии университетов они, прежде всего, отметили возрастание роли университета в грядущем третьем тысячелетии. Главным фундаментальным принципом деятельности университета была названа «автономность», «самостоятельность». Вторым по порядку упоминалось единство преподавания и научных исследований. Великая хартия призвала европейские университеты рассматривать взаимный обмен информацией и документацией, постоянное осуществление совместных проектов в качестве важнейшей меры для приращения знаний. В этих целях Хартия рекомендовала поощрять мобильность преподавателей и студентов; вырабатывать общую политику учреждения эквивалентных степеней со сходным статусом; осуществлять прозрачный контроль знаний.

Следующим шагом к Болонскому процессу явилось подписание в 1997 г. Лиссабонской конвенции «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе». Опираясь на положения Великой хартии, Конвенция признала огромное разнообразие систем образования в Европейском регионе, которое отражает культурное, социальное, политическое, философское, религиозное и экономическое разнообразие и составляет

исключительное богатство Европы, и расширила права университетов в вопросах признания зарубежных дипломов и квалификаций [8].

Очертания грядущего Болонского процесса стали значительно явственней после подписания 25 мая 1998 г. в Сорбонне четырьмя министрами, ответственными за высшее образование во Франции, Германии, Италии и Великобритании, Сорбоннской декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования. Было найдено слово «гармонизация», которое позволяло обойти неприемлемые для университетов Европы понятия «унификация» и «стандартизация». Причем еще одна лексема в названии декларации – «архитектура» – подчеркивала больше внешний, структурный характер предстоящих изменений. Впервые провозглашался лозунг «Европа знаний», а университетам отводилась стержневая роль в развитии континента [7, С. 17]. В Декларации констатировалось, что «...слишком многие студенты оканчивают вузы, не воспользовавшись возможностью поучиться за пределами национальных границ» [9].

Как положительный пример гармонизации в Декларации упоминались совместные дипломы; призывы к всемерному расширению мобильности сочетались с установками способствовать трудоустройству выпускников вузов. Министры призвали государства – участников Европейского союза и другие европейские страны присоединиться к ним.

Такое присоединение и было оформлено 19 июня 1999 г. в Болонье, когда представители 29 стран Европы, подписали Болонскую декларацию, которая положила начало собственно Болонскому процессу [7].

Болонская декларация призвала европейские университеты ввести единую систему академических кредитов, сходную с системой ECTS (European Credit Transfer System – «Европейская система взаимозачета кредитов»), прежде всего для поддержки широкомасштабной студенческой мобильности; усилить сотрудничество в европейских масштабах по обеспечению качества образования и разработке для этих целей сравнимых критериев и методов контроля; развивать в рамках мобильности совместные образовательные и исследовательские программы.

Министры Франции, Германии, Италии и Великобритании решили встретиться два года спустя, в 2000 г., чтобы обсудить жизнеспособность данной системы. В 2001 г. уже 32 министра, ответственные в своих странах за высшее образование, собрались в Праге, чтобы подвести первые итоги двухлетнего периода преобразований. В принятом Совместном коммюнике подтверждались обязательства создать к 2010 г. в Европе единое пространство высшего образования [7].

По прошествии еще двух лет, в 2003 г., министры подвели итоги проделанной в рамках Болонского процесса работы. Это произошло в Берлине, где число участников процесса выросло до 40 и среди них оказалась Российская Федерация [7, 10, 11].

Академической мобильности студентов, преподавателей и административного персонала вузов в рамках Болонского процесса придается

большое значение. Положение о важности мобильности всегда присутствует в болонских документах.

Берлинское коммюнике (2003 г.) вообще называет мобильность студентов, академического и административного персонала основой создания европейского пространства высшего образования [11].

Главная цель мобильности – дать студенту возможность получить разностороннее «европейское» образование по выбранному направлению подготовки, обеспечить ему доступ в признанные центры знаний, где традиционно формировались ведущие научные школы, расширить познания студента во всех областях европейской культуры, привить ему чувство гражданина Европы [7]. Пражское коммюнике министров образования (2001 г.) отмечает, что мобильность позволит ее участникам воспользоваться богатствами европейского пространства высшего образования, включая демократические ценности, разнообразие культур и языков, разнообразие систем высшего образования [11].

Таким образом, академическая мобильность имеет долгую историю появления и становления в истории педагогической мысли, а современное её понимание сформировалось благодаря Болонскому процессу, зародившемуся в XX веке.

#### Список литературы

1. **Корнетов, Г.Б.** *История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли": Учебное пособие / Г.Б. Корнетов.* – М.: УРАО, 2002. – 268 с. – ISBN 5-204-00324-X.
2. **Джуруинский, А.Н.** *История педагогики: учеб. пособие для вузов / А.Н. Джуруинский.* – М.: ВЛАДОС, 2000. – 432 с. – ISBN 5-691-00196-5.
3. **Латышина, Д.И.** *История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. Пособие / Д.И. Латышина.* – М.: Гардарики, 2003. – 603 с. – ISBN 5-8297-0104-9.
4. *Электронная библиотека: Культура Италии эпохи Возрождения – Университеты и школы – Режим доступа: [http://www.gumfak.ru/kult\\_html/italy/kultura20.shtml](http://www.gumfak.ru/kult_html/italy/kultura20.shtml) - 13.11.12.*
5. *Итальянские университеты в XI-XIII вв – Режим доступа: <http://www.library.by/shpargalka/belarus/history/001/his-004.htm> - 13.11.12.*
6. **Лебедев, Е.Н.** *Ломоносов / Е.Н. Лебедев.* – М.: Мол. гвардия, 1990. – 602 с. : ил. – (Жизнь замечательных людей).
7. **Байденко, В.И.** *«Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / В.И. Байденко.* – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 352 с. – ISBN 5-224-05241-6.
8. **Байденко, В.И.,** *Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко.* – М.: Исследовательский

*центр проблем качества подготовка специалистов, 2002. – 408 с. – ISBN 5-7563-0234-4.*

9. *Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 года. – Режим доступа: [http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/bolognadeclaration1999\\_rus.pdf](http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/bolognadeclaration1999_rus.pdf) - 15.11.12.*

10. **Кириякова, А.В.** *Болонский процесс в контексте модернизации российского образования. / отв. ред. А. В. Кириякова. – Оренбург, 2004. – 42 с. – Библиогр.: с. 40.*

11. **Трайнев, В.А.** *Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики / В.А. трайнев, С.С. Мкртчян, А.Я. Савельев. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2007. – 392 с. – ISBN 978-5-394-00620-3.*

## ТРАДИЦИИ ДЕЛОВОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

Щеблыкина Е.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Для многих европейцев Китай не просто другая страна – это совершенно иной мир. Люди, впервые приехавшие в Китай, сталкиваются с различиями в языке, политике, культуре. И для того, чтобы «поладить» с китайцами, знание некоторых базовых традиций делового и неформального общения и норм поведения будет весьма полезно, это позволит, что называется, «сохранить лицо» перед этим своеобразным народом [1]. Во-первых, нужно знать особенности приветствия. Во-вторых, правила делового этикета и китайские традиции общения в неформальной обстановке. В-третьих, так как китайцы очень чуткий народ, то для них очень важны мелочи: то, как вы отвечаете, что говорите, как себя ведете.

Так при изучении культурных ценностей «чужого» народа, мы сами непроизвольно сравниваем их традиции со своими ментальными особенностями, и это на мой взгляд помогает глубже, быстрее уяснить нормы общения, поведения интересуемой нас нации.

Китай – это страна общения. Именно общению здесь подчинено все устройство социальной жизни [2]. Лучшие темы для беседы – Китай, китайская еда, одежда, традиции, праздники. Таким образом, вы сможете еще и показать знания, свою заинтересованность, что непосредственно должно порадовать китайского собеседника.

При встрече китайцы, как и люди другой нации, обмениваются рукопожатиями. Они могут поклониться или кивнуть головой вместо рукопожатия. Общераспространенное приветствие – «Ни хао ма?», что означает «Хорошо ли вам?». Следует ответить «Хао! Сесе!» - «Хорошо! Спасибо!». Иногда китайцы могут приветствовать вас вопросом «Ни чифань ли ма?» - «Кушали ли вы?». И даже если вы голодны, то должны ответить «Чи ла! Сесе!» - «Кушал! Спасибо!». Спрашивается, ради чего задавать такой вопрос, если знаете, что ответит собеседник [1]. Но это такая форма приветствия, просто вежливое обращение. Здесь не стоит удивляться, ведь у англичан тоже есть такие общие, нейтральные формы приветствия – «Как дела?», вместо «Привет». На что необходимо ответить односложно. А у русских все иначе: «Привет», «Здравствуйте», «Кушали ли вы?» - «Да, только из-за стола. Сегодня новое блюдо готовила ... (при этом сами направляются к столу)». Все это наталкивает на мысль, что русский человек на такие приветствующие фразы отвечает более развернуто, красноречиво, нежели китаец, а может еще и влияет тот факт, что в России все же нет таких закрепленных традиций, то есть вы можете ответить по настроению развернуто или нет, как того душа желает.

По тому, кого китаец приветствует первым, а инициатива в приветствии отдается старшим по возрасту (более старшим из начальников, близким по

рангу и т.д.), можно судить о его воспитанности, о том, что китайцы почитают «старшее» поколение.

В разговоре нужно использовать только фамилию и официальную должность китайца, до тех пор, пока он специально не попросит называть его по имени. Китайцы, представляясь официально, обычно дают все свои титулы целиком. То же следует делать и иностранцам. Если вы не знаете ни имени, ни титула человека, то лучше обращаться к нему «господин» - «сяньшэн» или «госпожа» - «ньюйши», это нейтральное обращение в Китае.

Интересен еще и тот факт, что перед тем как поехать в Китай, лучше придумать сразу себе имя, ведь имя – это как визитная карточка, должно быть запоминающимся, простым и нетрудным в произношении (Маленькая Лена).

Достаточно трудно изложить все традиции делового и неформального общения в современном Китае, их очень много, а именно много неизвестных, непонятных, новых для нас (деление на «своих» и «чужих», что ведет к применению разных стандартов делового общения; а на деловых встречах при принятии решения китайцы могут сослаться на то, что согласно их традициям "гость говорит первым", и никогда не «раскроют свои карты», не выскажут свою точку зрения первыми...) [3]. Еще один факт - китаец никогда не будет жаловаться на что-либо: ни на слишком жесткое расписание, ни на то, что машина едет слишком быстро. Это все говорит о сдержанности, скрытности нации. А молчание и отсутствие жалоб не означает, что у них все хорошо [4]. Получается, что устойчивость традиции – это именно то, что сегодня объединяет людей самого разного происхождения, с названием «китайская нация». Китайские правила делового поведения очень формализованы, хотя это не всегда заметно, китайский деловой этикет «рассыпан» на сотни мелочей, ни в одной из которых нельзя ошибиться.

В Китае важно все: как вы здороваетесь и реагируете на комплименты, как отвечаете на приветствие и принимаете визитную карточку от партнера, на каком уровне вас принимают, и как вы ведете себя в ресторане, какие вопросы задаете и на какие отвечаете сами [1].

Для меня Китай - это новый и еще не постигнутый мир, другая Вселенная. И эта неизвестность только притягивает. Многие традиции в общении китайцев меня порою удивляют. Так для меня было удивительно, что у них дистанция общения очень мала, хотя они же закрыты, скрытны, эмоции свои сдерживают. И вот такой момент - китаец вплотную подходит к вам, буквально дыша в лицо, и при этом что-то напористо говорит - может очень сильно смущать. Но никакой агрессии в этом нет, есть лишь традиция общения.

Получается, что китайский народ совсем не простой и ехать к ним нужно подготовленным. Ведь в этой неизведанной, неизвестной стране (для тех кто там не был, для кого Китай – это только рассказы, книги, картинки) нас ждет множество препятствий, «ловушек, коварно расставленных его самобытной культурой». И чтобы установить деловые и дружеские отношения необходимо не только знать традиции, историю Китая, хотя это является немаловажным, а также относиться с уважением к китайскому народу.

### *Список литературы*

- 1) *Маслов, А. А. Наблюдая за китайцами. Скрытые правила поведения / А. А. Маслов. – М. : Рипол классик, 2010. – 288 с. - ISBN: 978-5-386-02617-2*
- 2) *16 правил общения с китайцами [Электронный ресурс] : статья / Соловьев М. В. – М., 2009. - Режим доступа : <http://mvsoloviev.narod.ru/pravilakitai.html>.*
- 3) *Проведение переговоров с китайцами [Электронный ресурс]. - Режим доступа : [www.turcentr.tomsk.ru/site/111/Provedeniepere](http://www.turcentr.tomsk.ru/site/111/Provedeniepere)*
- 4) *Васильев К. В. Истоки китайской цивилизации. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998.-221с.*

## ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

**Якимов П.А.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Языковая ситуация – это совокупность форм существования (а также стилей) одного языка или совокупность языков в социально-территориальном взаимоотношении и функциональном взаимодействии в границах определенных географических регионов или административно-политических образований.

Языковая ситуация Оренбуржья характеризуется не только распространением на одной территории огромного количества языков (на территории области проживает более 120 национальностей), но и многообразием форм существования русского языка, доминирующего по количеству говорящих на нем. Русский язык на территории Оренбургской области представлен литературным языком, диалектами, просторечием, а также профессиональными и социальными жаргонами, соотносимыми с элитарной, народной, промежуточной культурами и профессиональными субкультурами.

Наиболее ярко в Оренбургской области представлена народная культура, которая по своей сути диалектна. Еще в первой половине XIX в. в Оренбуржье проживали переселенцы из двадцати губерний России. В результате переселения огромной массы людей в Оренбургскую губернию сюда были перенесены самые разнообразные русские говоры. Исторически сложилось, что наша область в диалектном отношении стала уникальным заповедником разнообразнейших говоров – здесь представлены говоры северного и южного наречий, а также среднерусские.

Пристальное изучение языковой личности носителя диалекта значимо для сохранения прошлого, которое предстает как опора для настоящего и будущего языка: «В языковом материале, унаследованном от старших поколений, заложены в виде возможностей и линии речевого поведения будущих поколений, наследников этого сокровища» (Л.В. Щерба).

Диалектологическая практика дает возможность студентам-филологам познакомиться с особенностями русских говоров, соприкоснуться с «самобытной красотой живой речи сельских жителей» (Б.А. Моисеев), познать грани языковой личности носителей диалектов, наиболее полно представить все многообразие исторических закономерностей развития национального русского языка.

На подготовительном этапе происходит не просто знакомство студентов с основными понятиями диалектологии, необходимыми при проведении полевого исследования, а наблюдение над диалектной речью (благодаря записям речи диалектоносителей), анализ диалектных текстов (по данным Б.А. Моисеева), выявление функций диалектной лексики в художественном произведении. В завершении работы студенты заполняют карту «Диалектное членение Оренбургской области».

Основной этап диалектологической практики – непосредственное наблюдение за речью носителей диалекта и сбор материала. Главный метод сбора языкового материала – беседа, самый трудный и ответственный этап работы.

Для сбора материала необходимо разделиться на группы по 2 – 3 человека, чтобы один вел беседу, а другие записывали. В день каждая группа может провести две-четыре беседы. В ходе беседы у информатора выясняются возраст, степень грамотности, факты биографии (постоянно ли он жил в данном селе; если выезжал, то куда и надолго ли). Эти данные для документации следует выявлять постепенно, не акцентируя на них внимания. Данные вопросы, заданные сразу, могут насторожить собеседника, и разговор не состоится. Чтобы беседа была целенаправленной, нужно заранее знать, кто живет в том или ином дворе, чем занимается (рыбак, охотник, доярка и т.п.), наметить темы бесед, приготовить вопросы.

Вопросно-ответная форма довольно часто не позволяет выявить образность народной речи. На современном уровне развития общества и культуры в результате общения носителей говора с носителями литературного языка возникло диалектно-литературное двуязычие. В беседе с диалектологами носители говора стараются избегать использования местных слов. В ряде случаев они дифференцируют лексику:

– *По-вашему полотенце, а по-нашенски рукотёрник.*

– *По-культурному-то вчера, а по-деревенски васейка это.*

Кроме того, неумелые вопросы ставят в тупик, человек не понимает, почему его спрашивают о наименовании предметов, которые его окружают: одни в такой ситуации отказываются отвечать, другие, напротив, изумившись неосведомленности спрашивающих, начинают называть известные всем предметы: печка, окно, табурет и т.д.

Вопросно-ответный метод следует использовать преимущественно при уточнении значения того или иного слова.

Научную ценность представляют записи, сделанные в естественной обстановке, без вопросов. Необходимо обрести доверие местных жителей с тем, чтобы присутствие исследователя не смущало их. В этом случае представится возможность сделать ручную или аудиозапись естественной народной речи. Лучше всего, если исследователь не принимает участия в разговоре, а только слушает беседу местных жителей.

Интересный материал для наблюдений можно получить из выступлений местных жителей на собраниях, на судебных процессах, во время амбулаторного приема.

Достоверные данные представляют собой письменные документы (сочинения местных школьников, заявления, доверенности, расписки).

Интересно под диктовку неграмотных или малограмотных писать письма их родным и знакомым. После окончания диктовки письмо переписывается орфографически, а первый вариант письма в фонетической записи остается у диалектолога.

Следует записывать и произведения фольклора. Однако при этом нужно помнить, что не все они имеют одинаковую ценность в диалектологическом отношении. Песенные жанры (былины, исторические и обрядовые песни) сохраняют старинную форму текста; к тому же исполнитель, опираясь на ритм и мелодию песни, отступает от особенностей местного говора. Наибольший интерес представляет фонетическая запись услышанных сказок, ибо сказитель, используя знакомый сюжет, излагает содержание сказки по-своему, передает особенности местной речи. Частушки, как правило, создаются на основе местного материала и тоже могут быть использованы для диалектологических наблюдений.

Мнение о том, что следует записывать лишь речь стариков, неграмотных, неверное. Безусловно, люди старшего поколения – живые хранители старины, они вспомнят и расскажут о том, что безвозвратно уходит, – это нужно и интересно. Говор людей старшего поколения, неграмотных, местных уроженцев, не выезжавших из данного населенного пункта, в наибольшей мере сохраняет архаичные черты. В речи детей дошкольного возраста, находящихся на попечении бабушек и дедушек, также можно проследить характерные особенности говора.

Поскольку задача диалектологической практики – выявление современного состояния говоров, в том числе во взаимодействии с литературным языком, выяснение устойчивых и нивелирующихся черт, то объектом для наблюдений должна быть речь представителей всех возрастных групп.

Дополнить полученные в ходе практики данные об истории села и района в целом, о населении, о географических названиях и т.п., можно, обратившись к произведениям художественной литературы авторов, выходцев из данного района (если таковые имеются), к текстам районных газет, а также к архивным данным.

В рамках исследования по гранту РГНФ в 2012 году совместно со студентами первого, третьего и четвертого курсов факультета филологии и геолого-географического факультета были осуществлены поездки в следующие районы области: Беляевский (с. Донское), Кувандыкский (с. Григорьевка), Октябрьский (с. Октябрьское, с. Красный Коммунар), Оренбургский (с. Покровка), Сакмарский (с. Т. Каргала), Саракташский (с. Бурунча), Соль-Илецкий (с. Григорьевка), Ташлинский (с. Ташла, с. Троицкое).

В беседах студенты-филологи в большей степени интересовались, сохранились ли в селах древние фольклорные традиции, как живет на селе сегодня, насколько интересна жизнь представителей старшего поколения. Студенты слышали много историй о трудной, но в то же время интересной жизни сельчан.

На наш взгляд, никакой самый замечательный учебник не способен рассказать о том, что смогли узнать во время экспедиции студенты-филологи. Собранный материал, имеющий большую ценность для изучения не только

говоров Оренбуржья, но и истории нашего края в целом, найдет отражение в Хрестоматии говоров Оренбуржья.

Собранный диалектный материал подвергся тщательному исследованию. Во-первых, сделаны первые попытки описать диалектную картину мира Оренбуржья. Под диалектной картиной мира мы понимаем систему традиционно-народных представлений о мире, отраженную в совокупности территориально-социальных коммуникативных средств. Подробно рассмотрены особенности лексической экспликации концепта *ВРЕМЯ* в языковом сознании носителей диалекта в Оренбуржье, выявлено и описано лексическое представление отдельных фрагментов религиозной картины мира в оренбургских говорах.

Частными вопросами в изучении говоров Оренбуржья стали: представление образа человека в песнях сельских жителей, этический компонент речи носителей диалектов, репрезентация региональной ментальности в оренбургских текстах и др.

Особенно значимым стало сопоставительное изучение говоров Оренбуржья: с позиций структурно-семантического подхода – фонетическое, грамматическое и лексическое варьирование говоров по районам области, а с позиций лингвокогнитивного подхода – отличие диалектной картины мира от общезыковой.

Дальнейшее исследование говоров связано с описанием других фрагментов диалектной картины мира, а также с изучением влияния литературного языка на диалекты. Полученные данные могут быть использованы в практике преподавания русского языка и во внеурочное время.