

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СТРУКТУРНЫЙ СОСТАВ ЦЕЛОСТНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ «ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ УРОКА»

Афтимичук Ольга Евгеньевна

кандидат пед. наук, доцент, Государственный университет физического воспитания
и спорта Республики Молдова, Кишинев

THE STRUCTURAL COMPOSITION OF THE HOLISTIC DIDACTIC ACTIVITY OF THE TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION IN PEDAGOGICAL SYSTEM „THE PREPARATORY PART OF THE LESSON”

Aftimichuk Olga, candidate of ped. sciences, assistant professor, State University of Physical Education and Sports of the Republic of Moldova, Kishinev

АННОТАЦИЯ

Эффективность процесса профессиональной подготовки в области физической культуры предполагает перманентное совершенствование дидактической системы. С учетом специфики профессиональной деятельности специалиста, заключающейся в симбиозе вербальной и двигательной деятельности, автор представил разработки компонентного состава целостной дидактической деятельности преподавателя физического воспитания в педагогической системе «Подготовительная часть урока». В работе обоснован проект доминант учебного процесса; проанализирован проект структурного состава Макродидактической ситуации «Подготовительная часть урока».

ABSTRACT

The effectiveness of the process of professional training in the area of physical culture presupposes a permanent improvement of the didactic system. Given the specificity of professional activity, which consists in symbiosis verbal and motor activity, author presented the elaborations of holistic didactic component activity of the teacher of physical education in the educational system “Preparation of the lesson”. In this paper was justified the project of dominants of the educational process; was analyzed the project of structural composition of the Macro-didactical situation “Preparatory part of the lesson”.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, преподаватель физического воспитания, целостная дидактическая деятельность, подготовительная часть урока, доминанты, проекты.

Keywords: professional training, teacher of physical education, holistic didactic activities, the preparatory part of the lesson, dominants, projects.

Современная концепция педагогического образования предполагает достижение высокого уровня профессионально-педагогической подготовки посредством развития творческих способностей будущих специалистов, которые способствуют успеху его педагогической, в частности дидактической, деятельности.

Научный анализ дидактической деятельности определяет рассмотрение ее как процессуальное явление. Понимание процессуального характера обучения основывается на теории диалектических процессов развития, подразумевающей все ее признаки и характерные черты [5, с. 74-75]: «развитие как качественный процесс; развитие как самодвижение; противоречие, единство борьбы противоположностей как «источник» и движущую силу развития; развитие как отрицание отрицания; необратимость развития».

Дидактическая деятельность преподавателя физического воспитания представляет собой симбиоз вербальной, кинестетической и двигательной деятельности, в процессе осуществления которых синтезируется координационная структура адекватных подструктурных элементов. В этом аспекте целостная макро-дидактическая деятельность «Подготовительная часть урока» должна быть

подчинена, с одной стороны, комплексной двигательной и коммуникативной деятельности, а с другой стороны – интегративной координации текстовых подструктур, которые составляют макро-текст соответствующих дидактических ситуаций. Проект двигательной интегративной деятельности должен быть реализован, как и текст, в виде определенной композиции, где ее операции и действия, соотносясь с дидактическими принципами, обеспечиваются адекватным ритмическим контекстом.

В идеальном случае, обеспечение каждого подструктурного компонента целостной двигательной деятельности «Макрокомпозиция» адекватными подструктурными компонентами коммуникативной дидактической деятельности «Макротекст» осуществляется на основе и в рамках производного интегрального фактора «ритмоструктурный компонент» дидактического общения. В данном контексте представленные выше факторы ориентированы на уровень дидактической деятельности (уровень формирования компетенций), материализованные показатели которых могут быть синтезированы для разработки системно-формирующих компонентов «Макродидактическая ситуация «Подготовительная часть

урока» в процессуальном аспекте дидактической целостной деятельности [7, 8].

Макротекст определяет и дидактическое общение (вербальное, невербальное и кинестетическое), и двигательную учебную деятельность, как процесс интериоризации и экстериоризации деятельностей, представляя собой органическую функциональную целостность [9, 11], состоящую из мезо- и микротекстов [4].

С целью определения уровня координации целостной дидактической деятельности («квалификация учителя», «дидактический процесс» – общение/движение: содержательный и методологический аспекты) в рамках подготовительной части урока («организацион-

ные формы») мы руководствовались некоторыми разработками В.П. Беспалько [2] и О.Е. Афтимичук [1], определяя в качестве компонентов инварианты педагогической системы «Макродидактическая ситуация «Подготовительная часть урока-стереотип» (уровень стереотипной доминанты).

Опираясь на концептуальную основу выше изложенного, а также соответствующие разработки, предложенные С.Н. Данаилом [3], мы осуществили аналитическое проектирование доминант дидактического процесса подготовительной части урока физического воспитания (табл. 1), что позволило нам синтезировать базовые характеристики, формирующие аспект «доминанта – традиция – стереотип».

Таблица 1

Проект доминант учебного процесса Макродидактической ситуации „Подготовительная часть урока” - стереотип (урок гимнастики с учащимися средних классов)

ДОМИНАНТЫ							
Содержание	Метод обучения	Форма организации	Способ проведения	Темп заданий	Форма общения	Речевая координация	Ритм исполнения
Организация и строевые упражнения	Частично-продуктивный	Фронтальная	Проходной	Ускоренный	Команды Указания	Слухо-речевая-зрительная	Переменный
Сообщение задач урока и другой информации	Рецептивный	Фронтальная	Обычный (по рассказу)	Умеренный	Объяснения	Рече-зрительная	Сложный
Ходьба	Продуктивный	Фронтальная	Проходной	Ускоренный	Команды Подсчет	Рече-зрительная	Монотонный
Бег	Продуктивный	Фронтальная	Проходной	Быстрый	Команды Подсчет	Рече-зрительная	Переменный
Прыжки	Продуктивный	Фронтальная	Проходной	Медленный	Команды Подсчет	Рече-зрительная	Монотонный
Перестроения	Продуктивный	Фронтальная	Проходной	Ускоренный	Команды Подсчет	Рече-зрительная	Монотонный
Общеразвивающие упражнения	Репродуктивный	Фронтальная	Поточный	Умеренный	Объяснения Показ Подсчет	Слухо-речевая-двигательная	Монотонный
Игры	Продуктивный	Фронтальная	Проходной	Быстрый	Объяснения Показ	Рече-зрительная	Сложный

На основании представленных доминант-характеристик дидактического общения был разработан проект структурного состава целостной дидактической деятельности преподавателя физического воспитания в системе подготовительной части урока с целью выявления его количественных и качественных характеристик.

Синтезированной нами структурно-типовой состав целостной дидактической деятельности позволяет выделить оптимальное количество разно-уровневых дидактических и текстуальных ситуаций, соответствующий набор обслуживающих их средств и методов, необходимых для формирования педагогических умений данной деятельности в рамках стереотипной подготовительной части урока (табл. 2).

Как видим, Макродидактическая ситуация «Подготовительная часть урока» (как макроструктурный уровень) обеспечивается тремя видами текстов:

1. *Организационные* тексты, направленные на организацию мезо-дидактических ситуаций.
2. *Дидактические* тексты, обеспечивающие «инструментовку» дидактического материала.
3. *Независимые* тексты, представляющие «свободное» (независимое) общение, направленное на эстетический уровень общения, аллигоризацию двигательных действий.

Дидактическая деятельность «Подготовительная часть урока» требует использования следующих уровней дидактических методов (по Н.В. Кузьминой [6]):

- 1 – репродуктивный (очень низкий);
- 2 – адаптивный (низкий);
- 3 – локально-моделирующий (средний);
- 4 – системно-моделирующий (высокий);
- 5 – системно-моделирующий деятельность и поведение (очень высокий).

Таблица 2

Проект структурного состава целостной дидактической деятельности преподавателя физического воспитания в педагогической системе «Макродидактическая ситуация «Подготовительная часть урока»

Мезо-дидактические ситуации	Количество		Виды микротекстов			Уровни координации		Уровни деятельности			Темп	Время
	Микротексты	Структурные единицы микротекста	Организационные	Дидактические	Независимые	Слухо-рече-зрительно-двигательный	Слухо-рече-зрительный	Репродуктивный	Адаптивный	Локально-моделирующий		
1.	32	64	12	12	8	8	24	8	16	8	60	64
2.	32	64	12	12	8	8	24	8	16	8	60	64
3.	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
4.	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
5.	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
6.	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
7.	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
8.	32	64	12	12	8	8	24	8	16	8	60	64
9.	6	64	6	4	6	4	4	8	8	4	60	64
Итого:	272	896	102	100	70	68	204	68	136	68	60	896
Итого:	100%		37,5%	36,8%	25,7%	25,0%	25,0%	75,0%	50%	25,0%	Умеренный	14'55"

Обозначения: 1 – ходьба (варианты); 2 – бег, прыжки (варианты); 3 – упражнения для шейного отдела позвоночника; 4 – упражнения для плечевого пояса; 5 – упражнения для рук; 6 – упражнения для туловища; 7 – упражнения для пояса нижних конечностей; 8 – танцевальные прыжковые элементы; 9 – упражнения для респираторной функции; Уд/мин – удары в минуту; Сек – секунды.

Учитывая стереотипный характер содержания разработанной нами подготовительной части урока, в рамках которой выделены дидактические ситуации с известными алгоритмами их решения, необходимо отметить, что для предложенного проекта могут быть характерны первые три уровня дидактических методов представления учебного материала преподавателями.

Все дидактические действия в рамках данной макродидактической ситуации могут быть обеспечены умениями уровней *слухо-рече-зрительно-двигательной* и *слухо-рече-зрительной* координации.

Последний уровень координации превалирует, что проявляется в специфическом содержании подготовительной части урока и в основном – в традиционной форме (фронтальной) организации этой части.

В связи с тем, что данный проект предполагает использование музыкального аккомпанемента (запись на CD диске) в постоянном умеренном (*andante maestoso*) темпе, исполнение всех заданий подготовительной части имеет адекватный представленным структурам динамический характер. Исключение составляют упражнения ходьбы, бега, прыжков и танцевальных элементов, которые исполняются в два раза быстрее, но при этом темп их тексто-дидактического обеспечения остается неизменен.

При условии, что каждой дидактической ситуации-стереотип соответствует свой инвариант коммуникативной дидактической деятельности-стереотип, то стереотипными инвариантами макродидактической ситуации «Подготовительная часть урока-стереотип», проводимой в форме ритмической гимнастики, являются: варианты

ходьбы, бега, прыжков, общеразвивающие упражнения, танцевальные элементы. Все это направлено на решение основной цели – формирование знаний, умений, отношений и ценностей.

Процессуальный аспект целостной дидактической деятельности «Подготовительная часть урока-стереотип», проводимой средствами ритмической гимнастики, обеспечивается 272 микротекстами (что содержит 896 структурных единиц микротекста), из которых 102 – организационных, 100 – дидактических, 70 – независимых, воспроизведенные в рамках *слухо-рече-зрительно-двигательного* (68 ед.) и *слухо-рече-зрительного* (204 ед.) координационных уровней и репродуктивном (68 ед.), адаптивном (136 ед.) и локально-моделирующем (136 ед.) уровнях дидактических умений ориентированные на умеренный темп речевоспроизводства, реализуемых в рамках 14 минут и 55 секунд.

Таким образом, на основе аналитического проекта структурной композиции целостной дидактической деятельности преподавателя физического воспитания, а также, исходя из условий инвариантности систем "Подготовительная часть урока-стереотип", спроектированной на основе оптимальных компонент-доминант дидактического процесса, можно, независимо от полученных их величин, считать, что данные материализованные характеристики целостной дидактической деятельности общения, являются *оптимальными* в контексте дидактической технологии и квалификации учителя, оптимально движущих дидактический процесс.

Список литературы

1. Афтимичук О.Е. Формирование ритма дидактического общения у студентов институтов физической культуры: Дис. ... канд. пед. наук / О.Е. Афтимичук. – Кишинев, 1998. – 300 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Данаил С.Н. Методика подготовки студентов факультетов физического воспитания к коммуникативной дидактической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Данаил. – Л., 1989. – 272 с.
4. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: Учеб. пособие для фак. журналистики и филолог. фак. унтов / Т.М. Дридзе; Под ред. проф. А.А. Леонтьева. – М.: Высш. школа, 1980. – 224 с.
5. Клинберг Л. Проблемы теории обучения / Л. Клинберг; Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
6. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л., 1980. – 107 с.
7. Aftimiciuc O. Componenta structurală a activității didactice integrative în sistemul pedagogic „Partea pregătitoare a lecției de educație fizică” / O. Aftimiciuc, S. Danail, M. Göncki-Raicu. În: Direcții de optimizare a activității educaționale: Lucrările Conf. Internaț. din 6 XI 2004. – Galați: Univ. „Dunărea de Jos”, 2005. – P. 236-240.
8. Aftimichuk O. Analytical definition of the structural components in the integration didactical activity with complex co-ordination in pedagogical system „The preparatory part of the lesson” / O. Aftimichuk, M. Göncki-Raicu, S. Danail. In: Education for all and for life: International Scientific Conference. Programmer and abstracts. – Oradea: Univ. din Oradea, 2003. – P. 34-37.
9. Buszas L. Activitatea didactică pe grupe / L. Buszas. – București: Didactică și Pedagogică, 1970. – P. 24-81.
10. Danail S.N. Conținutul activității comunicative didactice a profesorului de educație fizică în sistemul lecției / S.N. Danail. În: Gimnastică: Culegeri. – Chișinău, 1993. – P. 28-31.
11. Dancsuly A. Educație și contemporaneitate / A. Dancsuly. – Cluj: Dacia, 1972. – 332 p.

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВАЖНОСТИ ФОРМ КОНТРОЛЯ ОБУЧЕННОСТИ

Александров Виктор Иванович

кандидат воен. наук, доцент, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище, г. Тюмень

Наговицын Андрей Валентинович

кандидат тех. наук, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище, г. Тюмень

Юдин Виктор Семенович

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище, г. Тюмень

Дворников Александр Александрович

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище, г. Тюмень

MATHEMATICAL MODEL OF DETERMINATION OF IMPORTANCE OF FORMS OF CONTROL OF PROFICIENCY

Alexandrov Victor Ivanovich, candidate soldier. sciences, associate professor, Tyumen highest military and engineering command school, Tyumen

Nagovitsyn Andrey Valentinovich, candidate of those. sciences, Tyumen highest military and engineering command school Tyumen

Yudin Victor Semenovich, Tyumen highest military and engineering command school, Tyumen

Janitors Alexander Aleksandrovich, Tyumen highest military and engineering command school, Tyumen

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается критерий оценки эффективности форм контроля уровней обученности позволяющий оценить все существующие формы и выявить наиболее эффективную по каждой дисциплине с учетом ее специфики.

ABSTRACT

This article discusses the criteria for evaluating the effectiveness of controls levels of training allows you to evaluate all existing forms and to identify the most effective in each discipline, taking into account its specificity.

Ключевые слова: Обученность, эффективность, контроль, дисциплина.

Keywords: Training, efficiency, control, discipline.

Важнейшим показателем качества процесса обучения в вузах является эффективность контроля знаний и умений. Основное требование к формулированию целей в педагогической системе состоит в том, что они должны быть поставлены диагностично, т.е. настолько точно и определено, чтобы можно было в последующем одно-

значно сделать заключение о степени их реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий их достижение за заданное время.

О методах проверки и оценки знаний написано много работ, но, ни в одной из них не сделаны научные обоснования критерия определения важности форм кон-

троля. В педагогической литературе различают два основных вида контроля: субъективный и объективный. Субъективный контроль считается в тех случаях, когда свое суждение преподаватель выносит только по впечатлению об ответе обучающегося или выполненной им работе, не опираясь при этом на какие-либо измерения и критерии качества. Объективный контроль предполагает, что преподаватель выносит свое суждение о знаниях и умениях отвечающего путем сопоставления заданной цели обучения с ответом или практическим действием отвечающего, измеренными по определенной методике с использованием критериев качества. [1, с. 107]. При субъективном контроле не только страдает точность суждений и оценки, но и наносится часто непоправимый ущерб процессу формирования личности специалиста, ведет его к нигилистическому отношению к оценке вообще, к стремлению к оценке как таковой, а не к знаниям. Необходимо стремиться к объективизации контроля и оценки, осуществляемых как в ходе, так и в конце учебно-воспитательного процесса. Для выбора той или другой формы контроля уровней обученности необходимо оценить их эффективность по каждой дисциплине.

Эффективность формы контроля, предлагается оценить двумя показателями: качество контроля ($K_{кач}$); относительно время затраченное преподавателем на контроль ($T'_{кач}$). С учетом этого показатель эффективности формы контроля качества обучения можно определить по формуле:

$$\mathcal{E}_k = \frac{K_{кач}}{T'_{кач}} \quad (1)$$

где \mathcal{E}_k – эффективность формы контроля;

$K_{кач}$ – качество контроля;

$T'_{кач}$ – относительное время проведения контроля.

Показатель эффективности формы контроля, вычисляемый по предлагаемой формуле, должен стремиться к максимуму.

Качество контроля определяется полнотой охвата учебного материала, выносимого на контроль ($K_{охв}$) и полнотой контроля каждого обучаемого ($K_{пол}$). Его значение может определяться как произведение этих двух коэффициентов:

$$K_{кач} = K_{пол} \times K_{охв}, \quad (2)$$

Полноту охвата учебного материала, выносимого на контроль можно представить выражением:

$$K_{охв} = \frac{C_{уэ}}{C_{общ}}, \quad (3)$$

где $C_{уэ}$ – число учебных элементов выносимых на контроль;

$C_{общ}$ – общее число учебных элементов по дисциплине (теме).

Коэффициент охвата должен стремиться к единице, т. е. лучшей формой организации контроля будет та, в которой весь учебный материал выносится на контроль.

Однако при существующей билетной системе контроля практически это сделать не возможно, так как количество билетов, как правило, ограничивается количеством испытуемых в учебной группе.

Коэффициент охвата по билетам можно определить по следующему выражению:

$$K_{охв}^b = \frac{N_{бил}}{C_{общ}} N_{вб}, \quad (4)$$

где $N_{бил}$ – количество билетов;

$C_{общ}$ – общее количество учебных элементов (вопросов);

$N_{вб}$ – количество вопросов в билете.

Количество билетов обычно определяется по формуле:

$$N_{бил} = N_{лс} + 5, \quad (5)$$

где $N_{лс}$ – количество испытуемых в учебной группе.

Общее количество учебных элементов по дисциплине определяем по формуле:

$$C_{общ} = \sum_{i=1}^n N_i^{тем} \times N_{вопр}^{тем} \times K_b, \quad (6)$$

где $N_i^{тем}$ – количество тем в i ой дисциплине;

$N_{вопр}^{тем}$ – количество вопросов в i ой теме;

K_b – количество учебных элементов в вопросе билета (определяется экспертным путем для каждой конкретной темы).

При компьютерном тестировании, коэффициент охвата можно определить по следующему выражению:

$$K_{охв} = \frac{C_{в.тест}}{C_{общ}}, \quad (7)$$

где $C_{общ}$ – общее количество учебных элементов (вопросов) выносимых на контроль;

$C_{в.тест}$ – число учебных элементов (вопросов) выносимых на контроль в тестовом задании.

Полнота контроля каждого обучаемого определяется долей предлагаемых ему вопросов от всего объема учебных элементов по дисциплине, так полнота контроля обучаемых определяется:

$$K_{пол} = \frac{C_{уэ(1)}}{C_{общ}}, \quad (8)$$

Из (форм.8) определяем полноту контроля обучаемых по билетам:

$$K_{пол} = \frac{C_{yэ(1)}^{\bar{b}}}{C_{общ}}, \quad (9)$$

где $C_{yэ(1)}^{\bar{b}}$ – число учебных элементов по билетам для одного обучаемого.

Коэффициент полноты контроля ($K_{пол}$), также должен стремиться к единице, т. е в идеале каждый испытуемый должен проявить свои знания (умения) по всему учебному материалу.

Число учебных элементов выносимых на контроль по билетам на одного обучаемого предлагается определить следующей зависимостью:

$$C_{yэ1}^{\bar{b}} = N_{\bar{b}} \times K_{\bar{b}}, \quad (10)$$

Полнота контроля по тестам также определяется из (форм.9):

$$K_{пол} = \frac{C_{yэ1}^T}{C_{общ}}, \quad (11)$$

Число учебных элементов выносимых на контроль по тестам предлагается определить следующей зависимостью:

$$C_{yэ(1)}^T = \sum_{i=1}^m N_{местов}^{i.Теме} \times K_T, \quad (12)$$

где $N_{местов}^{i.Теме}$ – число тестов выносимых на контроль по i ой теме;

m – количество тем;

K_T – доля учебного элемента (вопроса) содержащегося в одном тесте.

$$K_T = \frac{1}{N_{мест}^{вопр}}, \quad (13)$$

где $N_{мест}^{вопр}$ – количество тестов в учебном элементе (вопросе), (определяется преподавателем, в зависимости от темы).

Контроль усвоения учебного материала - многоэтапный процесс, требующий значительных затрат времени как обучающегося, так и преподавателя. Традиционные методы контроля (опрос у доски, контрольные работы) проводятся несколько раз в семестр, отнимают у преподавателя значительную часть его времени, но не отражают в полной мере текущую работу каждого обучающегося и уровень его знаний. При этом вся тяжесть контроля переносится на экзамен.

Поэтому форму контроля качества подготовки обучающихся можно назвать эффективной, если на подготовку и проведение контроля преподаватель затрачивает минимум времени. Относительное время проведения кон-

троля ($T'_{кач}$) определяем, как отношение времени, затраченного преподавателем на контроль по форме i^o вида ($T_{ки}$) к максимальному времени контроля (T_{kmin}), из всех сравниваемых форм контроля.

$$T'_{кач} = \frac{T_{ки}}{T_{kmax}}, \quad (14)$$

Время, затраченное преподавателем на контроль ($T_{ки}$) может быть определено, как сумма, времени затраченного на проведение контроля и времени затраченного на проверку результатов контроля.

Время, затраченное преподавателем на контроль ($T_{ки}$):

$$T_{ки} = t_{кон} + t_{пров}, \quad (15)$$

где $t_{кон}$ – время, затраченное на контроль;

$t_{пров}$ – время, затраченное на проверку результатов контроля.

Время контроля определяется, количеством обучаемых и временем необходимым для контроля одного из них:

$$t_{кон} = \frac{t_{1к}}{N_{э(к)}} \times N_{об}, \quad (16)$$

где $t_{1к}$ – время, затраченное на контроль одного обучаемого (при тестировании - 20 мин);

$N_{э(к)}$ – количество экзаменаторов (компьютеров);

$N_{об}$ – количество обучаемых в группе.

Время проверки результатов контроля определяется временем проверки одной работы и количества обучаемых в группе (взводе):

$$t_{пров} = t_{1п} \times N_{об}, \quad (17)$$

где $t_{пров}$ – время проверки результатов контроля;

$t_{1п}$ – время проверки одной контрольной работы;

$N_{об}$ – количество обучаемых в группе.

Таким образом, эффективность зависит от формы контроля: письменный экзамен, письменный тест, электронный тест, устный экзамен, устный зачет, письменный зачет.

Данный алгоритм расчета показателей эффективности формы контроля по учебной дисциплине, позволяет выявить качественно-количественные характеристики результатов обучения, оценить какая часть учебного материала запланированных знаний, умений и навыков освоена, а какая нет. Предлагаемый критерий оценки эффективности формы контроля уровня обученности позволяет оценить все существующие формы и выявить наиболее эффективные по каждой дисциплине с учетом ее специальности, а также рационально использовать в зависимости от методов контроля его формы.

Список литературы

1. Якунин В.А. Психолого - педагогические аспекты управления процессом усвоения знаний. –Л.: Психология и управление, 1979. – 107 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ

Аmineva Мария Васильевна

соискатель, Педагогический Государственный Университет, г. Москва

THE POSSIBILITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION EDUCATIONAL SUBJECT ENVIRONMENT FOR THE SOCIALIZATION OF STUDENTS IN PHYSICS EDUCATION AT HOME

Amineva Maria, the applicant, Pedagogical university, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются возможности образовательной среды для социализации школьников в условиях домашнего обучения физике, созданной на основе современных информационно-коммуникативных технологий обучения.

ABSTRACT

The article discusses the possible educational environment for the socialization of students in home schooling physics, created on the basis of modern information and communication technologies for learning.

Ключевые слова: социализация школьников, обучение физике в домашних условиях, информационно-коммуникативная образовательная предметная среда.

Key words: socialization of students, teaching physics at home, information and communication educational material environment.

Социализация — это процесс становления и развития социальной сущности человека. Человек рождается биологическим существом, с неразвитыми социальными свойствами личности. Все знания, умения, навыки, убеждения, позволяющие человеку быть реальным членом общества, он получает в процессе собственного развития. Данный процесс продолжается на протяжении всей жизни человека, имея определенные особенности на каждом этапе развития. Особый интерес вызывает интенсивная социализация в подростковом возрасте.

Анализ современных исследований показал, что задача социализации школьников решается, не только педагогикой и психологией в целом, но и в частности, методикой обучения отдельным предметам. На разных школьных уроках приобретаются важные знания, многие из которых имеют непосредственное социальное значение. Происходит закрепление и усвоение реально испытываемого или наблюдаемого опыта социального взаимодействия учителей и учеников как между собой, так и внутри группы сверстников. И этот опыт может быть, как позитивным, в этом случае он совпадает с целенаправленной социализацией личности, так и негативным.

Проблема социализации школьников в настоящее время очень актуальна. Особенно ее актуальность связана с ежегодным ростом количества детей, выбирающих форму получения образования вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в соответствии с Федеральным Законом об Образовании (пункт 17) [1].

Учебный предмет «физика» обладает возможностями для развития школьника. Изучение законов природы, решение практико-ориентированных «жизненных» задач, проведение эксперимента, выполнение научно-исследовательской деятельности самостоятельно или в сотрудничестве будет способствовать достижению образовательных результатов с развитием у школьника необходимых качеств личности для социализации.

Формирование у учащихся основной школы личностных, предметных и метапредметных результатов,

определяемых Государственным Федеральным образовательным стандартом, в рамках системно-деятельностного подхода к обучению — один из результатов модернизации школьного физического образования последних лет. Если раньше цели образования определяли триадой «знания-умения-навыки», то сегодня появилась одна цель — личностное, общекультурное и познавательное развитие школьника в его целостной совокупности при построении индивидуальной образовательной траектории независимо от формы получения знаний. Однако новые результаты обучения физике в домашних условиях не могут быть достигнуты за счет старых форматов работы с детьми.

В России проблема социализации детей, оказавшихся в условиях домашнего обучения, пока слабо освещена. Современный стандарт меняет взгляд на систему образования, выдвигает новые требования к результатам обучения школьников, предполагает наличие системно-деятельностного подхода, что приводит к необходимости менять не только классно-урочную систему обучения, но и систему домашнего обучения. В научном мире наметились следующие основные направления развития системы внешкольного образования детей [2]:

1. Обучение по школьным программам. Обучение детей в домашних условиях должно: опираться на программы и учебники, рекомендованные Министерством образования РФ, и используемые конкретным образовательным учреждением; проводиться (консультироваться) и контролироваться квалифицированными педагогами; быть организовано таким образом, чтобы ребенок мог в любое время вернуться в школу.
2. Совместная учебная деятельность. Дети, оказавшиеся в условиях домашнего обучения, не должны чувствовать себя изолированными от общества. Родители и педагоги должны объединить усилия для помощи ребенку в организации совместной учебной работы с другими детьми.

3. Дополнительное развитие ребенка. Дети, обучающиеся дома, должны использовать дополнительные источники развития, например, посещение групповых занятий, связанных с учебной деятельностью. Кроме того ребенок в своей учебной деятельности не должен быть ограничен в использовании Интернет-ресурсов.

Обучение ребенка всегда подразумевает наличие некоторой окружающей его среды, чаще всего имеется ввиду привычная школьная среда. Если по каким-то причинам изменяются условия получения знаний и, связанное с ними, развитие ребенка, свои особенности будет иметь и окружающая его среда.

Согласно требованиям Федерального Государственного образовательного стандарта к современному физическому образованию, для того, чтобы был процесс социализации школьника в процессе обучения физике в домашних условиях, был осуществим, образовательная среда должна:

- давать возможность реализовывать принципы системно-деятельностного подхода к обучению (планировать собственную деятельность, ставить цели обучения, ориентироваться в информационном пространстве, уметь самостоятельно добывать новую информацию, осуществлять научно-исследовательскую деятельность т.п.);
- предоставлять возможность формирования ценностных представлений школьников (положительно относиться к учебной деятельности, принимать физику как основы науки и техники, чувствовать ценность физических знаний при разрешении трудной жизненной ситуации и т.п.);
- обладать мотивирующим и рефлексивным действием для школьника (стремление самостоятельно организовывать собственную учебную деятельность, устанавливать новые предметные контакты, искать новую информацию, развивать и

упрочнять физические знания; проводить процедуры самоанализа, самоопределения, самовыражения);

- способствовать учебному сотрудничеству (стать членом сложившегося ученического коллектива, самостоятельно организовывать ученические коллективы, уметь договариваться с другими школьниками в процессе общей учебной работы, вести дискуссию с использованием терминологического аппарата физики и т.п.).

Реализация выделенных возможностей среды обучения для школьника подразумевает создание в условиях домашнего обучения физике информационно-коммуникативной образовательной предметной среды.

Под информационно-коммуникативной предметной образовательной средой (ИКОПС) мы будем понимать комплекс условий на дому, созданных для повышения уровня социализации школьников, при получении знаний по физике.

При проектировании ИКОПС, в которой предполагается реализация методики обучения физике в домашних условиях, мы опирались на методические аспекты применения ИКТ на уроках физики, выделенные Н.Н. Гомулиной [3]. Это применение компьютера на уроках в качестве универсального технического средства обучения, использование компьютерных моделей, использование компьютерной измерительной лаборатории, использование сети Internet, применение телекоммуникаций в дистанционном взаимодействии, использование средств Microsoft Office.

Покажем, как можно использовать эти возможности ИКТ в информационно-коммуникативной образовательной предметной среде, при решении задачи социализации школьников в домашних условиях в процессе получения физических знаний.

Таблица 1

Использование возможностей информационно-коммуникативной образовательной предметной среды для социализации школьников в домашних условиях.

Возможность среды	Содержание учебной деятельности по физике, посредством которой будет происходить социализация	Результаты учебной деятельности, содействующие социализации
Применение компьютера на уроках в качестве универсального технического средства обучения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поиск новой информации на электронных носителях; 2. воспроизведение и визуализация информации: текстов, рисунков, схем действия приборов, таблиц, формул; 3. хранение и систематизация информации любого вида; 4. представление результатов исследования в виде презентаций; 5. самопроверка знаний. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самостоятельное усвоение и переработка информации; 2. планирование собственной деятельности; 3. определение целей учебной деятельности; 4. оценка собственных учебных действий как по результату так и по способу учебной деятельности.
Использование компьютерных моделей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выполнение компьютерных экспериментов; 2. решение экспериментальных задач, для которого необходимо продумать и поставить соответствующий компьютерный эксперимент; 3. построение графических зависимостей ряда физических величин, описывающих эксперимент; 4. решение расчётных задач с последующей компьютерной проверкой. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. признание необходимости труда для достижения цели; 2. понимание принципов действия приборов и механизмов, стремление к познанию окружающего мира; 3. готовность к самостоятельному приобретению дополнительных знаний по физике; 4. расширение зоны предметного общения.

Возможность среды	Содержание учебной деятельности по физике, посредством которой будет происходить социализация	Результаты учебной деятельности, содействующие социализации
Использование компьютерной измерительной лаборатории	1. Проведение виртуальных экспериментов с использованием современного программного обеспечения	1. Стремление к индивидуальным учебным достижениям; 2. поиск информации по использованию нового программного обеспечения.
Использование сети Internet	1. Использование современного программного обеспечения (Google Chrome, WinRAR, Flash Player, Acrobat Reader, OMS - плеер, Stratum-2000, WinDjView, Skype); 2. поиск необходимой информации на сайтах: исторического материала, примеров решения задач, альтернативных экспериментов; 3. передача учебной, научной и справочной информации в текстовом, графическом, звуковом и видеоформатах; 4. оперативное обсуждение проблем с учителями, преподавателями, сверстниками, студентами; 5. участие в коллективной учебной деятельности.	1. Поиск новых источников информации; 2. получение навыков работы с современным программным обеспечением; 3. планирование, координация действий всех членов коллектива; 4. использование морально-этических и психологических принципов общения и сотрудничества; 5. определение цели и стратегии коммуникации; 6. расширение круга своих друзей за счет участников учебного процесса.
Применение телекоммуникаций в дистанционном взаимодействии	1. Участие в дистанционных уроках по физике; 2. организация сетевой учебной деятельности; 3. участие в реальных ученических конференциях; 4. включение в реальную деятельность школьного коллектива.	1. Наличие ценности познания, стремления к коллективным учебным достижениям; 2. оценка деятельности и уважение всех членов ученического коллектива.
Использование средств Microsoft Office	1. Обработка и представление результатов лабораторных работ, решения задач, проектных заданий с помощью приложений Word, Exel, OneNote, PowerPoint.	1. Планирование собственных учебных действий; 2. получение навыков работы с приложениями.
Общие результаты учебной деятельности, содействующие социализации, при использовании каждой возможности среды	1. Самостоятельное определение целей и задач учебной деятельности по физике, планирование их реализации, осуществление выбора эффективных путей и средств достижения цели. 2. Формирование естественнонаучной картины мира; представлений о системообразующей роли физики для развития естественных наук, техники и технологий. 3. Использование современной физической терминологии, как в процессе учебной деятельности, так и в других сферах общения. 4. Определение роли физических знаний для выбора будущей профессии. 5. Присутствие ценности познания, развитие стремление к индивидуальным и коллективным учебным достижениям.	

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что использование возможностей информационно-коммуникативной образовательной среды в процессе получения физических знаний по физике в домашних условиях, позволит приобрести необходимые для самостоятельной жизни и дальнейшего развития качества личности, такие как: нацеленность на результат, быстрая обучаемость, инициативность, коммуникабельность, ориентация в информационном пространстве, добросовестное выполнение поставленных задач, ответственность за действия и принятые решения, самостоятельность, самоконтроль, развитое мышление, стремление к саморазвитию, стрессоустойчивость в нестандартных ситуациях, трудолюбие, уверенность в себе, честность, энергичность и т.п., то есть качества личности необходимые для социализации.

Литература:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ [Текст] // Российская газета. – 1 декабря 2012. – с.2-3.
2. Социальная работа с молодежью: социально-педагогические и психологические аспекты [Текст]: материалы Тринадцатой Международной научно-практической конференции факультета психологии и педагогики ОмГПУ, апрель 2010 г. / Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010 – с 311.
3. Гомулина, Н.Н. Методические рекомендации по созданию предметных сайтов на основе интеграции урочного и дистанционного обучения [Текст] / Н. Н. Гомулина [и др.] // Москва: Изд. Е. В. Карпов, 2010 – с. 46.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПОНЯТИЙ ТРИГОНОМЕТРИИ

Аскеров Алаутдин Садитдинович,

кандидат пед. наук, доцент, Дагестанский государственный педагогический университет, г.Махачкала

DEVELOPMENT OF COMPETENCIES IN THE FORMATION OF THE CONCEPTS OF TRIGONOMETRY

Askerov Alautdin Saditdinovich, candidate ped. Sciences, Associate Professor Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме - проблеме формирования понятий тригонометрии. Раскрываются причины неуспеваемости учащихся по этим темам, и приводится методика решения этой проблемы. В заключении описаны пути формирования компетенций в процессе изучения тригонометрии.

Ключевые слова

Педагогика, методика, тригонометрия, числовая окружность, пропедевтика, задачи, компетенции.

ABSTRACT

This article is devoted to an actual problem nowadays-the problem of forming of concepts of trigonometry. The reasons of poor progress of pupils on these subjects are revealed, and the technique of the solution of this problem is given.

The ways of forming competencies of process of studying of trigonometry are described.

Keywords

Pedagogy, methodology, trigonometry, numerical circle, propedeutics, task competence.

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

В преподавании тригонометрии, опыт работы показывает, плачевность в обоих вопросах. Поскольку, изучение элементов тригонометрии в средней школе связано с рядом трудностей: высокий уровень абстракции понятий, сложная логическая структура их определений, недостаточность учебного времени для осмысления сложности вопросов и др. Отметим, что первичные тригонометрические знания учащихся зачастую представлены фрагментарно. До 1966 г. тригонометрия служила для школьников наглядным и понятным примером развития математической науки. В меру своих способностей и возможностей с помощью тригонометрии ученик имел возможность «примерять на себя» математический стиль мышления, просканировать свою предрасположенность, свой интерес к человеческой деятельности такого рода. Роль тригонометрического материала в школьном образовании оценивалась высоко, до 1966 г. в 9-х и 10-х изучалась отдельная дисциплина «Тригонометрия», на которую выделяли 2 часа в неделю. Начиная с середины шестидесятых годов, в ходе подготовки и осуществления реформы школьного математического образования, получившей в дальнейшем название «реформа А.Н. Колмогорова», отношение к тригонометрии стало меняться и со временем изменилось принципиально. Это выразилось в изменении программных целей изучения данного раздела науки в школе. Он перестал рассматриваться как педагогический инструмент развития мышления, постепенного и целенаправленного приобщения ребенка к основам научной картины мира через освоение элементарной практики построения этой картины. Таким образом, тригонометрический материал стал постепенно «выжиматься» не только из основной школы, но и из курса старшей ступени обучения в школе. Основной проблемой при изучении тригонометрических уравнений в 10 классе учителя школ считают

незнание формул учащимися. Поэтому в современных общеобразовательных школах учителя математики не жалуют ни времени, ни сил на то, что по их мнению особенно важно учащимся - на отработку формул. В результате мы приходим к простейшему заключению: решение тригонометрических уравнений сводится к преобразованию тригонометрических выражений и к банальному заучиванию основных формул для решения простейших тригонометрических уравнений.

Такое представление о тригонометрии складывалось у нас в школе десятилетиями. В школьном курсе математики в разные годы использовались разные варианты введения тригонометрических функций. В современных учебных пособиях предпочтение отдается определению с помощью единичной окружности. При этом большинству учебников присущ один и тот же недостаток – недооценка важности изучения самой модели «числовая окружность» (точнее, модели «числовая окружность на координатной плоскости») и слишком поспешное (чуть ли не на первом уроке) введение понятий синуса и косинуса «по окружности». Это приводит к наложению двух трудностей: непривычная модель (числовая окружность) и непривычный способ введения функций (синус как ордината, косинус как абсцисса точки числовой окружности). При этом в качестве опоры используется геометрический материал о вычислении длин дуг окружностей, который, как показывает практика, не дорабатывается в курсе геометрии. Поэтому многие учащиеся испытывают затруднения с геометрическим истолкованием основных компонентов «тригонометрического языка» (длина числовой окружности, длина полуокружности, длина четверти окружности, длина половины четверти окружности и т.д.).

Многие специалисты солидарны с тем, что настало время пересмотреть тригонометрические методические традиции.

В современных условиях, в процессе изучения тригонометрии в общеобразовательной школе, основное внимание в начале изучения раздела надо уделить модели «числовая окружность на координатной плоскости». Затем - простейшим уравнениям. Только лишь потом - тригонометрическим формулам.

Точнее, перед введением тригонометрических функций должна быть проведена достаточно широкая пропедевтическая работа с числовой окружностью;

- числовую окружность нужно рассматривать не только как самостоятельный объект, но и как элемент декартовой системы координат;
- построение графиков осуществляется после исследования свойств тригонометрических функций, исходя из анализа поведения функции на числовой окружности;
- каждое свойство функций необходимо четко обосновывать и сводить их в систему.

Пропедевтическую работу с числовой окружностью желательно проводить, используя следующего характера задачи:

- отыскание на числовой окружности точек, соответствующих заданным числам, выраженным в долях числа π ;
- отыскание на числовой окружности точек, соответствующих заданным числам, не выраженным в долях числа;
- составление аналитических записей (двойных неравенств) для дуг числовой окружности;
- отыскание декартовых координат точек числовой окружности, центр которой совмещен с началом системы координат;
- отыскание на числовой окружности точек по заданным координатам.

Если нам удастся перечисленные типы задач «просценировать» в уроки-конкурсы, бипарные уроки, викторины, КВН, деловые игры, технические диктанты, «мозговые атаки» и т.д., то можно говорить, что мы занимаемся реализацией компетентного подхода, который является одним из направлений обновления образования в стратегии модернизации содержания общего образования России.

Необходимо отметить, что курс тригонометрии основной школы продолжает иметь большую практическую

направленность, требующую от учащихся прочного овладения основными понятиями, умения выполнять различного рода преобразования всевозможных выражений, исследовать функции и строить графики и т.д. Изучение понятий тригонометрии не ограничивается рамками одного школьного предмета, поскольку они отражают достаточно широкую область человеческого бытия, причинно-следственные связи, воплощая идеи актуальной и потенциальной бесконечности, непрерывности и др.. Школьники должны иметь прочные знания по тригонометрии, т.к. они являются звеном огромной цепи понятий и имеют большое значение в реализации межпредметных связей и в формировании предметных компетенций.

Список литературы

1. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – №2.
2. Колмогоров А.Н. и др. Алгебра и начала анализа: 10-11 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений / А.Н. Колмогоров, А.М. Абрамов, Ю.П. Дудницын, Б.М. Ивлев, С.И. Шварцбурд; под ред. А.Н. Колмогорова. - 6-е изд. - М.: Просвещение, 2007.
3. Колягин Ю.М. и др. Алгебра и начала анализа: 10 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений / Ю.М. Колягин, Ю.В. Сидоров, М.В. Ткачева, Н.Е. Федорова, М.И. Шабунин. - М.: Мнемозина, 2006.
4. Литвиненко В.Н.; Мордкович А.Г. Практикум по элементарной математике. Тригонометрия: Учебное пособие. - М.: Вербум-М, 2007.
5. Мордкович А.Г.; Тульчинская Е.Е. Тригонометрия: Учебное пособие для учащихся старших классов общеобразовательных школ. - М.: Издательский дом "Новый учебник", 2009. - 224 с.: ил.
6. Муравин Г.К.; Тараканова О.В., Элементы тригонометрии: 10 кл.: Пособие для общеобразовательных учебных заведений. - М.: Дрофа, 2008.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Баркова Наталья Михайловна

преподаватель, Воронежский институт МВД России, г. Воронеж

Кириченко Евгения Юрьевна

преподаватель, Воронежский институт МВД России, г. Воронеж

FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE AMONG STUDENTS NOT MAJORING IN FOREIGN LANGUAGES

Barkova Natalia, Teacher, Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Voronezh

Kirichenko Evgenia, Teacher, Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Voronezh

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей. Представлена классификация субкомпетенций, входящих в состав социокультурной компетенции, а также рассмотрены методики формирования социокультурной компетенции.

ABSTRACT

This article deals with the problem of formation of sociocultural competence among students not majoring in foreign languages. The classification of subcompetences is also included in the socio-cultural competence, and methods of formation of social competence are discussed.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; формирование социокультурной компетенции; методы формирования; субкомпетнции.

Keywords: sociocultural competence; formation of sociocultural competence; methods of formation; subcompetences.

В настоящее время в стране происходят существенные изменения, связанные с расширением международных контактов, международной интеграции и мобильности. В связи с этим в обществе появилась с необходимостью повышения качества языкового образования в соответствии с новыми государственными образовательными стандартами третьего поколения и формированием иноязычной коммуникативной компетенции. Целью обучения иностранным языкам является овладение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией, одним из элементов которой является социокультурная компетенция.

Коммуникативная компетенция – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии [5].

Коммуникативная компетентность складывается из способностей:

1. Давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
2. Социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;
3. Осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации [7].

Н.Д. Гальскова выделяет следующие компоненты коммуникативной компетенции:

1. Лингвистический компонент – знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки пользования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения.
2. Прагматический компонент – знания, умения и навыки, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с определенной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением.
3. Социокультурный компонент – знания, умения и навыки, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями [1].

Основываясь на классификации Совета Европы, ученые выделяют следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, дискурсивная компетенция, социальная компетенция, компенсаторная компетенция. Владение всеми этими компетенциями означает:

- лингвистическая компетенция – способность индивида конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения в соответствии с нормами изучаемого языка;

- социолингвистическая компетенция – умение выбрать корректную лингвистическую форму, адекватную условиям, ситуации и целям коммуникации;
- дискурсивная компетенция – способность использовать определенную стратегию для построения и интерпретации текста, определять значение единиц речи произнесенные партнером;
- социокультурная компетенция – готовность и способность индивида строить свое межкультурное общение на основе знаний национально-культурной специфики речевого поведения носителя языка;
- социальная компетенция – умение и желание индивида вступать в коммуникативный контакт, умение ориентироваться в социальной обстановке;
- компенсаторная компетенция – способность индивида компенсировать недостаточные знания языка [9].

Таким образом, под социокультурной компетенцией понимается способность индивида выстраивать речевое и неречевое поведение в соответствии с национально-культурной спецификой страны изучаемого языка. Данная способность проявляется в диалоге культур [8, с. 8]. В состав социокультурной компетенции входят компоненты, которые делают возможным существование и функционирование данной компетенции.

Страноведческая субкомпетенция объединяет географические названия, праздники, прецедентные имена, особенности политического и государственного устройства страны изучаемого языка, достижения в области науки и искусства, особенности национальной кухни. Однако стоит отметить, что данный компонент является наиболее спорным и не все методисты включают его в состав социокультурной компетенции. И.А. Зимняя включает страноведческие знания в качестве основного компонента коммуникативной компетенции [3]. В. В. Сафонова, Е. М. Ежкина, А. Э. Рахимова рассматривают данную субкомпетенцию в составе социокультурной компетенции.

Поведенческая субкомпетенция включает в себя правила поведения в различных бытовых ситуациях, этикетные нормы, невербальные средства коммуникации, а также «умение следовать коммуникативно-речевым нормам иноязычного социума, решать межкультурные затруднения» [4, с. 69–72].

Психологическая субкомпетенция представляет собой желание общаться с представителями страны изучаемого языка, воспитание уважения к ним и их культуре, развитие чувства эмпатии, толерантности, предубеждение эгоцентризма, ксенофобии [2, с. 34–39].

Лингвокультурная субкомпетенция – знание и владение коннотативной, безэквивалентной лексикой, национальными реалиями, фразеологизмами, лакунами, фоновыми знаниями; умение выбирать культурно-значимые лексические единицы в соответствии с содержанием высказывания как на изучаемом, так и родном языках.

Лингвосоциокультурная субкомпетенция содержит особенности диалектных выражений, дифференци-

цию стилей речевого общения, а также владение языковыми средствами в соответствии с нормами и установками «конкретного национально-лингвокультурного сообщества» [6, с. 35].

Изучение языка без его культурной составляющей является проблематичным, т.к. понимание и осмысление услышанного будет происходить только на уровне слов. Только параллельное развитие всех компонентов социокультурной компетенции приведут к адекватному применению умений и знаний в межкультурной ситуации общения. Именно поэтому необходимо рассмотреть все возможные пути формирования социокультурной компетенции.

Важным фактором формирования социокультурной компетенции является применение новых технологий обучения и ТСО. Технология критического мышления, проектная деятельность, обучение в сотрудничестве и игровые технологии, технология развивающего обучения развивают интерес к иноязычному общению, расширяют его предметное содержание.

Проектная методика является одной из самых продуктивных технологий, так как она создает уникальную возможность для личностного роста студентов, ориентирует их на раскрытие творческого потенциала и развитие познавательных интересов. Алгоритм работы по технологии проектов:

- выдвижение гипотезы;
- создание проблемной ситуации;
- анализ проблемы;
- конкретизация и осмысление;
- реализация;
- презентация.

Метод проектов позволяет повысить продуктивность обучения и обеспечивает его практическую направленность. Тематика проектных работ имеет социокультурное и культуроведческое звучание в аспекте контрастно-сопоставительного характера.

Технология обучения в сотрудничестве создает условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях. Интерактивное взаимодействие учащихся в парах или группах обеспечивает практическое использование языка в ситуациях, моделирующих реальную действительность. Данная технология вызывает у учащихся потребность в постоянном совершенствовании своих речевых и творческих способностей. Для успешного общения перед учащимися должна стоять коммуникативная задача, которую им необходимо решить.

Овладевая социокультурными знаниями и умениями, учащиеся расширяют свои лингвострановедческие и страноведческие за счет новой тематики о стране изучаемого языка, ее науке, культуре, реалиях, известных людях в различных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме.

Аутентичные тексты являются важными составляющими при обучении аудированию и чтению, т.к. содержат информацию, отражающую реалии страны изучаемого языка. Тематика текстов может варьироваться с учетом возраста и проблематики. Кроме этого тексты могут быть: публицистические, научно-популярные, филологические и художественные.

При работе с текстом в методической литературе выделяют три основных этапа: дотекстовый, текстовый,

послетекстовый. На первом этапе наиболее эффективными считаются следующие приемы: 1) догадка содержания по заголовку; 2) мотивированные вопросы; 3) заполнение пропусков, 4) мозговой штурм и т.д.

На текстовом этапе – 1) чтение с пометками, 2) заполнение диаграмм, раскрывающей последовательность событий в тексте, 3) расположение абзацев в правильной последовательности, 4) заполнение корзины идей.

Продуктивными заданиями послетекстового этапа считаются задания, в которых учащиеся должны выделить основную идею, мысль, информацию; определить причинно – следственную взаимосвязь событий и явлений; оценить важность, новизну, достоверность информации и др.

Использование на уроках *ролевых игр* также способствует развитию социокультурной и коммуникативной компетенций. Существует множество ролевых игр, каждая из которых соответствует определенной тематике и проблематике.

Также к наиболее действенным методам формирования социокультурной компетенции можно отнести:

- *сравнительно-сопоставительный метод*, включающий различного рода дискуссии (на занятиях обсуждаются традиции, обычаи, которые в значительной мере отличаются от родной культуры);
- *метод «критических инцидентов»*, нацеленный на выявление различий в вербальном и невербальном общении (ученикам предлагается описание инцидента в общении, в результате которого взаимодействие представителей различных культур было затруднено по причине культурных различий и недопонимания ситуации одним из партнеров);
- *метод «культурных капсул»*, акцентирующий одно из различий в культурах, например, различие между покупателями в Англии и России;
- *метод «аудио-мотора»* (по типу детской игры «Simon says»). [10]

Таким образом, формирование социокультурной компетенции представляется необходимым элементом в процессе обучения иностранным языкам.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова - 3-е изд., стер. - М.: Академия, 2006. - 336 с.
2. Еремеева, О.В. К вопросу о структурном и содержательном наполнении социокультурной компетенции / О.В. Еремеева // Вестник ТГПУ. - 2012. - № 2. - С. 34-39
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя. – (<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>)
4. Козлитина, О.К. Владение ключевыми компетенциями межкультурного взаимодействия как готовность студентов к преодолению межкультурных затруднений / О.К. Козлитина // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. - СПб., - 2008. - № 82-2. - С. 69-72.

5. Куницына, В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение / В.Н. куницын., Н.В. Казаринова., В.М. Погольша - СПб.: Питер, 2005. – 544 с.
6. Овчинникова, М. Ф. Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Марина Федоровна Овчинникова; Бурятский гос. ун-т. – Улан-Удэ., 1999. – 197 с.
7. Руденский, Е.В. Социальная психология: Курс лекций / Е.В. Руденский. - М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, «Сибирское соглашение», 2011. - 224 с.
8. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2004. – 239 с.
9. Шейлз, Джо. Коммуникативность в обучении современным языкам [Текст] / Джо Шейлз. – М.: Совет Европы Пресс, - 2007. – 349 с.
10. Knapp-Ptohoff, A. Instead of Introduction: Conceptual issues in Analyzing Intercultural Communication/ A. Knapp-Ptohoff, K. Knapp, W. Enniger// Analyzing intercultural communication: Studies in anthropological linguistics. – Berlin; New York; Amsterdam: Mouton der Gruyter, 1987. – P. 1 – 14.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

И.В. Батунова

к.п.н., Ивановский институт ГПС МЧС России, г. Иваново

PATRIOTIC, SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE CADET CORPS AT THE ENGLISH LESSONS

Batunova Irina, Ph.D., Ivanovo Institute of Emercom of Russia, Ivanovo

АННОТАЦИЯ

Патриотическое воспитание. Цель. Метод. Кадетский корпус. Духовно-нравственное воспитание. Урок английского языка.

ABSTRACT

Patriotic education. Intention. Method. Cadet Corps. Spiritual and moral education. English lesson.

Ключевые слова: профессиональное образование; модернизация; воспитание.

Keywords: professional education; modernization; education.

Уже созданная единая государственная система профессионального образования на протяжении многих десятилетий позволила нашему государству не только совершить культурную революцию, но и достигнуть высокого уровня профессиональной подготовки специалистов. При этом профессиональное образование многие годы было сориентировано на производство, а не на удовлетворение запросов и интересов отдельной личности. С появлением непрерывного профессионального образования в центр данного понятия была поставлена личность с ее интересами, потребностями и возможностями для самореализации в обществе.

При модернизации российского профессионального образования с целью повышения рыночных отношений на международном рынке труда поставил перед системой профессионального образования новые цели. Эту модернизацию целесообразно представлять в виде двух взаимосвязанных процессов: модернизация образовательной системы и формирование новых концептуальных подходов и условий ее развития и реализации на основе прогнозирования и стратегических направлений, в соответствии с социальным запросом и потребностями рынка труда как в государстве, так и на международном уровне. Еще одной из важнейших стратегических задач государственной образовательной политики является выход профессионального образования, полученного в РФ, на рынок мировых образовательных услуг. Все это говорит о том, что изучение иностранного языка является неотъемлемой частью образовательного процесса, но на наш

взгляд, иностранный язык необходимо преподавать, формируя у обучающихся основные умения и навыки, особое внимание обращая на патриотическое и духовно-нравственное воспитание.

Как писал известный русский публицист и историк М. Меньшиков - «будущее есть только у того государства, молодое поколение которого выбирает патриотизм». Важность формирования у воспитанников кадетского корпуса любви к Родине, к своей малой Родине, интереса к ее истории, языку, культуре, на наш взгляд, очевидна. Важную роль в патриотическом и духовно-нравственном воспитании и становлении человека играет кадетский корпус. Преподавание английского языка дает учителю широкие возможности по воспитанию гражданственности и патриотизма у воспитанников. Этому способствует коммуникативная направленность предмета, его обращенность к изучению быта, обычаев, традиций и языка другого народа.

Наряду с ознакомлением с реалиями англоязычных стран мы изучаем государственные символы, историю, географию, культуру Российской Федерации средствами иностранного языка. Народная культура (традиции, обычаи, обряды, фольклор и т.п.) воспринимается большей частью молодежи как анахронизм. Между тем именно этническая культура является цементирующим звеном социокультурной преемственности. В силу этого без этнокультурной самоидентификации невозможно формирование и развитие у подрастающего поколения глубоких позитивных чувств к истории, традициям своего народа и, в конечном счете, истинной любви к Отечеству.

Нравственные и исторические начала неразделимы. Следовательно, формируя историческое сознание, мы одновременно укрепляем нравственные идеалы, патриотические чувства учащихся и любовь к нашей Родине.

На уроках английского и иностранного языков в целом, необходимо создавать атмосферу, подбирать материал, который давал бы знания об истории, традициях нашей Родины, великих соотечественниках, обучая воспитанников сопоставлять и делать выводы.

Таким образом, формирование разносторонне развитой поликультурной личности, её мировоззрения, чувства патриотизма и национального достоинства возможно при системном освоении национальной культуры через урочные и внеклассные формы работы с воспитанниками кадетского корпуса.

Под патриотическим и духовно-нравственным воспитанием воспитанников кадетского корпуса понимается постепенное и непрерывное формирование любви к своей Родине, постоянная готовность к ее защите. Патриотическое и духовно-нравственное воспитание в кадетском корпусе – одна из важнейших черт развития личности и отличительное качество граждан России во все времена.

Специфика работы в кадетском корпусе, которое готовит воспитанников к защите Отечества, определяет содержание учебного и воспитательного материала. На уроках английского языка большое внимание уделяется формированию таких умений как вести дискуссию, дебаты, споры в малой группе, добиваться решения конфликта. Воспитанники кадетского корпуса учатся сравнивать, анализировать, пытаются изложить свои мысли на иностранном языке, учась при этом толерантности и правильному оформлению своих мыслей.

Миротворчество стало глобальной проблемой сегодняшнего дня. Воспитанники знакомятся с тем, как в англоязычных странах реализуется идея «политической корректности», вербальных способов ее выражения. У кадетов формируется система практико-ориентированных знаний, ценностных ориентиров и установок, развиваются умения применять на практике полученные языковые знания.

Учителя английского языка кадетского корпуса стараются использовать наиболее частотные ситуации из реальной жизни. Ориентация на коммуникативные цели обучения, формирование коммуникативной компетенции в единстве с навыками общения и воспитание уважения традициям разных народов, насыщенность учебного процесса страноведческими и культурологическими материалами – таковы неперенные характеристики уроков английского языка.

Метод проектов является неотъемлемой частью обучения иностранному языку. Он наиболее полно отражает два основных принципа коммуникативного подхода к обучению иностранному языку: мотивации к учению и личный интерес.

Воспитанники кадетского корпуса с помощью метода проектирования осуществляют интегрированный проект в рамках изучения английского языка, истории, географии, музыки. Тематика проекта выбирается с учетом необходимости патриотического и духовно-нравственного воспитания кадетов и возможности его осуществления при изучении вышеуказанных предметов.

Поскольку темы достаточно обширны, возникает необходимость решать в каком направлении будет осуществляться проект. Например, сделать краткий обзор событий в Ивановской области при ЧС и рассказать, как сотрудники МЧС справляются с той или иной ситуацией. Для этого воспитанникам необходимоделиться на группы и спланировать свою деятельность, которая предполагает несколько этапов:

- поисковый и исследовательский этапы. Кадетам предлагается изучить документы, собирать информацию по теме на русском и английском языках, перевести тексты на английский язык, пообщаться с ветеранами института МЧС. Учителю при этом необходимо контролировать сроки выполнения и уровень задач, корректировать недостатки.
- творческий этап. Воспитанники должны обсудить свои высказывания, создать презентацию для сопровождения своих высказываний.

В результате кадеты демонстрируют продукт своей работы – творческий отчет, который может быть представлен в разных формах, таких как конференция, дебаты, презентация, работа в рамках круглого стола и т.д.

При работе в данном формате наблюдается повышение уровня самооценки воспитанников, развитие их творческой активности, определение социальной позиции, и конечно же, патриотического и духовно-нравственного воспитания.

Таким образом, педагогический коллектив видит своей задачей создать атмосферу наибольшего благоприятствования развития личности, возможности создания «ситуации успеха» для каждого воспитанника кадетского корпуса, а также реальную необходимость сориентировать обучающихся на реальные возможности социального и профессионального самоопределения.

Вопросы патриотического, духовно-нравственного воспитания и гражданского становления кадетов и молодежи находят отражение на всех уроках учителей-предметников в любом образовательном учреждении.

Литература:

1. Ваторопина Е.В. Внедрение метода проектов в учебную деятельность по английскому языку // Языковое образование – векторы развития. Материалы III международной научно-практической конференции-форума. Екатеринбург, 2012. – 232 с.
2. Батунова И.В., Буренин С.В., Коршунов С.Ю. Вопросы гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания кадетов центра по обучению кадетов ивановского института ГПС МЧС России // IX Международная научно-практическая конференция «Пожарная и аварийная безопасность». Иваново, 2014.
3. Батунова И.В. Современные педагогические технологии на уроках иностранного языка как важное условие повышения качества образовательного процесса // IV международная научно-практическая конференция «Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия». Новосибирск, 2014.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С БИЛИНГВИЗМОМ**Беняк Нина Александровна***Учитель-логопед, Государственное Бюджетное Учреждение, Центр Психолого-Педагогической Реабилитации и Коррекции "Крестьянская застава", г. Москва**Benyak Nina Alexandrovna, Speech therapists, State Institution, Center for Psychological and Pedagogical Rehabilitation and correction of "Peasant outpost", Moscow city***АННОТАЦИЯ**

В статье дано описание трудностей, встречающихся в работе учителя-логопеда с детьми мигрантов, обустроенных в России.

ABSTRACT

The article describes the difficulties encountered in the work of the teacher-speech therapist with children of migrants settle in Russia.

Ключевые слова: билингвизм, дети с речевой патологией, словарный запас, мотивация.

Keywords: bilingualism, children with speech pathology, vocabulary, motivation.

В последние годы очень важной становится работа с детьми мигрантов, обустроенных в России. В общеобразовательных школах увеличивается количество учащихся с двуязычием (билингвизмом). Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягчающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности. Проблемы билингвизма в настоящее время занимают О.Б.Иншакова, Е.О.Голиков, Ю.А. Жлуктенко, Л.Т. Масенко и др.

Профессиональный долг учителя - логопеда и учителя русского языка помочь маленьким иностранцам легче включиться в школьные коллективы с преобладанием русских детей. Данная работа необыкновенно благодатна. Она препятствует созданию в классах групп по происхождению, сдружает русского и таджика, армянина и азербайджанца, ингуша и осетина, помогает избежать неприятных конфликтных ситуаций.

При обучении чтению и письму детей с билингвизмом встречается немало трудностей.

Давно установлено, что мотивация предшествует деятельности. Советский психолог и лингвист Л.С. Выготский нашёл те особенности письменной речи, которые представляют основную её трудность для ребёнка и определяют специфику грамматики как предмета.

Л.С. Выготский пишет, что произнесению первого осмысленного слова, как и каждой фразе, каждому разговору предшествует возникновение мотива речи, потребности говорить. Вопрос и ответ, высказывание и возражение, понимание и разъяснение – эти и им подобные отношения между мотивом и действием целиком определяют ситуацию реально звучащей речи. Письменная же речь в отличие от устной, как утверждает Л.С. Выготский, лишена не только звука (первая и величайшая её трудность для ребёнка: в слове нет ничего от ощущений), но и собеседника. «Это речь - монолог, разговор с белым листом бумаги, с воображаемым или только представляемым собеседником...» [3]. Устная речь регулируется своей ситуа-

цией и вытекает из неё. При письменной речи мы вынуждены эту ситуацию создавать сами, представлять её в мыслях. Научить этому крайне трудно.

При обучении двуязычных детей русскому языку возникают следующие препятствия:

1. Низкая мотивация;
2. Ребёнок разговаривает, читает и пишет только на родном языке;
3. Позднее овладение русской речью, и как следствие ограничение словарного запаса;
4. Смешение двух фонетических систем;
5. Общение в школьной и домашней среде располагает к смешению языков (как правило, родители продолжают общение с детьми дома на родном языке).

Для преодоления вышеперечисленных препятствий мы ведем работу по трем темам: словарная работа, работа над ошибками, произношение – правописание.

Список литературы:

1. Аникина А.Е., Павлова Н.В. Обучение детей с двуязычием русскому языку // Школьный логопед. 2004. №3, - С. 19-24.
2. Билингвизм в теории и практике / Под ред. З. У. Блягоза. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2004.- 295 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь I - М., 1982.(Т.2) 16. Выготский Л.С. Мысль и слово. // Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996. – С. 67-98.
4. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей. Сборник методических рекомендаций // Лопатина Л.В., Голубева Г.Г., Калягин В.А. – М.: САГА, Форум, 2006.- 149 с
5. Логопедия в школе: практический опыт./ Под ред. В.С. Кукушина. – М.: Март, 2004. - 97 с.
6. Михайлова М.М. Двуязычие: принципы и проблемы [текст] – М.: Просвещение, 1978. -73 с.
7. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. [текст] – СПб.: Акцидент, 1998. - 48 с.

К ВОПРОСУ ОБ ЭТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Брунчукова Надежда Михайловна

кандидат педагогических наук, Смоленский государственный университет, г. Смоленск

TO THE QUESTION OF ETHICAL EDUCATION MODERN STUDENT

Brunchukova Nadezhda Mikhailovna, candidate of pedagogical Sciences, Smolensk state University, Smolensk

АННОТАЦИЯ

В рамках данной статьи автор раскрывает взаимосвязь социально-экономических реформ, происходящих в обществе, с процессом этического воспитания современного школьника, которая определяет формирование его этического сознания.

ABSTRACT

In this article the author reveals the relationship of socio-economic reforms taking place in society, with the process of ethical education of the modern student, which determines the formation of ethical consciousness.

Ключевые слова: этическое воспитание, ценности этического воспитания, социально-экономические реформы

Keywords: ethical upbringing, values, ethical education, socio-economic reforms

Анализ научно-публицистической литературы последнего времени убедительно доказывает актуализацию этической проблематики в различных сферах человеческой деятельности: политике, бизнесе, юриспруденции, здравоохранении, образовании и др.

Изучение вопросов этики в жизнедеятельности человека – тема не новая. Как правило, обращение к данной проблеме обусловлено (определено) социально-экономическими условиями жизни общества, и его «всплеск» приходится, как показывает история, на переломные моменты жизни государства: годы реформ и перестройки.

По меткому замечанию В.О. Ключевского, характерной чертой российской истории, является ее «удивительная повторяемость», когда на смену подъема, приходят спад в экономике и кризис общественных отношений.

Наше время в этом отношении не является исключением – это эпоха реформ и переоценки ценностей.

90-е годы XX века – распад государства, кризис экономики, падение уровня жизни населения и т.п. И, как следствие, формирование личности, «освобожденной» от этических ценностей, выработанных обществом.

Коренная перестройка экономической и социальной жизни страны потребовала пересмотра оценки этического состояния подрастающего поколения.

Волновой характер социально-экономических реформ, противоборство прогресса и регресса в рамках столь короткого исторического периода: конца XX – начала XXI века предопределили эволюционный характер ценностей этического воспитания, выделили основные этапы этого процесса, выявили условия их развития, определили приоритетные направления развития отечественной педагогики данного периода.

Осознание значимости воспитательной проблематики и процесса образования на данном этапе развития общества в целом ярко «иллюстрируется» разработкой и принятием нового Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (2013г.), где наряду с нормативными и правовыми вопросами, для реализации целей настоящего Федерального закона представлены (заявлены) «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе (Статья 2.):

1) образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно

значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

2) воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства ...»

Таким образом, в современных документах по модернизации образования (Президентской образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010), Стандартах нового поколения, нового Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» (2013), «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России») сформулирована стратегическая цель, заключающаяся в повышении качества образования и воспитания, подчёркивается приоритет воспитания в образовании, важность формирования нравственной личности, самостоятельной, толерантной, инициативной, обладающей гражданской ответственностью, социальной и культурной компетентностью, способностью к самоопределению, самореализации в современном социокультурном пространстве: «современный национальный воспитательный идеал - это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа РФ» [2, с.4].

Достижение данной цели является одной из приоритетных задач современной педагогической науки, где важной составляющей выступает этическое воспитание, вбирающее в себя такие понятия как мораль и нравственность, уровень развития которых является одним из определяющих факторов состояния современного общества, его жизнеспособности и продуктивности, все глубже и основательнее проникает в образовательный процесс учреждений образования различных видов.

В рамках решения данной проблемы в 2012 году в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования введена новая предметная область – «Основы духовно-нравственной культуры народов России», что позволит «обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России, воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, государства, уважающих права и свободы личности; людей высокой нравственности, проявляющих религиозную терпимость, уважительное отношение к традициям и культурам других народов» [4, с.2].

Иными словами, специально организованная целенаправленная работа по этическому воспитанию подрастающего поколения позволит, на наш взгляд, перевести «этический опыт» ребенка на более высокий качественный уровень, научит осознанно и обоснованно делать нравственный выбор и поступать в соответствии с ним.

Реализация нравственно-этического начала в социальной и государственной сфере взаимодействия людей должна стать фундаментом гуманизма в обществе, его опорой.

Анализ «исторических основ» исследования проблемы этического воспитания позволяет сделать вывод о том, что смена типов цивилизаций (общественно-экономических формаций) влечет за собой смену духовных

ценностей. По мнению Е.М. Скворцовой и А.Н. Марковой «Эта особенность исторического развития России ... способствует формированию исключительной гибкости, приспособляемости русского общества к предельно напряженным, а иногда даже невыносимым историческим условиям. Такова причина необыкновенной выносливости России в период национальных катастроф». [3, с.16]

Следовательно, проблема этического воспитания ребенка была, есть и остается одной из важнейших задач государства.

Литература:

1. Брунчукова Н.М. Проблема нравственного становления личности как важная составляющая процесса образования: исторический аспект // Новое в психолого-педагогических исследованиях – № 4. – 2013.- С.198-209
2. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России./ А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. - М.: Просвещение, 2009. – 24с.
3. Скворцова Е.М. История Отечества: учебник для студентов вузов / Е.М. Скворцова, А.Н. Маркова. - 2-е изд. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 845с.
4. Шапошникова Т. Д., Савченко К. В. Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур и светской этики. Рабочая программа 4 класс (4—5 классы). / Т.Д. Шапошникова, К.В. Савченко - М.: Дрофа, 2012. – 166с.

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ И ИХ МЕСТО В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Драчинская Ирина Фёдоровна

доцент кафедры «Иностранные языки-2», Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва

ROLE PLAYS IN THE FORMATION OF STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE

Drachinskaya Irina, associate professor of the Department "Foreign Languages-2" of the Finance University Under the Government of the Russian Federation, Moscow

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена необходимости применения ролевых игр при формировании социокультурной, и шире, коммуникативной компетенции обучающихся. Формирование данных компетенций студентов является одной из сторон деятельности преподавателя иностранного языка.

ABSTRACT

The article focuses on the necessity of the role plays in the formation of students' sociocultural competence, even wider, communicative competence. The formation of students' competences is one of the aspects of foreign language teachers' activity.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; коммуникативная компетенция; иноязычная культура; речевое общение; ролевые игры; организация речевой деятельности; речевой этике; умения и навыки.

Key words: sociocultural competence; communicative competence; foreign culture; speech communication; speech etiquette; role plays; speech activity; skills and habits.

Развитие социокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения, где большое значение имеют патриотическое и интернациональное воспитание. Только когда человек знает, ценит и уважает культуру, обычаи, традиции, язык других стран и народов, когда он с гордостью может представить культуру и традиции своего народа или региона, где он живёт, ни о какой

враждебности, конкуренции или превосходстве не может быть и речи. В связи с этим нам необходимо научить молодое поколение быть добрыми, толерантными, уважать других людей, жить в мире и дружбе со всеми народами. Именно социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном многокультурном мире, а обучение иностранному

языку даёт большие возможности для достижения этой цели.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ (англ. sociocultural competence) - это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции, являясь ее компонентом.

Содержание С. к. может быть представлено в виде четырех составляющих, а именно: а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета; б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры); в) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (в т. ч. способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении); г) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями). [4] Можно говорить о наличии или отсутствии у изучающего языка способностей к межкультурному общению. Отсутствие или недостаточная сформированность социокультурной компетенции является причиной возникновения ошибок социокультурного характера и, как следствие таких ошибок, дискommunikации, т. е. нарушения хода иноязычного общения.

Формирование социокультурной компетенции предполагает социокультурную адаптацию, т.е. интеграцию личности в новую культуру, и неразрывно связано с основными целями образования: практической, развивающей и воспитательной. Воспитательная задача наиболее значима, поскольку от решения этой задачи зависит формирование в современном молодом человеке чувства патриотизма и чувства интернационализма. Изучая иностранный язык, мы формируем культуру мира в сознании человека. Мы изучаем и сравниваем языковые явления, обычаи, традиции, искусство, образ жизни народов.

Социокультурная компетенция рассматривается как компонент коммуникативной компетенции. А сам процесс коммуникации – это особый род человеческой деятельности, направленной на установление и поддержание связи и используемой для передачи информации между людьми. Единицей коммуникации являются определенного рода действия, так называемые речевые акты: утверждение, просьба, вопрос, извинение, благодарность и т.п. Наиболее естественными являются устные виды общения, а именно, слушание и говорение, проявляющиеся чаще всего в диалогической форме. Успешность речевого общения зависит от следующих факторов:

- наличие желания вступить в контакт, т.е. реализовать возникшее речевое намерение;
- умение реализовать речевые намерения, дающие

возможность установить контакт и взаимоотношение с другими людьми, информировать и убеждать их, воздействовать на их знания и умения, доказывать и аргументировать, выражать эмоциональное отношение к передаваемым фактам и т. д.;

- владение достаточным запасом профессионально необходимой лексики, речевых образцов, необходимых для совершения «вербальных процедур»: начинать, продолжать, завершать диалог, перехватывать инициативу, изменять тему разговора и т. д., а также научиться правильно вести себя во время общения с партнером. [1, с.7] Важной составляющей речевых умений в процессе коммуникации являются автоматизмы использования формул речевого этикета - типичных тактик общения, характерных для повседневной и профессиональной сфер коммуникации, и стереотипных речевых формул, выражающих в процессе общения различные коммуникативные намерения. При этом важно иметь в виду и правила речевого поведения, которые связаны с установившимися в каждом обществе неписаными законами ситуативного применения языковых единиц. [5, с.10]

Эти факторы составляют сущность коммуникативной компетенции, т. е. наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, учитывать отношения между коммуникантами, организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Активизировать речевую деятельность студентов возможно через использование ситуативно-обусловленного обучения языку при помощи коммуникативно-ориентированных упражнений, к которым относятся и ролевые игры. [3, с.54]

Ролевая игра является одной из форм организации речевой деятельности, используемой в учебных целях. В основе ролевой игры лежит организованное речевое общение учащихся в соответствии с распределенными между ними ролями и игровым сюжетом. Сам термин «игра» на различных языках соответствует понятиям о шутке и смехе, легкости и удовольствии и указывает на связь этого процесса с положительными эмоциями. Вершиной эволюции игровой деятельности является сюжетная или ролевая игра, по терминологии Л.С. Выготского «мнимая ситуация». По М.Ф. Стронину, игра - особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. [1, с.6] Игра всегда предполагает принятие решения - как поступить, что сказать? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. А так как студент при этом говорит на иностранном языке, то можно говорить о широких возможностях применения ролевых игр при изучении иностранных языков.

Насколько важна ролевая игра в учебном процессе, в частности, в процессе развития социокультурной компетенции? Можно утверждать, что ролевая игра имеет огромное значение для формирования данной компетенции студентов. В процессе проведения ролевых игр происходит тесное и активное соединение умений обучающихся с социокультурной реальностью изучаемого языка

при непосредственном участии преподавателя, использовании учебников, а также других средств обучения. Активизация деятельности студентов в процессе проведения ролевой игры обеспечивается использованием технических средств. На современном этапе обучающиеся широко применяют программу Power Point и систему дистанционного проецирования во время своего выступления, что делает этот процесс более увлекательным и творческим для коммуникантов, а также более привлекательным и наглядным для слушателей. Кроме того, для создания ролевых ситуаций, на основе которых организуются и проводятся игры, используются описания ситуаций, инструкции и, что очень важно, довольно длительная и тщательная языковая подготовка, осуществляемая в процессе выполнения упражнений, некоторые из которых носят ролевой характер.

Построенная по такому принципу ролевая игра стимулирует речевую деятельность обучающихся, способствуя формированию более прочных умений и навыков. Но ситуация ролевого общения может являться стимулом к развитию спонтанной творческой речи лишь в том случае, если она будет динамичной, а не статичной, связанной с решением определенных проблем и коммуникативных задач. Участники игры должны быть поставлены в такие условия, при которых им необходимо выяснить социальные, эмоциональные и познавательные стороны межличностных отношений. [2, с.60] Метод, объединяющий учебную ситуацию с реальной коммуникацией базируется на высокой мотивации общения.

Ролевые игры выполняют ряд функций, которые реализуются в процессе общения: 1) являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке, и в этом смысле она выполняет мотивационно-побудительную функцию. 2) ролевая игра выполняет обучающую функцию, благодаря тому факту, что ролевая игра - это обучающая игра, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение обучающихся в различных речевых ситуациях. Ролевая игра представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения. 3) ролевая игра выполняет ориентирующую функцию. Ролевая игра формирует у студентов способность сыграть роль другого человека, увидеть себя с позиции партнера по общению. Она ориентирует учащихся на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других. Следовательно, ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения, ведь она предполагает подражание действительности в ее наиболее существенных чертах. Важно то, что в ролевых играх речевое и неречевое поведение партнеров переплетается теснейшим образом. Поэтому ролевую игру можно назвать своеобразной формой имитационного моделирования условий будущей профессиональной деятельности, в процессе реализации которой обучающиеся развивают, а затем совершенствуют профессионально-ориентированные умения. [2, с. 61]

Для успешного исполнения ролей необходимо учитывать следующие моменты:

- ситуативно обусловленный выбор языковых конструкций с учетом социокультурной специфики общения, а именно, формулы речевого этикета (приветствие, обращение, благодарность, прощание и т.д.);
- владение интонационными моделями, выражающими эмоции, чтобы исполнение роли выглядело реалистично;
- обязательное понимание цели ролевой игры и её содержания, чтобы выразить его как можно достовернее. [1, с.7]

В заключение следует подчеркнуть, что целенаправленное включение в учебный процесс элементов ролевого общения позволяет приблизить учебную коммуникацию к естественному процессу взаимодействия конкретных личностей. Ролевая игра учит быть чувствительным к социальному употреблению иностранного языка. Хорошим собеседником часто является не тот, кто лучше пользуется структурами, а тот, кто может наиболее четко распознать ситуацию, в которой находятся партнеры, учесть ту информацию, которая уже известна (из ситуации, опыта) и выбрать те лингвистические средства, которые будут наиболее эффективны для общения. [1, с.9] Большим плюсом ролевых игр является то, что практически все учебное время в данной деятельности учащихся отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, т. к. он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с содержанием ролевой игры, определить, насколько она соответствует ситуации и задаче общения и, наконец, правильно отреагировать на реплику, используя соответствующие данной роли языковые / речевые средства. Вот только некоторые наиболее важные аспекты значения ролевых игр в процессе формирования социокультурной компетенции. Конечно, проблема эта многогранна и требует дальнейшего изучения и обсуждения.

А закончить разговор о ролевых играх хотелось бы старой китайской пословицей:

"Tell me and I'll forget, teach me and I'll remember, involve me and I'll learn." («Скажите мне, и я забуду, научите меня и я запомню, вовлеките меня и я выучу»).

Литература:

1. Carol Livingstone. Role playing in language learning. – М.: Высшая школа, 1988.
2. М. В. Ларина. Ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению. – Вестник КАСУ № 2, 2005.
3. Современные теории и методы обучения иностранным языкам. – М.: Экзамен, 2006.
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство «Икар». Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин., 2009.
5. Н. И. Формановская, С.В.Шевцова. Речевой этикет. – М.: Высшая школа, 1990.

ТЕНДЕНЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ МНОГОПРОФИЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Фирсова Ирина Анатольевна

Кандидат юридических наук, Московский институт развития образования, г. Москва

Малафеева Марина Алексеевна

Московский институт развития образования, г. Москва

TENDENCIES OF THE MULTIPROFILE EDUCATIONAL ORGANIZATION'S FORMATION: COMPARATIVE ANALYSIS.

Firsova Irina, Candidate of Science, Moscow Institute of Education Development, Moscow

Malafeeva Marina, Moscow Institute of Education Development, Moscow

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу численных показателей процесса объединения, а так же выявлению основных тенденций и особенностей формирования образовательных комплексов. Задачей, описанного в статье исследования, является осмысление важности рассмотрения каждого комплекса не только как целостной организации, но и анализ каждого структурного подразделения. Целью, является раскрытие основной управленческой миссии для развития новосформированных образовательных комплексов.

ABSTRACT

This article analyzes the performance of the numerical process of unification and also identifying the main tendencies and features of the formation educational complexes. Object of presented research, Object of the described in the article research is to comprehend the importance of the consideration of each complex, not only as a holistic organization, but also the analysis of each structural unit. The aim is disclosure the basic management mission for the development new formed educational complexes.

Ключевые слова: образование, многопрофильные образовательные комплексы, управление

Keywords: education, multidisciplinary educational complexes, management

Развитие образовательных организаций во многих субъектах Российской Федерации в последние годы идет по пути объединения ресурсов нескольких образовательных учреждений в целях их эффективного использования. Такой инновационный путь развития системы российского образования в целях устойчивого функционирования нуждается в научном анализе и обосновании, что позволило бы прогнозировать дальнейшие тенденции роста и раскрытия потенциала образовательных организаций. Вопросы раскрытия сущности интеграции как императива современного социально-экономического развития общества нашли свое отражение в работах Д.Н. Цыбулиной [4,5,6]. Механизмы интеграционных процессов, направлены на решение таких задач как повышение доступности и качества образовательных услуг, развитие системы непрерывного образования, обеспечение преемственности образовательных программ различных уровней и внедрение технологий инновационного менеджмента в систему управления укрупненными образовательными единицами.

Так, начиная с 2012 года Департамент образования города Москвы поддержал инициативу 2849 учреждений в создании 817 «школ больших возможностей». В качестве результата такой реорганизации мы можем наблюдать процесс становления многоуровневых, многопрофильных, многофункциональных образовательных организаций (комплексов).

За это время прошло две волны объединений: первая в 2012 году, вторая в 2013 году. В настоящее время процесс объединения продолжается.

Анализируя численные показатели процесса объединения в образовательные комплексы, прослеживаются две тенденции объединения. Первая тенденция характерна для Северного, Северо-Восточного, Восточного,

Юго-Восточного и Центрального административных округов. Вторая тенденция четко прослеживается в Западном, Южном и Зеленоградском округах.

Для первой тенденции характерен малый охват образовательных организаций объединением в 2012 году и масштабность в 2013. Главным препятствием на пути объединения московских школ и детских садов явилось слабая информированность заинтересованных лиц о целях и перспективах такого объединения. Многие руководители укрупненных образовательных комплексов отмечали, что основной очаг сопротивления сформировался в среде педагогических работников. В первую очередь это свидетельствует о низком уровне инновационной восприимчивости педагогических коллективов, о непонимании преимуществ комплекса и его возможностей для профессионального развития. В рассматриваемых округах доля реорганизованных в 2012 году образовательных учреждений в среднем составляет всего 19,8%. Минимум (18%) отмечен в Северо-Восточном и Юго-Восточном округах.

С точки зрения характера самих объединений в рамках первой тенденции отмечены бинарность и монотипность. Если обратиться к статистике по округам, то мы увидим, что, например, в Северо-Восточном административном округе из 63 реорганизованных образовательных учреждений образовалось 24 комплекса, из них 75% - это бинарные комплексы. В юго-восточном и центральном округах процент таких объединений составляет 72% и 75% соответственно, 77% приходится на восточный округ, а в северном число бинарных комплексов достигает 90%. Бинарность первых объединений свидетельствует об экспериментальном характере процесса интеграции. Как правило, в большинстве таких объединений ярко выражен территориальный признак.

И только в 2013 году на территории рассматриваемых округов появились крупные образовательные комплексы. Обратившись к практике становления многофункциональных образовательных организаций, можно заметить, что процесс единения происходит тем быстрее и безболезненнее, чем меньше количество объединяемых образовательных единиц. Модель поступательного объединения дает возможность управленческой команде разрабатывать и внедрять новые организационно-управленческие механизмы, анализировать их результативность, что-то улучшать, дорабатывать, от чего-то отказываться, тем самым создавая и накапливая необходимый потенциал для дальнейшего укрупнения и эффективного развития комплекса. Этот накопленный опыт помогает управленческим командам быть более активными и свободными в поиске и принятии новых управленческих решений на очередном этапе развития комплекса.

Для первой тенденции характерно объединение образовательных организаций по типу: дошкольные учреждения с дошкольными, общеобразовательные с общеобразовательными. Этот факт наглядно демонстрирует структурно-функциональный принцип объединения, что свидетельствует о взаимной заинтересованности организаций в интеграции материально-технических, методических, кадровых и иных ресурсов для реализации образовательных программ соответствующего уровня образования. Монотипный подход способствует более быстрому взаимопроникновению и психологическому принятию коллективами ситуации укрупнения.

Однако, некоторое беспокойство у научно-педагогического сообщества вызвала более поздняя в рамках данной тенденции инициатива объединения детских садов со школами. Такая реакция была обусловлена необходимостью поиска возможностей сохранения территории детства для детей дошкольного возраста и предупреждения преждевременного вовлечения их в учебную деятельность. Необходимо было учесть тот факт, что федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования имеет ярко выраженную специфику в части требований к результатам освоения образовательной программы, представленным в виде целевых ориентиров дошкольного образования. В этой связи вопросы преемственности дошкольной и начальной ступеней образования придается особое значение.

Следует отметить, что при анализе статистических данных, присоединение Прогимназии к Гимназии также считалось объединением организаций одного типа, т.к. реализуемые этими учреждениями образовательные программы - начального, основного и среднего образования - находятся в границах общего образования. Ярким примером такого принципа объединения является Центральный округ столицы, в котором 100% комплексов в 2012 году были монотипными. Похожую ситуацию можно было наблюдать в Северном административном округе (96%), 86% в Восточном, в Юго-Восточном - 80% и почти 60% в Северо-Восточном административном округе.

Еще одной характерной чертой первой тенденции является повторное участие ОО в объединении. Больше 50% образовательных комплексов в 2013 году стали объединяться между собой. Позитивный опыт укрупнения образовательных единиц обусловил дальнейшее объединение теперь уже комплексов между собой. Следует отметить, что на практике имело место неравномерное вклю-

чение в состав комплекса дошкольных и общеобразовательных организаций. Так, например, в северо-восточном административном округе в результате объединения образовалось две укрупненные единицы, несбалансированные по своему компонентному составу: в одном комплексе на 2 СОШ приходилось 5 детских садов, что препятствовало решению одной из основных задач создания комплексов – обеспечению доступности образования. Второй комплекс, напротив, имел в своей структуре четыре общеобразовательных организации и ни одного детского сада. Находясь в шаговой доступности друг от друга, в целях выравнивания контингента обучающихся структурных подразделений комплексов и повышения доступности образовательных услуг в рамках района имела место повторная реорганизация вышеуказанных образовательных организаций.

В разных округах процент повторного участия отличается. Так, например, от минимума в 50% в Юго-Западном округе до максимума в 79% в Юго-Восточном.

Ко второй волне объединения относится и появление в рассматриваемых округах комплексов-гигантов, объединивших 12-14 образовательных организаций. Это образовательные организации – монополисты образовательных услуг на определенной территории.

Стоит обратить особое внимание, что любая реорганизация влечет за собой внесение изменений в правоустанавливающие документы и локальные нормативные акты организации, что при поступательной модели объединения является обязательным на каждом новом этапе. Очевиден тот факт, что такие процедурные вопросы отнимают много времени и сил от осуществления содержательной части интеграции.

Для второй тенденции характерна масштабность уже на первом этапе объединения. Так, в Зеленоградском и Северо-Западном административных округах процент образовательных организаций, участвовавших в объединении в 2012 году (в первую волну) составляет 78% и 85% соответственно. Не столь большую цифру, но, тем не менее, существенно превышающую средний для первой модели показатель, можно наблюдать в Южном административном округе – 40%.

Особенностью образовательных комплексов, объединившихся по второй модели, является полиадичность. В контексте реорганизации (объединения) образовательных учреждений в крупные образовательные комплексы, понятие «полиадичный» мы трактуем как объединивший вокруг себя несколько (более трех) образовательных организаций. Доля полиадичных комплексов в этих округах составила в среднем более 70%. Более наглядно данные представлены на диаграмме.

Как говорилось ранее, поступательная модель объединения позволяет разрабатывать и внедрять новые организационно-управленческие механизмы, анализировать их результативность, тем самым создавая и накапливая необходимый потенциал для дальнейшего укрупнения и эффективного развития комплекса. Однако, модель масштабных объединений при грамотно выстроенном алгоритме действий, направленных на становление комплекса как эффективной образовательной организации, практически исключает необходимость дублирования одних и тех же процессов, дают возможность сформировать целостное представление о будущей образовательной организации, выстроить четкие ориентиры развития. Высокий темп становления крупных многофункциональных

образовательных комплексов достигается за счет того, что процессы объединения идут параллельно.

Главным препятствием на пути объединения московских школ и детских садов явилось слабая информированность заинтересованных лиц о целях и перспективах такого объединения. Многие руководители укрупненных образовательных комплексов отмечали, что основной очаг сопротивления сформировался в среде педагогических работников.

В исследовании, проведенном сотрудниками Московского института развития образования в рамках сотрудничества с базовыми образовательными организациями, представлен опыт становления укрупненных образовательных единиц, который может быть использован руководителями многопрофильных образовательных организаций для решения ключевых задач последующих объединений.

Список литературы:

1. Цыбулина Д.Н. Институциональная интеграция сферы образовательных услуг: оценка и механизмы управления / Д.Н. Цыбулина // Межрегиональный информационный научно - практический центр. Краснодар: изд-во ЦНТИ. - 2011. -11,25 п.л..
2. Цыбулина Д.Н. Основные тенденции развития сферы образовательных услуг / Д.Н. Цыбулина // Майкоп. Вестник Адыгейского государственного университета. -2010.-№4(71).-1,5 п.л.
3. Цыбулина Д.Н. Особенности институциональной интеграции сферы образовательных услуг России в условиях модернизации социально-экономической системы / Д.Н. Цыбулина // Майкоп. Новые технологии: изд-во МГТУ. — 2011.— Выпуск 1. -1,4 п.л.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСПАНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АНАЛИЗЕ

Флеров Олег Владиславович

кандидат педагогических наук, Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING SPANISH AND ENGLISH IN A COMPARATIVE ANALYSIS

Flerov Oleg, candidate of sciences, Moscow Witte University, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье даётся сравнительно-сопоставительный анализ особенностей преподавания испанского и английского языков. Данные особенности обусловлены языковыми различиями и должны учитываться преподавателем в его профессиональной деятельности. В статье они представлены как объективные преимущества и трудности преподавания того или иного языка студентам.

ABSTRACT

This article gives a comparative analysis of peculiarities of teaching Spanish and English. These peculiarities are motivated by linguistic differences and must be taken into consideration in teacher's professional activity. In the article they are presented as objective difficulties and advantages in teaching.

Ключевые слова: лингводидактика, характеристика, фонетика, правила чтения, лексика, грамматика, система

Key words: linguodidactics, characteristic, phonetics, rules of reading, lexis, grammar, system

В наше время всё большую актуальность приобретают вопросы методики преподавания иностранных языков. Глобализация, взаимная интеграция и рост международных контактов обуславливают необходимость владения ими не только для профессиональных лингвистов, но и для специалистов всех профессий и уровней. В наши дни методические поиски направлены на разработку методик, позволяющих не просто сформировать качественные языковые знания, умения и навыки, но и сделать это в максимально короткие сроки.

В современном динамично развивающемся поликультурном мире, а также в условиях глобализации коммуникативная компетенция является ключевой для любого современного специалиста. Как отмечают Э.Р. Гатиатуллина и А.Н. Орлов, в роли главных мер бытия человека и социума ныне чаще всего выступают масштабы, темпы и многообразие перемен, коими охвачены базовые сферы жизни – культура, технология, познавательная практика, экономика, социально-политическая организация, коммуникативные отношения. [2, с. 63]

При этом в основном говорится либо о методике преподавания иностранного языка вообще, то есть затрагиваются наиболее общие вопросы, либо речь идёт о методике преподавания английского языка как основного средства межкультурной коммуникации в XXI веке. Проблемам преподавания других языков уделяется не достаточно внимания, вследствие чего преподаватель-практик вынужден либо ограничиваться наиболее общими аспектами, либо проецировать методы преподавания английского на другие языки.

В данной статье рассмотрим методические особенности преподавания испанского языка и английского, обусловленные их лингвистическими характеристиками. Эти языки относятся к одной языковой семье (индоевропейская), но входят в разные группы внутри нее (германская и романская соответственно), следовательно, имеют как ряд общих черт, так и отличительные особенности. Кроме того, среди европейских эти языки наиболее распространены в мире и носят статус международных. Подробнее о глобальном статусе английского языка как

ведущего средства межкультурной коммуникации рассказано в статье Е.В. Алешинской и Е.С. Гриценко [1, с. 349-353]. Поскольку преподавание любого языка – это обучение таким его аспектам, как фонетика, лексика и грамматика, мы рассмотрим особенности преподавания именно в этой системе координат.

Правила чтения и фонетика. При обучении любому иностранному языку навык чтения является базовым, и его формирование первоначально. Действительно, когда человек видит слово на незнакомом языке, первый подсознательно возникающий вопрос именно, как его следует прочитать. С точки зрения обучения чтению разница между преподаванием испанского и английского языков огромна. Испанский характеризуется фонетическим принципом написания слов, за исключением некоторых букв и буквосочетаний в нём всегда читается, как пишется. В принципе любой человек, знакомый с латинским алфавитом готов почти без ошибок читать на испанском даже без обучения. Особенности чтения некоторых букв и их сочетаний немногочисленны. Правила ударения весьма простые, а если ударение ставится в слове не по правилу, то оно должно быть изображено графически (*teléfono, Moscú, café*). Разумеется, есть свои трудности и особенности в интонации и в артикуляции некоторых звуков, но в целом можно сказать, что уже после нескольких первых занятий обучающийся знает, как прочитать почти любое слово. При обучении с нуля это даёт колоссальное преимущество на старте и позитивным образом сказывается на мотивации к дальнейшему изучению языка. В то же время преподавателю достаточно легко строить курс занятий, так как вводно-фонетический курс заканчивается быстро, и возвращаться к вопросам чтения следует уже только в качестве повторения.

При обучении английскому ситуация прямо противоположная. Читением нужно заниматься систематически, органично вплетая этот вид деятельности в занятия, уделяя ему немало времени. Для этого языка характерно традиционное написание, чрезвычайно размытые правила чтения, содержащие очень много исключений и с большим трудом поддающиеся систематизации. Однако даже в систематизированном виде они не могут быть изложены в рамках пары занятий. На это есть ряд причин. Первая из них заключается в том, что из-за большого количества исключений в чтении практическое значение приобретает транскрипция, указывающаяся во всех англо-русских словарях. Изучающему английский язык в принципе не обязательно уметь транскрибировать слово самому, но практическую важность имеет умение читать транскрипцию, без которой нельзя быть уверенным, как произносится незнакомое слово. В испанских словарях, рассчитанных на широкий круг пользователей, транскрипция не указывается, поскольку правильное чтение слов возможно без неё.

Во-вторых, при отработке чтения преподавателю английского из-за наличия постоянных исключений часто приходится оговариваться, отходить от канвы объяснения, что затрудняет процесс запоминания и понимания. Слишком частое указывание на исключения может и вообще запутать студентов.

В-третьих, базовые правила чтения гласных в английском языке основаны на классификации слогов, которую тоже необходимо осваивать, если понятия «открытый слог», «закрытый слог» и так далее учащимся не знакомы.

Следует учесть, тем не менее, что изучение английского начинается в основном в детстве. Поэтому правила чтения на английском вообще редко объясняются, так как дети в виду своих возрастных особенностей не способны их воспринять как систему. В итоге чтение английских слов изучается в основном на многочисленных примерах без какой-либо систематизации. Это иногда приводит к неправильному запоминанию произношения того или иного слова. Именно поэтому фонетический ликбез на английском необходим даже на достаточно высоком уровне изучения языка. Пожалуй, традиционное написание слов – самое сложное в английском языке. Есть преподаватели-практики, которые советуют обучающимся запоминать написание каждого слова отдельно. Это очень тяжело, но такой подход мотивируется тем, что учить все правила, а потом все исключения из них ещё сложнее.

Но как бы то ни было, для формирования навыка чтения на английском в отличие от испанского языка от преподавателя требуется систематическая планомерная работа. Однако это не означает, что на каждом занятии должны присутствовать специальные упражнения на чтение и уделяться отдельное внимание этому виду деятельности. Корректировка произношения слов может иметь место на протяжении всего занятия по ходу речи студента.

Лексика. Несмотря на принадлежность к разным языковым группам, английский и испанский относительно близки по лексическому составу. Первый характеризуется очень большим процентом латинских заимствований, а второй развился из латыни. Основные отличия в лексике это сами принципы словообразования.

При этом в каждой системе есть свои преимущества с точки зрения как изучения лексики, так и обучения ей. Одним из основных способов словообразования, которыми характеризуется современный английский язык, является словосложение. Слова, образованные им обычно легко запоминаются и не представляют трудности при семантизации, поскольку в большинстве случаев значение слова угадывается по значению его компонентов. Действительно, зная, что «*bed*» означает «*кровать*», а «*room*» – «*комната*», обучающийся может понять, что «*bedroom*» это «*спальня*», даже если это слово встречается впервые. Такой способ словообразования делает весьма широким пассивный словарный запас учащихся, включающий слова, которые человек сам не может употребить в речи, но при этом понимает их значение, когда сталкивается с ними.

Другой характерный английский способ словообразования, становящийся все более распространённым, это грамматический способ словообразования, называемый конверсией. Его суть заключается в том, что новые слова образуются при помощи изменения грамматической парадигмы существующих слов. Сегодня в английском от большинства существительных, например, можно образовать глагол, при этом его значение тоже будет часто легко угадываться. Например, «*elbow*» – локоть,

«to elbow» – толкнуть локтем, «shoulder» – плечо, «to shoulder» – взвалить, «bottle» – бутылка, «to bottle» – разливать в бутылки, «dust» – пыль, «to dust» – вытирать пыль. Разговорный английский язык характеризуется окказиональным употреблением, и новые части речи в нём могут употребляться даже от предлогов. Например, «He upped and awayed» – «Он встал и ушёл». Возможность употреблять слова таким образом позволяет говорить без ошибок даже если для выражения мысли не хватает лексических единиц.

Для испанского языка в основном характерно образование слов за счёт аффиксов, система которых достаточно развита. Однако практика показывает, что испанское словообразование для русскоговорящих в принципе не намного сложнее английского, так как принципы, по которым функционируют и классифицируются испанские аффиксы во многом схожи с русскими. На усвоение лексики влияет не только то, как слова образуются, но и общий их облик. Особенностью английского является то, что в нём больше чем в других языках коротких односложных слов без аффиксов.

На первый взгляд такие слова проще для запоминания, однако, по мере изучения языка и расширения словарного запаса, это может дать обратный эффект. Учитывая то, что в английском алфавите всего двадцать шесть букв, для коротких слов существует не так много буквенных комбинаций. Многие слова похожи друг на друга, различаясь всего одной буквой. Помимо этого большинство слов многозначны. Это зачастую приводит к путанице в запоминании слов и их значений. Помочь в этом преподавателю могут задания со специально подобранными парами или группами похожих слов. Например, bad – bed – bat – bet. Их основным назначением может быть, например, отработка чтения, но при этой работе не лишним будет сфокусировать внимание на значениях слов.

Корни испанских слов длиннее, плюс к этому больше слов в этом языке имеют аффиксы. Запоминаются эти слова сложнее, но в основном прочнее, поскольку среди них меньше многозначных и тех, что максимально похожи друг на друга, различаясь всего одной буквой.

Грамматика. Основным отличием грамматического материала от лексического является то, что он исчерпаем и может быть изложен за определённое время. Кроме того, грамматический материал гораздо лучше поддается анализу и систематизации. Если базовые правила грамматики в языке несложны, то они не будут «тормозить» лексический материал, поскольку для рассуждений на более сложные темы на неродном языке человеку в основном требуются все более сложные грамматические конструкции.

Грамматику испанского принято считать более сложной по сравнению с английской из-за более сложных парадигм разных частей речи, в особенности глагола. Но почти все явления, которые делают испанскую грамматику сложнее английской, есть в русском языке. Например, шесть глагольных форм при его спряжении в каждом времени не представляют сложности для русскоговорящего, поскольку при тренировке у говорящего формируется соответствие между испанскими и русскими формами (tomo – беру, tomas – берёшь, toma – берёт и т.д.)

При обучении английскому спряжение глаголов никогда не тренируется (за исключением глагола to be), поскольку почти все формы в каждом времени одинаковы. Именно поэтому столь распространённой является ошибка, когда ученик забывает об окончании –s в третьем лице единственном числе глагола в настоящем времени. Из-за отсутствия специальной тренировки спряжения у осваивающего язык могут сразу не сформироваться чёткие ассоциативные связи (works – работает, makes – делает, swims – плавает).

Несмотря на относительную простоту английской грамматики, для неё характерны явления, не свойственные русской. Причём человек, изучающий язык, начинает сталкиваться с ними уже на раннем этапе при построении несложных предложений. Это и вспомогательные глаголы, и фиксированный порядок слов и несколько настоящих времён и многое другое. Именно поэтому английская грамматика, считаясь в мире одной из самых лёгких, для русскоговорящих не намного легче испанской.

Исходя из анализа методических особенностей, проведённого в статье, можно сделать вывод, что существуют три фактора влияния структуры и строя языка на процесс его преподавания.

Содержательный заключается в том, что фонетика, лексика и грамматика определяют собственно лингвистический материал, который подлежит освоению обучающимися.

Организационный заключается в планировании преподавателем занятий по иностранному языку. Построение курса изучения того или иного иностранного языка во многом зависит от его сложности в целом и от сложности отдельных его аспектов. В первую очередь это касается распределения времени, на тот или иной вид деятельности. Добросовестное отношение к подготовке к занятиям – показатель высокой культуры преподавателя, подробнее о которой говорится в статье Д.А. Гусева [3, с.15-21]

Методический подразумевает выбор преподавателем упражнений и заданий, а также видов деятельности, направленных на отработку наиболее сложных для студентов моментов и сторон изучаемого языка.

В заключении следует сказать, что бывают языки сложные для изучения, но не бывает лёгких. Каждый язык представляет собой сложную лингвистическую систему, добиться успеха в освоении которой можно только благодаря глубокому и систематическому её изучению.

Список литературы:

1. Алешинская Е.В., Гриценко Е.С. Английский язык как средство конструирования глобальной и локальной идентичности в российской популярной музыке // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2014. – № 6(1). – с. 349-353.
2. Гатиатуллина Э.Р., Орлов А.Н. Маргинализация как социальный феномен в контексте современных глобализационных процессов // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. 2013. – № 4(6). – с. 63.
3. Гусев Д.А. Логическая культура в преподавательской деятельности // Преподаватель XXI век. 2005. – № 1. – с. 15-21.

ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Груздева Анастасия Викторовна

Студент, Череповецкий Государственный Университет, г. Череповец

Арсёнова Марина Алексеевна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования,
Череповецкий государственный университет, г. Череповец*

THE PROBLEM OF MORAL EDUCATION OF PRESCHOOL AGE BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGY

Gruzdeva Anastasia, Student, Cherepovets State University, Cherepovets

Arsenova Marina, Ph.D., assistant professor of early childhood education, Cherepovets State University, Cherepovets

АННОТАЦИЯ

Статья освещает проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста, решаемые с помощью применения средств и методов музейной педагогики. Экспериментальным путем доказано, что использование приемов музейной педагогики благоприятно влияет на развитие нравственной стороны личности ребенка. Также представлены методические рекомендации для педагогов образовательных учреждений, которые будут способствовать повышению уровня нравственной воспитанности дошкольников.

Ключевые слова: нравственность; нравственное воспитание; музейная педагогика; мини-музей.

ABSTRACT

The article deals with problems of moral education of children of preschool age to be solved by the application of means and methods of museum pedagogy. By experiment proved that the use of methods of museum pedagogy positive effect on the development of the moral side of the child's personality. Also presents guidelines for educators OU that will enhance the level of moral education of preschool children.

Keywords: morality; moral education; museum education; mini-museum.

В настоящее время Россия переживает один из непростых исторических периодов. Сохранить человеческое в наших детях, заложить нравственные основы, которые сделают их более устойчивыми к нежелательным влияниям, научить их правилам общения, умению жить среди людей – главные идеи воспитания духовно-нравственных качеств личности. Сегодня нравственное воспитание ребенка является актуальной задачей образования. И одним из средств развития представлений о нравственном поведении является музейная педагогика. Сотрудничество дошкольного учреждения и музея оказывает благоприятное влияние не только на воспитание эстетической стороны личности и осознания ребенком нравственных ценностей, но и на социализацию ребенка в современном обществе.

Многочисленные психолого-педагогические исследования Р.С. Буре, А.Н. Леонтьевой, Г.С. Якобсона, В.Г. Нечаевой и Т.А. Макаровой обосновали положение о том, что в дошкольном возрасте ребенок приобретает значительный практический опыт поведения, соответствующего моральным нормам общества, создаются благоприятные условия для его нравственного развития и социализации. В этот период у ребенка формируется система взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, возникает совместная деятельность. Благодаря общению дошкольник постигает мир человеческих отношений, открывает законы, по которым строится взаимодействие людей. У него накапливаются навыки поведения, в которых проявляются гуманное отношение к окружающим, ответственное отношение к поручениям, формируются начальные формы осознания морального смысла происходящих явлений в обществе.

Как показали исследования О.С. Богдановой, Л.Р. Болотиной, М.А. Бесовой, В.В. Поповой, Л.И. Романовой, эффективность нравственного воспитания во многом за-

висит от правильной организации разных видов коллективной деятельности детей, от умелого сочетания ее с методами обучения, накопления положительного морального опыта. Особо подчеркивается важность воспитания нравственных чувств ребенка, развития нравственных отношений.

Нравственность - это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами [1]. Нравственность формируется посредством различного рода социальных институтов (семья, образовательные учреждения, организации культуры и т.д.).

Нравственное воспитание - это педагогическая деятельность по формированию у воспитанников системы нравственных знаний, чувств и оценок, правильного поведения [2]. В основе нравственного воспитания должна лежать мотивация детей к развитию, когда сам ребенок принимает активное участие в своем нравственном развитии, проявляет инициативу в приобщении к духовному опыту национальной культуры.

Следует подчеркнуть, что нравственное воспитание личности складывается из многочисленных форм и имеет свои особенности, на которые, в свою очередь, необходимо обращать особое внимание, при формировании у дошкольников нравственных норм и ценностей. Одним из эффективных вариантов, обеспечивающих комплексное нравственное развитие ребенка, на наш взгляд, является музейная педагогика.

Понятие «музейная педагогика» было сформулировано и введено в науку в начале XX века в Германии. Его разработка связана с именами А.Лихтварка, А.Рейхвена, Г. Фройдентала. А.Лихтварк первым сформулировал идеи об образовательном назначении музея.

Музей – это учреждение, занимающееся собиранием, изучением, хранением и экспонированием предметов – памятников естественной истории, материальной и духовной культуры, а также просветительской и популяризаторской деятельностью [3]. Сегодня музей рассматривается не только как одно из средств постижения многообразия красоты окружающего мира, но и как средство адаптации современного ребенка к этому миру. Умение видеть красоту и размышлять об увиденном формируется с раннего детства. Такие умения у ребенка успешно развиваются, если с детства познакомить его с культурой музея.

Педагогический словарь под редакцией Бим-Бада Б.М. определяет *музейную педагогику* как область науки, изучающую историю, особенности культурной образовательной деятельности музеев, методы воздействия музеев на различные категории посетителей, взаимодействие музеев с образовательными учреждениями.

Посещение музея – некое событие в жизни ребенка- дошкольника. Знакомство с подлинными историческими экспонатами оказывает огромное эмоциональное воздействие на детей. Так как дети как правило запоминают эмоции, а не факты поход в музей откладывается в их памяти надолго. Такое «живое» общение с подлинником принципиально отличает музей от других институтов образования и определяет специфику методики, направленной на развитие художественного восприятия в сочетании с ценностным отношением к культурно – историческому и художественному наследию. В рамках музейной педагогики, музей рассматривается как образовательная система, способная решать образовательную, развивающую, просветительскую и воспитательную задачи.

На основе анализа состояния современной системы нравственного воспитания детей дошкольного возраста, в рамках проблемы нашего исследования, было проведено опытно-экспериментальное исследование, в котором участвовали две группы детей старшего дошкольного возраста, воспитывающиеся в разных дошкольных учреждениях г. Череповца. Содержание среды этих дошкольных учреждений имеет некоторые отличия. В первом детском саду (условно назовем его ДОО № 1) оформлена специальная музейная комната (центр), в которой собраны разнообразные экспонаты по истории, культуре, природе города и области, организуется большое количество экспозиций на актуальные для детей темы, систематически используются средства и методы музейной педагогики. Во втором (условно – ДОО №2), организовано сотрудничество с музейным объединением города, но в среде отсутствует музей и не используются компоненты музейной педагогики. Анализ результатов диагностики показал, что большинство воспитанников ДОО №1 (75%), имеют высокий уровень сформированности нравственных представлений и отношений. Они четко разделяют добрые поступки от плохих, и понимают что должно лежать в основе нравственного поведения.

В свою очередь, в ДОО № 2 подавляющее большинство детей (89%) показало лишь средний уровень сформированности нравственных представлений и отношений. В их числе выявлены дети, которые не способны определить и оценить нравственные и безнравственные поступки на основе ценностных категорий, плохо ориентируются в нравственных нормах.

С целью оптимизации такого важного компонента педагогического процесса как нравственное воспитание, нами были разработаны методические рекомендации для педагогов ДОО, которые, на наш взгляд, будут способствовать повышению уровня нравственной воспитанности дошкольников средствами музейной педагогики. Основная идея нашей технологии – создание в детском саду «мини-музея» усилиями детей. Часть слова «мини» в нашем случае отражает и возраст детей, для которых он предназначен, и размеры экспозиции, и определенную ограниченность тематики. Важная особенность «мини-музеев» – участие в их создании детей и родителей. Дошкольники чувствуют свою причастность к содержанию «мини-музея», тем самым приобщаются не только к культурному, но и к нравственному компоненту социума.

В настоящих музеях трогать ничего нельзя, а вот в детском «мини- музее» – не только можно, но и необходимо активно взаимодействовать с экспонатами. Такой музей следует посещать каждый день, самому изменять, переставлять экспонаты, брать их в руки и рассматривать. В обычном музее ребенок – лишь пассивный созерцатель, а здесь он – соавтор, творец экспозиции. Важно, чтобы содержание, оформление и назначение «мини-музея» отражали специфику возраста детей конкретной группы. Его постоянно следует пополнять новыми экспонатами в соответствии с интересами и потребностями детей. Здесь же размещаются детские работы, выполненные совместно со взрослыми.

В целом, условия организации нравственного воспитания средствами музейной педагогики можно сформулировать таким образом:

- Создать специальные средовые условия: обеспечить группы ДОО интересными для детей и нравственно содержательными экспонатами.
- Включить компоненты музейной педагогики в целостный образовательный процесс, интегрировать работу детей в музее с содержанием областей образовательной программы.
- Так как ведущим видом деятельности у детей в дошкольном возрасте является игра, необходимо разработать для детей комплекс разнообразных проблемных игровых ситуаций, которые будут ставить ребенка перед выбором нравственного, или безнравственного поступка.
- Проведение тематических занятий, в рамках «мини-музея» с детьми поможет детям актуализировать знания о различных музейных объектах, их социальной и исторической значимости; об уважении к старшим, нравственном поведении и нравственных нормах.

Вот некоторые темы занятий и экскурсий: «Русская изба», «Печка-матушка», «Хлеб – всему голова», «Мудрые пословицы», «История народного костюма», «Русь деревянная», «Русские музыкальные инструменты», «Чем гордятся жители нашего города».

- Подготовка самостоятельных экскурсий в рамках музея поможет освоить детям систему представлений о правильных и социально приемлемых способах взаимодействия в обществе.
- Для всестороннего развития личности, необходимо включать в контекст музейной педагогики ознакомление с художественной литературой.

Художественные произведения В.А. Сухомлинского «Почему Олечка не сорвала цветок?», А.Кузнецовой «Мы поссорились», К.Д. Ушинского «Умей обождать», А. Барто «Помощница» помогут воспитателю, на примере героев произведений, показать детям нравственное и безнравственное поведение.

- Совместное участие в творческих мероприятиях поможет объединить семьи и наполнить их досуг новым содержанием. Можно ввести традицию проводить праздники, семейные посиделки, на которые собираются не только мамы и папы, но с удовольствием приходят бабушки и дедушки, вспоминают традиции и обычаи, поют народные и обрядовые песни, играют с детьми.
- Одним из важных компонентов «мини-музея» являются тематические выставки, включающие работы детей, а также работы, выполненные детьми совместно с родителями.
- Как эффективный вариант совместной деятельности воспитателей, детей и родителей на базе «мини-музея» можно организовать проектную деятельность (информационно-исследовательские

проекты: «Наш город вчера, сегодня, завтра», «Русский север», «Как рубашка в поле выросла», «Дарвинский заповедник» и др.).

В целом, результаты экспериментального исследования показали, что музейная педагогика, как средство нравственного воспитания может занять значительное место в иерархии разнообразных методов и приемов воспитания ребенка-дошкольника.

Список литературы:

1. Арсенова М.А. Формирование ценностного отношения к социальному миру у детей старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности: Монография. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2010. – 112с.
2. Морозова А.Н. Музейная педагогика: Из опыта методической работы / Под ред. А.Н.Морозовой, О.В.Мельниковой.- М.: ТЦ Сфера, 2006. – 416 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

САМООБРАЗОВАНИЕ - КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ФАКТОРОВ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩЕГОСЯ В СВЕТЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Гуль Софья Николаевна

преподаватель английского языка высшей категории ФГКОУ МКК Пансиона воспитанниц МО РФ, г. Москва

SELF-EDUCATION

Gul Sofya Nikolaevna, teacher of English, Moscow Boarding School of Ministry of Defense of Russian Federation

АННОТАЦИЯ

За последние года в обществе произошли изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. Теперь процесс обучения представляется как подготовка учащихся к реальной жизни. Учащиеся должны быть готовы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи. Сегодняшние школьники обучаются навыкам решения конкретных проблем, а также принимают активное участие в выборе форм и методов обучения.

Создание условий освоения учащимися учебного материала по средствам самообразования повышает и познавательную активность учащихся, и умение самостоятельно достигать поставленные цели.

Ключевые слова: самообразование, активная позиция, формы и методы обучения, познавательная активность.

Abstract

Over the past year there have been changes in society in the understanding of the purpose of education and ways to implement them. Now, the learning process is represented as preparing students for real life. Students should be prepared to take a proactive approach, successfully cope with life's challenges. Today's students will develop skills solutions to specific problems, and are actively involved in the choice of forms and methods of teaching.

Creating conditions for developing students' educational material on the means of self-education and enhances cognitive activity of students, and the ability to reach their own goals.

Keywords: self-education, active position, forms and methods of learning, cognitive activity.

Дай человеку рыбу – и он будет сыт один день.

Научи человека ловить рыбу – и он будет сыт всю жизнь.

В наше время самообразование обладает рядом неоспоримых достоинств. К этому выводу пришло правительство нашей страны, а именно – министерство образо-

вания РФ. Подтверждением этому служит реформа образования, где самообразованию придается большое значение.

Нельзя говорить о самообразовании, не остановившись подробно на определении самого понятия. Понятия «самообразование» и «самообучение» являются немного запутанными. Большинство толковых словарей не делают

никакой разницы между этими понятиями. Однако, разница очевидна.

«Самообучение» определяется как процесс самостоятельного образования без непосредственного участия преподавателя.

«Самообразование» определяется как овладение знаниями, навыками, умениями по инициативе самого обучающегося в отношении предмета знаний (чем заниматься), объема и источника познания, установления продолжительности и времени проведения занятий, а также выбора форм удовлетворения познавательных интересов и потребностей на основе изучаемого материала.

Удовлетворение интеллектуальных потребностей и личных интересов учащихся, мотивированных как учителем, так и социальными условиями общества, нуждается в организации процесса самообразования. Главное отличие самообразования от традиционной учебной деятельности заключается в том, что процессом самообразования руководит сам обучающийся. Самообразование полностью основано на самоконтроле.

Самообразование – основной путь к достижению заявленных целей. Знания, полученные учащимся самостоятельно, усваиваются значительно лучше знаний, полученных непосредственно от учителя. Здесь имеет место психологическое явление, при котором самостоятельное получение знаний, на которое потрачены время и силы, ценятся в большей мере и, соответственно, усваиваются быстрее и качественнее. Также, одним из весомых плюсов самообразования является то, что учащийся самостоятельно выбирает форму и интенсивность обучения, а также формы контроля, подходящие именно ему. Вследствие этого эффективность овладения информацией возрастает.

Ни для кого не секрет, что важным фактором влияющим на процесс самообразования является мотивация. Так, например, при изучении иностранных языков требуется четкое определение цели изучения языка. Изучение языка занимает много времени и сил. В этом случае на первое место выступает долгосрочная (устойчивая) мотивация. Именно она помогает преодолевать трудности, возникающие в процессе обучения. Иногда мотивацией является необходимость (например, поездка за границу) или желание поступить в престижный ВУЗ, требующий блестящее знание иностранного языка. Учитывая психологические особенности школьников, возможна ситуация «Я не хуже», т.е. когда в классе создана конкурентная

среда и желание учащегося занять лидерскую позицию по тому или иному предмету является естественной мотивацией.

Организация (самодисциплина) – также является одним из ведущих принципов самообразования, включающая в себя организацию труда, времени и материала. Люди, желающие заняться самостоятельным изучением какого-либо предмета, сталкиваются с двумя негативными моментами.

Во-первых, слабая дисциплинированность. Ведь для одиночных занятий нужно желание лишь одного человека. От самого ученика зависит, состоится занятие или нет. Чтобы исключить нерегулярность, необходимо составить четкий график занятий и неукоснительно его соблюдать. Расписание по возможности должно содержать ежедневные уроки. В силу психологических особенностей такое постоянное погружение в предмет даст большие результаты, чем продолжительные занятия, проходящие всего лишь раз в неделю.

Во-вторых, при самостоятельном обучении отсутствует педагог, который будет следить за ошибками, исправлять их. В таком случае потребуются особая внимательность к собственной работе. Каждый раз ученик тщательно сам себя проверяет. При такой работе учащийся обучается важному в современном мире навыку-самоанализу (рефлексии), что позволяет ему не только видеть и корректировать сделанные им ошибки, но и научиться трезво оценивать свои силы и способности, что, безусловно, пригодится ему в будущем.

Неоспоримо, что для изучения любого предмета требуется большое количество времени. Практикуя организацию труда и концентрацию на изучаемом материале, можно значительно сэкономить этот необходимый ресурс. Беря во внимание реалии современной жизни, необходимо отметить важность умения рационально использовать время. Процесс самообразования помогает учащемуся развить это важное в наши дни умение, а также позволяет в полной мере овладеть навыками планирования своей деятельности.

В связи с введением государственных образовательных стандартов второго поколения главной задачей школьного образования становится предоставление обучающимся возможности самостоятельно ставить и реализовывать учебные цели, оценивать свои достижения.

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL PEDAGOGUE'S PROFESSIONAL COMPETENCE IN MODERN CONDITIONS

Issa O.F.

*Post-graduate student of Moscow State Pedagogical University
Methodologist of the City methodical center of Moscow Department of Education*

ANNOTATION

The article is dedicated to the problem of the development of a pedagogue's professional competencies in preschool education, and distinguishes the most significant competencies a pedagogue requires to fulfill the program of preschool education at the modern stage. The article underlines the significant role of methodological departments in solving the problem of development of preschool pedagogues' professional competencies in the context of new realities.

Key words: pedagogue's professional competencies, preschool education, methodical support, pedagogue's professional standards

The reorganization of the educational system at the modern stage is aimed above all at providing common availability of education and improving its quality. Preschool education, modernization of which is one of priority directions of education system development, also has some important tasks to fulfill.

Changes in educational system require an update not only of its contents, but also of human resources. The success of modernization depends directly on the pedagogue, the maturity of his professional competence, his creative approach to the educational process, his knowledge and usage of state-of-the-art techniques and technologies. To develop the professional potential of preschool teachers and reach a new quality of results in personal rise and development of preschool children in the context of Russian educational system modernization we need a higher level of professional qualification and activity of pedagogues, a constant development of their professional competency in terms of upbringing, development and education of preschoolers. Competency building approach is the main one to specify the requirements to teachers' training, professional activity, re-education and organization of advanced training for pedagogues [4].

Pedagogue's professional competencies are construed in the scientific literature as:

- integrated personal traits of a pedagogue (L.N. Atmakhova, L.M. Volobueva, A.V. Khutorskoy);
- knowledge and skills in a certain sphere of a human activity (N.I. Almazova, A.K. Markova, L.M. Mitina, S.I. Ozhegov);
- ability to mobilize knowledge, skills and experience in a particular social and professional situation (E.F. Zeyer, I.A. Zimnyaya);
- person's readiness to mobilize his or her knowledge, skills and external resources for an efficient activity in a particular real life situation (A.V. Khutorskoy);
- a component of the professional competence reflecting theoretical ideas and ways of pedagogues' professional activity (T.A. Svatolova).

A.K. Markova in her research of the structure of pedagogical competence distinguishes such competence type as 'extreme professional competence', meaning that the person is ready to work even if the conditions have suddenly become more challenging [2].

Thus, having analyzed the opinions of different scientists who did research on professional competencies, we can determine them as components of the professional pedagogical competence, meaning that the pedagogue has a set of knowledge, skills, methods, and means to perform pedagogical activity, and is ready to use them in an autonomous, efficient and creative manner during pedagogical activity involving preschoolers.

Many scientists differentiate between such main professional pedagogical competence types as communicative (competence of pedagogical communication); social; cognitive (professional pedagogical expertise); self-development competency (the ability for lifelong learning in terms of a professional activity) [1,3]; orientation competence (the ability to apply one's knowledge and skills in the changing environment of the educational modernization) [1,2,5]; information competence (the ability to find necessary information and put it into practice).

We analyzed and compared the requirements to educational results for graduates of pedagogical colleges set forth in the Federal State Educational Standard of Secondary Professional Education: graduates of universities and colleges – bachelors and masters in pedagogical education; the requirements to the conditions of implementation of the main educational program of preschool education in terms of human resourcing of the Federal State Educational Standard of Preschool Education; the requirements to the professional skills of preschool pedagogues stipulated in the new professional standards for a "Pedagogue (pedagogical activity in the sphere of pre-school, elementary, compulsory, and general secondary education) (educator, teacher)", which come into force in January 2015. By comparing these documents it became evident that the requirements to the educational results (competencies) of future pedagogues and their professional competencies according to the Federal State Educational Standard of Preschool Education do not match completely with the requirements to the labor activities stipulated in the professional standards. Nonetheless, as a result of this work and analysis of the academic literature, we classified competencies which are essential and sufficient for a preschool pedagogue to fulfill the general education program, in accordance with the Federal State Educational Standard of Preschool Education: **communicative** (pedagogical communication, interaction with children, an ability for teamwork with other pedagogue, parents, and the administration of an educational institution); **cognitive** (profound professional knowledge, pedagogical and general expertise); **mobilizing** (independent fulfillment of pedagogical tasks in terms of an education modernization, responsibility and autonomy as far as decision-making is concerned); **diagnostic, or evaluating** (knowledge of diagnostic systems, an ability to monitor and access the results of children development); **forecasting** (planning educational activity and results of children education based on the pedagogical diagnostics data and an all-round approach to the educational process organization); **informational** (an ability for lifelong learning in the professional field, to find information from different sources and to creatively put it into pedagogical practice).

It must be mentioned that educational institutions can act on their own initiative nowadays, they not only decide freely upon the contents of education, methodical supply, educational technologies, and the choice of programs, but also have great freedom when developing and implementing educational programs of preschool education. The new legislation set forth that the educational institution can develop and approve curriculum on its own, that pedagogues can use course books, textbooks and other educational means of their choice. This holds preschool pedagogues responsible for their choice and results of their work. Thus, the central problem of the modern preschool education is to provide human resources, pedagogues, who would act not according to their standard professional experience, but who could apply it in a creative way, analyze it and plan their further work, and bear responsibility for the results of their work.

The right of the pedagogue for a periodic advanced training once in three years is not sufficient to timely inform all pedagogues about the requirements of the new standard documents, scientific development and other changes connected to the restructuring of the preschool education.

Besides, methodological department of educational institutions does not manage to process the huge and rapidly changing stream of information and documentation connected to the educational restructuring quickly enough. This happens due to the insufficient qualification we mentioned earlier, poor awareness of senior preschool teachers and department manager of statutory and regulatory basis of preschool education, a certain "reticence" of preschool departments of large educational campuses, weak connections to other managers of preschool departments. Consequently, studying and implementing Federal State Educational Standard of Preschool Education becomes a challenging task.

Thus, the activity of city, municipal, regional, and areal methodological departments comes to the fore, as they are the mediators between the management and the pedagogues of a preschool educational institution, between psychology and pedagogical science from one side, and teaching pedagogues from the other side. Methodological departments must take a significant place in advanced training between periodic courses, being a system of non-formal and informal education of pedagogues, and the development of their professional competencies.

By now a great deal of experience is accumulated in terms of the organization of methodological department activity. Their main activity fields are: scientific foundation for the preschool education system, analysis, information, organizational and methodological activity, consultations, scientific and methodological support of pedagogical teams and particular pedagogues, in order to improve their qualification and develop their professional competencies, which will result in a higher quality of preschool education in the context of its modernization.

The above-mentioned difference in qualification level of pedagogues determines the requirements to the activity of municipal or regional methodological department of preschool education which could provide specific, differentiated support and help to a particular pedagogue and a whole pedagogical team. A special place in this context must be taken by the organization of methodological support of the main educational program in an educational institution. The training and advanced training of pedagogues with a person-centered and practice-centered approach, implementation of different development forms of pedagogues' competencies according to their education level, qualification and professional demands can be carried out in preschool educational institutions in collaboration with municipal (regional, areal) methodological departments.

Thus, the problem of development of pedagogues' professional competencies under the new circumstances must become a subject of scientific research. A need arises to develop a system of methodological support of pedagogues working for a preschool educational establishment in the context of preschool educational program realization, which suggests a differentiated (according to the degree of pedagogue's training), individual and personalized, systemic, practice-oriented, competency building approach to the development of competencies, and contains traditional as well as innovative methods of working with pedagogues.

Taking the above-mentioned into account, we hold the opinion that it is crucial to support the important role of the municipal (district, areal) methodological department as a facilitator of the state policy in the sphere of education, new requirements to the results of preschool education, and to provide its intermediate interaction with the preschool institution, which is able to differentiate and personalize the approach to the development of professional competencies of each pedagogue and manager. The methodological department must work in cooperation with the educational institution, its managers and pedagogues; improve constantly the contents and methods of its activity, based on the development of new technologies, changes in the legal framework, demands of pedagogical teams and particular pedagogues. As a result such educational room can be created where professional competencies of pedagogues can develop, which at the end of the day improves and stabilizes the quality of children's education in a preschool educational institution.

Literature

1. Khutorskoy A.V. Didactic heuristics: Theory and technology of creative teaching. – M. – 2003. – 416 p.
2. Markova A.K. The psychology of teacher's work. – M. – 1993. – 192 p.
3. Svatalova T.A. Forming professional competence of preschool pedagogues in the system of additional professional education (advanced vocational training) / Thesis of Cand. of pedagogic Sc. – Chelyabinsk. – 2009. – 192 p.
4. Volobueva L.M. Training of preschool pedagogues in multi-level higher education/Teacher's training in the structure of multi-level education: multi-authored monograph / Under the editorship of V.L.Matrosova. – M. – MPSU – 2011. – P. 63-69.
5. Zeyer E.F. The psychology of professional development / E.F.Zeyer. M. – 2006. – 240p.

ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ КАК КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ СТРАТЕГИЯ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ

Качура Екатерина Дмитриевна

*кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков
НОУ ВПО «Тольяттинская академия управления», г. Тольятти*

CRITICAL THINKING TRAINING AS A COMPETENCE-BASED STRATEGY OF FUTURE MANAGERS

Kachura Ekaterina, Candidate of Pedagogical Science, Head of the Foreign Languages Department, Togliatti Academy of Management, Togliatti (Russia)

АННОТАЦИЯ:

В данной статье анализируется понятие критического мышления как компетентностной стратегии профессиональной управленческой среды, концептуальные принципы, технологические этапы его развития, наряду с основными типами формирования навыков критического мышления у будущих менеджеров посредством обучения иностранному языку.

ABSTRACT:

The article represents critical thinking as a competence-based strategy for professional managerial field, basic concepts, technological stages of its development as well as main types of building critical thinking skills of future managers by means of foreign language training.

Ключевые слова: критическое мышление; компетентностная стратегия; управленец; обучение; профессиональная компетенция; высшее образование.

Keywords: critical thinking; competence-based strategy; manager; training; professional competence; high education.

Nowadays modern aims of high education are oriented to update it and are closely connected with such social needs as competitive experts, striving to professional development. This confirms a significant movement in high education: from knowledge-based to competence-based approach or strategy [1; 4; 5; 8]. According to this fact, competence development in any professional scope is primarily defined by specific educational training strategies and methods and their quality-based control, but not the volume of acquired knowledge.

Competence-based strategy issues are thoroughly analyzed in the works of such scientists as I. Zimnyaya, A. Khutorskoy, G. Selevko, B. Gershunskiy, V. Baydenko, A. Brushlinskiy and others. The majority of them denote brand-new educational competence-based strategies as professional tools of achieving educational goals. Essential characteristics of these strategies are represented in a number of Russian and foreign researches, conducted by N. Banko, E. Zeer, M. Petukhov, J. Raven, G. Khalash and other scientists. According to R. Milrud, competence may be considered as a complex of specific abilities of an individual, urgent to achieve particular results in professional activities.

Having analyzed a lot of scientific works in this scope, we have chosen the most suitable notion for our research. Its significance is denoted by managerial ability not only to correctly navigate in a professional managerial field, but also pose and solve professional problems, take the consequences and constantly develop their personality. Thus, professional competence in a professional managerial field is an integral characteristic of an individual, closely connected with personal values, life goals, professional characteristics, such as specific knowledge, abilities, skills, professional thinking (E. Klimov, E. Klimova, N. Kuzmina, A. Markova, A. Haven, D. Raven).

Competent specialist might succeed in their professional activities having learnt how to define aims in a professional scope, anticipate its achievement variants, choose the best way of advancement and learn from temporary drawbacks [6, pp. 209-212].

Russian State Educational Standard claims: to gain useful professional, self-discovery, personal experience and to make deliberate professional and personal choice students have to learn individually to set goals and find ways of their achievement; individually evaluate and correct their professional activities [7]. In the core of this process there are thinking on the whole and critical thinking in particular.

In the article we would like to analyze the notion of critical thinking as basics for professional managerial competence building.

There are several definitions of "critical thinking". All of them are close and mean the following: critical thinking is the usage of cognitive techniques and strategies, which enhance the possibility of achieving desired results [13].

Generally, scientists treat critical thinking as such a cognitive strategy that is dedicated to choose and try all possible decisions of how to do a particular work [2, p. 470]. Other definitions mention, that critical thinking works with logical conclusion, logical modeling and logical decision making. They all are intended to persons' mental activity for solving a particular cognitive problem [13].

Critical thinking is often understood as such type of thinking that helps to overcome all doubts and difficulties from one hand and offers the range of reasons and variants to make a decision [10, p. 165]. It is foremost urgent for management, because any manager is the person in charge of making a decision and responsible for the consequences, either positive or negative. Therefore critical thinking is definitely characterized by control, validity and purposefulness. It is such type of thinking that is used to solve problems, make conclusion, evaluation and then decision. Consequently, efficient for a particular situation skills are to be used.

It should be also mentioned, that any type of thinking possesses its definite characteristics, features and attributes that are inherent for it. Thus, critical thinking possesses the following features: estimating judgment, making logical conclusions, building hypothesis, giving reasoned opinions, understanding rules [3].

There are main rules, which characterize the process of critical thinking training [14]. Every rule can be treated as mental ability that is why, while teaching students, these rules are to be taken into consideration:

1. Supposition. You should learn how this or that conclusion was made and make its analysis to understand whether it is a fact or supposition; you may use special questions to clarify the information and get details.
2. Accuracy and logic. Ask yourself two questions: "how accurate the information is" and "whether the provement logical and consistent or there is a mistake".
3. Context. It is the most significant rule for critical thinking training. Gaining information a person obtaining critical thinking strategy always asks what context this information has sense in and if there is any opportunity to use it on different conditions.
4. Alternatives. As well as other mentioned rules this rule can be complied only with training. A number of strategies are to be used, such as simplifying difficult

information; new attempt to state the problem, brainstorming and etc.

These four rules form the basement of critical thinking training as a strategy of professional managerial competence. Taken as a complex, they allow to critically analyze any type of information (Media, communication, Internet, etc.) and make correct choice.

Such scientists as I.O. Zagashv and S.I. Zair-Bek made a technological analysis of critical thinking. They allocated stages [12]: *evocation, realization, reflection* and characterized them. Also complying particular conditions are important. They are participants' energy and aspiration, opportunity to share various adventurous ideas [11, p. 13].

- **Evocation.** Purpose: to awaken and activate students' knowledge, to increase students' interest. Realization is possible by means of such pedagogical and methodical tools as brainstorming, stating problematic issues, together with students constructing schemes of studying material. Pedagogical outcome is in increasing students' motivation, volume of information and communicative skills.
- **Realization.** Purpose: to develop creative thinking, skills of working individually, searching activities and prosperous heuristic activities. Realization of this technological stage is possible by means of such pedagogical and methodical tools as searching for necessary information, making questions and sharing ideas, individual choosing of methods and techniques of gaining information in the foreign language.
- **Reflection.** Ability to make reflection is an efficient condition of any successful activities. Purpose: to personalize knowledge. The result of this process is to gain an ideal image of other people's lives and demonstrate your personality in society. Realization of "reflection stage" is possible by means of such pedagogical and methodical tools as analysis, synthesis, analogy; dialogue, debate; written representation of conclusions.

Following all these technological stages provides critical thinking training through comprehension.

Besides, there are four main variants how to correctly organize the technological process of critical thinking strategy:

- Critical thinking "to yourself" – first step in right criticism, criticize yourself strictly and even severely.
- Critical thinking "for an associate" – second step in right criticism, which obtains creative nature. If an associate is a true one, they will be more demanding than possible opponent. An associate strives for mutual winning, that is impossible without rapport: no criticism gives no rapport and consequently no union.
- Critical thinking "for an opponent" – a serious rivalry for excellence in the field of information. This variant is to be used only if you are well-prepared and confident about success.
- Critical thinking "from yourself" – the most complicated variant, because you see no material opponent. For instance, when you write an article to a magazine or newspaper you may only guess what reaction will be. To know the result is the most difficult thing, because reflection you need is not from one-two people, but huge audience.

Nowadays importance of critical thinking training for high schools is increasing. It becomes more and more urgent especially for students, future managers, because this type of thinking is dedicated to teach them how to make correct decisions within their life and study and be able to comprehend and analyze information. In accordance with this at Togliatti academy of management (TAoM) critical thinking as a strategy of professional managerial competence is treated as both a goal and a tool.

We always monitor and analyze demands of all consumer groups, such as State Educational Standard, employers, parents and also students' expectations and demands. As a result of such analysis TAoM formulates necessary demands to professional competences of a graduate. These demands are strictly considered when we change forms and content of TAoM's studying process [9, p. 54].

Any student is to get it in order to achieve results and success in their future professional activities. To make students get this ability (think critically) we understand necessity in a specifically organized studying process at the university [6, pp. 209-212].

Specifically organized studying process (how we understand it) purports formation, development and usage of critical thinking skills in different real-life situations, for instance, while solving problems in global companies, making SWOT-analysis, making decisions and critically evaluating offers. Students can themselves expand the sphere of using critical thinking skills by finding examples, which need critical analysis, and use them while studying at the university and in their future professional life.

Thus, we understand urgent necessity at first to analyze theoretical basis of training students think critically in order to correctly implement technological stages into the process of studying, build critical thinking techniques and make the result of students' studying more sensible and efficient. To sum up, critical thinking as a training strategy has become new important component of modern high education and significant factor of professional managerial competence.

Literature:

1. Baskaev, R.M. About tendencies of changes in education and switch to competency-based approach // Innovations in education. – 2007. – № 2. – С. 10-15.
2. Big psychological dictionary / B. Mescheryakov, V. Zinchenko. – Saint-Petersburg.: Prime-Euroznak, 2003. – 672 p.
3. Volkov, E. Critical thinking: principals and features – <http://www.evolkov.net/critic.think/articles/VolkovE.Critical.think.principles.intm/>
4. Volodina, Yu.A. Competency-based approach in pupils' training to professional self-determination // Psychological science and education. – 2008. – № 2. – P. 80-86.
5. Diyachkova, L.G. University and employer: use of competency-based approach to a young specialist becoming // Standards and monitoring in education. – 2006. - № 5. – P. 46-50.
6. Klimova, E.D. Critical thinking as a factor of professional managerial competence // Vektor nauki TGU. – 2012. – № 2 (20). – P. 209-212.

7. Russian State Educational Standard from 10.07.1992 № 3266-1 (edit. from 18.07.2011) "About education" – <http://www.consultant.ru/popular/edu/>
8. Ivanov, D.I. Competencies and competency-based approach in modern education. – Moscow: Chisty prudy, 2007. – 32 pp.
9. Karpenko, Yu., A., Ryazantseva K.B. Sistema menedzhmenta kachestva v Rossiyskikh vuzakh, kak element upravleniya riskami // Science and Education in 21st century: theory, practice, innovations. – 2014. – 2nd part. – P. 54-55.
10. Kukushkina, Yu.A. Critical thinking as a factor of programmers' professional competence // Psychology: Magazine of Economics high school. – 2008. - № 1. – P. 165-174.
11. Mushtavinskaya, I.V. Technology of critical thinking development at a lesson and in teacher's training system: teaching manual. - Saint-Petersburg: KARO, 2009. – 144 p.
12. Pshonkovskaya, I.A. Strategies of critical thinking development in a paradigm of textual heuristics – <http://ito.edu.ru/index.html/>
13. Halpern, D. Critical thinking psychology – <http://academy.odoport.ru/documents/academ/bibl/education/supporting/2.1.html>
14. Feldman, R. Thinking critically – http://www.prof.msu.ru/publ/book6/c62_03.htm

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Хабарова Татьяна Сергеевна

Старший преподаватель Оренбургского государственного медицинского университета, г. Оренбург

TENDENCIES OF HIGHER MEDICAL EDUCATION DEVELOPMENT IN MODERN WORD

Khabarova Tatyana Sergeevna, Senior lecturer at the Orenburg State Medical University, Orenburg

АННОТАЦИЯ

Говоря о высшем профессиональном образовании сегодня, важно подчеркнуть единство науки и образования, личности и общества. Тенденция развития образования в медицинских вузах заключается в создании условий обретения студентом личностных смыслов, ценностей и целей своего развития. Чем выше качество образовательных услуг и соответственно уровень выпускаемых специалистов, тем выше степень ответственности высшей школы перед своей страной и ее народом.

ABSTRACT

Speaking about present higher professional education, it is important to underline unity of science and education, personality and community. Tendency of education development in higher medical schools consists in creation of conditions of getting personal sense, values and aims of own development by the student. The higher the quality of educational service and professional level of graduates are the greater the degree of higher school responsibility before the country and its people.

Ключевые слова: медицинское образование; образовательные стандарты; стратегии; развитие личности; ценности.

Key words: medical education; educational standards; strategies; personal development; values.

Сложность проблем современного мира и многогранность процесса развития во всех сферах деятельности человека требуют системного подхода к организации высшего медицинского образования. Успешность развития и продвижения медицинского образования, степень его насыщения достижениями смежных дисциплин являются гарантом качественного развития здравоохранения и медицинской науки.

В настоящее время в мире существует около 20 тысяч высших медицинских учебных заведений, деятельность которых контролируется и стимулируется ведущими международными организациями: Всемирной федерацией медицинского образования, Всемирной организацией здравоохранения, Советом Европы, Международным институтом медицинского образования, Европейской ассоциацией медицинского образования, ЮНЕСКО и другими.

Автор концепция международного здравоохранения на современном этапе Ф. Е. Вартанян, анализируя развитие медицинского образования в мире, подчеркивает

значительное возрастание удельного веса международного сотрудничества в этой области. «Наблюдается конвергенция стандартов непрерывного процесса образования, то есть происходит своеобразная глобализация медицинского образования, что способствует продвижению качественных показателей подготовки специалистов, а, следовательно, и здравоохранения» [1]. В связи с этим, для определения основных стратегических направлений развития образования в медицинских вузах необходимо проанализировать накопленный опыт. Европейские медицинские вузы и факультеты видят путь к успеху в стратегии развития. Работая над концепциями своего развития, многие медицинские факультеты классических университетов Европы ведут целенаправленную и методичную подготовительную работу. Проведения независимого аудита с участием зарубежных экспертов на предмет соответствия начатых и планируемых преобразований требованиям Болонского процесса, внешняя оценка качества деятельности по основным направлениям: учебному, научному, лечебному (Университет Майнца в Германии). Конечно отдельные даже очень эффективные точечные

мероприятия, направленные на совершение отдельных сфер и направлений деятельности университета уже не отвечают требованиям и тенденциям времени. Однако Европейское высшее образование всегда было разнообразным в части национальных систем, типов институтов, ориентации профилей подготовки и учебных планов и игнорировать накопленным опытом и обширными достижениями коллег не позволительно. Именно благодаря объединению международных и национальных усилий развивается медицинское образование в мире и прогрессирует этот важный раздел человеческой деятельности.

Высшее медицинское образование строится на традициях ответственности образования перед обществом; на широком и открытом доступе; на образовании для развития личности и обучении в течение всей жизни; на гражданственности. Тенденция развития медицинского образования сегодня заключается в детальном SWOT – анализе основных инструментов, методик и технологий, которые используются и будут использованы. SWOT-анализ — метод стратегического планирования, выявления факторов внутренней и внешней среды организации и разделении их на четыре категории: Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности) и Threats (угрозы) [4]. Цели и подходы к их достижению должны быть системными, основанными на анализе опыта ведущих медицинских школ мира. Последовательность в достижении целей - это разработка задач, критерий оценки и анализ мероприятий, продумывание средств, выбор групп исполнения и мониторинг.

Всемирная федерация медицинского образования (ВФМО) разработала международные стандарты для различных этапов медицинского образования, которые были обсуждены и приняты участниками Всемирной конференции по медицинскому образованию в марте 2003 года в г. Копенгагене: преддипломного образования (1-й этап), регламентируемого теоретической и клинической подготовка; специализации (2-й этап), реализуемой в соответствии с потребностями здравоохранения; непрерывного профессионального образования (3-й этап), базируемого на достижениях медико-биологической науки и применений передовых медицинских технологий.

Стандарты Всемирной федерацией медицинского образования (ВФМО), разделенных на два уровня образования:

- базовые стандарты или минимальные требования к основному медицинскому образованию;
- стандарты по улучшению качества последипломного и непрерывного медицинского образования.

Всемирная федерация медицинского образования принимает участие в работе групп экспертов по оценке работы медицинских вузов, что позволяет выработать единый механизм улучшения качества медицинского образования. Разработанные стандарты и всемирное руководство для медицинских институтов могут быть также использованы для развития приемов и способов аккредитации.

Каждый медицинский вуз самостоятельно решает комплекс стоящих перед ним задач. Любое стратегическое направление деятельности вуза должно выстраиваться в русле решения самых важных проблем отрасли. На наш взгляд, основные стратегические составляющие

развития высшей медицинской школы воплощают единство науки и образования и определяют следующие задачи:

- формирование и поддержание высококвалифицированного педагогического коллектива;
- освоение современных методик и технологий образования, которые способствуют качественному улучшению учебно-воспитательного процесса и реализации личностно-ориентированного обучения;
- максимальное приближение образования к медицинской практике – так называемое обучение на рабочем месте;
- создание и внедрение мощной материально-технической базы для развития внутривузовской науки, как интегрального компонента образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности;
- вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу;
- интеграция научного, образовательного, лечебного процесса - формирование академического триединства – основы междисциплинарной кооперации учебных предметов и научных исследований, как следствие и качества образования;
- возрождение и поддержание духовно-нравственного воспитания, расширение профессиональной аксиосферы будущего врача.

Говоря о тенденциях развития высшего медицинского образования сегодня, нельзя не обратиться к вопросу личностного и профессионального развития будущих специалистов. Одним из главных факторов профессионального развития личности студента является становление образа «Я – будущий профессионал (врач)». Становление образа «Я - профессионал» всегда носит поэтапный характер, направлено на интериоризацию внешней деятельности студента и преобразование его личности в процессе развития его ценностных ориентаций [5]. С.Г. Заболотная, занимаясь исследованием становления образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза, подчеркивает единство структурно-содержательного, процессуального и критериально-результативного блоков, которые являются технологической основой совершенствования образовательного процесса в медицинском вузе. Образ профессионального будущего у студентов медицинского вуза, по мнению С.Г. Заболотной, – это интегративное, профессионально-личностное образование, самопроектируемое в процессе профессионального развития личности при подготовке в профильном вузе и характеризующееся совокупностью ценностных представлений о будущей профессиональной деятельности [2].

Научный и технический прогресс изменяет медицинские понятия и методы, и представителям медицинской профессии необходимо усваивать эти нововведения через непрерывное профессиональное обучение, которое, главным образом, подразумевает в большей степени самоконтроль, активное самообучение, направленное на усиление роли врача и увеличение его компетенции (как клинических навыков, так и теоретических знаний). Задача медицинского вуза заключается в подготовке на начальном этапе формирования у студента понимания

необходимости и готовности совершенствования своих знаний на протяжении всего периода профессиональной деятельности.

Реализация всех перечисленных задач в подготовке медицинских кадров, придает динамизм процессу обучения и повышает его качество на всех этапах медицинского образования. Развитие вузовской медицины как интегрального компонента образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности является частью научно-образовательной системы, без которой невозможна конкурентоспособность медицинского образования.

В заключение необходимо отметить, что общие закономерности и тенденции развития медицинского образования в мире создают предпосылки формирования медицинского профессионализма XXI века, столь необходимого для социально-экономического развития современного общества.

Литература:

1. Вартачан Ф.Е. Развитие медицинского образования на современном этапе: инф.-аналитич. журнал «Аккредитация в образовании». - Йошкар-Ола, 2009. – № 30. – С.56-58
2. Заболотная С.Г. Становление образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза: Автореф. дис. к-та пед. наук. – Оренбург, 2013. – 25 с.
3. Кирьякова А.В., Ольховая Т.А. Аксиология и инноватика университетского образования: Монография. – М.: «Дом педагогики», 2010. – 210 с.
4. Майсак О. С. SWOT-анализ: объект, факторы, стратегии. Проблема поиска связей между факторами // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. – 2013. – № 1 (21). – С. 151
5. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета / Т.А. Ольховая. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 186 с.

РОЛЬ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПОНИМАНИИ СТРУКТУРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО УЧЕБНОГО ДИСКУРСА

Храброва Валентина Евгеньевна

старший преподаватель, Национальный исследовательский университет, «Высшая школа экономики»
Санкт-Петербург

THE ROLE OF GRAPHIC VISUALS IN ENHANCING DISCOURSE STRUCTURE AWARENESS IN ENGLISH CLASS

Khrabrova Valentina, Senior Lecturer, National Research University, Higher School of Economics, Saint-Petersburg

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос о важности применения наглядных графических материалов с психолого-педагогической точки зрения в целях повышения эффективности обучения английскому языку в вузе. Эта проблема становится особенно актуальной применительно к области английского языка для специальных целей, например для экономических специальностей, а также академического английского. Знание структур дискурса, то есть базовых функциональных моделей текста, является одним из действенных способов понимания детальных особенностей учебной информации и осуществления ее систематического анализа. Этому способствует грамотное истолкование различных диаграмм, семантически структурированных сетей, визуального фрейма, интеллектуальных карт с помощью системы ОПТИК, предусматривающей просмотр графического изображения, определение его составных частей, объяснение заголовка, поиск взаимосвязей и умозаключения. Правильно подобранные визуальные дидактические инструменты позволяют легко удерживать информацию в долгосрочной памяти за счет того, что она хранится в обоих полушариях головного мозга.

Ключевые слова: структура дискурса; риторический шаблон; визуальные средства; графический органайзер; пертинентная информация; когнитивный подход; мыслительный процесс.

Key words: discourse structure; rhetorical pattern; visuals; graphic organizer; pertinent information; cognitive approach; internal thinking process.

ABSTRACT

The paper deals with the problem of using graphic visuals in English class as a means of enhancing discourse structure awareness from the psychoeducational perspective. The issue under consideration has become actual in teaching English for Specific Purposes, e.g. Economics in English, as well as Academic English. Discourse structures are basic text models making it possible to fully understand detailed information and carry out a systematic analysis. Appropriate interpretation of diagrams, visual frames, semantic webs, mind-maps and other graphic visuals by means of the OPTIC system implies the use of overview-, parts-, title-, interrelations- and conclusion- components. As in this case the left and right cerebral hemispheres are involved in the mental process, thinking visually can both expand students' horizons and raise the chances of containing information in the long-term memory.

Понимание структуры дискурса является важным компонентом развития общих навыков восприятия информации читателем. Структуры дискурса являются базовыми функциональными моделями текстов, которые используются для логической и последовательной передачи

информации. Как известно, в основе организации текстового материала лежат некие базовые риторические шаблоны[2]. Существует относительно небольшое количество структур дискурса, которые регулярно повторяются в тексте и часто встречаются в форме различных комбинаций.

Они включают элементы сравнения и контраста, дефиниции, классификации, аргументации, описания, алгоритмы, нарративные эпизоды, причинно-следственные связи. Ограниченное число структур дискурса и их рекуррентность в тексте создают предпосылки для эксплицитного обучения. Предполагается, что на начальном этапе обучения иностранному языку происходит ознакомление студентов с некоторыми способами организации текстов, что позволяет лучше понять внутренние логические связи элементов содержания текстов. Подобное целенаправленное обучение ведет к развитию способности определять авторский замысел и основные идеи текста, а также отличать суть от второстепенной информации.

Исследования, посвященные экспозиционному восприятию текста, выявили, что понимание структуры дискурса играет важную роль при обучении как родному, так и иностранному языку. Отметим, что это возможно только благодаря специальному обучению, а по мере накопления читательского опыта на английском языке этот когнитивный процесс совершенствуется. Следовательно, педагогические усилия должны быть направлены на повышение уровня знаний структур дискурса. Одним из эффективных способов для достижения этой цели является использование графических средств, которые показывают и объясняют детальные особенности текста. Эти средства являются педагогическими приемами, которые визуальны и иерархически представляют структуру и содержание текста, передавая взаимосвязи идей и элементов его организации.

Приведем несколько примеров графических средств: столбиковые диаграммы, диаграммы Венна, диаграммы кластеров, семантически структурированные сети, визуальный фрейм, интеллект карты и др. Отметим, что некоторые описания визуальных средств можно найти в трудах Лэзера, Статона[1]. В отличие от перечисленных средств, фрейм является двухмерным графическим организатором, который позволяет преподавателю наиболее подробно и целенаправленно знакомить студентов с важной информацией, соотнесенной с центральной темой вводимого или изучаемого материала.

Понятие *графический организатор* тесно связано с теорией схем. Одним из самых важных утверждений теории схем является следующее: «намного легче запомнить, понять, выучить и удержать в памяти ту информацию, которая соответствует некой интеллектуальной учебной схеме студента»[1].

По существу, в этой теории утверждается, что новая информация должна быть связана с предшествующим знанием, поэтому задача преподавателя заключается в том, чтобы перед началом обучения выявить уровень знаний студентов и на этой основе обеспечить учебный процесс дополнительными дидактическими средствами для эффективного усвоения нового материала. Дело в том, что в процессе усвоения новый материал должен удерживаться в памяти для последующего использования. Наши знания хранятся в памяти в виде иерархической структуры, которая отражает способ организации информации. Говоря иными словами, мы кодируем и сохраняем информацию, а затем извлекаем из памяти необходимые нам данные.

В рамках данной статьи важно понять отличие когнитивного подхода к обучению от бихевиористского. Би-

хевиористский подход основан на идее внешнего поведения и рассматривает процесс обучения как установление функциональных отношений между студентами и стимулами социальной среды, в то время как когнитивный подход трактует учение как некие изменения в когнитивной деятельности и способностях студентов. Иными словами, бихевиористский подход ориентирован на личностные взаимоотношения в отличие от когнитивного, который отводит основную роль внутренним мыслительным процессам студентов[1].

Согласно когнитивной теории, студентам приходится перерабатывать большое количество информации. Как это происходит? Сначала вся полученная информация поступает в сенсорный регистр и удерживается там несколько секунд, а затем она либо сразу же перерабатывается, либо забывается. В процессе переработки информация сохраняется в краткосрочной памяти. На этом этапе студентам необходимо неоднократно возвращаться к новому изученному материалу с целью его закрепления. Повторение имеет первостепенное значение, так как чем дольше информация находится в краткосрочной памяти и активно используется, тем выше вероятность того, что полученные данные перейдут в долгосрочную память. Несомненно, можно сделать вывод о том, что решающим фактором в обучении иностранному языку является оказание помощи студентам посредством использования визуальных инструментов в целях продвижения pertinentной информации. С точки зрения Славина[6] и Мерсера[3], долгосрочная память подразделяется на три группы: процедурная имплицитная, событийная, семантическая, которые выполняют ряд присущих им функций. Так, имплицитная память хранит информацию о том, как надо сделать что-либо, в то время как событийная память содержит информацию о жизненном опыте. Семантическая память организована по-другому: она удерживает факты и основную информацию в виде связанных идей или отношений. Это понимание основано на идее генеративного обучения[1], которое подразумевает, что любые новые данные, которые содержат учебные материалы, должны быть не только обнаружены и правильно интерпретированы, но также активно интегрированы в полученные ранее знания.

Теория и практика доказывают, что созданию интеграции нового знания с предшествующим опытом способствуют визуальное - графические средства, которые нацелены на выполнение четырех основных действий. Прежде всего, это выбор информации для выполнения учебных задач, например: отдельные главы из книги, маленький рассказ, текст, предложения. За выбором следует принятие решения о том, какие элементы предложенного дидактического материала должны быть освоены студентами. В-третьих, этот алгоритм действий предполагает создание релевантных графических материалов. Оказание помощи студентам в понимании связей между текстовым содержанием и визуальной информацией упоминается нами как последнее целенаправленное действие.

Важно еще раз отметить, что с помощью визуальных средств можно сравнить два текста или предложения, объяснить их ключевые моменты, опираясь на схемы или изображения, а также выделить основные понятия или термины, использованные в тексте.

Применение визуально-графических средств позволяет активизировать работу обоих полушарий головного мозга, что предполагает большую сбалансированность анализа информации. Таким образом, учебные материалы на английском языке, снабженные такими средствами, делают мыслительный процесс более эффективным, облегчают понимание и запоминание новой информации, а также создают предпосылки для расширения рамок интеллектуального кругозора[5].

Аллан Пайвио[4] разработал теорию двойного кодирования и пришел к выводу о том, что использование в обучении вербальных и визуальных дидактических инструментов с целью введения новой информации позволяет легко удерживать ее в памяти за счет того, что она хранится в обоих полушариях головного мозга.

Согласно исследованиям психологов, большая часть информации, которую мы получаем, закодирована визуально[5]. Например, мы можем отличить улыбку от хмурого взгляда благодаря пониманию разницы их кодов. Визуальные материалы в учебниках также являются кодированными сообщениями, которые по-иному представляют информацию, но играют не менее важную роль, чем сами предложения или абзацы текстов. Грамотно читать визуальную информацию и извлечь смысл содержания позволяет система ОПТИС, нацеленная не на беглое прочтение визуальных средств, а на применение структурированного подхода к выполнению этой учебной задачи. Перечислим компоненты системы, используя английские термины, чтобы понять значение букв в аббревиатуре ОПТИС:

- o – просмотр/ overview;
- p – части/ parts;
- t – заголовок/ title;
- l – взаимосвязи/ interrelationships;
- c – выводы/ conclusion[5].

Таким образом, для осуществления систематического анализа необходимо совершить следующую последовательность действий: посмотреть изображение, определить его составные части, прочитать заголовок, установить взаимозависимость между всеми компонентами, сделать выводы.

Педагогическая практика убеждает нас в том, что спектр применения визуальных средств в обучении иностранному языку очень широк. Необходимым условием успешной работы в этом направлении является теоретическая и практическая подготовка преподавателей,

направленная на совершенствование навыков эффективного и интенсивного использования визуальных инструментов в обучении. В результате эффективной подготовки преподаватели получают возможность составлять собственные диаграммы, графики, таблицы, ассоциативные карты с целью выполнения поставленных учебно-воспитательных задач. Уместно подчеркнуть, что традиционный подход к обучению опирается на понимание изучаемого материала на лексико-грамматическом уровне, что часто лишает студентов мотивации к учению. По сравнению с традиционным методом обучения, когнитивный подход включает в процесс обучения широкий спектр визуальных средств, которые позволяют формировать у студентов знание структуры дискурса, которое в конечном счете способствует устойчивому развитию общих языковых навыков.

В отличие от традиционных способов понимания и запоминания информации, часто базирующихся на механическом запоминании, визуальные средства, в особенности интеллектуальные карты, не только графически изображают идеи текста, но и приводят к формированию осознанного отношения к усвоению и долгосрочному запоминанию полученных знаний. В заключение необходимо также добавить, что деятельность, в основе которой лежит аналитическое восприятие взаимосвязей текста и знание структуры представления дискурса, стимулирует развитие критического мышления у студентов.

Литература

1. Dye G. Graphic Organizers to the Rescue. Helping Students Link and Remember Information//Teaching Exceptional Children. – 2000.–№ 3(32), pp. 72-76.
2. Jiang X. Effects of discourse structure graphic organizers on EFL reading comprehension//Reading in a Foreign Language. – 2012. – № 1(24), West Virginia University United States, pp. 84–105.
3. Mercer, C. D. Students with learning disabilities. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1997.
4. Paivio A. Mental representations: a dual coding approach. – Oxford: Oxford University Press, 1998.
5. Pauk W. How to Study in College: Special Edition for Mesa State College Seventh Edition. – Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 2002.
6. Slavin R. E. Educational psychology. – Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1991.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА АППРОКСИМАЦИИ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯВЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Хвостенко Татьяна Александровна

Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина, г. Москва

REALIZATION OF THE PRINCIPLE OF APPROXIMATION FOR ELIMINATION OF INTERFERENCE IN TEACHING FRENCH

Khvostenko Tatyana, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K. I. Skryabin, Moscow

АННОТАЦИЯ

Принцип аппроксимации характерен для преподавания иностранных языков взрослым в неязыковой среде. Этот принцип следует учитывать при преподавании французского языка на неязыковых факультетах.

ABSTRACT

The principle of approximation is specific for teaching languages to adults in a non-lingual environment. This principle should be taken into account in teaching French at non-lingual departments in higher schools.

Ключевые слова: аппроксимация, интерференция, неязыковая среда, ошибки.

Keywords: approximation, interference, non lingual environnement, errors.

Принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности относится к частным методическим принципам. Сущность его состоит в том, что преподаватель, оценивая речевую деятельность учащихся, игнорирует те ошибки в языке и речи, которые не нарушают коммуникативного акта речи и не препятствуют получению искомой информации.

Аппроксимация означает «приближение.» (лат. *Approximare*, фр. *Approcher*). Методический принцип аппроксимации имеет в виду приближенное к норме владение речью на изучаемом иностранном языке. Этот принцип специфичен для тех случаев, когда иностранному языку обучаются взрослые в неязыковой среде при минимальном количестве учебных часов.

Однако этот принцип недостаточно изучен, не определено, на какие виды речевой деятельности принцип аппроксимации может распространяться, следует ли ограничить аппроксимацию только говорением, или она должна относиться и к другим основным видам речевой деятельности: аудированию и чтению. [1, 250]

В тезисном определении принципа аппроксимации речь идет только о говорении; достаточно довести смысл высказывания до слушающего; ошибки в речи говорящего, как было отмечено выше, этому не должны мешать. Изучающий иностранный язык испытывает затруднения и при восприятии устной речи, особенно при аудировании, тем более, если эта речь озвучена носителем языка. В результате контакта языковых систем возникает явление интерференции. Интерференция представляет собой процесс и результат взаимодействия языковых систем, при котором одна система является доминирующей, порождающей эффект воздействия во вторичной, приобретенной языковой системе (определение Г.М. Вишневской) [2, 24-25]. Студентам необходимо прежде всего привыкать к темпу речи говорящего и попытаться уловить основной смысл информации, опуская детали, непонятные слова и выражения, не мешающие пониманию этого основного смысла. Это касается и восприятия письменной речи (текстов) на иностранном языке; это относится в первую очередь к чтению без словаря.

Как при аудировании, так и при чтении необходимо приучать студентов прогнозированию смысла услышанного или прочитанного, опираясь на контекст. Этого можно добиться путем упражнений в аудировании и чтении. Преподавателю следует заранее подобрать адекватный материал как для аудирования, так и для чтения.

Таким образом, мы считаем, что принцип аппроксимации в равной мере относится ко всем трем основным видам речевой деятельности: как к говорению, так и к аудированию и чтению.

Каковы ошибки, которые не могут помешать пониманию общего содержания речи? К каким аспектам языка эти ошибки могут относиться?

а) При говорении: ошибки из области фонетики: в первую очередь это ошибки, связанные с мелодикой и ритмом французской фразы: с ритмическим ударением, правильным делением фразы на ритмические группы. Не

совсем правильное произношение некоторых согласных, например: [l] [n] в некоторых позициях, палатализация согласных [t] [d] перед гласными переднего ряда (например: [t' eatr] вместо [tea:tr]. Все эти ошибки – результат интерферирующего влияния предыдущего речевого опыта обучающихся в области русского языка или другого родного языка.

б) Лексические ошибки: неточное употребление слова «chambre» вместо «pièce», «doigt» вместо «orteil», «parler» вместо «dire».

в) В области грамматики допустимыми можно считать ошибки в употреблении некоторых близких по значению предлогов: en, dans, à, ошибки в роде имен существительных, если род не носит смысловозначительной функции (например: [la livre] вместо [le livre], [le gomme] вместо [la gomme]. Случаи неупотребления неопределенного артикля (например: Je suis un étudiant вместо Je suis étudiant).

Каковы ошибки, которые могут помешать пониманию речи и которые следует искоренять в процессе обучения?

а) Ошибки из области фонетики: неправильное произношение звуков, акоторые носят смысловозначительную функцию. Например, an [ãn] (год) и an[a; n](осел); attendre (ждать) и entendre (слышать). Для предотвращения и устранения фонетической интерференции особое внимание следует обращать на правила произношения, правила позиционной реализации фонем, их сочетаемости. [3,50-57], ошибки должны быть искоренены путем многократных упражнений в слушании с последующим повторением.

б) Ошибки из области лексики связаны в первую очередь с полисемией; зачастую недостаточность знаний приводит к неправильному выбору значения для данного контекста. Так, например, глагол chercher (искать) в контексте aller chercher употребляется в значении «встречать». Для устранения лексико-семантической интерференции при изучении нового материала следует показывать студентам, как сочетаются слова, указывать, в каких значениях они используются, сопоставлять их с возможными эквивалентами в родном языке. [4, 158].

в) Ошибки из области грамматики связаны с неправильным употреблением предлогов, времен глагола, артикля в случае, когда артикль имеет смысловозначительное значение, например «le radio» и «la radio».

Анализ некоторых случаев грамматической интерференции позволяет определить типичные грамматические трудности и способы их преодоления.

Это позволит найти рациональные пути объяснения и закрепления языкового материала. Явление грамматической интерференции можно предсказать при сопоставлении глагольных форм, выявив, в чем заключаются их сходства или различия. Грамматические системы русского и французского языков имеют много общего, которое проявляется как на морфологическом, так и на синтаксическом уровне, а именно: в данных языках имеются одни и те же части речи и члены предложения. Различия

же обнаруживаются при сопоставлении любой части речи, например, несовпадение рода: стол – une table, стул – une chaise, книга – un livre. Большую трудность представляют притяжательные местоимения. В русском языке принадлежность не изменяется в зависимости от лица (у меня своя машина, у тебя своя квартира и т. д.), во французском языке принадлежность определена по лицам (j'ai ma voiture, tu as ton appartement). Огромную трудность представляет собой система определителей, в частности, артикли. В русском языке их нет, а во французском они имеют формы рода и числа. Глагол – одна из самых сложных грамматических форм. Настоящее время имеет наибольшее сходство в образовании и употреблении. Более трудным является прошедшее время. В русском языке существует одна форма, а во французском языке – четыре. Для преодоления грамматической интерференции необходимо выявить сходства и различия и установить межъязыковые эквиваленты для успешного их усвоения.

Сопоставительный анализ тех или иных явлений предотвратит интерференцию, а дифференцированный подход поможет устранить перегрузку учебного материала. Подбор текстов и упражнений, составление контрольных работ с учетом межъязыковой интерференции является одним из самых важных элементов организации эффективного обучения.

Преподавателю следует рассматривать ошибки студентов не как свидетельство незнания материала, а как признак продвижения вперед, поиск построения соб-

ственной модели изучаемого языка. При оценивании высказываний учащихся преподавателю не следует сводить свой комментарий к анализу ошибок, это может вызвать боязнь сделать ошибку и заставить молчать. [5, 10-13].

Реализация принципа аппроксимации гарантирует создание в аудитории обстановки доброжелательного отношения между участниками учебного процесса: обучающий деликатно реагирует на ошибки и недочеты в речи обучающихся, а они, в свою очередь, активно участвуют в различных видах речевой деятельности, не боясь погрешностей в воспроизведении мыслей других людей и в оформлении собственных.

Список литературы:

1. Амирасланова И.А. К вопросу об учёте методического принципа аппроксимации в обучении французскому языку в неязыковых вузах. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2007 г.
2. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты. – Иваново, 1997 г.
3. Любимова Н.А. Фонетическая интерференция: Учебное пособие. – ЛГУ, 1985 г.
4. Залевская А.А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учебное пособие. – Тверь, 2002 г.
5. Оршанская Е.Г. Современные научные подходы к изучению билингвизма // Преподаватель XXI век. – 2009. – N 2, ч.1.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Кудиярбекова Гульмира Казтаевна

магистр педагогики, старший преподаватель

Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, г. Павлодар

Дубинец Наталья Александровна

магистр технических наук, старший преподаватель

Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, г. Павлодар

Искакова Арна Мейрамовна

магистр профессионального обучения, преподаватель

Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, г. Павлодар

INCORPORATION OF DIDACTIC GAMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER INSTITUTION

*Kudiyarbekova Gulmira, master of pedagogics, senior teacher, S. Toraihyrov Pavlodar State University, Pavlodar
Dubinets Natalya, Master of technical sciences, senior teacher, S. Toraihyrov Pavlodar State University, Pavlodar
Iskakova Arna, Master of the vocational education, teacher, S. Toraihyrov Pavlodar State University, Pavlodar*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен примерный цикл дидактической игры, который представляет собой непрерывную последовательность учебных действий в процессе решения задач. Благоприятные условия для применения дидактической игры в учебном процессе вуза.

ABSTRACT

The article covers the model cycle of didactic game, which appears to be a continuous sequence of educational operations in the process of solving problems. Favourable terms for application of the didactic games in the educational process of higher institution.

Ключевые слова: дидактическая игра.

Keywords: didactic game.

Переход к игровой форме обучения далеко не случаен. Психологические механизмы игровой деятельности, ее влияние на развитие ребенка, возможности ее целенаправленного использования в педагогических целях рассматривали психологи и педагоги (Л. С. Выготский, Д. Б.

Эльконин, Е. А. Аркин, П. А. Рудик, Е. А. Флерица, Ф. Н. Блехер, А. И. Сорокина, Р. И. Жуковская, Л. А. Венгер, Д. В. Менджеричкая, Н. Я. Михайленко, Н. С. Пантина и др.).

Известно, что если даже в нудную и однообразную работу внести элементы игры, то она будет выполнена с

интересом и с гораздо меньшими затратами времени. Недаром существует такое народное выражение «работать играючи», т.е. работать легко, без напряжения, в атмосфере творческого соревнования. Поэтому применение дидактических игр как раз и позволяет интенсифицировать процесс обучения, повысить его эффективность. Ведь в ходе традиционного занятия, в той его части, когда идет устный опрос, в полную силу работает только определенная часть группы: отвечающий студент, и часть студентов, которая интересуется учебным предметом, а основная масса студентов находится в состоянии «умственной индифферентности».

Так как это повторяется от занятия к занятию, то у многих из студентов знания по пройденному материалу откладывается в виде «годовых колец», где «кольца незнания» возникают благодаря их пассивности на части занятий [1, с.95]. Применение же игр в структуре урока позволяет увлечь учебным материалом эту индифферентную часть группы, повысить ее активность во время опросов, что положительно отражается на успеваемости студентов. При этом, наблюдая в ходе игры за игрой других «соперников», студент будет получать и дополнительную познавательную информацию, т.к. ему наглядно и быстро будут указывать на ошибки, как свои, так и чужие.

«Технология» дидактической игры – это конкретная «технология» проблемного обучения. При этом игра обладает одним важным свойством: игровая проблемная ситуация возникает как бы самопроизвольно, она predetermined правилами и условиями протекания самой игры, что, в свою очередь, способствует возникновению новых проблем. «Технология» дидактической игры отражает деятельность участников игры по поиску, отработке и усвоению учебной информации для принятия решений в проблемной ситуации. Она включает в себя подробное описание правил и условий игры в виде исходной информации и направляет игру по циклу обучения [2, с. 124].

Цикл дидактической игры представляет собой непрерывную последовательность учебных действий в процессе решения задач. Этот процесс условно расчленяется на следующие этапы: подготовка к практическим занятиям; постановка главной задачи; построение имитационной модели объекта; решение задачи на ее основе, проверка, коррекция; реализация принятого решения; оценка его результатов; анализ полученных итогов и синтез с имеющимся опытом; обратная связь по замкнутому технологическому циклу.

Наиболее благоприятные условия для применения дидактических игр складываются на завершающем этапе подготовки в вузе – это III, IV курсы, включая педагогическую практику. К этому времени студенты накапливают известный уровень знаний, умений и навыков, опыт самостоятельной работы и творческой деятельности.

Специализация обучения на завершающем этапе подготовки открывает новые возможности в планировании и организации проблемных ситуаций при решении учебных задач. Чаще всего они возникают, когда будущие педагоги сталкиваются с практическими задачами использования имеющихся знаний. Поэтому дидактическая игра должна быть профессионально направленной.

Рассмотрим примерный цикл дидактической игры. На начальном этапе идет подготовка к учебным занятиям; сбор, оформление и обработка необходимой информа-

ции; изучение исходной информации; проведение инструктажа о предстоящей игре, определение участников игры; объединение студентов в группы, назначение или избрание руководителей групп. Здесь анализируются конкретные ситуации, разыгрываются роли и таким образом разрабатывается ход игры.

Затем строится имитационная модель (ИМ) объекта будущей профессиональной деятельности, происходит переход к решению главной задачи. Это может быть решение конкретной проблемы, актуальность которой выявлена на лекциях.

Затем преподаватель вводит в игру факторы возмущающих воздействий (ВВ) на деятельность участников игры, препятствующие выполнению главной задачи. Так возникает проблемная ситуация в обучении.

Студенты оценивают возникшую обстановку, проводят анализ проблемной ситуации и ищут пути выхода из нее. Решение применяется, ведутся соответствующие расчеты, полученные результаты фиксируются, сообщаются преподавателю и направляются другим группам, работающим параллельно на других имитационных моделях. Далее результаты проверяются и оформляются в виде таблиц и графиков, производятся расчеты и аттестация деятельности руководителей групп.

Результаты и деятельность каждого участника игры обсуждаются, проводится анализ принятых решений, оформляются окончательные итоги. Полученные результаты цикла дидактической игры входят в содержание исходной информации для подготовки к следующему циклу, устанавливается обратная связь, поскольку дидактическая игра, как правило, состоит из нескольких циклов. Все завершается общим анализом принятых решений и обсуждением деятельности участников игры.

Разрешение реальных проблемных ситуаций имеет большое воспитательное и образовательное значение. Это побуждает участников игры к самостоятельному поиску путей разрешения поставленной задачи. Актуальная проблема производства в игре становится учебной программой.

В процессе дидактической игры решение даже одной задачи влечет за собой целый ряд незаметных, на первый взгляд, проблем, позволяет наметить пути их решения, расширить кругозор студентов.

Таким образом, в игре студент должен учитывать или реализовывать две системы ориентации в процессе самой игры. Первая из них связана с конкретными действиями в предметном контексте, а вторая – в социальном контексте внутриколлективного взаимодействия. В обществе, в системе самой игры лежит диалог самих участников на языке поступков, решений, действий, основанный на условных правилах рассматриваемой ситуации. Эта ситуация, в силу своей конкретности на данный момент времени, обязывает субъектов игры действовать и принимать решения, что позволяет наблюдать реакцию системы на решения игроков, т.е. поддерживать обратную связь с ними. При этом преподавателю предоставляется возможность анализировать не только отдельные действия студентов, но и всю линию их поведения, т.е. игровую стратегию. Именно поэтому так ценно для нас игровое обуче-

ние, позволяющее по новому взглянуть на процессы познавательной активности студентов с других позиций, подходов, отличных от традиционных форм и методов обучения. Применение игры способствует формированию в сознании играющих целостного понятия о воспроизводимой в ней реальности, что позволяет наиболее максимально использовать ее педагогический потенциал.

Литература:

- 1 Ахметов Н., Хайдаров Ж. Теория и технология игры: Как научиться мыслить? Как научиться жить? Как научить ребенка думать? – Алматы, 1998. – 295 с.
- 2 Кудиярбекова Г.К. Игра как процесс обучения // Вестник ЕАГИ. – Астана.- №3. - 2006. - С.123-128.

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Лобань Мария Сергеевна

Магистрант 2 курса ППО ОУД, Мурманский государственный гуманитарный университет

TO THE QUESTION ABOUT THE INTEGRATION OF CHILDREN OF MIGRANTS IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE

Loban Maria Sergeevna, Master 2 course PPO OUD OUD, Murmansk state humanitarian University

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены современные трудности, с которыми приходится сталкиваться детям мигрантов при попадании в новую среду. Исходя из этих трудностей, сформулированы требования к поликультурному образовательному учреждению.

ABSTRACT

The paper considers the current difficulties faced by migrant children when released into a new environment. Based on these difficulties, the requirements to polycultural educational institution.

Ключевые слова: дети мигрантов; поликультурное образовательное пространство.

Keywords: migrant children; polycultural educational space

Интеграция мигрантов, на сегодняшний день является неотъемлемой частью развития России. Нельзя не отметить, что, благодаря этому явлению, российское общество решает многие проблемы. Так, например, демографические трудности побуждают не к закрытию границ, а к поиску новых путей совместного существования различных этносов и культур, конфессиональных и социальных групп. Миграция дает шанс на сохранение не только возрастного, но и, как следствие, экономического баланса в обществе. Трудоспособное население в России сокращается с каждым годом, и эти проблемы компенсируются исключительно миграционным потоком. Так же следует отметить снижение уровня конфликтности и ксенофобии, когда мигранты живут вместе с коренным населением, соблюдают законы, учатся в тех же школах и говорят на том же языке. Не говоря уже о том, что слияние различных культур подводит нашу страну и все человечество к осознанию феномена мультикультурности существующего общества. По сути, миграция давно уже представляет собой необратимый и даже в какой-то мере необходимый процесс. На фоне этого возникают сложности нового характера, связанные непосредственно с интеграцией новой особой культуры, которая воспринимается большинством в обществе как чужеродная и ассоциируется в первую очередь с языковыми и образовательными проблемами.

Россия, на сегодняшний момент стоящая на втором месте по числу гастарбайтеров (после США), не имеет объективных социально-экономических условий для цивилизованного приема мигрантов. Особенно актуальной становится эта тема в связи с появлением большого количества детей беженцев, мигрантов, переселенцев, испыты-

вающих огромные материальные, социальные и образовательные трудности в адаптации к иной среде и культуре. На сегодняшний день в России нет достоверной официальной статистики, касающейся взрослых и детей, приезжающих из других стран, но по данным Института демографии Высшей школы экономики, в России около пяти млн. мигрантов. Примерно 10% из них приезжают вместе с детьми. Из них 80–90% детей не ходят в детские сады, 3–5% – в школы. Между тем именно детские сады и школы играют определяющую роль в интеграции детей-мигрантов в российское общество. Следовательно, вопросы социальной адаптации стоят сегодня достаточно остро [2, с.67].

Отсюда возникает настоятельная необходимость в разработке теоретических основ работы с данной категорией детей в поликультурном образовательном пространстве, а так же изменение положений и подходов в воспитании и обучении с учетом этнопедагогики, этнопсихологии и инновационных процессов.

Определение круга современных проблем, с которыми сталкиваются дети при попадании в новую среду, значительно облегчает пути работы, направленной на формирование этого пространства. К таким проблемам можно отнести:

1. Неприятие российскими детьми языка и культурных ценностей детей иной этнокультуры, что отрицательно сказывается на социализации ребенка в группе сверстников и на школьных успехах. Перед ним возникают две важнейшие лично-значимые проблемы: сохранение своей культурной идентичности и адаптация в поликультурной среде.

2. Зачастую детям мигрантов навязывается государственная идеология или мировоззрение большинства, из-за чего в классе может сложиться атмосфера скрытой вражды. Сложность процесса адаптации к иной этнокультурной среде объясняется тем, что этническая культура является опытом выживания этнической общности, закреплённой в памяти традициями.
3. В новой среде мигранты испытывают процессы культурной дезадаптации, потери языкового пространства.
4. Наиболее типичные трудности детей связаны с отличием программ обучения от привычных им, с языковым барьером, длительным перерывом в учебной деятельности, потерей личностного статуса по отношению к педагогам и сверстникам, необходимостью установления новых ролевых отношений и, как следствие, общее состояние тревожности и психологического недоверия детей к действиям школьной администрации, наличие негативных стереотипов.
5. Ещё одна специфическая сложность – передвижение семей по РФ и даже по населённому пункту, где они находятся, сложно контролировать, потому что нет единой базы по детям мигрантов, и при переезде в другой регион, дети могут не учиться.
6. Низкая доступность получения высшего образования и хорошо оплачиваемой работы при отсутствии гражданства и, как следствие, снижение мотивации к успешной учёбе.
7. Плохая адаптированность родителей в российском социуме, а так же низкий уровень жизни семей мигрантов, вызывающий агрессивную или депрессивную защитную реакцию части детей [1, с. 28].

То есть, говоря о поликультурном образовании, имеется в виду построение процесса освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной (русской) и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде. Основы поликультурного образования: культура, воспитание миролюбия, глобализма; интеграционные процессы в образовании, педагогическая и регионально-этническая культура народа, уважение к каждому этносу с его специфическим менталитетом.

Отсюда можно сформулировать требования к поликультурному образовательному учреждению как к институту совместной жизнедеятельности педагогов и учеников, в которой осуществляется соединение общекультурного, социального, собственно образовательного и личностного начал.

Таким образом, при построении поликультурного образовательного пространства необходимо учитывать не только уровень знаний, динамику представлений в зависимости от этапа обучения, а так же национальные, социальные, психологические особенности, ценностные ориентации и мотивационную сферу. Воспитание и образование должно проходить через воздействие этнических процессов, национальной культуры и межкультурных процессов.

Литература:

1. Абсалямова А.Г., Горбачева, Ю.С. Этика межнационального общения детей в поликультурной группе - М.: Творчество, 2006.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование – М.: Народное образование, 2009.

КУЛЬТУРА КУБАНСКИХ КАЗАКОВ МАТЕРИАЛЬНАЯ И ДУХОВНАЯ

Мальцева Людмила Валентиновна

доктор педагогических наук, профессор, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

CULTURE KUBAN COSSACKS MATERIAL AND SPIRITUAL

Maltsev Lyudmila, Doctor of Education, Professor, Kuban State University, Krasnodar

АННОТАЦИЯ

В статье поднимается, как в Краснодарском крае изучается история, культура, традиции, народное творчество казаков. Чтобы сохранить историю казачества в крае была построена этнографическая станица Атамань на Таманском полуострове. Где можно изучать обряды, фольклор, культуру, традиции кубанских казаков.

ABSTRACT

The article raises as in the Krasnodar region to study the history, culture, traditions and folklore of the Cossacks. To preserve the history of the Cossacks in the region was built ethnographic Ataman village on the Taman Peninsula. Where can I learn rituals, folklore, culture and traditions of the kuban cossacks.

Ключевые слова: культура, история, традиции, обряды, станица, курени, казаки, казачество.

Keywords: culture, history, traditions, rituals, village, smoking, Cossacks Cossacks.

Культура Кубани является уникальной в силу своей специфики исторического развития. Есть места в силу своей эмоциональности воздействия, благодатности притягивали, концентрировали народы и государства. Кубань во все времена привлекала человека не только многообразием и богатством природных ресурсов, но их доступ-

ностью. В конце XVIII в. началось заселение Черноморского побережья, степных районов, предгорий. Как и в былые времена, Кубань радушно впустила в свой дом Человека, раскинув обширную скатерть-самобранку. Остановку сделаем на Кубанской земле. Нигде природа не имеет такого разнообразия ландшафтов, как в Краснодар-

ском крае. У каждого человека есть своя маленькая Родина. Мы ее любим и гордимся – это наш Краснодарский край – наша Кубань. Буйный, красочный мир природы неодолимо манил людей, заставлял волноваться при встрече. Все здесь во все времена пробуждало, вдохновляло на жизнь. Происходящие в нашей стране глобальные перемены пробудили небывалый интерес к истории страны, края, конкретного места, в котором мы родились и живем.

Мы совершим увлекательное путешествие по страницам славной истории Кубани. Войдя в конце XVIII в. в состав Русского государства, Кубань стала заселяться переселенцами с Украины, Дона, центральных областей России. И каждый из этих народов оставил на Кубани свои памятники, исследования которых дают нам богатейший материал об их занятиях, культуре, быте.

14 августа 1792 года первый эшелон, состоящий в основном из холостяков, под командой войскового полковника армии премьер – майора Саввы Белого. Кубанская земля... Кубань. Так называют Краснодарский край по имени реки, несущей воды с вершины Эльбруса до Азовского моря и пересекающей край с востока на запад. Широко и привольно раскинулись земли Кубани на юге нашей страны. Природные богатства края велики и разнообразны. Есть здесь и отроги Большого Кавказа, седые вершины которого не покидают снега и леса. Есть и необозримая, манящая к себе гладь Черного и Азовского морей, омывающих кубанскую землю с юга и запада. Есть и Прикубанская равнина и Кубано-Приазовская низменность, которые 210 лет тому назад представляли собой действенные степи, пропахшие горьковатым запахом полыни, чабреца, поросшие ковылем, типчаком и разнотравьем. В то время степные просторы были слабо заселены.

Кубанская земля удивительна, она, как и многие тысячелетия назад, притягивает человека. И кто хоть раз попал в её бескрайние объятия, ощутил дыхание кубанского чернозема, радость восхождения на горную вершину, к самим облакам, окунул в бездонную черноморскую синь, тот так и останется навсегда на этой земле. Просторные степи, волнующиеся морем золотых колосьев, тихие молчаливые плавни, яркие высокогорные луга и искрящиеся снежные вершины, беспокойные горные реки. И нигде больше не встретишь такого дивного согласия между водой и небом, горами и землей. Все это исконное богатство кубанской земли. Наш край это музей под открытым небо. Такого разнообразия природных условий и ресурсов нет больше ни в одном крае нашей страны. Кубань была, так и останется поистине краем гордой красоты и бесценных сокровищ. Щедрая природа дала все необходимое для ускоренного развития экономики и культуры края, для лечения и отдыха людей.

Для прошения у государыни прав на вечное потомственное владение этою землею, по приговору войсковой рады, послан в Петербург войсковой судья Головатый. В конце марта 1792 г. казачья делегация прибыла в Петербург, и через несколько дней А. А. Головатый сумел добиться аудиенции у императрицы. Но лишь на четвертом месяце своего пребывания в столице делегация достигла полного успеха. Высочайшей грамотой, подписанной 30 июня 1792 г. Черноморскому войску жаловались в вечное

владение «остров Фанагория», со всей землей, лежащей на правой стороне Кубани, от устья к Усть-Лабинскому реду, так, чтобы с одной стороны река Кубань, с другой же Азовское море до Ейского городка служили границей войсковой земли. В жаркий день 25 августа 1792 г. Кубань приняла первых переселенцев. Ими были казаки из Запорожской Сечи. Одна часть казаков на лодках направились к устью Кубани, в Кубанский лиман нести пограничную службу, а вторая – в Старый Темрюк, древнюю крепость, прикрывавшую Тамань с Востока, откуда набегали степные кочевники. В Екатеринодаре – столице Черноморского, а затем Кубанского казачьего войска – свято хранились регалии, пожалованные войску самодержцами российских императоров на протяжении всего периода его существования.

30 июня 1792 г. Екатериной II Черноморскому войску была пожалована Высочайшая грамота на вечное владение «островом Фанагория с окрестностями». Получение этой милостивой грамоты было воспето войсковым судьей Антоном Головатым. В песне не только очень точно обрисован характер черноморцев и дух того времени, но и тот образ жизни, который пришлось вести черноморцам на Кубани. Вскоре войсковое правительство решило расселить население по куреням, Кошевой атаман созвал в Екатеринодар сельских атаманов, которые и определили места расположения 40 куреней путем жеребьевки. Все эти курени существуют теперь в виде городов или больших станиц, но каковы они были в первое время, трудно представить.

Северная и северо-западная часть края, получившая название черноморских станиц, первоначально заселялась в основном украинским населением, а восточные и юго-восточные станицы, так называемые линейные – русским населением. Черноморские казаки при устройстве своих станиц придерживались старых запорожских традиций. Создавая свои курени вблизи степных речек, на удобных для скотоводства и земледелия участках. С 1809 г. кубанские курени стали называться куренными селениями, с 1840 г. – станицами. В начале девятнадцатого века в каждом селении было в среднем до 100 дворов. По предписанию войскового начальства селения полагалось застраивать прямыми и широкими улицами с центральной площадью и собором посредине. В условиях военного времени в целях обороны селения окружались глубоким рвом и земляным валом, ворота охранялись караулом.

Чтобы возродить историю заселения казаками Кубанские земли была построена на Таманском полуострове этнографическая станица Атамань. Само месторасположение станицы является историческим: здесь, на таманском берегу у горы Лысая 25 августа 1792 г. высадили войсковой полковник Савва Белый со своими запорожцами. И сегодня каждый желающий может увидеть живые картинки той истории: как казаки воевали, как растили хлеб, как справляли свадьбы.

Этнографический комплекс Атамань олицетворяет весь Краснодарский край с его казачьей историей и традициями, где будут и подворья со старинными хатами, и рыночная площадь с бричками и телегами, и часовня, и другие объекты, соответствующие станичным постройкам

тех времен. Все будет напоминать о традиционной казачьей жизни, ремеслах, обрядах. Как и в любой другой станице, здесь есть школа, площадь, мельница, церковь, правление, медпункт и пожарный. Свои хаты казаки строили из камыша, соломы, глины и хвороста и потом они их белили, а зажиточные казаки строили себе жилье из кирпича. В усадьбе казаков всегда располагалась летняя кухня, где казачья семья жила в летнее время. Отличительной особенностью кухни и всего казачьего жилья

была чистота. Скота держали много, и при отсутствии чистоты жизнь в доме и на базу была не возможна. Печь подбеливали после каждой стряпни – ведро с белилами и квачом всегда стояло под печкой. Стены в хатах всегда были обвешаны конской сбруей, оружием, портретами семьи и казачьих атаманов. В станице Атамань все можно трогать руками, побывав каждый посетитель может окунуться в быт первых казаков-переселенцев на Тамани, а также узнать историю родного края.



Вход в Атамань Внутреннее убранство хаты казаков



Кубанская свадьба Джигитовка Двор казака

Атамань – это целый музейный комплекс, который при одном только взгляде на него завораживает и вызывает немалый интерес. Станица Атамань – этнографический комплекс казачьей станицы в натуральную величину под открытым небом на Таманском полуострове (Краснодарский край). Атамань, открыта для всех желающих с весны до поздней осени. Комплекс состоит из нескольких улиц казацкой станицы, на которых каждое подворье представляет промысел гончара, сапожника, цирюльника, хат простых казаков, атамана, старосты. Каждый курень не устает удивлять своей самобытностью. Хозяева казачьих подворий, ежегодно дополняют их все новыми экспонатами, собранными со всей Кубани. Этнокультурная станица Атамань – для нынешнего поколения путешествование в прошлое. В каждой хате фотографии и святое место для казака – красный угол, где перед иконой молились о здравии родных и близких.

В каждой хате в станице Атамань своя история, своя легенда. Вся утварь – от ложки и рушника до кровати и перины – вещи, хранившиеся в семьях и передававшиеся по наследству. Каждый рушник имел свое предназначение в казачьих семьях. Существовали:

1) рушник «казаку в дорогу». Обязательной принадлежностью его была мержка, символизировавшая дальнюю счастливую дорогу и две полоски синего и красного цвета, иногда внизу вышивали лошадиную голову или цветочную подкову;

2) рушник для жатвы, его изготавливали длинным до 3,5 метров, разделенным по ширине рядом тканых полосок, концы орнаментировались цветочными узорами, васильками и колосками;

3) рушники «сватовские». Это самые большие рушники, чтоб его хватило перевязать высоких, видных мужиков, которых выбирали в сваты. Родня жениха вышивала петухов или павлинов с намеком на красоту, и стать парня, дубовые листья с желудями – это богатство и крепость семьи. Если невеста принимала предложение свата, то перевязывала еще сильнее его своим рушником, где тоже ничего не было случайным, все со смыслом. К моменту сватовства тому в сундуке каждой девушки было два рушника с вышитыми птицами. На одном из них птицы, как правило, голуби, смотрели друг на дружку. Такой рушник девушка вручала парню, если соглашалась выйти за него замуж. В случае же отказа, вместе с тыквой неудачнику вручали рушник, на котором птицы смотрели в противоположные стороны;

4) рушник, на который жених и невеста становились ногами в храм, ни в коем случае не должен был включать в себя орнаментов из цветов или птиц;

5) рушник под каравай был наиболее ярким и содержательным, для него практически не существовало таких ограничений. На нем вышивались цветочные композиции, в частности, наиболее распространенными были цветы лилии и розы в объединении одна с другой или отдельно.



Рушник для жатвы Свадебный



Становится ногами в храме Под каравай

Есть прялки, ткацкие станки, зеркала, вышивки, которым почти по сто лет. Экспонаты лежат не за прочным музейным стеклом, а на виду. Можно присесть за прялку, качнуть детскую колыбельку, ощутить мягкость пуховой подушки или, наоборот, тяжесть чугунного утюга, поправить прическу перед старинным зеркалом, примерить шлем пожарного. Гостям представили сватовство, свадьбу и другие старинные казачьи обряды. Нравы и традиции не изменились: таманские казаки свято хранят семейные традиции. Уже не одна пара, которая познакомилась в этнической станице, потом сыграла свадьбу. В уютных кафе гостям подают традиционные казачьи блюда. На территории станицы Атамань расположились харчевня «Успешочка», трактир «Цыбулька», «Чайная», «Хата Винодела», «Парк Разгуляй», «Рыбацкий стан», «Кочетовы сласти».

Народное музыкальное творчество кубанских казаков является очень значимой частью их духовной традиционной культуры. Общеизвестен факт богатства и разнообразия кубанских народных песен. Обширность репертуара и стилистическое разнообразие кубанского музыкального фольклора закономерно связаны с историей кубанского казачества. Истоки этих явлений уходят в первый период освоения казаками земель в бассейне реки Ку-

бань на рубеже XVIII – XIX вв. Заселение Кубани черноморскими и линейными казаками обусловило в музыкальном фольклоре славянского населения края наличие двух главных компонентов – соответственно украинской и южнорусской [2]. Для календарных жанров музыкального фольклора Кубани характерно централизующее значение жанров зимнесвяточного периода: колядок, щедровок, посеванок / посиванок, напевов, сопровождающих обряды вождения Маланки / Мыланки и Василя / Васыля и вождения козы [1].

Можно выделить традиционные (общность территории, единое этнокультурное пространство, родство культур), и нетрадиционные (превращение казачества в квазисословие) привела к появлению новой этнической общности со своей локальной культурной традицией. Ее специфику составляют не только инновационные элементы, возникшие на Кубани, но и отсутствие целого ряда компонентов и элементов, известных на метрополных территориях, а также своеобразное соединение других элементов и компонентов из начального культурного наследия. Это хорошо прослеживается на таком общественно знакомом компоненте традиционной культуры, как календарные праздники и обряды [3, с. 107-117].



Кубанский казачий хор

В каждой хате своя история. Есть прялки, ткацкие станки, зеркала, вышивки. Можно присесть за прялку, ощутить тяжесть чугунного утюга, поправить прическу перед старинным зеркалом. Гости попадают в старинный, но такой настоящий мир, где можно увидеть, как на грядках растет капуста и картошка, из печи казачка достает свежеспеченный хлеб, а лихие молодые казаки соревнуются в удали и ловкости. Станица Атамань для молодого поколения это путешествие в прошлое казачьей жизни. Прогулка по станице Атамань занимает два часа, приезжайте комплекс работает с весны до поздней осени.

Поэтому в Краснодарском крае в общеобразовательных школах изучают историю казачества Кубани. Молодое поколение это будущее нашей малой Родины, которые должны знать историю, культуру и традиции Кубанского казачества. Именно на здоровых и крепких традициях прошлого можно построить и сформировать достойное современное общество. Культура Кубани помогает в творческом самовыражении, служит мощным средством эстетического, духовного и нравственного воспитания молодого поколения.



Хата казака Прялка Ткацкий станок Цирюльня

Список литературы

1. Бондарь Н.И. Календарные праздники и обряды кубанского казачества. Краснодар, 2003. – 263 с.
2. Бондарь Н.И. Традиционная культура кубанского казачества (конец XIX – начало XX в.) Кубанское казачество (Этносоциальный аспект). // Традиционная культура кубанского казачества. Краснодар, 1999. – 203 с.
3. Бондарь Н.И. Формирование и развитие традиционной духовной культуры кубанского казачества (Календарные праздники и обряды. Конец XVIII – начало XX вв.). Дисс.... Канд. ист. Наук. Л., 1988. С. 107 – 177.
4. История Кубани / Под. ред. Куб. ГУ Щетнева В.Е. Краснодар.: Кубанское книжное издательство, 2004. – 304 с.
5. Манукало А.Н. История Кубани. Краснодар, 2004. – 210 с.
6. Педагогика / Под ред. Л.П. Крившенко.- М.: Проспект, 2004. – 420 с.
7. Чистов К.В. Кубанские станицы. М.: Просвещение, 1967. – 230 с.

ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**Матушкина Е.Ю.***преподаватель кафедры иностранных языков**Воронежский Институт Министерства внутренних дел России, г. Воронеж***Баркова Н.М.***Преподаватель кафедры иностранных языков**Воронежский Институт Министерства внутренних дел России, г. Воронеж***FOREIGN LANGUAGES TEACHING'S PURPOSES IN NON-LANGUAGE UNIVERSITIES***Matushkina E.U., Teacher of the Department of Foreign Languages, Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation**Barkova N.M., Teacher of the Department of Foreign Languages, Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation***АННОТАЦИЯ**

В данной статье рассмотрены основные цели обучения иностранному языку. Проанализированы характерные особенности каждой из целей. Детально описаны возможности реализации компетенций при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Выявлена и обоснована необходимость формирования коммуникативных компетенций.

ABSTRACT

This article describes the main purposes of learning foreign languages. The characteristics of each of the goals are analyzed. The feasibilities of competences in foreign language's teaching in non-language university are described in details. The necessity of formation of communicative competences is identified.

Ключевые слова: цель обучения; обучение иностранному языку; коммуникативная компетенция; Совет Европы.

Key words: purpose of teaching; foreign language teaching; communicative competence; the Council of Europe.

Главный вопрос педагогов – «Зачем учить?». Правильный ответ может определить весь последующий процесс обучения. Для того чтобы решить, как обучать, нужно, прежде всего, определить цель изучения иностранного языка.

В современной педагогике выделяется следующий спектр частных целей:

- Язык для общих целей (English for General Purposes);
- Язык для академических целей (English for Academic Purposes);
- Язык для специальных целей (English for Specific Purposes);

- Язык для науки и техники (English for Science and Technology);
- Язык для узкопрофильного применения (English for Occupational Purposes).

Для оптимизации обучения преподавателю необходимо определить какие варианты будут изучаться и в какой последовательности. Чаще всего изучение иностранного языка начинается с языка для общих целей. Данный этап направлен на повторение изученных грамматических категорий, расширение лексического запаса, умение высказываться по предложенной теме, делать записи различного характера, владеть определенными алгоритмами выполнения разных типов заданий и т.д.

После прохождения «вводного курса» следует переходить к языку для специальных целей (сюда же можно отнести язык для узкопрофильного применения). К этому этапу обучения иностранному языку студенты уже приступают к изучению специальных дисциплин по своему профилю на родном языке, что позволяет эффективно решить профессионально-ориентированные задачи.

Невзирая на выбранный вариант, основной целью названо формирование коммуникативной компетенции (из документов Совета Европы). Коммуникативную компетенцию следует рассматривать как единство, состоящее из нескольких составляющих или компетенций. Понимание каждой из них поможет выстроить процесс обучения в зависимости от частных целей изучения иностранного языка. Далее детально рассмотрим каждую из компетенций.

1. Формирование *лингвистической компетенции* предполагает овладение определенным набором языковых знаний и навыков, необходимых для нормального общения на изучаемом языке с учетом будущей профессии. В рамках этой компетенции упор делается на речь, а не на язык как систему, потому что изучение слов, грамматических конструкций, фонетики и т.д. направлено на построение осмысленных высказываний. Так как речь ситуативна, т.е. обусловлена местом, временем и партнерами по общению, то помимо лингвистической компетенции следует рассмотреть социолингвистическую компетенцию.
2. *Социолингвистическая компетенция* определяет выбор языковых форм в соответствии с контекстом (ситуацией). Таким образом, при обучении иностранному языку следует делать упор не только на лексику, но и грамматику и фонетику. Студенты должны научиться использовать определенную интонацию при говорении в зависимости от того с кем происходит общение. Помимо этого выбор грамматических структур будет также определяться ситуацией.
3. Неотъемлемой частью обучения иностранному языку является формирование *социокультурной компетенции*. Это обусловлено, прежде всего, тем, что возрос интерес к российской технике и экономике, все чаще происходит обмен опытом. Нашим специалистам из разных областей знаний приходится ездить за рубеж на конференции и дополнительное обучение. Исходя из этого, говоря, что «целью обучения является умение об-

щаться на иностранном языке, следует подразумевать не просто диалог, а способность к ведению диалога культур» [3, с. 12]. Студентам, особенно это касается неязыковых вузов, следует прививать уважение к другим культурам, воспитывать толерантность к другим нациям. Полное осознание необходимости межкультурного общения поможет избежать грубых ошибок культурологического характера, а также грамотно и логично выстраивать речь на иностранном языке.

4. *Стратегическая и дискурсивная цель*. Данная цель направлена на формирование умений и навыков построения речи таким образом, чтобы поставленные цели были достигнуты. Нередки случаи, когда при составлении диалогов один из партнеров не может понять, что от него ждет другой. Происходит это из-за того, что не корректно поставлены вопросы, не логично выстроены предложения и, что немало важно, отсутствуют навыки аудирования. Систематическая отработка различных типов устных высказываний (монолог, диалог, полилог) поможет решить эту проблему. Но для того, чтобы коммуникация успешно состоялась мало правильно формировать мысли в предложения, нужно желание взаимодействия с другими, и это уже следующая компетенция.

5. *Социальная компетенция*. При обучении иностранному языку немало важным является формирование готовности и желания выслушать и понять чужое мнение, воспитание уверенности в себе.

Реализация всех указанных целей в рамках обучения иностранному языку в неязыковых вузах не только возможна, но и бесконечно важна. Потому как без формирования коммуникативной компетенции в полной мере не возможно само адекватное, отвечающее требованиям времени, обучение иностранному языку.

Литература:

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики. – М.: Русский язык, 1989.
2. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. 3-е изд. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010.

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МАШИННАЯ ГРАФИКА»

Мелкозёрова Людмила Яновна
кандидат педагогических наук, доцент

Мошнинова Галина Николаевна
доцент

Каменских Лариса Валентиновна
доцент

Восточно-Казахстанский Государственный Технический Университет
г. Усть-Каменогорск

THE ORGANIZATION OF ALTERNATIVE FORMS OF CLASSES IN DISCIPLINE " COMPUTER GRAPHICS"

Melkozherova Lyudmila Yanovna Ph.D., associate professor EKSTU Moshnina Galina Nikolaevna associate professor EKSTU Kamenskikh Larisa Valentinovna associate professor EKSTU, East Kazakhstan State Technical University Ust –Kamenogorsk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной для вузовской педагогики проблеме – использованию нетрадиционных форм и способов ведения образовательной деятельности. Авторы рассматривают методику организации одной из форм – урока-конференции.

ABSTRACT

The Article is devoted to a problem, actual for high school pedagogics, – to use of alternative forms and ways of conducting educational activity. Authors consider a technique of the organization to one of forms -lesson -conferences.

Ключевые слова: формы занятий; урок-конференция; машинная графика; 3D моделирование.

Keywords: forms of occupations; lesson- conference; computer graphics; 3D modeling.

В современном образовательном пространстве акцент переносится на воспитание подлинно свободной личности, формирование способности человека самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и чётко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. Это требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности. Одним из эффективных путей достижения вышеназванных целей, является использование в процессе преподавания уроков – конференций.

Так как конференция – это собрание, совещание представителей определенной профессии, то урок – конференция проводится как урок, на котором обсуждаются вопросы решающие общую проблему. Урок-конференция – это своеобразный диалог по обмену информацией. В за-

висимости от поставленных задач тема урока может включать отдельные подтемы. Во всех этих случаях мы имеем дело с обменом значимой информацией.

Обучая студентов дисциплине «Машинная графика», мы применяем урок-конференцию на заключительном этапе. Такая форма занятия требует тщательной подготовки. Студенты выполняют 3D сборку, при этом у них возникает множество проблем, вопросов, которые они решают чаще всего самостоятельно. Сборка в КОМПАС-3D — это трехмерная модель, объединяющая модели деталей, подборок и стандартных изделий, и содержащая информацию о взаимном положении этих компонентов и зависимостях между параметрами их элементов. Для того чтобы создать сборку в Компасе необходимо создать детали, из которых в дальнейшем и собирается сборка (рис.1). Подготовка и проведение урока подобного типа стимулирует учащихся к дальнейшему углублению знаний в результате самостоятельной работы, а также расширяет кругозор при обращении к дополнительной литературе.

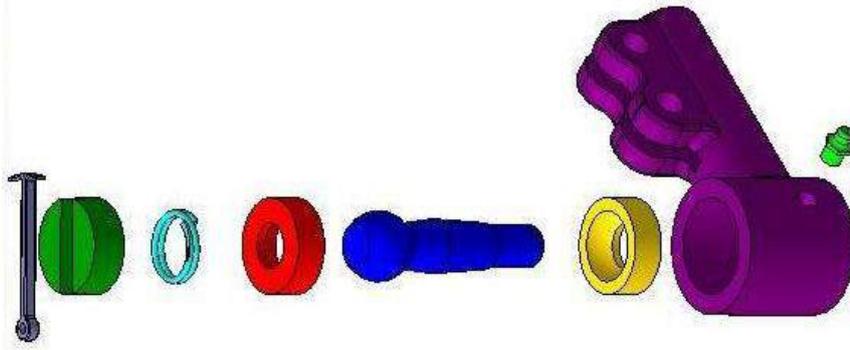


Рисунок 1. 3D модели деталей

Работа над уроком- конференцией состоит из трёх основных этапов.

Подготовительный этап - определяются цели и задачи урока, которые обосновываются необходимостью интеграции с другими учебными предметами, составляется план-конспект урока. Обучающиеся выполняют задание, подбирают дополнительную литературу, иллюстрации, аудио - и видеоматериалы, готовят презентации по своей сборке (рис.2).

В процессе этой работы у учащихся формируются навыки самостоятельной работы над созданием 3D сборки, с литературой по данной теме; продолжается развитие у учащихся познавательного интереса к компьютер-

ной графике; развитие информационной культуры; углубляется знакомство с возможностями системы Компас 3D. И наконец, это хорошая возможность максимального раскрытия творческого потенциала обучающегося.

Основной этап - организация и проведение урока-конференции. На этом этапе происходит обмен информацией. Каждый из участвующих студентов в презентации освещает наиболее сложные, с его точки зрения, проблемы с которыми он столкнулся при создании 3D-модели и 3D-сборки. Студенты делятся своими приемами, выводами, рекомендациями. При этом вырабатывается умение передавать полученные знания в простой и доступной форме.

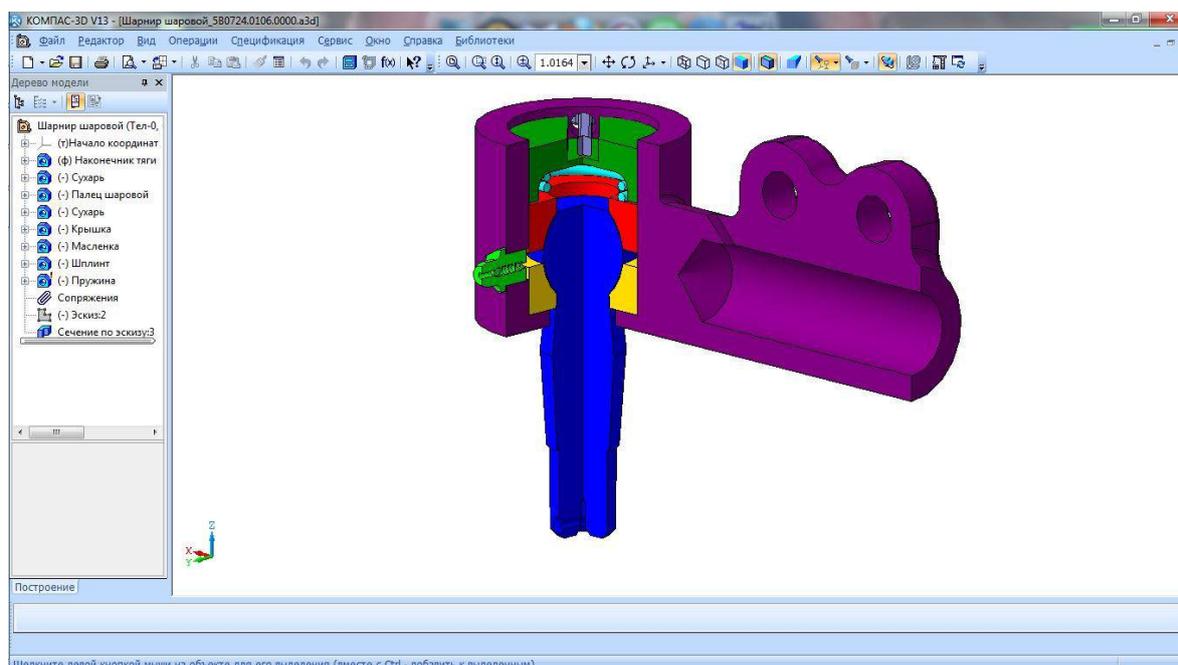


Рисунок 2. 3D сборка «Шарнир шаровой»

Заключительный этап – преподаватель совместно со студентами подводит итоги урока-конференции. Намечает вопросы для дальнейшей самостоятельной работы по изученной теме. Организует обмен мнениями участников о возможности проведения интегрированных уроков в дальнейшем.

В заключении отметим, что на таком уроке студенты демонстрируют свои умения, а умения – это профессиональный уровень какой-либо деятельности; – это

то, что базируется на знаниях; – это способность к действию; – это действие, подчиненное поставленной цели. Эта деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной зачастую самими учащимися в виде задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей.

СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОГО УСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА» КУРСАНТАМИ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ

Михалевич Алексей Игоревич

Преподаватель кафедры Физической подготовки и спорта
Новосибирский военный институт имени И.К. Яковлева внутренних войск МВД России, г. Новосибирск

Суховеев Александр Филиппович

Доцент, профессор кафедры Физической подготовки и спорта
Новосибирский военный институт имени И.К. Яковлева внутренних войск МВД России, г. Новосибирск

Пешков Дмитрий Владимирович

Преподаватель кафедры Физической подготовки и спорта
Новосибирский военный институт имени И.К. Яковлева внутренних войск МВД России
г. Новосибирск

CREATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR SUCCESSFUL ASSIMILATION OF DISCIPLINE "PHYSICAL PREPARATION" BY CADETS OF MILITARY INSTITUTES.

Mihalevich Aleksey Igorevich, Teacher of chair of Physical preparation and sport, Novosibirsk military institute of name I.K. Yakovleva of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Novosibirsk

Suhoveev Aleksandr Filippovich, Associate professor, Professor of chair of Physical preparation and sport

Novosibirsk military institute of name I.K. Yakovleva of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Novosibirsk

Peshkov Dmitriy Vladimirovich, Teacher of chair of Physical preparation and sport, Novosibirsk military institute of name I.K. Yakovleva of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Novosibirsk

АННОТАЦИЯ

Проблема создания педагогических условий и мотивов учебной деятельности - одна из важных в образовании. Зная особенности личности курсанта, можно в значительной мере судить о его мотивационной сфере, а изучая

мотивационную сферу, изучить курсанта как личность. В данной статье изложены исследования мотивации обучения курсантов 1-2 курсов. Анализ проделанной работы позволил авторам сделать вывод о том, что в процессе обучения у курсантов изменяются мотивы, побуждающие их к усвоению программы обучения.

SUMMARY

Problem of creation of conditions and motives of educational activity - one of important in psychology. Knowing features of the identity of the cadet, it is possible to judge considerably his motivational sphere, and studying the motivational sphere, to study the cadet as the personality. In this article researches of motivation of training of cadets of 1-2 courses are stated. The analysis of the done work allowed authors to draw a conclusion that in the course of training at cadets the motives inducing them to assimilation of the program of training change.

Ключевые слова: мотивация; моделирование; личность; курсант; физическая подготовка; педагогические условия.

Keywords: motivation; modeling; personality; cadet; physical preparation; pedagogical conditions.

Современный мир переживает информационную революцию, которая преобразует все сферы деятельности человека. Это повлекло изменения требований, предъявляемых к выпускникам высших учебных заведений.

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада и заканчивая высшим учебным заведением. Получение образования является неременным требованием к любой личности. Создание условий для успешного усвоения учебными программами является одной из центральных проблем в педагогике и педагогической деятельности.

«Педагогические условия» могут трактоваться в нескольких смыслах: как обстоятельство от которого все зависит, в том числе регулирование поведения (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как правила, установленные в какой-либо деятельности. Исходя из этого преподавателю при подготовке к проведению занятий необходимо учитывать не только необходимость овладения комплексом предметных знаний, умений и навыков с учетом подготовки обучаемых, но и создавать условия для повышения мотивации у военнослужащих к занятиям физической подготовкой, моделировать реальную обстановку с которой в дальнейшем они будут встречаться при прохождении службы [1, с.25].

Проблема создания условий и мотивов учебной деятельности - одна из важных в психологии. Зная особенности личности курсанта, можно в значительной мере судить о его мотивационной сфере, а изучая мотивационную сферу, изучить курсанта как личность. Изучение аспектов обучения одно из основных направлений научной деятельности в НВИ ВВ имени И.К. Яковлева МВД России (далее НВИ), в связи с тем, что данный психологический процесс занимает одно из основных мест в процессе формирования целостной личности, образованного военного

специалиста – руководителя.[4,с.34-35]. Особый интерес представляет мотивационная сфера обучения или создание условий для успешного усвоения дисциплины курсантов 1-2 курсов, так как именно в этот период адаптации к непростым армейским условиям происходит завершение процесса формирования основных мировоззренческих взглядов и ценностных ориентиров личности молодого человека. В рамках изучения данной научной проблемы в НВИ ВВ проводились исследования мотивации обучения курсантов 1-2 курсов. Для диагностики была использована методика А.А. Реана, В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» адаптированная к армейским условиям НВИ. Курсанты оценивали персонально для себя значимость мотивов обучения, выстраивая их тем самым в определённой ценностной иерархии. Критерии оценки мотивов обучения: от 1 до 7 баллов[5, с. 120].

Изучались следующие мотивы учебной деятельности:

Стать высококвалифицированным специалистом; получить диплом; успешно продолжить обучение на последующих курсах; успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; постоянно получать стипендию; приобрести глубокие и прочные знания; быть постоянно готовым к очередным занятиям; не запускать изучение предметов учебного цикла; не отставать от сокурсников; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; выполнять педагогические требования; достичь уважения преподавателей; быть примером для сокурсников; добиться одобрения родителей и окружающих; избежать осуждения и наказания за плохую учебу; получить интеллектуальное удовлетворение.

Обобщив данные исследований, можно констатировать такой перечень мотивов обучения и уровень их значимости у первокурсников-курсантов (Табл.1).

Таблица 1

Мотив обучения	Уровень значимости
Стать высококвалифицированным специалистом. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». Приобрести глубокие и прочные знания. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.	Первостепенная важность
Успешно продолжить обучение на последующих курсах. Получить диплом. Не запускать изучения предметов учебного цикла.	Имеет определённую важность
Добиться одобрения родителей и окружающих. Быть постоянно готовым к очередным занятиям. Выполнять педагогические требования. Не отставать от сокурсников.	Не имеет первостепенной важности

Интерпретируя полученные результаты в целом можно выделить следующие особенности в иерархии мотивов обучения курсантов 1 курса.

Такие мотивы как: стать высококвалифицированным специалистом; получить диплом; успешно продолжить обучение на последующих курсах; успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; приобрести глубокие и прочные знания; быть постоянно готовым к очередным занятиям; не запускать изучение предметов учебного цикла; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; выполнять педагогические требования; достичь уважения преподавателей. Играть ведущую роль в жизни каждого первокурсника, но каждый на своём месте в персональной иерархии мотивов (т.е. у каждого к ним персональное отношение, у одного обучаемого данный мотив стоит на 1 месте, у другого нет). Но они все имеют место быть, занимают определённую нишу в структуре мотивации обучения, они воздействуют на личность, ими руководствуются обучаемые.

«Противоречивые» мотивы: добиться одобрения родителей и окружающих; не отставать от сокурсников. Данные мотивы аналогично значимы для большинства военнослужащих, но парадокс в том, что у небольшого количества курсантов эти мотивы обучения не представляют совершенно никакой ценности, более того, на нынешнем этапе обучения у них они замещены другими мотивами.

Иерархия мотивов учебной деятельности есть и у курсантов 2-го курса: стать высококвалифицированным специалистом; получить диплом; успешно продолжить обучение на последующих курсах; успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; приобрести глубокие и прочные знания; быть постоянно готовым к очередным занятиям; не запускать изучения предметов учебного цикла; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; выполнять педагогические требования; достичь уважения преподавателей; постоянно получать стипендию.

Эти мотивы занимают ведущее место в жизни каждого курсанта 2-го курса, каждый на своём месте в персональной иерархии мотивов. Они все имеют место быть и занимают определённую нишу в структуре мотивации обучения. Они воздействуют на личность, ими руководствуются обучаемые.

«Противоречивые» мотивы: не отставать от сокурсников; добиться одобрения родителей и окружающих.

Данные мотивы значимы для большинства военнослужащих, но для небольшого количества курсантов эти мотивы обучения не представляют совершенно никакой роли. Заметно усиление мотива материального благополучия, объяснимое, возможно, изменением военного статуса, подписанием контракта на военную службу. Мотивы, которыми второкурсники практически не руководствуются в процессе обучения. Какого-либо значения для них они не имеют, отношение к ним от безразличного до негативного: избежать осуждения и наказания за плохую учёбу; получить интеллектуальное удовлетворение.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в процессе обучения у курсантов изменяются мотивы, побуждающие их к усвоению программы обучения. Аналогичный вывод можно сделать и в отношении дисциплины «Физическая подготовка». Отношение курсантов к физической подготовке и спорту - одна из актуальных социально-педагогических проблем. Реализация этой задачи

каждым курсантом должна рассматриваться с двудеиной позиции: как лично значимая и как общественно необходимая. Многочисленные данные науки и практики свидетельствуют о том, что физкультурно-спортивная деятельность ещё не стала для курсантов насущной потребностью, не превратилась в интерес личности [2, с. 438]. Существуют объективные и субъективные факторы, определяющие потребности, интересы и мотивы включения курсантов в активную физкультурно-спортивную деятельность.

К объективным причинам относятся: состояние материальной спортивной базы, направленность учебного процесса по физической культуре и содержанию занятий, уровень требований учебной программы, личность преподавателя, состояние здоровья курсанта, частота проведения занятий, их продолжительность и эмоциональная окраска [3, с. 238].

В ходе учебной деятельности прослеживается закономерное снижение влияния всех факторов-побудителей в мотивационной сфере курсантов от младших курсов к старшим. Значимой причиной психологической перероляции курсантов является повышение требовательности к физкультурно-спортивной деятельности: курсанты старших курсов более критично, нежели на младших курсах, оценивают содержательный и функциональный аспекты занятий, их связь с профессиональной подготовкой. Целесообразно более подробно рассмотреть мотив к овладению новыми приёмами или действиями (упражнениями) отдельно для курсантов 1, 2 и старших курсов.

Для курсанта 1 и 2 курсов мотивация на успешное овладение новыми приёмами и действиями вполне естественна, и она устраивает преподавателя. В этом случае интерес к занятию можно рассматривать как мотив. На старших курсах этот мотив переходит в разряд «противоречивых». Во-первых, курсант в основном овладел изучаемыми приёмами на оценку «удовлетворительно». Во-вторых, с учетом получения 1-2 удовлетворительных оценок по отдельным упражнениям, он имеет возможность получить общую хорошую оценку. Мотивация на получение удовлетворительной оценки не может устраивать преподавателя. Из этого следует, что мотивацию курсанта к совершенствованию физической подготовленности на старших курсах необходимо менять.

Наиболее рациональные пути решения этой проблемы на наш взгляд:

1. Мотивом для курсантов должен стать интерес к каждому занятию по физической подготовке. Решение этой проблемы во многом зависит от педагогического мастерства преподавателя, его авторитета, а также наличия и умелое создание необходимых условий при использовании учебно-материальной базы. Так, в НВИ создан и используется зал психофизической подготовки, оборудованный:

- аппаратурой воздействующей на слух (четыре колонки 100 Вт).

- аппаратурой и устройствами, воздействующими на зрение (диммер; четыре светильника – красного, синего, зеленого и желтого света, с возможностью изменения интенсивности и порядка свечения; два проблесковых маячка; медиапроектор). В зале предусмотрена возможность размещения навесных макетов, затемнение окон, макеты растяжек, заборов и оконных проемов. Управление оборудованием зала производится с пульта,

управление которым не требует дополнительного преподавателя.

Использование в обучении зала психофизической подготовки вызывает у обучаемых состояние внутренней напряженности. Напряженность сказывается на работе психики, она положительно влияет на деятельность органов чувств, ведет к обострению зрения и слуха. Напряженность может стимулировать восприятие, делать его более предметным, осмысленным, избирательно направленным. Успешное выполнение задачи приносит обучаемому чувство снятия напряжения. Это эмоциональное переживание может вызвать бодрость, радость, удовлетворенность выполненным заданием.

2. Мотив - не овладение приёмом или действием, а выполнение поставленной задачи. При этом преподаватель должен добиться от обучаемых понимания, что каждое изучаемое им упражнение - это способ выполнения боевой задачи (100 м - догнать, убежать, успеть; приём рукопашного боя - обезвредить, уничтожить, обезоружить; лазание по канату - создание условий для захвата и т.д.). Для возраста обучаемых особенно свойственно образное мышление или визуализация, поэтому, когда преподаватель проговаривает ситуацию, в которой предстоит действовать курсанту, его активность, стремления при выполнении упражнений значительно возрастают. Например: упражнение № 34 - «Бег на 100 метров». Обучаемому ставится задача на уничтожение противника, находящегося в 100 метрах от исходного положения и ведущего огонь по подразделению; упражнение № 19 «Лазание по канату». Теперь преподаватель ставит задачу - отключить пульт управления взрывным устройством, находящийся на втором этаже здания.

3. Создание специализированных условий на занятиях при помощи моделирования ситуации реального боя. Конкретные формы, приемы и способы такого моделирования зависят от специфики боевых действий. На 1,2 курсах любое беговое упражнение следует рассматривать как действие военнослужащего при развертывании подразделений в предбоевой и боевой порядок. Но во всех случаях важно создать на занятиях интеллектуальное, моральное, психологическое и физическое напряжение обучаемых, приближающееся по своему характеру к боевому.

4. Одним из важных условий - избежать осуждения и добиться одобрения окружающих внутри курсантского подразделения. Решение этой задачи зависит от взаимодействия: «преподаватель - командир подразделения», ведь не для кого не секрет, что курсантский коллектив снисходительно относится к слабоуспевающим по физической подготовке.

Особенность современного процесса обучения в военном институте - насыщенность его техническими средствами: от простейших приборов до современных компьютеров, тренажеров и сложных учебных комплексов, позволяющих решать разнообразные учебные задачи. Эти средства повышают наглядность обучения, позволяют передать курсантам более полную и точную информацию, развивать и поддерживать у них активность и самостоятельность. Процесс обучения непрерывно развивается и совершенствуется: курсанты последовательно продвигаются от незнания к знанию, от неумения к умению, от простого умения к мастерству.

С помощью внедрения в учебный процесс технических средств обучения и создания с ними определенных специализированных условий преподаватели добиваются успешного усвоения учебной программы по дисциплине.

Список литературы:

1. Ильин Е.П. Психофизиология состояния человека - СПб.: Питер, 2005. - 412с.
2. Кузнецов А.В. Основные подходы к анализу понятия и структуры внутриличностных ресурсов в психологии // В мире научных открытий. - 2013. - №9(45). - С. 348.
3. Кузнецов А.В. Специфика внутриличностных ресурсов военнослужащих // Развитие человека в современном мире. - Новосибирск: фгбо впо "НГПУ", 2014. - С. 287.
4. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. - Новосибирск: 2002. - 264с.
5. Психолого-педагогические и военно-профессиональные аспекты подготовки выпускников к службе в войсках: опыт, проблемы и пути их решения: материал межвузовской научно-теоретической конференции. - Новосибирск: НВИ ВВ России, 2002. - 96с.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ЮНЫХ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Мишин Руслан Геннадьевич

аспирант, Тамбовский Государственный Университет им.Г.Р.Державина, г.Тамбов

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена описанию разработки теоретических и методических оснований применения индивидуально-дифференцированного подхода в учебно-тренировочном процессе юных лыжников-гонщиков на этапе начальной подготовки. Описывается применение данного метода на группе начальной подготовки в ДЮСШ, приве-

дены табличные данные первичного и промежуточного тестирования. Мы полагаем, что индивидуально-дифференцированный подход поможет нам увеличить результаты занимающихся, и подготовить юных спортсменов к спорту высших достижений.

Ключевые слова: индивидуально-дифференцированный подход; тренировочное занятие; тестирование; юные лыжники-гонщики; начальная подготовка.

В многолетней подготовке лыжников-гонщиков намечались проблемы оптимизации построения тренировочного процесса. Многочисленные споры о целесообразности применения той или иной методики подготовки юных спортсменов не дают четкого ответа о правильности и однозначности их применения. Поэтому на первый план в системе подготовки спортивного резерва выходит построение тренировочного процесса с учетом индивидуальных особенностей юных лыжников уже на этапе начальной спортивной специализации[2].

Анализ научно-методических публикаций позволяет констатировать возросший интерес специалистов к индивидуально-дифференцированному подходу в тренировочном процессе. Это обусловлено индивидуальными особенностями функционального характера, технического развития и физической подготовленности, занимающихся различными видами спорта. В своей работе мы предприняли попытку использовать принципиальную основу индивидуально-дифференцированного подхода на этапе начальной подготовки юных лыжников.

Целью нашего исследования была разработка теоретических и методических оснований применения индивидуально-дифференцированного подхода в учебно-тренировочном процессе юных лыжников-гонщиков. Для этого нами были сформированы: экспериментальная группа в количестве 16 человек и контрольная, в которую вошли 17 занимающихся лыжными гонками на базе ДЮСШ.

Для изучения показателей физического развития, технической подготовленности и функциональных данных исследуемых нами занимающихся, мы провели контрольные тестирования в обеих группах, которые охарактеризовали уровень развития следующих физических качеств: скоростных, силовых, скоростно-силовых, общей выносливости; координационных способностей, показателей технической подготовленности и жизненной емкости легких. В перечень проводимого нами тестирования были включены следующие упражнения:

- бег 30 метров;
- 6-минутный бег;
- прыжки в длину с места;
- подтягивание на перекладине;
- сгибание рук в упоре лежа;
- сгибание рук в упоре сидя сзади;
- пятишажный прыжок с места;
- прохождение дистанции на лыжах 1 км;
- передвижение скользящим шагом, и попеременным 2-х шажным ходом по учебной лыжне длиной 50-70 метров;

Кроме того, в перечень был включен тест на определение жизненной емкости легких юных лыжников.

По результатам контрольного тестирования, экспериментальная группа была разделена на 3 подгруппы (сильную, среднюю и слабую) и было определено содержание учебно-тренировочного процесса соответственно уровню подготовленности занимающихся в каждой из подгрупп.

В процессе проведения учебно-тренировочных занятий, мы использовали, различные средства и методы развития физических и технических качеств. В то же время величина и направленность нагрузок всегда варьировалась как для подгрупп в целом, так и внутри подгрупп с учетом индивидуальных показателей юных спортсменов. К примеру, один ученик, отнесенный к слабой подгруппе по ряду показателей, таких как выносливость или скоростные качества (но показавший высокий результат в тесте на силу), мог войти в сильную подгруппу, когда тренировочное занятие будет направлено на развитие силовых показателей.

Нами была разработана тренировочная программа для экспериментальной группы, с учетом адекватности нагрузок в подгруппах, на которые она была разделена. В контрольной группе проведение тренировочных занятий на всем протяжении эксперимента предполагалось осуществлять по традиционной методике без изменений.

Так же нами были разработаны организационно-методические основы индивидуально-дифференцированного применения средств подготовки юных лыжников-гонщиков (рис 1).

Разрабатываемая нами методика предполагает использование индивидуально-дифференцированного подхода по 2 направлениям:

1. Оптимизация объема и интенсивности в процессе физической подготовки
2. Индивидуально-дифференцированное использование средств и методов технической подготовленности

Оптимизация объема и интенсивности в процессе физической подготовки, будет способствовать более гармоничному развитию физических качеств. А физические качества в свою очередь на этапе обучения способствуют успешному развитию двигательных навыков, обуславливающих владение техникой лыжного хода. Особое внимание на занятиях мы уделяли «отстающим» физическим показателям и двигательным качествам.

По результатам проведенного тестирования физической подготовленности занимающихся контрольной и экспериментальной групп на начало эксперимента (сентябрь-декабрь 2012г) по основному количеству показателей не выявил достоверности их различий, это говорит о том, что группы в основной своей массе однородны по составу (табл.1).



Рисунок 1. Организационно-методические основы индивидуально-дифференцированного применения средств подготовки в учебно-тренировочном процессе юных лыжников-гонщиков

Таблица 1

Результаты предварительного тестирования показателей физической технической и функциональной подготовленности юных лыжников-гонщиков

№	Тесты	ЭГ ($M \pm m$)	КГ ($M \pm m$)	t- Стьюдента	P
1	Бег 30 м (с)	5.49±0.06	5.26±0.08	2	> 0,05
2	6-ти минутный бег (м)	1220,63±0.08	1150±0	1.8	> 0,05
3	Прыжок в длину с места (см)	169.94±0.04	170.72±0.04	0.2	> 0,05
4	Сгибание рук в упоре лежа	34.44±0.04	26.89±0.02	2.2	< 0,05
5	Подтягивание на перекладине	4.13±0.08	4.94±0.04	0.6	> 0,05
6	Прохождение дистанции на лыжах 1км, мин	6.24±0.01	3.99±0.07	10	< 0,05
7	Пятишажный прыжок с места, м	8.34±0.04	7.73±0.04	1.6	> 0,05
8	Сгибание рук в упоре сидя сзади	29.25±0	20.44±0.08	3.8	< 0,05
9	ЖЕЛ	2.9±0	2.32±0.06	5	< 0,05

После промежуточного тестирования, статистический анализ физической подготовленности юных лыжников позволяет нам утверждать о более высоких темпах прироста уровня физических качеств у спортсменов из экспериментальной группы. В 6-ти минутном беге, в тесте

«сгибание рук в упоре лежа», в 5-ти шажном прыжке, в тесте «сгибание рук в упоре сидя сзади», прохождении дистанции на лыжах 1 км, и в измерении ЖЭЛ, исследуемые из экспериментальной группы показали достоверно более высокие результаты по сравнению с контрольной группой (табл. 2).

Таблица 2

Результаты промежуточного тестирования показателей физической технической и функциональной подготовленности юных лыжников-гонщиков

№	Тесты	ЭГ (M ± m)	КГ (M ± m)	t- Стьюдента	P
1	Бег 30 м (с)	5.29±0.04	5.22±0.04	0.7	> 0,05
2	6-ти минутный бег (м)	1368.75±0	1185.56±0.08	5.3	< 0,05
3	Прыжок в длину с места (см)	179.69±0.04	172±0	1.7	> 0,05
4	Сгибание рук в упоре лежа	39.06±0.04	28.78±0.04	3	< 0,05
5	Подтягивание на перекладине	6±0	5.38±0.08	0.04	> 0,05
6	Прохождение дистанции на лыжах 1км, мин	5.65±0.04	3.82±0.08	9.8	< 0,05
7	Пятишажный прыжок с места, м	8.84±0.06	7.81±0.02	3.4	< 0,05
8	Сгибание рук в упоре сидя сзади	34.25±0	22.39±0.02	5.9	< 0,05
9	ЖЭЛ	3.03±0.08	2.35±0	6.4	< 0,05

Таким образом, можно сказать, что индивидуально-дифференцированное применение средств и методов в учебно-тренировочном процессе юных лыжников-гонщиков в экспериментальной группе, способствовало более высокому приросту показателей физического развития, чем в контрольной, уже на начальном этапе нашего исследования. Приведенный в данной статье пример это убедительно доказывает.

Использование дифференцированного подхода существенным образом поможет рациональному построению многолетних этапов тренировки юных спортсменов, более глубоко раскроет рамки поиска критериев рационального управления процессом тренировки, позволит

более полно учитывать факторы, ограничивающие проявление различных способностей и реализацию резервных и функциональных возможностей систем организма юного спортсмена[1].

Список литературы:

1. Квашук П.В. Журнал Вестник спортивной науки // Детско-юношеский спорт, Методики подготовки, Спортивная наука - 2003. - №1. – С 32-34
2. Раменская Т.И. Юный лыжник: Учебно-практическое пособие. – Москва: Изд-во «Физкультура и спорт», 2004.

РОЛЬ ТЬЮТОРА В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ

Нуртаева Курманкуль Салиевна

кандидат мед.наук, доцент, Казахский Национальный Медицинский Университет, г. Алматы

Альмухамбетова Светлана Кадыровна

кандидат пед.наук, доцент, Казахский Национальный Медицинский Университет, г. Алматы

Куандыков Есенгельды Усербаевич

доктор мед.наук, профессор, Казахский Национальный Медицинский Университет, г. Алматы

ROLE OF THE TUTOR IN ADAPTATION OF STUDENTS TO EDUCATIONAL PROCESS ON INITIAL COURSES

Nurtaeva Kurmankul Salyevna, Candidate of medical Sciences, assistant professor of Kazakh National Medical University of S.D.Asfendiyarova, Almaty

Almukhambetova Svetlana Kadyrovna, Candidate of pedagogical sciences Science, assistant professor of Kazakh National Medical University of S.D.Asfendiyarova, Almaty

Kuandykov Esengeldy Userbaevich, Doctor of medical sciences, professor of Kazakh National Medical University of S.D.Asfendiyarova, Almaty

АННОТАЦИЯ

Целью данной статьи является обмен опытом тьюторской работой на начальных курсах медицинского вуза. Приводятся причины необходимости адаптации первокурсников и указываются мероприятия, проводимые тьюторами для её реализации.

ABSTRACT

The purpose of this article is exchange of experience of tutor of work on initial courses of medical school. The reasons of need of adaptation of first-year students are given and the events held by tutors for its realization are specified.

Ключевые слова: тьютор, тьюторская система образования, технология реализации.

Keywords: Tutor, tutor of education system, technology of realization.

Сегодня Казахский Национальный Медицинский университет имени С.Д.Асфендиярова (КазНМУ) считается одним из ведущих и популярных вузов Казахстана, имеющий более десяти факультетов, где обучаются студенты из разных регионов республики. И это неудивительно, ведь он является старейшим медицинским вузом в стране, имеющим свою историю, традиции, в нем работали и продолжает работать опытейший профессорско – преподавательский состав.

В выборе не последнее значение имеет и город, в котором он расположен. Алматы – это южная столица республики, является крупным культурным центром страны, имеет множество театров, концертных залов, музеев, библиотек, спортивных сооружений и находится у подножья гор Заилийского Алатау и имеет множество естественных лесопарковых зон.

В КазНМУ проводится модернизация учебно-воспитательного процесса, необходимость возникновения данной позиции определяется, с одной стороны, изменениями, происходящими в системе образования в РК, с другой – индивидуализацией образования, которая создаёт реальное условие для каждого студента, бывшего старшеклассника - школьника «в процессе управления своей собственной образовательной траекторией». Вчерашний школьник, особенно иногородний и приезжий из других отдаленных регионов республики, слабо ориентируется в городе и деятельности вуза. В связи с этим, тьютор выступает в роли сопровождающего – наставника, обеспечивающего адаптацию студентов – первокурсников, самореализации их потенциальных возможностей, формировании у них ценностей личностного и профессионального роста, творческой индивидуализации и познавательной деятельности у каждого студента тьюторской группы.

Теоретико-методологическими источниками тьюторской деятельности университета в целом служат личностно-ориентированный и аксиологический подходы и открытость образования [1, 64с.].

В работе со студентами начальных курсов для реализации личностно-ориентированного подхода особо выделяется роль принципа субъектности, культуросообразности, субъект-субъектного взаимодействия, свободы выбора, смены ролей в образовательном процессе и саморазвития [1, 117с.]. Реализация аксиологического подхода осуществляется на основе принципа восприятия знания как ценности, принципа формирования ценности саморазвития и профессионального самоопределения как составляющей процесса саморазвития на этапе получения профессионального образования, формирование ценностей личностного и профессионального роста, творческой индивидуальности, познания.

У нас в вузе полностью реализуются демократические принципы, как доступность знания, свобода перемещения, возможность самообразования, умений и навыков в информационном обществе, непрерывности образования, индивидуальности обучения, фундаментальности образовательных программ.

В процессе работы каждый тьютор составляет план на основе общеуниверситетского, факультетского и ка- федрального планов, в содержании которого имеется

цель, характер взаимодействия со студентами, преподавателями, позволяющие создать условия для саморазвития студентов, анализ и оценка результатов деятельности.

На уровне университета регулярно проводятся семинары, круглые столы, конференции, где обмениваются тьюторы опытом работы, делятся новыми технологиями. Сотрудники кафедр (тьюторы) регулярно проходят повышение квалификации по психологии и коммуникативным навыкам.

Тьютор в своем арсенале деятельности использует новейшие приоритетные достижения коллег- тьюторов для социальной фасилитации, анализа познавательных интересов, моделирования, прогнозирования, системного анализа, проектирования, исследования и кейс-метод.

Особое внимание уделяется следующим технологиям, как портфолио, проектирование индивидуального образовательного маршрута, проектной деятельности.

Специфика нашего ВУЗа с присущими нам целями и задачами отражена в ежегодной вариативной программе, которая предусматривает формирование гуманизма, патриотизма, любви к родине, человеколюбия, интернационализма, толерантности и т.д.

Краткое содержание плана основных мероприятий КазНМУ на 2013 – 2014 учебный год, которое предусматривает проведение «Дня Знаний», «Дня Конституции», оказание социальной и психологической поддержки студентам, «Дня государственного языка и народов Казахстана», конкурса студенческого творчества «Students planet», эстафеты добрых дел, профилактики религиозного экстремизма и терроризма и др.

Тьютор, помимо плановых работ, решает отдельные проблемы социально-психологического характера, когда они возникают и могут негативно сказаться на учебном процессе. Тьютор должен обеспечить соблюдение студентами установленных вузом правил организации учебного процесса, пребывания в общежитии и соблюдения «Кодекса чести студента КазНМУ». Тьютор проводит со студентами разъяснительную работу по вопросам специфики обучения, контролирует посещение занятий, сдачу экзаменов, отстаивает интересы студентов и постоянно поддерживает связь с родителями студентов.

В результате повседневной тьюторской работы на кафедре, факультете и университете формируется адаптация студентов начальных курсов.

Литература:

1. Справочник тьютора / Программа междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования (МИГО)/Авторы-составители Волошина А.С., Карнаухова О.С., Корневский А.В., Никитаева А.Ю. – Ростов н/Д: НМЦ «Логос», 2010. – 64 с.
2. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования.-Москва: Издательство «Сентябрь», 2000. -175с.

ИКТ-КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ**Плотников Константин Юрьевич**

соискатель ст. канд. пед. наук (защита состоялась 20.11.2014)

учитель музыки, Центр образования №47, г. Иркутск

ICT-COMPETENCY OF PUPILS AND MEDIA EDUCATION*Plotnikov Konstantin Jurjevich, degree candidate of ped. 's sc. (realized 20.11.2014), teacher of music, Center of education (secondary school) №47, Irkutsk***АННОТАЦИЯ**

В статье поднимается актуальная проблема современного информационного образования – мониторинг ИКТ-компетенций учащегося. Данный процесс рассматривается в контексте пропедевтического обучения информатике с использованием музыкально-компьютерных технологий (МКТ).

По материалам завершённого диссертационного исследования и защищённой кандидатской диссертации представлен авторский вариант ранжирования отдельных компонентов блока ИКТ-компетенций.

ABSTRACT

The article considers the actual problem of modern informatics education – the monitoring of ICT-competency. This process Input a word in the context of a propaedeutic teaching computer science using music-computer technologies (MKT) in secondary schools (as a general-education subjects).

According to the materials of the completed thesis research and protected thesis (the dissertation of the candidate of sciences about the method of propaedeutic training to computer using MKT) presents the author's version of the ranking of individual pieces of ICT competencies.

Ключевые слова: основное общее образование, мониторинг, ИКТ-компетенции (компетенции в области информационно-коммуникационных технологий), музыкально-компьютерные технологии

Keywords: basic general education, the monitoring, ICT-competency (competency in the field of information & communication technologies), the music-computer technologies

Рассматривая и реализуя идею использования музыкально-компьютерных технологий (далее – МКТ) в пропедевтическом обучении информатике в общеобразовательной школе, надо заранее определить предполагаемые результаты в направлении {информационное образование + медиаобразование}. Именно в такой системе видится:

а) место аудиовизуального сектора информационного образования, представляемого с помощью МКТ и через МКТ;

б) положение учебного предмета «Информатика и ИКТ», который может и должен выступать как основной канал медиаобработательных усилий, обращённых к подрастающему поколению [3].

Стоит отметить, что под МКТ [1] мы понимаем современные средства, в числе которых: оборудование, программное обеспечение, предназначенные и используемые для записи в звуковой форме, в нотной и другой графике, для обработки и передачи информации, содержащей образцы музыки, а также модели и методы применения данных средств.

Представляя обучение информатике (в т. ч. – с использованием МКТ) на пропедевтическом этапе школьного курса как составную часть процесса информационного образования и составную процесса медиаобразования:

а) признаем роль МКТ в процессе создания, распространения и презентации медиапродукта;

б) отметим сопоставимость принципов МКТ-обучения [2, с. 80–81] и принципов медиаобразования, в первую очередь принципов, позиционируемых А. В. Фёдоровым в качестве наиболее перспективных концепций – культурологической [3, с. 54–55] и практической [3, с. 53–54] (также

отметим принцип добровольности выбора уровня сложности обучения и право личности на гуманную педагогическую интерпретацию результатов и достижений).

Используя МКТ не в качестве дополнения в обучении информатике на пропедевтическом этапе школьного курса, а в качестве способа более эффективной реализации подобного обучения, обозначим ИКТ-компетенции для всей сферы ИКТ. Сопоставим предполагаемый для измерения содержательный объём со сферой т. н. медиа, для чего воспользуемся, приводимой А. В. Фёдоровым и А. А. Новиковым [3, с. 157–162], систематизацией Д. Левранз (D. Leveranz) требований к медиаподготовке школьников (для закончивших 8-й класс американской школы, т. е. для подростков 13–14 лет, что соответствует завершающим пропедевтический курс обучения информатике в российской массовой школе).

Фёдоров А. В. говорит о совокупности мотивов, знаний, умений и способностей личности, представляя это в качестве её медиакомпетентности с тремя (низкий, средний и высокий уровень) градациями следующих показателей: мотивационного, контактного, информационного, перцептивного, интерпретационного, практико-операционного, креативного. [4, с. 520].

В более широком понимании не только под медиаатекстом, но и под любым текстом некоего информационного сообщения, требующего раскодирования, представим, в соответствии с целевыми установками медиаобразования, пункты, имеющие отношение к пропедевтическому курсу информатике, чтобы использовать их в качестве блока ИКТ-критериев (А – Г).

Представим для каждого из критериев вариант ранжирования по уровню проявления соответствующего качества.

А. Аспект доступа к информации (или «стартовый» ИКТ-критерий):

- использование круга средств (медиа, ИТ) в целях поиска информации, для развлечения и коммуникации (1-й уровень);
- подключение к ресурсам, включая доступ к базам данных (библиотека, Интернет), для определения, исследования и репрезентации вопросов и проблем, для поиска первичных и вторичных ресурсов при осуществлении (учебных) проектов (2-й уровень);
- «чтение», идентификация и обсуждение аудиовизуальных текстов, в т. ч. – по вопросам, связанным с языком медиа (план, цвет, звук и пр.) (3-й уровень);
- использование средств ИТ, медиа с возможностью собственной оценки языка текстов, их форм, жанров, категорий (новости, реклама, драма и т. д.) (4-й ур.);
- умение описать главные функции и индивидуальные особенности создателей текстов (композитор, журналист, режиссёр, оператор и т. д.) (5-й уровень).

Б. Аспект оценки–сравнения текстов («коммуникационный» критерий):

- осознанный выбор текстов развлекательного или информационного характера с целью знакомства с их содержанием (1-й уровень);
- определение разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте, что выражается участием в дискуссии на эту тему (2-й уровень);
- постановка вопросов по различным аспектам понимания текста: трактовка, валидность (вескость) фактического материала, сравнение с мнением других учащихся, выражая мнения личное (3-й уровень);
- определение способов построения сюжета: а) с возможным анализом нескольких сюжетных линий в повествовании, б) с распознаванием сюжетных моделей (завязки, развития действия и развязки) и того, как они используются в текстах документального, игрового и пр. характера (4-й уровень);
- описание того, как различные элементы текста создают атмосферу и смысл произведения, с распознаванием приёмов, используемых ИТ и медиа (кадр, ракурс и т. д.), с оценкой эффективности их применения (5-й уровень).

В. Аспект анализа–синтеза текстов («информационный» критерий):

- понимание (определение) специфики жанра и вида текста (научный / популярный; реклама / новости / шоу и т. д.) (1-й уровень);
- умение задавать вопросы по поводу главной мысли (идеи) текста, выражение собственного мнения по поводу его формы и содержания (точность, уместность, пристрастность и т. д.) (2-й уровень);
- понимание некоторых стереотипов (герой, злодей и т. д.) описания в текстах учащихся своей возрастной группы, в т. ч. – того, как на эти описания влияют разные гендерные, расовые, культурные и пр. особенности (3-й уровень);
- использование текста для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»), включая оценку влияния

медиа и ИТ на развитие и досуг людей (4-й уровень);

- определение того, для какой аудитории предназначен тот или иной текст, с оценкой и интерпретацией его с точки зрения аудиторий, принадлежащих к разным культурам, возрастам, образовательным уровням и т. д. (5-й уровень).

Г. Аспект продуцирования (создание собственных медиатекстов в целях общения, обучения и пр.; критерий «технологический»):

- определение темы и создание краткого плана сюжета для визуального или музыкального текста (1-й уровень);
- знание (терминология) важнейших составляющих используемого для этого оборудования (медиа- и ИТ: камера, проектор, слайд и т. д.), умение выполнять на нём основные операции) (2-й уровень);
- создание различных сюжетов (сценариев) на основе одной и той же темы (с изменением формы, элементов и пр.) (3-й уровень);
- выполнение и презентация своего медиа- или ИТ-проекта, в т. ч. принятие решения по использованию доступных форм (фото-, видео-, аудио-, пресса и т. д.), участие в дискуссии по обоснованию своего выбора (4-й уровень);
- сравнение собственного опыта в области медиа (и ИТ) с аналогичным опытом внутри (и вне) своей возрастной группы (5-й уровень).

Таким образом, представленный блок ИКТ-компетенций (с градацией каждого показателя по пяти уровням его проявления):

- 1) позволяет отслеживать результаты пропедевтического (и дальнейшего – по основному курсу) обучения информатике, рассматривая его в системной связи с медиаобразованием;
- 2) предусматривает освоение технологической (операциональной) части обучения информатике с использованием МКТ в обязательной совокупности с освоением содержательной его части, а также – учитывая естественные межпредметные связи информатики с теми областями человеческого знания (музыка, кино, литература и др.), с информацией которых оперирует данная наука (представленная в школьном курсе «Информатика и ИКТ»).

Список литературы

1. Горбунова И. Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2004. – № 9. С. 123–138.
2. Плотников К. Ю. Методическая система обучения информатике с использованием музыкально-компьютерных технологий: монография. СПб.: Изд-во «Лема», 2013. 268 с.
3. Фёдоров А. В. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.
4. Фёдоров А. В., Левицкая А. А. и др. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». М.: МОО «Информация для всех», 2012. 614 с.

«ЗАНЯТИЯ МАСТЕРСТВА» МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**Повалишниковая Алла Игоревна,***педагог дополнительного образования, первой квалификационной категории, Муниципальное Бюджетное Общеобразовательное Учреждение Средняя Образовательная Школа №28, г. Владимир.***"EMPLOYMENTS OF MASTERY" OF MIDCHILDHOOD.***Povalishnikova Alla Igorevna, teacher of additional education, to the first qualifying category, Municipal Budget Educational Institution of Secondary School №28, Vladimir.***АННОТАЦИЯ***Цель: создать благоприятные условия для личностного развития, профессионального самоопределения и раскрытия творческого потенциала детей.**Результат: гармоничное развитие ребёнка и его психомоторных, художественных и интеллектуальных возможностей.***ABSTRACT***Objective: to create favorable conditions for personal development, professional identity and unleash the creative potential of children. The result: a harmonious development of the child's psychomotor, artistic and intellectual capabilities.**Ключевые слова: изобразительное искусство; творчество.**Keywords: visual arts; creativity*

В настоящее время особенно усиливается внимание и интерес к творчеству детей младшего школьного возраста. Занятия изобразительным искусством с детьми младшего школьного возраста рассматриваются как ключевые в развитии творческих способностей ребёнка. Это начало формирования определенных свойств личности, начало всестороннего познания мира.

Для учащихся младшего школьного возраста знакомство с изобразительной грамотой и декоративно-прикладным искусством предполагает не только развитие у них умения излагать свою мысль графически и цветом, понимать изобразительное искусство, но и развивает способность наблюдать, острее воспринимать и анализировать явления окружающей действительности. В рисунке фиксируются знания детей. Ранний этап обучения важен также и для развития эмоционального отношения к окружающей действительности.

Процесс рисования, работа с бумагой тесно связаны с развитием образного мышления, художественного вкуса, наблюдательности и зрительной памяти, двигательных функций руки и глазомера. От того, какими практическими умениями и навыками в сфере изобразительной грамоты овладеет ребенок на данной ступени своего развития, будет зависеть его дальнейшее продвижение в обучении изобразительному искусству.

Исходя из этого, мной разработана программа обучения детей 7-14 лет, которая позволяет подготовить детей к сложному переходному периоду. В процессе обучения мной последовательно ставятся задачи, относящиеся к передаче объема, пространства, усложняется работа по развитию чувства цвета, восприятия его в действительности, развитию технических умений и навыков.

Программа основывается на концепции развития творческого потенциала детей средствами кружковой деятельности. Работа с детьми младшего школьного возраста имеет свою специфику, как в вопросах обучения техническим навыкам, так и в психологическом, воспитательном аспектах. Одна из первых практических задач в обучении изобразительной деятельности младшего школьника – координация моторики (движении руки) с ощущение-

ниями, чувствами, мыслями, развитие пластических навыков. Отсюда помощь со стороны педагога в поиске, становлении и развитии индивидуального стиля.

Основная цель программы:

- 1) Создать благоприятные условия для личностного развития, профессионального самоопределения и раскрытия творческого потенциала детей.
- 2) Подарить детям радость творчества, познакомить с технологией «Бумажная пластика», помочь преодолеть трудности в процессе обучения, вызвать интерес к изделиям из бумаги.

Основными задачами являются:

1. Научить детей технологии «Бумажная пластика» и её применению в творческих работах. Обучить различным видам обработки бумаги и сформировать навыки работы, по составлению картин.
2. Развить способности: конструкторские при работе с универсальным конструктором – листом бумаги, вырезании из бумаги, при художественном оформлении картин и поделок, создании выставок;
 - 1) Умение анализировать свои работы.
 - 2) Развивать воображение, творческое мышление и эстетическое восприятие действительности. Развить мелкую моторику кистей рук.
3. Воспитать гармонически развитую и творчески активную личность, бережное отношение к поделкам. Приобщить детей к творческому труду при составлении и оформлении картин и открыток. Воспитывать личность путём пробуждения фантазии и чувства прекрасного. Формировать дружеские отношения в коллективе, оздоровить психологический климат.

Главным на данной ступени обучения является овладение учащимися комплексом знаний и навыков в работе с бумагой. Реализация творческого потенциала личности, развитие художественного и ассоциативного мышления, художественно-образного мышления, развитие памяти и воображения, формирование навыков работы с бумагой, по памяти и представлению, а так же формирование духовных, нравственных ценностей и получение разносторонних знаний об искусстве и творчестве.

Условия реализации программы.

Для реализации этих целей мною создана программа «Бумажная пластика», рассчитанная на 3 года обучения. Она направлена на гармоничное развитие ребёнка и его психомоторных, художественных и интеллектуальных возможностей.

Возраст обучающихся в кружке – 7-14 лет.

Время реализации программы:

Программа обучения в кружке планируется на два учебных года. В кружке могут заниматься разновозрастные дети. На втором и третьем году обучения воспитанники знакомятся с более сложными видами обработки бумаги.

Занятия в кружке проводятся 3 раза в неделю (9 часов).

1 группа: 7 – 9 лет: 1 год обучения, (140 ч).

2 группа: 10 – 12 лет: 2 год обучения, (65 ч.).

3 группа: 12-14 лет: 3 год обучения, (65 ч.)

Список литературы:

1. Авторская программа кружка по декоративно прикладному творчеству «Бумажная пластика» (обновленная 2014г.)
2. Варавва Л.Г. «Современная энциклопедия декоративно-прикладного искусства», Донецк: ООО ПКФ «БАО», 2010г.
3. Коньшева Н.М. Методика трудового обучения школьников. Основы дизайнообразования. – Москва., 2011г.

МОНИТОРИНГОВЫЕ РАБОТЫ КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ

Прынь Елена Ивановна

*Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования
заведующая кафедрой начального образования, г. Краснодар*

MONITORING ACTIVITIES AS A COMPONENT OF EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF PUPILS KRASNODAR REGION

Prin Elena, Teacher Training Institute, Departament of Primary School Education, Krasnodar

АННОТАЦИЯ

Построение региональной системы оценки качества образовательных достижений младших школьников и подготовки учителей начальных классов.

ABSTRACT

Building a regional system of quality assessment of educational achievements of primary school children and training of primary school teachers.

Ключевые слова: образовательные достижения школьников; педагогическая диагностика; мониторинговые работы.

Keywords: educational attainment of pupils; pedagogical diagnostics; monitoring works.

Одной из характерных особенностей современного российского образования является усиление внимания к вопросам его качества. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» качество образования определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы»[3].

С вопросами качества образования неразрывно связано определение способов его оценки. В последние годы в стране создается общероссийская система оценки качества образования. Актуальность ее создания отражена в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, включающей подпрограмму «Развитие оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования». В ней указано, что общероссийская система оценки качества образования формируется как multifunctional system, включающая:

- процедуры государственной регламентации образовательной деятельности (лицензирование образовательной деятельности, государственная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность, государственный контроль (надзор) в области образования);
- действующие и апробируемые государственные итоговые аттестационные процедуры (государственная итоговая аттестация, единый государственный экзамен, государственная экзаменационная комиссия и другие);
- процедуры независимой оценки качества образования, включая оценку качества образования внутри образовательной организации;
- международные, всероссийские, региональные, муниципальные мониторинговые исследования, находящиеся на разной стадии разработки и апробации процедуры оценки качества образования, охватывающие все уровни образования, в том числе и процедуры самооценки [2].

В рамках построения региональной системы оценки качества достижений школьников в образовательных организациях Краснодарского края проводятся предметные краевые диагностические работы (русский язык,

математика и др.), а также мониторинг уровня сформированности универсальных (общеучебных, метапредметных) учебных действий школьников. По мере реализации требований федерального образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) на краевом уровне ежегодно проводились мониторинговые исследования образовательных достижений младших школьников. С введением федерального государственного стандарта основного общего образования (далее – ФГОС ОО) такие исследования состоялись и для учащихся, реализующих ФГОС ОО в пилотном режиме.

Как предметные, так и метапредметные работы, проводимые в крае, преследуют диагностическую цель, т. к. реализация этой цели (учет результатов проводимых работ) способствует возможности своевременного внесения изменений в образовательную деятельность и существенного повышения ее эффективности как на индивидуальном уровне для каждого школьника, так и на региональном.

Разработку материалов краевых диагностических работ ведет рабочая группа специалистов Краснодарского краевого института дополнительного профессионального педагогического образования, руководствуясь следующими принципами педагогической диагностики:

- основным содержанием педагогической диагностики являются не только предметные знания, умения и навыки, но и универсальные учебные действия школьников;
- педагогическая диагностика направлена на выявление уровня овладения предметным учебным материалом и универсальными учебными действиями, а также на определение причин расхождений предполагаемого программно и реально достигнутого уровней образовательных достижений школьников, что необходимо для организации эффективной коррекционно-развивающей работы;
- система диагностических заданий должна проверять умение ученика работать в ситуации решения как учебных, так и практических задач.

Задания педагогической диагностики должны быть многоуровневыми, т. е. позволять выявлять разные уровни овладения знаниями и проверяемых способов действий; выявлять типичные ошибки учащихся; предоставлять возможность определить причины затруднений учащихся при выполнении; проводиться регулярно, что позволит оценить динамику их образовательных достижений.

Инструментарием оценки метапредметных достижений обучающихся является комплект измерительных материалов (4 варианта) комплексных работ на основе единого текста, тематические предметные задания, включая тестовые и задания на межпредметной основе. Использование предметного (соответствующего классу обучения) материала при составлении заданий к мониторинговым работам позволяет обеспечить учет возрастных особенностей обучающихся. В соответствии с требованиями ФГОС в структуре мониторинговой работы выделены задания базового и повышенного уровня.

В 2013–2014 учебном году в мониторинговом исследовании при выявлении уровня сформированности универсальных учебных действий школьников участвовали 51479 первоклассников, 50930 учащихся вторых классов, 51547 третьеклассников, 48334 учащихся четвертых классов. В числе принявших участие в мониторинговом исследовании 5352 четвероклассников из образовательных учреждений, которые являлись пилотными площадками по введению ФГОС НОО. В них младшие школьники с 2010–2011 учебного года обучались согласно требованиям стандарта.

По результатам мониторинговых исследований выявлено, что обучающиеся I–IV классов всех образовательных организаций Краснодарского края подтвердили достижение базового уровня универсальных учебных действий, минимальный критерий сформированности которого составляет 50 %. Результаты мониторинга представлены в таблице 1.

Таблица 1

Процент достижения базового уровня в 2013–2014 учебном году.

Процент достижения базового уровня в 2013–2014 учебном году	I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.	
	4,4	78,7	3,4	78,1	
				Пилотные ОУ	Не пилотные ОУ
			80,5	77,8	

Согласно этим результатам средние показатели выполнения заданий базового уровня во II, III и IV классах находятся в пределах оптимального критерия (75 %) сформированности УУД учащихся. Ниже данного показателя средние результаты обучающихся первых классов (74,4 %).

Показатели выполнения заданий базового уровня позволяют заключить, что большинство обучающихся не испытывали затруднений при их выполнении: данные

умения целенаправленно формировались и отрабатывались в ходе образовательной деятельности. Высокие результаты успешного выполнения заданий базового уровня сложности обучающимися IV классов (78,1 %) могут свидетельствовать о готовности образовательных организаций края к реализации ФГОС ОО.

Динамика результативности мониторинговых работ в Краснодарском крае по годам обучения в начальной школе свидетельствует о достижении школьниками стабильно высоких результатов. что показано в таблице 2.

Таблица 2

Средний процент выполнения по годам обучения.

Средний процент выполнения по годам обучения	I кл.	II кл.	III кл.	Пилотный IV кл.	Непилотный IV кл.
2011	89				
2012	82,3	72,6			
2013	69,2	70,2	71,6		
2014	77	71	71	80,5	77,3

Средний процент по краю за правильно выполненные задания мониторинговой работы (включая задания повышенного уровня) – 74,4 % – можно оценить как показатель позитивной тенденции в развитии УУД младших школьников в образовательных организациях края в соответствии с ФГОС НОО.

Практика ежегодного проведения и результаты выполнения мониторинговых работ учащимися начальных классов свидетельствуют о постепенном приобретении учителями и учащимися опыта выполнения заданий нового формата, который предоставляет возможность применить полученные знания и умения в специально созданных учебных ситуациях.

Ориентация начального образования на становление учебной деятельности, на необходимость развития личности младшего школьника решает задачу формирования мониторинговых умений учителей начальных классов. Для организации образовательной деятельности современному учителю необходимо получение достоверной информации об уровне овладения каждым учеником компонентами учебной деятельности, и в какой степени выявленный уровень соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта. Очевидно, что в результате реализации стандарта появился новый портрет учителя начальных классов: он – не только преподаватель, но и исследователь, консультант, менеджер образования и самообразования, готовый быстро и гибко адаптироваться к изменениям, быть открытым к субъективно новым условиям. Меняются задачи и содержание педагогической деятельности современного учителя начальных классов. В его работе все отчетливее проявляются новые направления, которые отвечают

требованиям современной образовательной деятельности: педагогическое моделирование, педагогическое проектирование, педагогический мониторинг и др.

Современные реалии в системе образования требуют теоретического осмысления и выявления педагогических условий, которые могли бы обеспечить формирование мониторинговых умений учителей начальных классов в процессе дополнительного профессионального образования и практической педагогической деятельности. Между тем анализ практической педагогической деятельности учителей начальных классов края свидетельствует, что лишь немногие из них могут грамотно отслеживать результаты образовательного процесса, определять факторы и средства его успешного осуществления, оценить степень и эффективность его реализации, выявить проблемы и затруднения, внести соответствующие коррективы.

Список литературы:

1. Кузнецова М.И. Современная система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников: пособие для учителя/М.И. Кузнецова. – М.: Вентана-Граф, 2014.
2. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы" URL: http://base.garant.ru/70643472/#block_3 (дата обращения: 01.09.2014).
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 01.09.2014).

ПОСТУЛАТЫ ПРОШЛОГО И ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ В ПАРЦИАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА»

Арушанова Алла Генриховна

кандидат пед. наук, ст. науч. сотрудник

Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, г. Москва

Волосовец Татьяна Владимировна

кандидат пед. наук, профессор, директор

Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, г. Москва

Коренблит Станислав Соломонович

Руководитель проекта "Весёлый день дошкольника", ООО "Е-Паблш", г. Москва

Рычагова Елена Сергеевна

кандидат пед. наук, Московский институт развития образования, г. Москва

АННОТАЦИЯ

В статье дается характеристика Образовательной парциальной программы «Весёлый день дошкольника», ее методологических, теоретических основ и инновационных подходов к использованию предметно-развивающей среды дошкольного учреждения и современных информационно-коммуникативных средств.

ABSTRACT

The article describes the partial Educational program "Jolly day preschool", its methodological, theoretical foundations, and innovative approaches to the use of subject-developing environment of preschool and modern information and communication tools.

Ключевые слова. Парциальная программа; Весёлый день дошкольника; теоретические основы; инновации; предметно-развивающая среда.

Keywords. The partial program; Jolly day preschool; theoretical foundations; innovation; subject-developing environment.

Парциальная образовательная программа дошкольного образования «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») разработана в соответствии с нормативными документами в сфере дошкольного образования, определяет основные требования в сфере образования дошкольников от 3 до 8 лет (от 6 месяцев до 3-х лет – второй этап). Соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155). Парциальная программа основывается на Авторской образовательной программе «Весёлый день дошкольника» - «ВеДеДо» композитора С.С. Коренблита.

Суть проекта «ВеДеДо» – обеспечение всестороннего развития дошкольников через особую организацию предметно-развивающей среды и новые формы взаимодействия детей с взрослыми, сверстниками, современными информационно-коммуникативными средствами в условиях семьи и дошкольного учреждения. Сердцевину проекта составляют песни о разных сторонах жизни дошкольника (игры, режим дня, театр, сказка, явления природы и общественной жизни и др.), в процессе восприятия которых дети осваивают содержание образовательной программы вне прямого обучения, как эмоционально насыщенную радостную спонтанную деятельность: игру, художественное творчество, личностное общение, театр, просто отдых, досуг.

Парциальная программа определяет обогащение социальной (Л.С. Выготский) и предметно-развивающей среды дошкольного учреждения как обязательное условие общего эстетического подхода к воспитанию детей. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения. Разработан дизайн патриотического, спортивного уголков, уголка подвижной игры, дежурств и др., а также разнообразных выставок работ детей. Заложен принцип трансформируемости предметно-пространственной среды, участия детей и родителей в этом процессе.

Программа «ВеДеДо» основывается:

- на методологических положениях культурно-исторической психологии и педагогики (Асмолов А.Г., Выготский Л.С., Зинченко В.П., Кравцов Г.Г., Кудрявцев В.Т., Цырульников А.М., Шадриков В.Д., Ямбург Е.А.); - на фундаментальных положениях отечественной науки о диалогическом общении как механизме культурного развития (Бахтин М.М., Библер В.С., Выготский Л.С., Ломов Б.Ф.); - на деятельностном подходе к развитию дошкольника (Венгер Л.А., Давыдов В.В., Запорожец А.В., Леонтьев А.Н., Поддьяков Н.Н., Рубинштейн С.Л., Сохин Ф.А., Шахнарович

А.М., Эльконин Д.Б.); - на концепции гармонизации образовательных парадигм Е.А.Ямбурга; - на идее игры как ведущей деятельности дошкольника и классификации спонтанных игр детей (Выготский Л.С., Кравцова Е.Е., Леонтьев А.Н., Новоселова С.Л., Смирнова Е.О., Трифонова Е.В., Эльконин Д.Б.); - на исследованиях Теплова Б.М. в области музыкальных способностей; - на исследованиях индивидуальных психофизиологических особенностей детей (Асмолов А.Г., Голубева Э.А., Небылицын В.Д., Ушакова Т.Н., Шадриков В.Д. и др.).

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом программа «ВеДеДо» реализует следующие принципы:

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей и склонностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования; развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

- реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка;

- решение задач охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

- обеспечение для детей дошкольного возраста баланса: познавательного и эмоционального компонента образования; исполнительских и творческих форм деятельности; вербальных и образных форм подачи содержания; информационной и художественно-эстетической составляющих.

Программа «ВЕДЕДО» является:

1. **инновационной, «молодой» программой;**
2. **в то же время, она уже надежно апробирована в практике.** Экспериментальные сетевые площадки ФГАО ФИРО под управлением научных руководителей д. пед. наук Уварова А.Ю., д. тех. наук Алексахина С.А., д. пед. наук Шогенова А.К. с мая 2008 г.

успешно провели апробацию Программы в нескольких десятках детских садов Московского региона, начала работу сетевая площадка Российской Академии Образования с 2014 г. под научным руководством к.п.н., проф. Волосовец Т.В., директора ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО, которая включила сады разной классификации нескольких регионов России.

После пяти лет педагогических поисков и разработок, экспериментальной работы в десятках детских дошкольных учреждениях, встреч и обсуждений с сотнями организаторов образования, руководителей и воспитателей дошкольных учреждений, учеными-педагогами авторская программа **ВеДеДо** вышла на стадию широкого распространения.

Разработчиками «ВеДеДо» уже создана на сегодняшний день та **система сопровождения программы**, которую предполагает новый ФГОС. Это УМК, включающие:

1. методические рекомендации для педагогов,
2. материалы для родителей,
3. учебные материалы для детей

Помимо УМК в Проекте ВеДеДо разработаны и реализованы новые подходы к интерьеру и дизайну дошкольного учреждения. Это шторы-трансформеры для игровой и спальной комнат на три окна. А также - новая одежда (для улицы, спортивных занятий и купания), создаваемая с помощью самих дошкольников и их родителей, и предметы индивидуального пользования (полотенца, кружки, блюдца, пазлы и др. предметы).

Системность и комплексность комплектов УМК в области дошкольного образования на сегодняшний день не имеет аналогов, поскольку разрабатывается целостная предметно-развивающая современная среда, включающая ЭОР, приложения для планшетов, костюмы и форму для детей и воспитателей, детали оформления интерьеров групп, причем ориентированные на творческое вариативное использование их педагогами. В проекте в настоящее время в качестве партнёров участвуют более 15-ти организаций, 4-х институтов, 5 издательств СМИ, студия звукозаписи, творческие коллективы, общественный Фонд, ателье по пошиву одежды, 3 издательства для тиражирования проекта ВеДеДо

Программа «ВеДеДо» позволяет эффективно решать те задачи, которые недостаточно разработаны в различных ПООП – а именно: - развивать произносительную сторону речи за счет использования *пропевания* (известный приём логопедической работы), повышения мотивации чёткого звукопроизношения в ситуации творческого исполнения и, например, записи/исполнении песни; - обеспечивать эмоциональный комфорт и хороший тонус детей на занятиях; - выражать эмоции в культурных формах – прежде всего, через песню, а также музицирование; - развивать слуховое внимание, слуховую память, что важно для дальнейшего успешного обучения в школе; - поддерживать интерес к разнообразной двигательной активности и положительный эмоциональный фон при выполнении рутинных режимных моментов и др.

Опора на методологические и теоретические положения классиков отечественной науки и разработка инновационных подходов к образованию делают Образовательную Парциальную программу «Весёлый день до-

школьника» высокоэффективной и удобной для использования как в дошкольных образовательных учреждениях, прежде всего воспитателями, работающими с детьми в группе, так и гувернерами, родителями. Она не предъявляет специальных требований к компетенции взрослого кроме общекультурных навыков общения и деятельности, а также элементарного владения современными информационно-коммуникативными технологиями.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001.
2. Бахтин М.М. К диалогическому пониманию личности // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В.Архангельской. – М.: АСТ: Астрель, 2009.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991.
4. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1. Психическое развитие ребенка / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1986.
6. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность.– 5-е изд. – М.: КамКнига, 2006.
8. Коренблит С.С. Синтез слова и музыки – основа создания авторской образовательной программы «Весёлый день дошкольника» – «ВеДеДо» (из личного опыта). Часть 1 <http://klauzura.ru/2013/12/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-osnova-sozdaniya-avtorskoi-obrazovatelnoi-programmy-vesyolyi-den-doshkolnika-vededo-iz-lichnogo-opyta-chast-1/>, 01. 2014 г.
9. Коренблит С.С. Синтез слова и музыки – основа создания авторской образовательной программы «Весёлый день дошкольника» – «ВеДеДо» (из личного опыта). Часть 2 <http://klauzura.ru/2013/12/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-osnova-sozdaniya-avtorskoi-obrazovatelnoi-programmy-vesyolyi-den-doshkolnika-vededo-iz-lichnogo-opyta-chast-2/>, 02. 2014 г.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989.
12. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. П. – М.: Педагогика, 1985.
13. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М.: Логос, 1993.
14. Шахнарвич А.М. Языковая личность и языковая способность // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. К 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова: Сб. статей. – М.: Российская академия образования, Институт русского языка им. В.В.Виноградова, 1995.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
16. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. – М.: ПЕР СЭ, 2000.

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА В УСТНОЙ ДИСКУРС В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ ГИДОВ (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ)

Сунь Чжэньцян

аспирант третьего года, Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, г. Москва

THE CONVERSION OF WRITTEN TEXT TO SPOKEN DISCOURSE IN THE COURSE OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR CHINESE GUIDES (STATEMENT OF THE PROBLEM)

Sun Zhenqiang, Postgraduate, the third year, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема преобразования письменного текста в устной дискурс у китайских гидов, работающих в Китае с русско-язычными туристами. Автор анализирует китайские учебники для гидов в курсе РКИ, обращая особое внимание на традиционное обучение для китайских гидов в курсе РКИ. Представлен массив дискурсивных маркеров, которые играют важную роль в преобразовании письменного текста в устной дискурс.

ABSTRACT

In the article considered the problem of the conversion of written text to spoken discourse for Chinese guides, who works with Russian tourist. The author analyzes the Chinese books for guides in the course of the Russian as a foreign language, pays special attention to traditional training for Chinese guides. Presents an array of discursive markers, which are important for the conversion of written text to spoken discourse

Ключевые слова: преобразование, устной дискурс, дискурсивные маркеры.

Keywords: conversion, spoken discourse, discursive markers.

Проблема обучения китайских гидов преобразованию письменного текста в устной дискурс на РКИ является актуальной для совершенствования их профессиональной деятельности.

Современное состояние международного туризма в Китае характеризуется его бурным развитием туризма, появлением новых мест отдыха, увеличением количества русских туристов, государственной поддержкой.

Показателем посещения Китая русскими туристами является их огромное количество. Согласно статистике Государственного Управления по делам Туризма КНР, в 2013 году Китай принял 1.09 млн русских туристов, и эта цифра является стабильной за последние десять лет.

Для качественного обслуживания этих миллионов туристов требуется большое количество персонала со знанием русского языка, особенно, гидов.

Как известно, гид является лицом турфирмы, важным представителем своей страны, потому что он непосредственно работает в контакте с туристами. Именно от него у туристов создается первое впечатление о китайцах

В Китае во многих вузах уже открыт курс РКИ для гидов. В последние годы для этого контингента создано несколько учебников: «Курс для гидов» Чжан Хуэйцин, 2007г; «Аудиолингвальный курс русского языка для гидов-переводчиков», Дяо Кэмань, Сунь Дамань, 2009г; «Экскурсия по острову Хайнань» Е Цинлин, Сюй Ланьчжы, 2010г; «Русский язык основной курс – туризм 1», Жун Цзе, Чжао Вэй, 2010г; «Русский язык основной курс – туризм 2», Жун Цзе, Чжао Вэй, 2010г. и «Русский язык основной курс – туризм 3», Жун Цзе, Чжао Вэй, 2011г..

Следует подчеркнуть, что эти учебники написаны специалистами, прекрасно владеющими русским языком. Они отражают реальную деятельность гидов в форме актуальных диалогов, которые можно будет использовать в работе с туристами.

Кроме того, для проведения экскурсий в учебниках представлены монологические тексты – описания туристических объектов страноведческого характера.

При подготовке экскурсии гиды также пользуются текстами путеводителей, материалами из научной литературы и Интернета. Опыт показывает, что не умея преобразовать их в устное высказывание, гиды выучивают эти тексты наизусть или близко к тексту и озвучивают его в таком виде группе туристов.

Но поскольку письменный текст создается по своим законам и отличается от устного высказывания, одной из задач обучения гида становится научить его переводить текст из книжно-письменного типа в устно-разговорный, т.е. из письменного дискурса в устный.

Проблема устного дискурса исследуются в лингвистике уже много лет. У разных методистов мы находим различные определения дискурса.

В Лингвистическом энциклопедическом словаре дается следующее определение – это «связанный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст связанный в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания». [6, с. 540-541]

В «Словаре терминов и понятий тестологии» Т.М. Балыхина определяет дискурс следующим образом:

«Дискурс (фр.discours речь). Речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмов их сознания. Д. – это речь, «погруженная в жизнь.» [2, с.16]

В этом определении надо обратить внимание на то, что дискурс является «целенаправленным социальным действием...». Это может быть понято как «речевое взаимодействие людей в определенной ситуации, параметрами которой являются: участники, место и время общения и его цель или мотив. Образная характеристика «речь – погруженная в жизнь» подчеркивает это.

В связи с таким пониманием дискурса, следует подчеркнуть, что в нашем случае, например, будет различ-

ным построение рассказа об одном и том же объекте такими сотрудниками туркомплекса, как: сопровождающие, отельные гиды или экскурсоводы. Это зависит от различия таких параметров ситуации, как должностная роль участников общения, место и цель общения.

Прохоров Ю.Е. понятию дискурса дает свое определение: «это совокупность вербальных форм практики организации и оформления содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности». [5, с.34]

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Азимов Э.Г. и Щукин А.Н. определяют дискурс как «речевое событие, которое происходит в момент речи в конкретном коммуникативном проявлении, как способе решения коммуникативного намерения в различных ситуациях общения в процессе речевой деятельности». [1, с.63]

Анализ этих определений показывает их идентичность, речь идет о ситуации, о партнерах, о социальном взаимодействии. Также обратить внимание на лингвокультурную составляющую в книге Ю.Е.Прохорова «Действительность Текст Дискурс», это значит что понятие дискурса национальное обусловлено, оно объясняется и историей и культурой.

Умение переводить текст из книжно-письменного типа в устно-разговорный, т.е. из письменного дискурса в устный связано с одной из составляющих коммуникативной компетенции – дискурсивной.

Ее сущность определяет Ян. ван Эк (Jan van Ek) как «способность использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста. В составе дискурсивной компетенции рассматривается спецификация письменных и устных типов текстов и тактик речевого общения.»

Для того чтобы правильно выстроить экскурсию, гид должен уметь структурировать свою речь на иностранном языке – так слушателям будет легче ориентироваться в произносимой информации.

Любой устный дискурс, будь то текст, монолог или диалог, состоит из более мелких коммуникативных единиц, которые организуют структуру дискурса [4, с.119]. С этой точки зрения китайскому гиду важно уметь использовать единицы речи, функционирующие в качестве сигналов для слушателя, облегчающих интерпретацию высказывания на базе различных контекстуальных подсказок – дискурсивные маркеры русской коммуникации. Эти специальные единицы дискурса регулируют процесс общения, обеспечивают связность речи и выражают отношение говорящего к адресату или к ситуации, о которой идет речь, его намерения, предположения и эмоции [3, с.7]. Дискурсивные маркеры являются классом слов с уникальными формальными и прагматическими свойствами, что также определяет их национально-культурную «непереводимость»: в различных языках не существует точных эквивалентов.

Наша задача состояла в том чтобы собрать массив маркеров, которые должны стать предметом обучения, как при создании устного дискурса. Приведем несколько примеров из разных источников:

Примеры из лекции Страноведение России Третьяковы И.А. государственного института русского языка им. А.С.Пушкина:

- **Вместе с тем не стоит забывать, что в большинстве случаев, данная учебная дисциплина не является основной или профилирующей, что неизбежно приводит к затруднениям в выборе наиболее значимых тем.**
 - **На каких темах следует акцентировать внимание, чтобы, с одной стороны, не перегружать школьника излишней информацией, а с другой, - охватить достаточно широкий круг вопросов, понятных и доступных школьной аудитории?**
 - **Прежде чем ответить на эти вопросы, следует разобраться, а что из себя собственно представляет предмет «страноведение»? Что он изучает? Чем он отличается, например, от лингвострановедения? Ведь общеизвестно, что каждая наука или область научного знания имеет свой определённый предмет изучения, свои цели, свою методику и, конечно, задачи.**
 - **Вместе с тем, хотелось бы обратить внимание на тот факт, что термином «страноведение» обозначают два взаимосвязанных и дополняющих друг друга вида учебной работы, которые, тем и менее, представляют собой совершенно самостоятельные учебные дисциплины.**
 - **Речь идёт о страноведении и лингвострановедении. И, на первый взгляд, трудно уловить разницу, которая, тем не менее, достаточно существенна.**
 - **Какие это особенности? Во-первых, курс ориентирован на сравнительно-сопоставительный анализ страноведческого материала в целях освещения национальных особенностей развития....Во-вторых, - на раскрытие исторических основ современных реалий.**
 - **Тут мы подошли к ещё одному важному аспекту данной проблемы, а именно – к этническому об-разу, который занимает одно из центральных мест в диалоге культур.**
 - **Особое внимание при этом уделяется будням, а не экстраординарным событиям.**
 - **Вместе с тем хотелось бы обратить внимание на тот факт, что в процессе обучения педагог должен соблюдать важнейший принцип – принцип постепенности и последовательности в повышении сложности подаваемого детям страноведческого материала.**
 - **Кроме того, исходя из запросов и интересов иностранных учащихся, был подготовлен сборник программ спецкурсов.**
 - **Нельзя не отметить и выпущенное кафедрой в 2011 году новое учебное пособие «Россия на рубеже XX-XXI веков».**
 - **И в заключение хотелось бы отметить, страноведение – это и система знаний, и практическая деятельность на их основе.**
- Примеры из книги «Мост через бездну» Паолы Волковы:
- **Надо сказать, что мы слабо представляем себе самое начало III тысячелетия до н.э. в Китае....А если точнее, то в любой истории и даже частной жизни «чудо» есть великий двигатель и стимул.**

- Эти знаки, сухие и абстрактные на первый взгляд, похожи на беспредметную суперматематическую композицию. Но сколько за ними мыслей-образов. Если немного приоткрыть завесу над тайной «ба-гуа», возникают...

- Как ни странно, современное культурное сознание Китая прежде всего связано с именами Конфуция и ученого, поэта, библиотекаря Лао-цзы.

- Зеркало смотрит в нас...

Да, вот в чем вопрос. Во-первых, мы...

- Мы уже говорили о значении, которое культура Китая имеет для Европы, России, а сегодня и для всего мира.

- Стоит ли удивляться, что именно Греция, родина диалога об истинных вещах, стала родиной европейской философии.

- И, наконец, последний художник, к которому мы хотели бы обратиться в рамках нашей проблемы – это художник XX века, у которого детская тема выглядит как тахита.

Наиболее подходящий материал нам показалось лекции и тексты из книг «Мост через бездну 1,2,3» Паолы Волковой, поскольку она обращается к разнородной группе читателю и телезрителю, также и как в тур-группе, описывается произведение искусства, архитектура, скульптура, живопись, тоже присутствуют в речи гида.

Проблема обучения иностранных учащихся трансформации письменного текста в устный для проведения экскурсии требует более детального изучения с точки зрения методического описания и практического способа внедрения в обучение. Кроме того, чтобы освоить правила устного русского дискурса, будущий гид должен уметь не только правильно организовывать речь и текст экскурсии, но и знать правила и тактики речевого общения (русский этикет, выражение различных интенций в речи). Это даст ему возможность вести более естественную коммуникацию на иностранном языке, (например, отвечать на вопросы туристов и дополнять речь спонтанными комментариями).

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), 2009.
2. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии, 2000.
3. Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка, 1993.
4. Макаров М.Л. Основы теории дискурса, 2003.
5. Прохоров Ю.Е. Действительность Текст Дискурс, 2009.
6. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь, 1990.

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ КАК КОМПЛЕКС СРЕДСТВ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Токарева Татьяна Николаевна

кандидат филол.наук, старший преподаватель, ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Воронеж

Патрушев Игорь Георгиевич

курсант, ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Воронеж

SCIENTIFIC SCHOOLS AS A MEANS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF CADETS IN MILITARY INSTITUTIONS

Tokareva Tatyana Nikolayevna, PhD of Philology, senior teacher, VUNTS VVS "VVA", Voronezh cit

Patrushev Igor Georgiyevich, Military cadet, VUNTS VVS "VVA", Voronezh city

АННОТАЦИЯ

В статье исследуется проблема повышения активности научно-исследовательской деятельности курсантов военных вузов. Обозначены факторы, влияющие на эффективное развитие НИР обучающихся. Научная школа рассматривается как основной компонент, обеспечивающий развитие науки в вузе.

ANNOTATION

The article deals with the problem of increasing the activity of research work of cadets in military institutions. It also identifies the factors which influence the effective development of research work of students. Scientific school is considered as a basic component to ensure the development of science in institute.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа обучающихся; профессиональное сознание; военно-профессиональная мотивация; ценностные ориентации; научная школа.

Key words: research work of students, professional consciousness, military professional motivation, value orientations, scientific school.

В обществе сегодня особенно высок спрос на специалистов, способных принимать решения и эффективно действовать в нестандартных ситуациях. Таких выпускников, необходимых для становления и развития инновационной экономики России, должны готовить высшие учебные заведения. Важной составляющей подготовки высоко-

кообразованного творческого специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, умеющего эффективно вести научные исследования и внедрять инновационные разработки, является привлечение обучающихся вузов к активной научно-исследовательской работе [1, 242].

Необходимое присутствие творческого потенциала у будущих специалистов в современном образовательном пространстве вуза становится одним из значимых составляющих повышения уровня образования. При этом, следует отметить, что во время участия в научно-исследовательской работе у будущих специалистов вырабатывается профессиональное сознание, способствующее появлению необходимых компетенций. Эти положения в полной мере учитывают особенности развития высшей школы на современном этапе и служат методологической основой совершенствования ее содержания и организации учебно-воспитательного процесса.

Модернизационные процессы в высшей школе способствовали переводу системы организации научно-исследовательской работы студентов и курсантов на качественно новую ступень: из средства развития творческих способностей отдельных наиболее одаренных и способных обучающихся она стала эффективным средством повышения качества подготовки большинства будущих специалистов.

Научно-исследовательская деятельность – это комплексная система участия студентов или курсантов во внеучебных формах научной работы, основанная на принципах самостоятельности, добровольности, заинтересованности, направленная на углубление творческих, профессиональных качеств у обучающихся, воспитывающая резерв ученых-исследователей, ученых-педагогов.

В психолого-педагогической литературе [2, 29] обоснованы три группы факторов, способствующих развитию и повышению эффективности НИР обучающихся вузов. Первая из них представляет собой поддерживающую политику государства в отношении системы высшего образования и науки. Важнейшим фактором, влияющим на функционирование системы научно-исследовательской деятельности курсантов, является достаточность, полноценность и стабильность финансирования научной деятельности ВШ. Другая группа факторов, оказывающая влияние на НИР обучающихся, включает социальные, социально-психологические и личностные компоненты:

а) социально-экономический статус семьи обучающегося;

б) социальное происхождение;

в) особенности семейной социализации;

г) характер социального самочувствия;

д) систему ценностных ориентаций личности;

е) уровень интеллектуального развития личности;

ж) мотивацию выбора трудовой и научной деятельности.

К третьей группе факторов можно отнести эффективность организации НИР на уровне вуза, которая включает в себя:

а) наличие инфраструктуры НИР в вузе;

б) систему информационного обеспечения НИР;

в) высокий уровень профессионализма и квалификации профессорско-преподавательского состава;

г) эффективность организации учебного процесса;

д) использование инновационных образовательных технологий;

е) материальное стимулирование обучающихся и преподавателей, участвующих в научно-исследовательской работе;

ж) моральное поощрение ее участников.

Научно-исследовательская работа в форме развивающего обучения предполагает системное взаимодействие преподавателя ВШ и курсантов, способствует росту их компетенции посредством самореализации, а также повышению информатизации вузовской среды с помощью внедрения новых инновационных технологий. Таким образом, формирование активного человека-субъекта, специалиста, готового не только к творческой воспитательной и преобразовательной деятельности, но и способного к самостоятельности как высшей форме субъектного проявления, является актуальной задачей военного вуза.

Профессиональное сознание выделяется учеными из целостной культуры как проявление субъектности, важный фактор становления Я-концепции специалиста. Профессионализм будущего специалиста проявляется в способности рефлексировать, задавать себе вопросы, самостоятельно искать на них ответы в условиях динамичной профессиональной деятельности [3,31].

На наш взгляд, степень выраженности профессионального сознания у будущего специалиста неразделимо связана с уровнем военно-профессиональной мотивации и сформированности ценностных ориентаций у обучающихся. Педагог-исследователь Одегова О. В. считает, что «у курсантов устойчивая военно-профессиональная мотивация является основой для проявления ими постоянного стремления к совершенствованию профессиональных качеств в процессе офицерской службы» [6,135]. Современный исследователь Рубан А. В. определяет ряд основных мероприятий [7,90], способствующих повышению эффективности формирования у курсантов ценностно-смысловой системы ориентаций в военных вузах:

- внедрение в деятельность военного вуза психолого-педагогического сопровождения;
- включение курсантов в активную социально-значимую деятельность в качестве субъектов образовательного процесса;
- организация деятельности нештатных офицеров-кураторов;
- создание и поддержание особой духовно-нравственной атмосферы, формирования положительных традиций;
- организация и проведение мероприятий по военно-профессиональной ориентации кандидатов на обучение в военном вузе по соответствующим специальностям;
- внедрение методики рейтинговой оценки курсантов, совершенствование системы распределения выпускников с учетом их подготовленности, целей на предстоящую службу и др.;
- организация диагностики и мониторинга процесса формирования учебной и военно-профессиональной мотивации курсантов и целенаправленное управление данным процессом.

Для обеспечения условий, необходимых для развития профессиональной компетентности будущего офицера-специалиста, необходимо сформировать такую воспитательную среду, которая будет способствовать оцениванию курсантом себя с позиции субъектной ответственности за личностное образование, отношение к людям и собственной деятельности.

Многие исследователи (В.Н. Катаев, В.К. Криворученко, В.И. Мареев и др.) считают, что основным фактором, обеспечивающим успешное развитие науки в вузе является наличие в нем научных школ [5, 18]. Деятельность последних эффективно стимулирует работу обучающихся по вовлечению в науку.

Анализ научной литературы позволяет нам дать следующее определение научной школы с точки зрения социально-психологического, системного и культурологического подходов: научная школа – это открытая саморазвивающаяся система, неформальное сообщество молодых ученых, объединенная авторитетным руководителем на основе общественных интересов, его системы научных идей и взглядов, ценностей (иногда идеологии), научной методологии (исследовательской парадигмы), создающая определенную традицию в вузе, работающая над решением научной проблемы и являющейся ядром научного сообщества. Можно утверждать, что научная школа является средой, в которой существуют все условия для личностного и профессионального развития ее субъектов, их коммуникации; освоения культуры получения, хранения, отбора, воспроизведения, преобразования и передачи информации; развития творческого мышления, способности глобального видения проблемы, а также способности прогнозирования и моделирования результатов исследовательской деятельности; развития научного мышления, способностей моделирования и прогнозирования результатов собственной научной деятельности; усвоения этических ценностей академического сообщества.

Главная задача научной школы состоит в активизации и сохранении творческого характера и инновационной направленности научной деятельности, одновременно подготавливая и вводя в науку новые поколения. Совместная работа научных лидеров с молодыми учеными обеспечивает высокую продуктивность научно-исследовательской деятельности и эффективную передачу профессиональной компетенции [4, 241].

В «Государственной программе поддержки ведущих научных школ правительства РФ» указано, что понятие «научной школы» употребляют «применительно к относительно небольшому научному коллективу, объединенному не столько организационными рамками, не только конкретной тематикой, но и общей системой взглядов, идей, интересов, традиций – сохраняющейся, передающейся и развивающейся при смене научных поколений» и выделяют следующие признаки НШ:

- общность научных интересов представителей школы и научная значимость рассматриваемых проблем;
- уровень научных результатов школы и ее (школы) признание в стране и за рубежом;
- роль научного лидера; стабильность и перспективы школы (преемственность научных поколений, работа с научной молодежью, работа постоянного научного семинара).

Для НШ крайне важно научное самоопределение, самоидентификация члена коллектива, выявление и укрепление его социальной роли в нем, проектирование исследовательской деятельности каждого. Первоначальной функцией школы являлась воспитательная [2, 11].

Школа служила каналом коммуникации учителя с учениками, создавала особое поле общения, посредством которого последние приобщались к научным традициям, идеям, выдвинутым учителем, и методам исследования. Гуманистическое воспитание предусматривает всестороннее развитие личности как целостной структуры. При этом необходимым является установление диалогизации общения между обучающимися и преподавателями. Ориентация работы педагога на будущее неотделимо сочетается с реализацией одной из важнейших функций личности – постоянным поиском новых смыслов, являющихся неотъемлемым условием ее преобразования, совершенствования. Личностный опыт приобретает в результате, прежде всего, его внутреннего саморазвития отдельной личности. Но регулирует процесс личностного саморазвития, предлагая варианты решений, все-таки преподаватель ВШ, осуществляющий проектировочную деятельность в пространстве учебного процесса, служащего «полем» применения качеств личности, сочетающей в себе индивидуальные и общие характеристические особенности. Задача научного руководителя состоит в том, чтобы создать такие условия, при которых потенциал научной школы станет воспитательным, то есть будет способствовать развитию научного творчества, профессиональной направленности и формированию культуры научного мышления.

Научные школы являются таким социальным феноменом, который позволяет решать комплекс задач научной деятельности по определенному направлению в их единстве и взаимообусловленности, стимулируя, в первую очередь, обучающихся к научной работе.

Список литературы:

1. Бадамшин Р. А. Поддержка принятия решений по управлению НИРС на основе моделирования информационно-интеллектуальных ресурсов // Вестник УГАТУ. – Уфа: 2011. – Т. 15. – № 5 (45). – 246 с.
2. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект). – М.: 2003. – 69 с.
3. Калашникова А.В. Мотивация педагога как фактор повышения качества высшего образования // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 7. – С. 30 – 33.
4. Кривотулова Е.В. Педагогический потенциал научных школ // Сборник тезисов V Общероссийской конференции с международным участием «Медицинское образование–2014» (г. Москва, 2–3 апреля 2014 года). – М.: Издательство Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова, 2014. – С.240 – 242.
5. Мареев В.И. Исследовательская деятельность в педагогическом вузе: теория и практика. – Ростов н/Д: 1999. – 202 с.
6. Одегова О. В. Формирование военно-профессиональной мотивации у курсантов военных вузов связи // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 2. – С. 135 – 140.
7. Рубан А. В. Формирование ценностных ориентаций у курсантов военных вузов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 5(15). – С. 189 – 190.

ТЕХНИКА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

Уткина Оксана Николаевна

кандидат пед. наук, доцент, Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко, г. Глазов

TECHNIQUE OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF THE PROFESSIONAL STANDARD OF THE TEACHER

Utkina Oksana, Candidate of Science, assistant professor, the Glazov Korolenko State Pedagogical Institute

АННОТАЦИЯ

Выполнение требований Профессионального стандарта педагога определяет необходимость функционирования обратной связи в рамках технологии коррекции и самокоррекции педагогической техники учителя. Регулярное изучение мнений участников образовательных отношений, максимальное вовлечение обучающихся в совместную деятельность способствует более эффективному развитию как ребенка, так и самого педагога. Актуальность технологии коррекции и самокоррекции педагогической техники определяется снижением дискомфорта, страхов, тревожности процесса коррекции за счет отсутствия внешних субъектов.

ABSTRACT

Implementation of requirements of the Professional standard of the teacher defines need of functioning of feedback within technology of correction and self-correction of pedagogical technique of the teacher. Regular studying of opinions of participants of the educational relations, cooperation of a pupil and a teacher promote more effective development as child, and the teacher. Relevance of technology of correction and self-correction of pedagogical technique is defined by decrease of a discomfort, fears and uneasiness of process of correction due to absence of external experts.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, педагогическая техника, эффективность образовательного процесса.

Keywords: professional standard of the teacher, a pedagogical technique, efficiency of educational process

Происходящие сегодня изменения в российской системе образования определили иной подход к роли педагога в образовательном процессе. Понимание того, какой педагог нужен современной школе определяет процесс и результаты педагогического образования. Более востребованной становится педагогическая деятельность учителя в виде помощи обучающемуся сориентироваться среди многообразия информационных потоков, в то время как весь образовательный процесс должен более динамично реагировать на запросы участников образовательного процесса.

Требования к педагогическим работникам для реализации указанных позиций вводятся профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [3]. В разделе «Трудовая функция» сформулированы необходимые умения: «использовать ... специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся ... владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская..., общепедагогическая ..., предметно-педагогическая..., профессиональную ...» [3, с. 4-5].

Целями применения Стандарта является предоставление возможности определения необходимой квалификации педагога, которая влияет на результаты обучения, воспитания и развития ребенка; обеспечение необходимой подготовки педагога для получения высоких результатов его труда, содействие вовлечению педагогов в решение задачи повышения качества образования и другие.

Методами оценки выполнения требований Профессионального стандарта педагога по мимо общих подходов, внутреннего аудита и проведении государственной аттестации выделяют необходимость обеспечения

обратной связи с потребителями его деятельности. То есть обязательным условием является наличие оперативной обратной связи с ребенком. Обратная связь, выражающаяся через отношение обучающихся, педагогов и других заинтересованных лиц к образовательному процессу, динамику их образовательных и социальных достижений с учетом индивидуальных особенностей, предоставляет возможность объективной оценки труда педагога [2], всего образовательного процесса.

При актуальном сегодня гуманистическом подходе, получившем своё отражение в работах А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, А. Маслоу, А. Комбса, и других ученых, целью гуманистического образования является непрерывное развитие всех участников педагогического процесса. Результатом гуманизации образования является повышение ответственности за свои действия всех участников, что предполагает наличие доверительных отношений, в первую очередь, между педагогом и обучающимися. Требования по установлению взаимоотношения доверия, комфортных условий обучения, озвучивались такими выдающимися педагогами-гуманистами как Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и другие. В рамках гуманистического образования особый интерес представляет соотнесение собственных представлений учителя о педагогической технике с мнением обучающихся. Привлечение последних к коллективной оценке профессиональных действий учителя может дать совершенно непрогнозируемые результаты.

Положив в основу обратной связи деятельности педагога идеи С. Б. Елканова, М. Б. Курбатова, О. Д. Лукьяненко и других, выделим ее функциями:

- мотивационную (повышение мотивации обучающихся и учителя к непрерывному образованию за

счет удовлетворенности образовательным процессом и результатами деятельности обучающимися, а также удовлетворенности учителем собственной техникой);

- информационную (информирование о результатах оценки педагогической техники учителя и верности деятельности обучающегося, установление причин соответствующей оценки);
- корректирующую (внесение необходимых поправок «в результаты работы над собой» [1] для всех участников образовательных отношений).

В ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» действия по выполнению указанных функций реализуются в рамках функционирования Системы совершенствования качества профессиональной подготовки работников образования [7]. Составным элементом Системы совершенствования качества является Система управления эффективностью самокоррекции педагогической техники, базирующаяся на технологии коррекции и самокоррекции педагогической техники учителя [5; 6]. В основу технологии положены организация и функционирование оперативной обратной связи педагога с обучающимися и другими участниками образовательного процесса. Обратная связь осуществляет регулирование процесса обучения и поддержку мотивации обучающихся к учению. Информация о

полученных результатах ценна как для обучающихся, педагога, других заинтересованных лиц. В случае получения негативной оценки следует четко понимать причины и источники затруднений, а также способы их устранения.

Ориентация системы совершенствования качества профессиональной подготовки работников образования на слушателя, профессиональные и личностные потребности, наличие зависимости результата подготовки от психологической составляющей личности работника образования, играют основную роль в мониторинге при проведении оценки качества системы подготовки. Базовой идеей мониторинга при этом выделяют установление степени соответствия между образовательными потребностями обучающихся и возможностями их удовлетворения.

Значимым фактором, обеспечивающим повышение эффективности образовательного процесса и техники педагога, является наличие высоких компетентностей педагогических работников. Требования к компетентностям педагога определяются конкретными педагогическими задачами.

Некоторые показатели оценки компетентности в рамках совершенствования педагогической техники учителя рассмотрены в работе [4] на основе сопоставления их с базовыми профессиональными компетентностями педагога, обозначенными В. Д. Шадриковым [8]:

Таблица 1

Сопоставление некоторых базовых профессиональных компетентностей педагога, обозначенных В. Д. Шадриковым, и показателей оценки компетентности в рамках совершенствования педагогической техники учителя

№ п/п	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности в рамках технологии коррекции и самокоррекции педагогической техники
1. Личностные качества			
1	Вера в силы и возможности обучающихся	Данная компетентность является выражением гуманистической позиции педагога. Она отражает основную задачу педагога – раскрывать потенциальные возможности ученика	– Умение средствами педагогической техники создавать ситуацию успеха для обучающихся
2	Открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога)	Открытость к принятию других позиций и точек зрения предполагает	– Убежденность учителя, что истина может быть не одна – Учёт точек зрения обучающихся и других участников отношений в сфере образования
2. Информационная компетентность			
3	Компетентность в методах преподавания	Обеспечивает индивидуальный подход и развитие творческой личности.	– Наличие собственных эффективных приемов педагогической техники, в том числе с использованием современных методов обучения
4	Компетентность в субъективных условиях деятельности (знание учеников и учебных коллективов)	Позволяет осуществить индивидуальный подход к организации образовательного процесса. Служит условием реализации гуманизации образования	– Учет особенностей и мнений обучающихся, других участников отношений в сфере образования о педагогическом процессе. – Знание своих индивидуальных приемов педагогической техники и их учет в своей деятельности
5	Умение вести самостоятельный поиск информации	Обеспечивает постоянный профессиональный рост и творческий подход к педагогической деятельности	– Профессиональное творчество – Умение пользоваться различными информационно-поисковыми технологиями.

№ п/п	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности в рамках технологии коррекции и самокоррекции педагогической техники
			– Использование различных баз данных, в том числе приемов педагогической техники, в образовательном процессе
3. Компетенции в организации учебной деятельности			
6	Компетентность в установлении субъект-субъектных отношений	Является одной из ведущих в системе гуманистической педагогики. Предполагает способность педагога к взаимопониманию, установлению отношений сотрудничества	– Готовность к сотрудничеству
7	Компетентность в педагогическом оценивании	Грамотное педагогическое оценивание должно направлять развитие учащегося от внешней оценки к самооценке. Компетентность в оценивании других должна сочетаться с самооценкой педагога	– Умение перейти от педагогического оценивания другими участниками отношений в сфере образования к самооценке
8	Компетентность в использовании современных средств и систем организации учебно-воспитательного процесса	Обеспечивает эффективность учебно-воспитательного процесса	– Знание современных приемов педагогической техники для эффективного ведения образовательного процесса. – Умение использовать приемы педагогической техники, адекватные поставленным задачам, уровню подготовленности обучающихся, их индивидуальным характеристикам

Таким образом, отметим, что повышение эффективности образовательного процесса, во многом определяемое совместной деятельностью обучающихся и педагога, непосредственно связано с наличием у педагога компетенций, описанных в Профессиональном стандарте педагога. Гуманистический характер техники педагога позволяет повысить эффективность образовательного процесса вследствие роста интереса учеников к учёбе, установления доверительных отношений, превращения учащегося из пассивного слушателя в активного участника образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., 2006.
2. Мирошниченко А. А. Прикладной бакалавриат для педагогического образования: признание несостоятельности или шанс для развития? // Педагогическое образование в системе гуманитарного знания: сборник статей Всероссийского научного конгресса. - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – С. 95-98.
3. Приказ Минтруда России от 18. 10. 2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06. 12. 2013 N 30550).
4. Уткина О.Н. Компетенции самокоррекции педагогической техники педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/117-13402> (дата обращения: 09.06.2014).
5. Уткина О.Н. Программа оценки результатов изменений педагогической техники// Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2014617504 от 24.07.2014.
6. Уткина О.Н. Система управления эффективностью самокоррекции педагогической техники учителем// Качество. Инновации. Образование. –2013. – № 9 (100). – С. 32-36.
7. Уткина О.Н., Широких В. М. Управление качеством в системе российского образования в процессе перехода к профессиональному стандарту педагога // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С.Сковороди. — Вип. 42. — Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 129-140.
8. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. // Сибирский учитель. – 2007. – N 6. – С. 5-15.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Варламова Елена Юрьевна

канд. пед. наук, доцент, Чувашский государственный педагогический университет, г. Чебоксары

MAIN PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF FOREIGN-LANGUAGE PEDAGOGICAL EDUCATION

Varlamova Elena, Candidate of Science, assistant professor of Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

АННОТАЦИЯ

Статья обращается к характеристике принципов образовательного процесса, являющихся актуальными в профессиональной подготовке бакалавров иноязычного педагогического образования, будущих учителей иностранного языка, в условиях перехода России к многоуровневому образованию.

ABSTRACT

The article refers to the features of educational principles which are urgent in professional training of bachelors of foreign-language pedagogical education, future foreign-language teachers, in conditions of transferring to multilevel education system in Russia.

Ключевые слова: многоуровневая система; система высшего образования; иноязычное педагогическое образование; бакалавр; образовательный принцип; профессиональная подготовка.

Key words: multilevel system; system of higher education; foreign-language pedagogical education; Bachelor; educational principle; professional training.

Профессиональная подготовка бакалавров иноязычного педагогического образования, будущих учителей иностранного языка, имеет определенную специфику в вузе и основывается на принципах, определяющих ее содержание и результат. Под принципами образовательного процесса принято понимать основные положения, обуславливающие направленность исследуемого учебного процесса и особенности компонентов, образующих его структуру.

В данной статье мы обратимся к основным принципам, определяющим систему профессионального обучения будущих учителей иностранного языка в высших учебных заведениях в современных условиях. К данным принципам можно отнести следующие:

1. *Принцип гуманистической ориентации*, связанный с развитием качеств личности, необходимых ей, социуму для проявления активной жизненной позиции, уважения к другой личности.

2. *Принцип научности и информатизации*, предполагающий:

- 1) соответствие содержания обучения современным достижениям науки, новым образовательным технологиям;
- 2) актуализацию требований обобщенности формируемых знаний в условиях возрастания объема информации.

3. *Принцип системности*, который в одном из подходов своего содержания предполагает, что вся информация, подлежащая усвоению, должна выстраиваться в систему. В.В. Краевский в рамках системно-деятельностного подхода применяет понятие системы, под которой понимается «целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что с изменением одного меняются другие» [2, с. 32]. Среди характеристик системы, позволяющих устанавливать ее соответствие системно-деятельностному подходу, отмечаются: состав (совокупность элементов); структура (связь между ними); функции каждого элемента, его роль и значение в системе [2].

В профессиональной подготовке бакалавров иноязычного педагогического образования реализация принципа системности обеспечивается:

- взаимосвязью учебных дисциплин;
- подчинением задач, содержания, методов и форм, средств цели профессионального обучения;
- взаимообусловленностью разделов и тем учебных дисциплин, вопросов (проблем), обсуждаемых на занятиях;
- применением сформированных знаний в самостоятельной учебной деятельности, результатом которой является усвоение информации, относящейся к будущей профессиональной деятельности бакалавров, а также к процессу их дальнейшего обучения в магистратуре;
- комплексным использованием учебных и профессиональных умений, приобретенных в процессе профессиональной подготовки;
- постановкой перед будущими учителями перспектив различного вида: близкой перспективы (овладение знаниями в рамках темы, развитие определенных умений, относящихся к педагогической и иноязычной деятельности); средней (освоения содержания учебного курса, учебной дисциплины); дальней (развитие общекультурных и профессиональных компетенций, что является условием для успешного прохождения педагогической практики, в дальнейшем – осуществления профессиональной деятельности, а также обучения в магистратуре, являющейся одной из ступеней системы многоуровневого образования).

4. *Принцип интенсивности* предполагает, что в обучении иностранному языку необходимо опираться на положения метода активизации возможностей личности и коллектива, обозначенных Г. А. Китайгородской: личностно-ориентированного общения; ролевой организации учебного материала и процесса; коллективного взаимодействия; концентрированности учебного материала и процесса; полифункциональности упражнений [4]. В профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка значимость приобретают также психолого-педагогические принципы методики интенсивного обуче-

ния иностранным языкам [3], анализ содержания позволяет выделить положения, являющиеся основой профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования – будущих учителей иностранного языка:

а) принцип двуплановости процесса обучения направлен на осознание обучающимися целей иноязычного культурно-речевого поведения на учебных занятиях и стремлений к дальнейшему совершенствованию в области освоения профессиональной деятельностью. Ролевая организация процесса усвоения большого количества материала, принятие студентами различных социальных ролей (в том числе ролей обучающегося, учителя иностранного языка) оптимизирует процесс профессиональной подготовки, который становится для бакалавров личностно-значимым;

б) комплексное использование всех средств воздействия на психику обучающихся нацелено на применение дедуктивно-индуктивно-дедуктивного способа познания (синтез – анализ – синтез). К многочисленным средствам обеспечения способа познания относятся не только эмоциональные, вербальные, невербальные воздействия, но и актуализация опыта, приобретенного студентами в процессе овладения умениями, необходимыми для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности;

в) принцип индивидуального обучения через групповое связан с использованием ситуаций, вовлекающих студентов в коллективную деятельность, в процессе которой происходит профессиональная подготовка каждого будущего учителя. Применение в учебном процессе профессиональной подготовки ситуаций, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности, когда роли участников равноправно и справедливо распределяются между обучающимися и преподавателем, является наиболее эффективным средством достижения образовательных целей в области профессионального обучения будущих учителей иностранного языка.

5. *Принцип контекстности* актуализируется переходом к профессиональной подготовке как процессу, нацеленному на формирование требуемых компетенций в их целостном единстве. В профессиональном обучении бакалавров педагогического образования принцип контекстности требует:

- определения факторов, обеспечивающих связь учебной и практической деятельности обучающихся, а также способов оптимизации практической (профессиональной) деятельности через изменение элементов преподавания и компонентов учебной деятельности студентов;
- установления связи научных достижений, уровня развития информационных технологий с условиями будущей профессиональной деятельности;
- выявления средств, позволяющих применять научные достижения и инновационные подходы в образовательной деятельности.

Профессиональная подготовка бакалавров иноязычного педагогического образования основывается на следующих психолого-педагогических принципах, выделенных А.А. Вербицким: имитационного моделирования конкретных условий и динамики профессиональной деятельности; игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности; совместной деятельности; диалогического общения; двуплановости; проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности [1].

6. *Принцип сознательности и активности* направлен на формирование у бакалавров следующих характеристик:

- убеждений в значимости овладения будущей профессией, в актуальности усваиваемых знаний;
- осознания необходимости, значимости формируемых профессиональных педагогических умений;
- требовательности к уровню собственной профессиональной подготовки, дисциплинированности;
- умений и навыков самостоятельной работы в плане учебной и исследовательской деятельности.

7. *Принцип доступности* обеспечивает:

- постепенное усложнение усваиваемой информации по изучаемым учебным дисциплинам;
- возможность успешного прохождения педагогической практики, с использованием сформированных знаний, развиваемых компетенций и личностных качеств будущих учителей иностранного языка;
- соответствие содержания, методов и форм, средств, используемых в профессиональной подготовке бакалавров иноязычного педагогического образования, возрастным и индивидуальным особенностям студентов;
- оптимизацию учебной деятельности и самостоятельной учебной, исследовательской работы обучающихся;
- переход информации в формируемые знания и ее использование в процессе развития профессиональных умений.

8. *Принцип интегрированности* является значимым по причине необходимости опоры на опыт, приобретенный в процессе изучения учебных дисциплин, относящихся к будущей профессиональной деятельности.

9. *Принцип этнокультурности*, опора на который позволяет сформировать личность будущего учителя иностранного языка как носителя культуры родного этноса и профессионала, владеющего элементами иноязычной культуры.

Профессиональное обучение бакалавров иноязычного педагогического образования, осуществляемое на основе принципов образовательного процесса, учитывающих особенности профессиональной подготовки, позволяет комплексно и системно охарактеризовать исследуемый процесс в вузе, направленный на достижение поставленных целей в условиях перехода России к многоуровневому образованию.

Литература:

1. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.: ил.
2. *Китайгородская, Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1982. – 137 с.
3. *Краевский, В. В.* Общие основы педагогики: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
4. *Милорадов, С. А.* Обучение дискуссионному общению на иностранном языке (метод активизации возможностей личности и коллектива, обучение английскому языку на продвинутом этапе): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Милорадов. – М., 1999. – 20 с.

EMBEDDED SYSTEMS: TEACHING PROCESS METHODOLOGY AT FOREIGN UNIVERSITIES IN RUSSIAN LANGUAGE

Vassiliev Alexei

Ph. D., associate professor at Saint Petersburg State Polytechnic University, Saint Petersburg

Ivanova Tatiana,

senior teacher at Saint Petersburg State Polytechnic University, Saint Petersburg

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ЦИКЛА "ВСТРАИВАЕМЫЕ СИСТЕМЫ АВТОМАТИКИ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ" В ИНОСТРАННОМ ВУЗЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Васильев Алексей Евгеньевич, канд. техн. наук, доцент Санкт-Петербургского государственного Политехнического университета, г. Санкт-Петербург

Иванова Татьяна Юрьевна, старший преподаватель Санкт-Петербургского государственного Политехнического университета, г. Санкт-Петербург

ABSTRACT

We consider the case of development of interdisciplinary program "Embedded systems" for training of foreign students in Russian language with example of the State Technological University Le Quy Don (Hanoi, Vietnam).

АННОТАЦИЯ

В работе рассматриваются проблемы создания методик преподавания дисциплин цикла «Встраиваемые системы» для подготовки иностранных учащихся на русском языке на примере Государственного технического университета им. Ле Куи Дон (Ханой, Вьетнам).

Keywords: embedded systems; microcontrollers; high school; teaching methods; Russian as a foreign language.

Ключевые слова: встраиваемые системы; микроконтроллеры; высшая школа; методика преподавания; русский язык как иностранный.

Embedded systems are the special kind of control systems of technical object or process. They are widely used in the field of automation and computer technology. Their control device is implemented mainly based on microcontrollers, dedicated processors or programmable logic integrated circuits. This control device is deeply combined (in constructive, technology and other aspects) with the object of control [1-3].

The applications of embedded system starts from on-board systems for special purposes and ends with household appliances. Embedded systems are used in almost all technical facilities at the present time. For example, they are used in machine tools, manufacturing equipment, medical equipment, communications, navigation and in few other technologies [4].

The pace of development in the area of science and technology is very fast. For example, consider the case of embedded microcontrollers (it is the most popular type of hardware platform for embedded systems). Their production have now reached to the level of 16 billion pieces per year [5]. This magnitude of production is greater than the amount of the annual production of general-purpose computers (about 500 million pieces per year) [6].

Professionals specializing in the area of embedded systems are characterized by complex multi-disciplinary knowledge and practical skills in the area of systems theory, control theory, digital and analog electronics, circuit design, computer technology, algorithms and programming.

The results of research and practical achievements are published in a wide range of representative periodicals. Among these are the following publications: IEEE Embedded system journal [7], International Journal of Embedded Systems [8], the almanac "Embedded world" [9], Journal "Vstraivaemye sistemy" (in Russian) [10], collection of works of All-Russian Conference "Embedded Systems" and several others.

There are many universities focused on training of specialists in Embedding. For example, there are: Embedded system institute – the Netherlands (conducted program is "Embedded systems engineering" [11]), International Embedded Systems Academy – USA-Germany (conducted program is "Products, Consulting & Training for Embedded Systems" [12]), University of Pennsylvania – USA (conducted program is "Engineering in Embedded Systems" [13]), faculty of Electrical Engineering and Computer Sciences of UC Berkeley – USA (conducted program is "Embedded System Design" [14]), Institute of information technology, mechanics and optics ITMO – Russia (conducted program is "Design embedded systems" [15]).

At international level, European Master's Program in Embedded Computing Systems [16] is also developed.

The issue of creating teaching methods for the courses named "Embedded Systems Automation and Computer Engineering" is very important. These methods have to provide the success of education, "longevity" of trained professionals, and their ability to adapt the changes in the area of embedded systems.

Also another important step is development of international relations between universities which leads to training of this subject.

The Russian Federation and the Socialist Republic of Vietnam are in the progress of implement a project to create Vietnamese-Russian University of Technology (VRTU) in accordance with the inter-state agreements [17]. VRTU will have trained bachelors, masters and PhD students for several high-tech sectors of Vietnamese industry [18]. Scientific activities are an important part of collaboration is well. The academic staff of the VRTU will have many Russian professors and experts, in accordance with this fact, the Russian language will be used as the primary language for education and research.

St. Petersburg State Polytechnic University (SPbPU) and Hanoi State Technological University Le Quy Don (STU) have routinely exchanged working groups in the past since 2011. Those groups carry out joint scientific, methodological and educational activities for the project [19].

It should be noted that the contingent of Vietnamese teachers are inhomogeneous in terms of their knowledge of the Russian language. Employees who have received higher education in Russia make up the majority of this contingent. Vietnamese did not consider the Russian language as a tool for their professional communication. Russian language was perceived by them as a mean of obtaining a higher education and a mean of communication in the Russian-speaking environment during the training period. The Vietnamese graduates of universities (in particular STU) are another important part of the staff. They studied the Russian language in Vietnam (in the absence of the Russian language environment) for professional purposes despite the fact that they will not be able to learn Russian language at advanced level.

The significance of the concerns are fully recognized at the top-management of STU. The top-management is working to solve problems in cooperation with representatives of the SPbPU.

Interdepartmental scientific and educational center "Embedded Systems" was formed at the Institute of Computing and Control in SPbPU. The objectives of the center is to develop a methodological support for education in the field of embedded systems, automation and computer technology and organizing and executing scientific research (including students in the field of embedded systems and related areas).

The staff of this center is in active co-operation with the scientific and pedagogical workers of STU, in particular with the Faculty of Electronics, in the field of hardware of embedded systems [20].

The fact worth considering is the beginning of joint research and teaching laboratories, including laboratory "Embedded Microcontrollers" in STU. Educational materials and equipment for the laboratory were developed in St. Petersburg State Polytechnic University under an international treaty.

Thus, we can conclude development at the international level technology and teaching methods of international team of researches. This method gives an impulse to the emergence of new generation of professionals in the domain of embedded systems, automation and computer technology.

The list of references

1. Tolkovyj slovar' po informatike.– Moscow: FiS, 1991.– p. 440. (in Russian)
2. S.F. Barrett, D.Dzh.Pak. Vstraivaemye sistemy. Proektirovanie prilozhenij na mikrokontrollerah.– Moscow: ID «DMK-Press», 2007.– 640 s. (pp. 22-23). (in Russian)
3. http://www.wikiznanie.ru/ru-wz/index.php/Встроенная_система
4. A.E. Vasil'ev, M.M. Shilov, A.I. Murgo. Nauchno-metodicheskie aspekty prepodavanija disciplin cikla «Vstraivaemye mikrokontrollery» // Informacionno-upravljajushhie sistemy, №6, 2011.– SPb.: publishing «Politehnika».– p. 68. (in Russian)
5. <http://www.russianelectronics.ru/leader-r/news/snabworldmarket/doc/63382/>
6. <http://www.compress.ru/article.aspx?id=18662&iid=865>
7. <http://spectrum.ieee.org/computing/embedded-systems>
8. <http://www.inderscience.com/jhome.php?jcode=ijes>
9. <http://www.embedded-world.de/>
10. <http://www.embeddedsys.ru/>
11. <http://www.esi.nl/>
12. <http://www.esacademy.com/>
13. <http://www.seas.upenn.edu/prospective-students/graduate/masters/index.php>
14. <http://coe.berkeley.edu/>
15. http://www.ifmo.ru/subspec/313/subspec_313.htm
16. <http://mundus.eit.uni-kl.de/>
17. <http://www.kremlin.ru/transcripts/19605>
18. http://www.russia.edu.ru/information/analit/official/chos_2012/6015/
19. A.E. Vassiliev, T. Yu. Ivanova. Organizacija mezhdunarodnogo sotrudnichestva prepodavatelei pri realizacii proekta V'etnamo-Rossijskogo technologicheskogo universiteta: opyt neposredstvennyh ispolnitelej // Vysokie intellektual'nye tehnologii i innovacii v nacionalnyh issledovatel'skich universitetach. Materialy mezhdunarodnoj konf.– SPbSTU, 2014.– P. 4–6. (in Russian)
20. Vasil'ev A.E., Do Suan T'en, Kabesas Tapia, Sadin Ja.D., Doncova A.V. Metodologicheskie aspekty i instrumental'nye sredstva avtomatizirovannogo proektirovanija funkcional'no-orientirovannyh mikrokontrollerov dlja vstraivaemyh prilozhenij. // Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPBGPU. №2(169)/2013.–SPb.: publishing «Politehnika»2013.– pp. 123-134. (in Russian)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СТРУКТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАСПРОСТРАНЕНИЯ СЛОЖНЫХ СУБСТАНТИВНЫХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ

Белусова Александра Робертовна

кандидат филологических наук, профессор Московской Государственной Академии Ветеринарной Медицины и Биотехнологии им. К.И. Скрябина

STRUCTURAL POTENTIAL OF EXTENSION OF COMPOUND SUBSTANTIVE TERMINOLOGICAL WORD COMBINATIONS

Belousova Alexandra, Cand. Sci. (Phil), professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается влияние факторов синтаксической (активной и пассивной), лексической и терминологической валентностей на состав сложных субстантивных терминологических словосочетаний. Изучение структурного потенциала распространения сложных словосочетаний биологической терминосистемы сделало возможным проследить структурную обязательность и факультативность распространяющих элементов.

SUMMARY

The effect of such factors as syntactical, lexical and terminological valencies is shown related to compound substantive terminological word combinations. The idea of active and passive syntactical valencies is also given. Study of the structural potential of extension made it possible to observe structural obligativeness and optionality of extending elements of compound word combinations in the biological terminological system.

Ключевые слова: сложные субстантивные терминологические словосочетания; синтаксическая (активная и пассивная) валентность; структурный потенциал распространения; структурная обязательность и факультативность.

Key words: compound substantive terminological word combinations; syntactical (active and passive) valency; structural potential of extension; structural obligativeness and optionality.

Наличие и широкое употребление многокомпонентных терминологических словосочетаний, возникающих в результате распространения простых двусловных субстантивных сочетаний, непосредственно связано с валентными свойствами существительного [4, с.132].

Валентность определяется как способность элемента языковой структуры сочетаться с другими однородными элементами. Различают два вида валентности: лексическую и синтаксическую. Под лексической валентностью понимается потенциальная способность слова вступать в лексико-семантические связи с другими словами, имеющими определенное лексическое значение.

Синтаксическая валентность – потенциальная способность слова вступать в синтаксические связи с другими словами, принадлежащими к определенным грамматическим классам [7, с.87].

Л.Г. Кравец вводит в своей работе понятие «терминологической валентности», под которой понимается свойство того или иного слова сочетаться со словами-терминами [5, с.8].

Терминологическая валентность, по его мнению, является одним из признаков терминологичности, а также фактором, отражающим процесс воздействия терминов на общепонятную лексику: термины вовлекают эту лексику в свою орбиту, придавая ей специализированные значения и, в конечном счете, терминологизируя ее.

Анализируемый материал показал, что многокомпонентные терминологические словосочетания образуются в результате реализации лексического, синтаксического и терминологического типов валентности.

Рассмотрим реализацию синтаксической валентности при образовании многокомпонентных терминологических словосочетаний в биологической терминосистеме.

Так как компоненты терминологических словосочетаний неравноправны (одни – зависимые, другие – ведущие), правомерно деление синтаксической валентности на активную и пассивную. Активная и пассивная валентности характеризуют слово со стороны его синтаксического статуса. Активная валентность – способность слова присоединять распространяющие его синтаксически и семантически другие слова; пассивная валентность – это способность слова распространять как синтаксически, так и лексически другие слова в словосочетании.

Слово с активной валентностью, указывает Б.М. Лейкина, является ведущим, подчиняющим себе второй член сочетания; слово с пассивной валентностью – подчиненным второму члену сочетания [6, с.12].

Слово с активной валентностью является ведущим также и семантически. «Слово, вокруг которого организуется данное словосочетание, является не только структурно, но и семантически ведущим по отношению к тому, которое к нему присоединяется для его семантического распространения» [3, с.216].

Пассивная валентность реализуется только один раз, активная валентность может реализовываться с несколькими компонентами, то есть слово с пассивной валентностью может распространять только свое ядро – ведущий компонент бинарной структуры, тогда как активно-валентное слово может иметь несколько распространяющих его компонентов. Например: a faint precipitation line, где ядро реализует свою активную валентность дважды, а адъюнкты – один раз.

Способность адъюнктов в свою очередь распространяться другими словами приводит к образованию в составе многокомпонентных терминологических словосочетаний периферийных ядер, что приводит к углублению всей структуры. Например: spinal cord trauma, deeply stained smear examination, где адъюнкт выражен существительным, обладающим активной валентностью, что приводит к образованию периферийных именных групп.

Исследователи указывают на необходимость разграничения структурной обязательности и факультативности [1, с.111].

Под обязательной валентностью понимается способность слова требовать обязательного распространения другими словами.

Факультативная валентность – это способность слова допускать возможное, но не обязательное распространение другими словами.

Проявление действия обязательной валентности существительных в составе терминологических словосочетаний также является одной из причин сложности структуры многокомпонентных терминологических словосочетаний. Такие факты структурной обязательности мы наблюдаем в тех случаях, когда существительные определенных семантических групп, находясь в пре- и постпозиции к опорному существительному, требуют распространения другими словами в силу своей «широкозначности» [2, с.162].

При анализе терминологических словосочетаний было выявлено 6 групп существительных с обязательной валентностью, наличие которых не дает возможности сводить многочисленные терминологические образования к двухкомпонентным структурам без нарушения их семантической целостности.

1. Существительные, выражающие качественную оценку предмета: quality, grade, value и так далее. Например: key of wool gradation; high quality milk.
2. Существительные с общим значением «вид», «разновидность»: type, kind, sort, design и так далее. Например: bovine adenoviruses of various serotypes; disease resistance of great variety; a cow of meat-type conformation.
3. Существительные с общим значением внешнего вида, физических признаков предмета, размером предмета или масштаба явления: level, height, rate, size, form, volume, scale. Например: malignant tumor of a large size; large-scale calf vaccination; coli-form bacteria.
4. Существительные, означающие отвлеченные понятия и действия (обширная группа существительных с обязательной валентностью): determination, evaluation, research, composition, production и так далее. Например: ingredients of feed composition; methods of antibody determination.
5. Существительные с временной семантикой: day, year, duration, stage и так далее. Например: a few days' trial; immunity of long duration; myocardial necrosis in the early stage of resorption.

6. Существительные с пространственной семантикой. Например: Существительные с пространственной семантикой: region, base, middle, center. Например: fracture of the base of the skull; a swelling in the caudoventral cervical regions; a minute depression in the centre of the nodule.

Действие факультативной валентности, то есть способности слова допускать возможное, но не обязательное распространение другими словами, было выявлено в большинстве анализируемых нами терминологических комплексов. Это те случаи, когда распространяющие элементы сообщают дополнительные сведения о предметах или явлениях, обозначаемыми компонентами исходной структуры, и их употребление связано с экстралингвистическими факторами, а не требованиями языковой нормы.

Такого рода терминологические словосочетания при свертывании могут быть сведены к моделям простых двусловных сочетаний NN, NpN, AN независимо от количества компонентов, входящих в их состав. Например: superficial branches of the facial nerve – branches of the facial nerve – branches of the nerve (NpN); repeated muscle biopsy samples – muscle biopsy samples – biopsy samples (NN); affected epithelial cells – epithelial cells (AN).

Двучленные модели исходных терминологических словосочетаний представляют собой синтаксически независимые и завершённые в смысловом отношении структуры, что означает факультативную связь между компонентами исходного терминологического словосочетания и их модификаторами в приведенных выше примерах.

Таким образом, мы проследили действие обязательной и факультативной валентности на примере терминологических словосочетаний биологической терминосистемы и убедились в том, что явление структурной обязательности и факультативности тесно связано с изучением природы синтаксической конструкции и определением границ ее свертывания.

Список литературы:

1. Адмони В.Г. Завершенность конструкции как явление синтаксической формы // *Вопр. языкознания.* – 1958.- №1. – С.111-117.
2. Блох М.Я., Лотова И.С. Широкозначные существительные в структуре предложения // *Исследования по лексической сочетаемости.* – М., 1980. – С. 161-176.
3. Горелик Ц.С. Некоторые вопросы теории словосочетаний // *Исследования по английской лексикологии.* – М., 1961. – С. 201-220. – (Учен. зап. / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина; Т. 166).
4. Кацнельсон С.Д. О грамматической категории // *Вестник Ленингр. ун-та.* – Л., 1948. - №2. – 132 с.
5. Кравец Л.Г. Именные словосочетания в английских специальных текстах: (К проблеме выделения терминологической лексики) // *Автореф. дисс. ... канд. филол. наук.* – М., 1964 – 22 с.
6. Лейкина Б.М. Некоторые аспекты характеристики валентностей // *Докл. на конф. по обработке информации, машинному переводу и автоматическому чтению текста.* – М., 1961. – Вып. 5 (2). – 15 с.
7. Сушинская А.И. Структура поликомпонентных атрибутивных именных словосочетаний в современном английском языке // *Проблемы повышения эффективности и специализации в обучении иностранным языкам.* – М., 1973.

ПРОЦЕССЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Жакупова Шолпан Серкеновна

канд. филол. наук, и.о. доцента, Карагандинский государственный медицинский университет, г. Караганда

Сизов Дмитрий Владимирович

канд. филол. наук, ст. преп., Карагандинский государственный медицинский университет, г. Караганда

THE INTERACTION PROCESSES IN THE LINGUISTIC AREA

Jhakupova Sholpan, Candidate of Philology, acting associate professor, Karaganda State Medical University, Karaganda

Sizov Dmitriy, Candidate of Philology, senior Teacher, Karaganda State Medical University, Karaganda

АННОТАЦИЯ

В статье сделан анализ способов и видов испанских заимствований в английском языке. Проведено исследование испанских и английских существительных в современный период.

ABSTRACT

In the article the analysis of methods and types of Spanish borrowings in the English language was made. The investigation of Spanish and English nouns was carried out.

Ключевые слова: языковое взаимодействие, лексические элементы, заимствующий язык, испанские заимствования, способы заимствования, виды заимствований.

Key words: linguistic interaction, lexical elements, borrowed language, Spanish borrowings, borrowing ways, borrowing types.

Современный язык – это продукт длительного исторического развития, в процессе которого язык подвергается разносторонним изменениям, обусловленным различными причинами. Изменения затрагивают все стороны языковой структуры, но действуют в них по-разному. Историческое развитие каждого уровня зависит от конкретных причин и условий, стимулирующих сдвиги в лексическом составе языка, в его фонетической организации, в его грамматическом строе.

Словарный состав современного английского языка является этимологически смешанным. Это исторически обусловлено многократным длительным и разнообразным контактом английского языка с рядом других языков, в первую очередь с латинским, французским, немецким, испанским. В XVI ст. Испания стала одной из сильнейших европейских держав. Между Испанией и Англией поддерживались тесные политические и торговые отношения. В XVI–XVII вв. англичане вели с испанцами упорную борьбу за господство на море, закончившуюся победой Англии.

При межъязыковых контактах нет прямого и одинакового соответствия между социальными, психологическими и лингвистическими предпосылками и их последствиями. Решающим фактором оказываются конкретно-исторические условия осуществления этих предпосылок. Вероятно, поэтому терпели неудачу попытки дать единую для всех времен и народов схему классификации межъязыковых влияний. Вместе с тем, неоспоримо наличие взаимосвязи исторических, социальных, психологических и лингвистических факторов. Сферы функционирования сталкивающихся языков могут быть резко разграниченными или довольно близкими, но полностью они не совпадают. Типы функционального разграничения двух языков сказываются на результатах языкового взаимодействия. При устном пути заимствования иноязычные слова больше изменяют свой фонетический и морфологический облик и быстрее входят в заимствующий язык, становясь основной частью его словарного состава. Слова, проникающие письменным путем, остаются «иностранными». Не все заимствования удержались в XVI веке в английском

языке. Простота в синтаксисе за счет внедрения в письменную речь элементов разговорного языка значительно изменили облик английского письменного языка [1, с. 453]. Расцвет испанской литературы XVI–XVII вв. и перевод на английский Сервантеса, Лопе де Вега, Кальдерона способствовали заимствованию значительного количества испанских слов (напр., *quixotic* от имени персонажа Дон Кихот, *don, dona, hidalgo*). Подобно итальянским заимствованиям, испанские слова часто попадали в английский язык из французского и во французской форме, напр., *grenade, palisade*, хотя они и встречаются в XVI и XVII ст. В форме *grenado, palisado* (правильная испанская форма была бы *grenada, palisada*).

Самый распространенный вид заимствований – лексический. Расширяя границы сочетаемости звуков, обычно не несет с собой новых фонем, т.к. содержащиеся в нем «чужие» звуки передаются с помощью более или менее близких звуков-фонем воспринимающего языка. Так, многие германские слова, проникшие в позднюю народную латынь через солдат-германцев, содержали начальный звук [w], не свойственный романской речи, который был передан уже существовавшим в латыни лабиовелярным gw, встречавшимся в латинских словах только в середине слова (напр., *sanguis, lingua*). Поэтому романские слова, начинающиеся с *gu* – германского происхождения: ит., исп. *guerra*, фр. *guerre* < герм. *wirra*; ит. *guardare*, исп. *guardar*, фр. *garder* < герм. *wardjan*, ит. *guarire*, исп. *guarecer*, фр. *guérir* < герм. *wahrjan*. Непосредственные лексические заимствования являются наиболее зримой, но вместе с тем поверхностной формой воздействия одного языка на другой. Показателем глубоких процессов взаимодействия двух языков считаются структурно-семантические кальки, возникающие в одном языке под влиянием другого и сохраняющие структуру и семантику калькируемого образца. Следовательно, явление калькирования не может быть ограничено только уровнем лексики, но может наблюдаться и на уровне грамматики чаще всего в синтаксисе.

Изучение внешней формы предложения составляет объект морфологии. Изучение его внутренней

формы – объект синтаксиса [2, с. 45]. При функциональном соприкосновении языков роль синтаксического калькирования возрастает и наблюдается калькирование конструкций языка – субстрата. Так, например английский язык в Ирландии отразил некоторые синтаксические особенности ирландского языка. Как пишет А. ван Хамел «гаэльское влияние может быть прослежено в большинстве тех странных синтаксических конструкций, которые делают англо–ирландский почти непонятным языком для тех, кто не знает гаэльского» [3, с. 67]. Исследователь А. Блисс также приводит ряд синтаксических англо–ирландских калек [4, с. 82]. Такое же синтаксическое калькирование существует в испанском Латинской Америки. Интересен тип калькирования, представляющий собой промежуточный случай между лексическим заимствованием и калькой. Это такая лексико–семантическая калька, при которой центром словосочетания служит заимствованное слово с заменой других членов словосочетания лексемами адаптирующего языка и при сохранении общности с образцом его структурно–синтаксического облика. Примером могут служить французско–английские кальки типа *faire doute* = *to make doubt* «сомневаться» [5, с. 39].

Значительная часть одних и тех же испанских слов заимствована не только английским, но и французским языком. Иногда английские слова появлялись в результате совместного влияния нескольких романских языков, напр. *Galleon*, *gallery*, *pistol*, *cochineal* (*galleon* = франц. *galion* исп. *gallon*, ит. *galeone*; *gallery* = франц. *guleri* исп. порт.ит. *galeria*; *pistol* = фр. *pistole*, мсп. Ит. *pistola*; *cochineal* = фр. *cochenille*, исп. *cochinilla*, ит. *cocciniglia*) [6, с. 275]. Большинство заимствований из испанского языка сохраняет свой иноземный облик и употребляется в английском языке в стилистических целях, чаще всего для придания местного колорита повествованию.

В любом языке и диалекте есть слова, не имеющие однословного перевода в других языках. Это так называемая безэквивалентная лексика. В случае заимствования в чужой язык безэквивалентные слова называют экзотической лексикой (экзотизмами). Экзотизмы и этнографизмы не столько раскрывают чужую культуру, сколько символизируют ее. Так слова, *спикер*, *крикет* прочно ассоциируются с Англией. Экзотизмы – это историзмы. Они также непереводаемы. Это ключи к пониманию прошлого культуры. Как и безэквивалентные при сопоставлении языков лакуны. Их причины различны. Так, завезенный в Европу в XVI в. табак получил широкое употребление в Англии. Вследствие чего и слово, его обозначающее, прочно укоренилось в английском языке: от него произведены в XVII в. *Tobacco*–*box* «табакерка», «коробочка для хранения нюхательного табака», *tobacco*–*pouch* «кисет» *tobaccopipe* «курительная трубка» в разговорно–фамильярном употреблении слово *tobacco* сократилось в *bassu*. Слово *armada* (от исп. *armado*) «вооруженный» в XX в. получает новое значение «большая группа самолетов».

Слово *canoë* «челнок», «байдарка» (XVI в.) исп. *canoë* из языка жителей острова Гаити, где так называли долбленные индийские лодки, вошло в фразеологическое сочетание *to paddle one's own canoe* «грести в своей собственной лодке», т. е. действовать независимо, самостоятельно. Слово *despatch* «отправлять» было заимствовано (XVI в.) как глагол < исп. *despachar*, от него было произведено существительное *despatch* «отправление», «отсылка», в том числе и сообщений, а затем «сообщение»,

«донесение» [7, с. 326]. Слово *bonanza* (<исп. *bonanza*, название серебряного рудника в Неваде) становится впоследствии нарицательным именем со значением «скопление богатой руды», «богатые залежи».

Испанский язык внес в словарный состав английского языка целый ряд своих слов, а также послужил передатчиком многих слов из различных языков коренного населения Америки. С открытием в 1492 году Америки Колумбом Испания становится одной из самых богатых европейских стран благодаря колонизации и ограблению Мексики, Перу, Вест–Индии и других областей американского материка. Борьба Англии с Испанией за сферы влияния в XVI в., когда происходило интенсивное расширение внешней торговли Англии, приводила к целому ряду вооруженных столкновений между обеими странами, перемежавшимися оживленными дипломатическими сношениями между ними. Была даже сделана попытка – с помощью брака испанского инфанта, будущего короля Филиппа II с английской королевой Марией Кровавой – политически объединить обе державы. Эта попытка не увенчалась успехом. Контакт с испанскими колонизаторами в Америке и торговля Англии с Испанией дали в словарный состав английского языка целый ряд слов, передающих своеобразие американской флоры и фауны, названий некоторых товаров и т.п., т.е. слов, имеющих мексиканское, перуанское, индийское, бразильское, гаитянское происхождение. Далеко не всегда военная победа означала победу языковую. Не всегда побеждал язык более развитой культуры. Англия после нормандского вторжения не стала французской провинцией. «Языком домашнего и придворного обихода был, вероятно, англо–нормандский. В дальнейшем нормандская знать все более англизировалась; в течение какого–то периода, возможно, в течение нескольких веков, они были билингвами» [8, с. 21].

Такие параметры как время использования языка и возраст пользующегося языком охватывают языковые формы, которые указывают на исторический период в развитии английского языка [9, с. 155]. Выступление Англии в период Наполеоновских войн на стороне Испании оживило интерес к этой стране в общественных кругах Англии. Впоследствии этот интерес выразился фактически в увлечении «испанской экзотикой», благодаря чему английский словарь пополнился некоторым количеством испанских слов чисто этнографического характера.

В результате всех этих форм контакта, сменявших друг друга на протяжении четырех столетий, в английской лексике можно насчитать несколько десятков испанских слов, заимствованных непосредственно из испанского языка. Нами из словаря [10] были взяты существительные, заимствованные из испанского языка (от а до z). Наиболее обширную группу составляют слова, начинающиеся на буквы *c* – 49, *p* – 26, *s* – 21, *g* – 15, *b* – 14, *a* – 8, *t* – 9, *l* – 8, *r* – 8, *d* – 7, *e* – 7, *f* – 5, *h* – 6, *j* – 5, *q* – 5, *v* – 4, *l* – 3, *n* – 3. Как видно из таблицы слова, начинающиеся на *m* – 1, *u* – 1, *x* – 1, *y* – 1, *z* – 1 имеют лишь единичные примеры. Итого 208 заимствований. Из 17000 английских слов – (12,2 %) испанские заимствования.

Процесс заимствования из испанского в английский проходил в основном опосредованным способом в новоанглийский период. По степени ассимиляции испанские заимствования в данном исследовании можно отнести к частично ассимилированным и обозначающим понятия, связанные с другими странами (таблица 1).

Таблица 1

Испанские заимствования новоанглийского периода

Английский	Испанский	Русский	Виды заимствований			Способы заимствований	
			кальки	фонем	морфем	прямой	опосред.
«А»							
alcove	alcoba	ниша, бе- седка		фонем			опосред.
albatross	alcaduz	альба трос			мор- фем		опосред.
alligator	el lagarto	аллига тор			мор- фем		опосред.
«В»							
barrack	barraca	барак			мор- фем		опосред.
bastinado	bastinada	удар палкой		фонем			опосред.
bronco	bronko	приру- ченная ло- шадь		фонем			опосред.
«С»							
caballero	chevalier	кабаль- еро			мор- фем		опосред.
cabotage	cabo	каботаж			мор- фем		опосред.

Таким образом, кальки в данном исследовании составляют наименьшее число, способом заимствования является прямой способ из языка в язык. Фонетический и морфологический виды заимствования составляют наибольшее количество и способом заимствования является опосредованный способ, т.е. с помощью использова-

ния других языков. В процессе нашего исследования выявлено 39 калек, 75 видов фонемных заимствований и 94 морфемных.

Проведенный нами анализ испанско-английского словаря [11, с. 45-239], состоящего из 17000 слов (от *a* до *z*), позволил выявить 772 испанских и английских существительных с суффиксами – *cion* и – *tion* в современный период (таблица 2).

Таблица 2.

Испанские и английские существительные с суффиксами –*cion*, –*tion*

Spanish	English	Spanish	English
«А»		«I»	
Aberracion	aberration	Iluminacion	illumination
Abnegacion	abnegation	Ilustracion	illustration
«B»		«J»	
Bendicion	benediction	Jurisdiccacion	jurisdiction
«C»		«L»	
Calificacion	qualification	Lamentacion	lamentation
Cancelacion	cancellation	Legacion	legation
Celebracion	celebration	Legislacion	legislation
Cultivacion	cultivation	«M»	
Declaracion	declaration	Manifestacion	manifestation
Deduccion	deduction	Manipulacion	manipulation
Definicion	definition	Mediacion	mediation
«E»		«N»	
Ecuacion	equation	Nacion	nation
Edicion	edition	Narracion	narration
Edificacion	edification	Naturalizacion	naturalization
«F»		«O»	
Faccion	faction	Objection	objection
Falsificacion	falsification	Obligacion	obligation
Fortificacion	fortification	Observacion	observation

Spanish	English	Spanish	English
Fraccion	fraction		«P»
	«G»	Palpitacion	palpitation
Generacion	generation	Participacion	participation
Graducion	gradution	Penetracion	penetration
Graduacion	graduation		«R»
	«H»	Reaccion	reaction
Humillacion	humiliation	Recepcion	reception

Литература:

Несмотря на обширный приток иностранных слов, английский язык подчинил их своей звуковой, грамматической и лексической системе. Таким образом, происходил процесс ассимиляции и усвоения английским языком иноязычных слов. Английский язык принимает лексические элементы не пассивно, а, наоборот, в нем постоянно происходит процесс отбора притекающего из других языков лексического материала. С одной стороны, английский язык усваивает те иноязычные элементы, которые в ходе употребления оказываются полезными, определенным образом, обогащая его словарный состав. В то же время английский язык вытесняет и отсеивает те из них, которые показали себя лишними, так как утратили свое значение.

Английский язык был не только языком-победителем, на него оказали существенное влияние языки разных стран, т.е. по мере расширения контактов происходит взаимодействие языков. Со средних веков испанский изменялся медленнее, чем английский. Говоря о способах заимствования, необходимо отметить, что испанские заимствования в основном проникали в английский язык опосредованно устным и письменным путем.

1. Whitehall H. Introduction to Webster's new world. Dictionary of the American Language. - 1987. - 696 p
2. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. - М., 1988. - 656 с.
3. Hamel A. Anglo - Irish Syntax. English Studien. - В., 1932. - 292 p.
4. Bliss A.J. Languages in contact: some problems of Hiberno - English. - N.Y., 1972. - P. 63-82.
5. Степанов Г.В. Испанский язык в странах Латинской Америки. - М., 1963. - 203 с.
6. Baugh A.A. and Cable Th. A History of the English Language. - New York, 2001. - 447 p.
7. Аракин В.Д. Очерки по истории английского языка. - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1955. - 250 с.
8. Жельвис В.И. К вопросу о характере русских и английских лагун // Национально-культурная специфика речевого поведения. - М.: Наука, 1977. - С. 136-146.
9. Смирницкий А.И. Лекции по истории английского языка. - М., 1998. - 238 с.
10. Hoad T.F. The concise Oxford dictionary of English. - Oxford, 1993. - 552 p.
11. Kenfield D. Spanish - English dictionary. - New York, 1987. - 475 p.

МИРОВОЗЗРЕНИЕ ПОЭТА И ПОЭТИКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ

Кадимов Руслан Гаджимурадович,

доктор филологических наук, профессор,

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала

THE POET'S WORLD VIEW AND THE INDIVIDUAL STYLE POETICS

Kadimov Ruslan Gadzhimuradovich, Doctor of Philology, Professor, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala
АННОТАЦИЯ.

Специфическое отношение В. Маяковского и С. Есенина к отдельным языковым (речевым) структурам накладывает отпечаток на их творчество и создает особенные, отличные друг от друга характеристики индивидуальных стилей, которые, в свою очередь, согласуются с мировоззрениями поэтов.

Ключевые слова: мировоззрение, звук, смысл, паронимическая аттракция, сравнительный анализ.

ABSTRACT.

The specific V. Mayakovsky's and S. Yesenin's attitude to particular linguistic (verbal) structures has an impact on their works and creates special, different from each other characteristics of individual styles. They in turn are consistent with the poets' world views.

Keywords: world view, sound, meaning, paronymic attraction, comparative analysis.

Анализ творчества С. Есенина и В. Маяковского показывает, что в индивидуальных стилях, обнаруживающих тяготение к полярным началам: стихийному и сознательному, интуитивному и рациональному, факту природы и творению рук человека (артефакту), – различным

оказывается и отношение к единицам языка, в частности, – к звуку и слову. С общей ориентацией на артефакт у Маяковского в некоторой степени связана и ориентация на слово как единицу языка человеческого и как создание человека – артефакт, в отличие от звука как первоячейки

языка, близкой к природе. Даже звучание лошадиных копыт складывается у Маяковского в слова: «Били копыта. // Пели будто: // – Гриб. // Грабь. // Гроб. // Груб» (все примеры выделены курсивом нами – Р.К.). Звуковые (буквенные) повторы у Маяковского организуются контекстом в ориентированном на смысл качестве (т.е. в слова) и тогда, когда нет никакого звукоподражания: «Глаза потри. / Сам три. / Смотри!» («Мистерии-буфф»). О лексикализации звукоподражаний типа «Заложил бы динамиту-ну-ка дрызнь», – писал Г. О. Винокур [1]. Ученый отмечал, что в более поздних произведениях этот процесс еще более заметен.

Поэтике Есенина свойственна «тенденция к размыванию границ слова, к звуковому объединению серии слов льющимся звуком» [6]. «Неделимой ячейкой», используемой в поэзии Есенина, является звуковой ряд и звук, связанный с представлениями «чувства-идеи». У Маяковского наблюдается объединение звуков, образов, слов вокруг отдельных смысловых центров, поэтика его рассчитана не на звуковой ряд, а на смысловую, на «предметный смысл речи». Передача поэтического содержания в поэзии Маяковского происходит путем использования всех единиц языка (вплоть до отдельных сочетаний звуков) как знаков – смысловых единиц речи. Звуковые повторы, которые могли бы таковыми и остаться, у Маяковского организуются контекстом в ориентированном на смысл качестве: В «150 000 000» барабанная дробь «говорит» (бар бей, бар бань): «Бей, барабан! / Барабан, барабань! ... Баарбей! / Баарбань! / Баарабан!». (Ср. «рассеянный» повтор звука «б» в «Небесном барабанщике» Есенина).

Приводя слова Якобсона: «Поэзия Маяковского есть поэзия выделенных слов по преимуществу», Г. О. Винокур соглашается с этой характеристикой и пишет: «Исключительное место здесь (в общем языковом мировоззрении Маяковского) принадлежит отдельному слову с его собственной формой и собственным значением, способным создавать самые неожиданные эффекты своим собственным материалом [1]. Важное место отводится слову и во всех посвященных творчеству статьях поэта. Аналитический подход Маяковского ориентирован на слово как единицу мысли, как достижение человека и одно из главных орудий его деятельности. Слово и голос у Маяковского зримы и действенны: «оттуда ... по кабелю, / вижу, / слово ползет» [7, IV, с. 146] – (выделено Маяковским – Р.К.); «Товарищи актеры! / Слова наперевес! / Вперед!». Именно слово является «неделимой ячейкой» поэтики Маяковского, ее строительной единицей («словакирпичи»).

Доминирующим у Есенина оказывается стремление к созданию образа, основанного не столько на объединении предметного смысла слов, сколько на их звучании и образности всего контекста: «Молча ухает звездная звонница»; «Зола зеленая из розовой печи»; «Листьями звезды льются»; «Тихо льется с кленов листьям медь»; «Лепестками роза расплескалась...». В поэзии Есенина близкозвучные слова часто не ориентированы на их дополнительное смысловое сближение. Маяковский же, напротив, направляет звуковое сходство на сближение по смыслу, используя разные способы организации текста.

Способ организации и упорядочения языкового материала создает основу произведения искусства – стиль и

внутреннюю поэтику. Участвовавшие в поэзии факты сознательной семантизации разнокорневых созвучных слов (когда формы слов используются для того, чтобы вызвать дополнительные смысловые эффекты) побуждают исследователей всесторонне анализировать смысловые функции звуковых повторов и специфику экспрессивного средства художественной речи, которое обозначают термином паронимия, или паронимическая аттракция (далее – ПА). Анализ творчества В. Маяковского показывает, что его произведения буквально пронизаны установкой поэта на извлечение дополнительных смысловых эффектов посредством сближения в контексте сходнозвучных слов: «пустыня стынет», «заносчивый нос»; «поразительный паразит»; «Дым из-за дома догонит нас длинными дланями», «Бывало – сезон, наш бог – Ван Гог... другой сезон – Сезан». Хотя вопрос о соотношении содержательного и звукового начал так или иначе решался в поэзии всегда, отношение поэтов к ПА оказывается очень неодинаковым и отражает существенные различия в индивидуальных стилях.

Индивидуальному стилю Маяковского свойственно сознательное сближение разнокорневых сходнозвучных слов для извлечения разнообразных семантических эффектов. Звуковая форма слова часто подсказывает поэту выбор другого слова. Кроме примеров типа «пенится пень», «площади плещут», можно указать на многие другие контексты, насыщенные паронимическими сочетаниями, в том числе из поэм «Про это» («Фразы крою по выкриков выкройке»), «Владимир Ильич Ленин» и «Хорошо!» (ср., например: «Кровь по ступенькам стекала на пол, стыла с пылью пополам, и снова на пол каплями капала из-под пули Каплан»).

Если в стихах Маяковского много примеров ПА, бросающихся в глаза, то при беглом чтении складывается такое впечатление, что ПА есть только у Маяковского, а у Есенина (при всем внимании поэта к звуковой организации стиха) ее нет. Но специальный анализ поэзии Есенина обнаруживает немало случаев ПА: «Я строгал, чинил челны»; «Отпущу себе бороду и бродягой пойду по Руси»; «И треплет ветер под косышкой Рыжеволосую косу»; «Держат липы в зеленых лапах»; «Клен и липы в окна комнат, ветки лапами забросив»; «С детства нравиться я понимал / Кобелям да степным кобылам». Вместе с тем у Есенина паронимические сочетания не так заметны, как у Маяковского. Дело в том, что у Маяковского обращают на себя внимание и неглубокие звуковые повторы, тогда как в поэзии Есенина даже глубокие повторы звуков не стремятся себя обнаружить [4]. Представляется, что эти различия являются свойствами индивидуальных стилей и связаны со спецификой функционирования в них языковых единиц. Специфическое функционирование единиц языка накладывает отпечаток на творчество поэтов и создает особенные, отличные друг от друга характеристики индивидуальных стилей, которые, в свою очередь, согласуются с мировоззрениями поэтов.

Далеконость семантических полей также препятствует смысловой аттракции между сходнозвучными словами: «широко взмахнув веслом, как яйцо, нам сбросит слово». У Есенина в «предпаронимическом напряжении» [2] остаются даже очень глубокие звуковые повторы: «Бреду дубравной стороной» (Ср. у Маяковского: «Бреду по бреду жара»). Явные случаи звуковой близости не под-

держиваются близостью смысловой, в результате чего сопоставление слов остается на уровне звуковых повторов и не вызывает явной семантической аттракции. Стиль Есенина в целом настраивает на восприятие пограничных случаев не как ПА, а как звуковых повторов, которые доминируют в его творчестве. ПА не возникает потому, что Есенин и не пытается семантически нагружать сходно-звучные слова. Приходится говорить о разных качествах приема ПА, поскольку у Маяковского удельный вес ПА на порядок выше, чем у Есенина – и количество переходит в качество: у Маяковского этот прием вырастает до уровня доминирующего принципа обращения с языковым материалом. Вторая сторона качественного различия связана с сознательностью, иногда – даже нарочитостью употребления приема Маяковским и отсутствием сознательной установки на паронимию у Есенина.

Паронимические отношения достигают своей кульминации в синтаксических позициях главных членов предложения – подлежащего и сказуемого, а шире – как предикативные (выражающие два направления языкового сознания: семантическая ось «предмет-действие» и семантическая ось «предмет-свойство») [5]. Именно эти позиции являются наиболее показательными для характеристики индивидуальных стилей Маяковского и Есенина по признаку ПА. Редкие случаи звуковой близости главных членов предложения в творчестве Есенина являются спорадически, без намеренного стилистического ударения: «На лице часов в усы *закрутились стрелки*»; «*И звенит голубая звезда*». В то же время паронимическое сочетание подлежащего со сказуемым является одним из самых частых у Маяковского: «*Погода... годится только для рыб*»; «*Сердце не сердится, к злобе глухо*»; «*Сколько лет... крестьянин крестился истов*» и др.

У Есенина помимо звуковых повторов часто встречаются повторы слов, строк, строф. Повторяются первые и последние строки в строфах, строфы в стихотворениях, создавая своеобразную замкнутость, очерчивая и обрамляя стиховое пространство как своеобразное место для совершения поэтического действия. У Маяковского повторов такого рода почти нет, «повторы» у него наблюдаются в «плоскости мысли». Один из характернейших признаков стиля Маяковского – смысловые наслоения, оперирующие значениями слов, нагнетание и гиперболизация мысли.

Ориентированность Есенина на звуковые ряды, а Маяковского – на слова может показать и сравнение контекстов, содержащих собственные имена. У Есенина они не обнаруживают прямой нацеленности на семантические эффекты ПА (ср. у Есенина: «*Звань к оружию под каждой оконницей./Знаю я, нынче ночью идет на Казань...*» – и у Маяковского: «*Сказанием встает Казань*»). Урбанистический образ мышления Маяковского способствует тому, что образ города часто становится структурообразующим принципом художественного текста: звуковая форма собственного имени города влияет на выбор других слов текста. Так, влияние собственного имени, вынесенного в заглавие, на другие слова текста обнаруживается в стихотворении Маяковского «*Нордерней*»: «*Дыра дырой, ни хорошая, ни дрянная – немецкий курорт, живу в Нордернее*». В данном случае собственное имя «Нордерней» в значи-

тельной степени способствует выбору для его определения слов «дыра дырой», «дрянная» и т.д. В творчестве Маяковского часто встречается образ самого города, поддерживаемый и ПА: «*Город грабил, / греб, / грабастал...*»; «*Город грохочет, / город горит*»; «*корчится в голоде город*». Природа же для Маяковского – «несовершенная вещь», которая противостоит артефакту и которую нужно изменять по человеческим меркам: «*Тебе – молния в небе, а мне – в электрическом уюте*», – говорил поэт Б. Пастернаку [8].

Характерно, что Есенин соотносит с природным началом – звук, а с творением человека – слово: «*Кто скажет и откроет мне,/Какую тайну в тишине/Хранят растения немые/И где следы творенья рук./Ужели все дела святые,/Ужели всемогущий звук/Живого слова сотворил*» (Русь советская). Звук характеризуется как «всемогущая» субстанция. Поэзия Есенина ориентирована на эффекты, которые достигаются на звуковом уровне: звук ближе к природе, к ее тайному языку («*Мир таинственный, мир мой древний...*»), к которому поэт чутко прислушивается, в звуке в первую очередь может быть сокрыто волшебство природы и поэзии.

Известно также, что Есенин – один из самых «многоцветных» русских лириков. В то же время слова «краска» в значении специально приготовленного «вещества, придающее тот или иной цвет предметам, которые оно покрывает», в поэзии Есенина нет. В программном «*А вы могли бы?*» Маяковский словом краска называет краску художника. Лирический герой поэта смазывает «*карту будня, плеснувши краску из стакана*». Характерно в этом смысле и то, что самый близкий Есенину образ природы также не «назван»: слово «природа» в поэзии Есенина не встречается.

В дополнение к этому можно указать еще на одно свойство их индивидуальных стилей. У Есенина редкое стихотворение может получить название, быть «названо». Почти все стихотворения его обозначаются первыми строками, тогда как у Маяковского все стихотворения имеют названия, выделенные в заглавия, имеют свое имя. В подобных фактах также обнаруживается стремление Есенина к вписыванию фактов творчества в более широкий контекст и, наоборот, ориентация Маяковского на выделенное, названное слово.

Список литературы

1. Винокур, Г.О. О языке художественной литературы. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 112.
2. Григорьев, В.П. Поэтика слова. – М.: Наука, 1979.
3. Есенин, С.А. Собр.соч.: В 6 т. – М.: Худ. лит., 1977-1979.
4. Кадимов Р.Г. Паронимическая аттракция в русской советской поэзии. Автореферат дисс. ... канд. филолог. наук. – М., 1985. – 22 с.
5. Кадимов Р.Г. Паронимия в поэтическом тексте. Махачкала: Дагучпедгиз, 1996. – 140 с.
6. Кожевникова, Н. А. Словоупотребление в русской поэзии начала XX века. – М.: Наука, 1986. – С. 204.
7. Маяковский, В.В. Полное собрание сочинений. В 13 т. – М.: Худ. лит., 1955-1961.
8. Пастернак, Б. Воздушные пути. – М.: Сов. писатель, 1983. – С. 456.

ФУНКЦИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ИНТЕКСТА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ

*Кадыров Ж.Т., Таласпаева Ж.С., Агибаева С.С.
(Казахстан, г. Петропавловск, СКУ им. М. Козыбаева)*

В современном литературоведении активно изучается проблема взаимодействия различных форм художественной речи. Исторически противопоставление поэзии и прозы явилось исходным для культур с формирующейся художественной словесностью. Так, уже в античности осознавалось историческое первенство поэзии по отношению к прозе. Одной из причин, по которой поэзия вошла в художественную литературу раньше, чем проза, стало ритмическое оформление поэтических высказываний. «Способность стихотворной (поэтической) речи жить в нашей памяти (гораздо большая, чем у прозы) составляет одну из важнейших и неоспоримо ценных её свойств, которое и обусловило её историческую первичность в составе художественной культуры» - отмечает В. Е. Хализов [1, 237].

Другой причиной преобладания стихотворной формы в древней литературе явилось её соответствие эстетическому канону красоты, так как красота в идеологии античности и средневековья ассоциировалась с вечными ценностями правды и добра. Прозаические, по сути, жанры - речи, исторические сочинения, трактаты - могли войти в литературу лишь будучи изложенными в стихах. Изначально, словом «поэзия» охватывалась вся область изящной словесности, и лишь позднее с этим понятием стали соотносить произведения в стихотворной форме.

В значении узком, поэтическое произведение – это литературный текст метрической формы, язык которого следует определенной схеме; а прозаический текст, напротив, характеризуется «несвязанностью», свободой от метрического распределения [2, 71]. Однако, различия между формами речи глубже: ещё в XIX в. было признано, что «...общее значение стихотворения неизбежно эмоциональное; в целом выражение чувств сегодня считается сущностным признаком поэзии в плане ее воздействия на читателя... развитие современной теории поэтических смыслов привело к разграничению чисто познавательной направленности прозы и поэзии.... поэзия не дает информацию или практические рекомендации, она являет смысл, ценность которого может состоять как раз в его неинформативности, в его отрешенности от практических нужд» [2, 71]. Поэзия и проза отличаются формами словесной образности, организацией звуковой структуры, концептуальностью, способами постижения мира.

В.Кожин указал на следующие особенности прозы: «...распространено мнение, что художественная проза по своей организации не имеет принципиальных отличий от обычной разговорной и письменной речи людей. В то же время многие исследователи, а также и мастера прозы утверждают, что в прозаических жанрах есть своя сложная и внутренне закономерная ритмическая структура, принципиально отличающаяся от стихотворного ритма... В прозе господствуют существенно иные способы и формы словесной образности, чем в поэзии... различные виды тропов, часто играющие большую роль в поэтической речи, занимают в прозе явно менее значительное место. Для прозы характерно прежде всего взаимо-

действие разных речевых планов: речи автора, рассказчика, персонажей. Во взаимоотражении этих речевых планов совершается художественное осмысление и оценка изображаемого» [2, 72].

Итак, мы можем сделать вывод по данному вопросу: поэзия – особая, насыщенная смыслом и специфически организованная речь, реализующая поэтическую функцию языка; проза движется к разговорной стихии, однако также может быть отчасти ритмически воплощена и обладать качеством художественности благодаря стилю, выбору слов, мелодии, ритму и образности.

Однако, с учетом перечисленных особенностей форм речи, возникает иная проблема: как будет функционировать поэтический фрагмент в контексте художественной прозы? Какое влияние окажет поэтическая вставка на сопредельный текст и произведение в его формально-содержательном единстве? - Представляется необходимым введение понятия «интекст». В данной статье мы будем опираться на определение интекста, сформулированное П. Торопом, Й.З.Шмидтом и Анной Вежбицкой. Интекстом мы будем считать структурно оформленную как «текст в тексте» семантически насыщенную часть текста литературного произведения, смысл и функция которой определяется, по крайней мере, двойным описанием.

В древней и средневековой литературе существовали песенно-повествовательные жанры, такие как утамоногатаи (японская Литература: IX-XII вв.), никки (лирические дневники), поэтические антологии («Манъёсю», «Кокинсю»), пинхуа (китайская народная книга). Известно, что античная мениппея допускала чересполосицу поэзии и прозы, а средневековый рыцарский роман существовал как в поэтической, так и прозаической формах. Поэтические фрагменты, погруженные в прозу, придавали повествованию живость, экспрессивность, говорили «за» героев, указывали на существующую традицию и зачастую пелись на соответствующий мотив.

Европейский роман Рабле и Сервантеса отразил основные черты литературного процесса эпохи Возрождения: экспериментирование с различными формами слова и стремление к пародийной имитации стилей. Многочисленные поэтические включения в романе Рабле хранят, по мнению исследователей, следы влияния «великой риторики» - бургундской поэтической школы XV в. Во время написания «Гаргантюа и Пантагрюэля» поэзия «великих риториков» пользовалась большой популярностью. В своей книге Рабле заимствовал некоторые стихотворения у «риториков», либо воспроизвел их поэтические приёмы. В целом в «Гаргантюа и Пантагрюэле» Франсуа Рабле проза и стихи свободно сочетаются и пародируются в соответствии с традициями менипповой сатиры. В качестве пародии на стиль рыцарского романа возник и «Дон Кихот» Сервантеса, среди поэтических источников которого «высокая» поэзия начала XVI века, поэзия кансоньеро испанского и итальянского стиля, героический фольклор, представленный отрывками из народных романов.

«Высокие» жанры европейского Классицизма в принципе не допускали смешения форм художественной

речи, однако в период Предромантизма, Романтизма и позднее наблюдается отказ от строгих требований «чистоты» жанра. В прозаические жанры вновь проникает лирическая стихия: так, в исторических романах В. Скотта обильно цитируется шотландская фольклорная поэзия; в произведениях русской классической литературы обнаруживаются фрагменты русских народных песен, создающие определённый национальный колорит и, наряду с другими художественными средствами, раскрывающие авторскую идею. Можно привести в пример творчество А.С. Пушкина, стремившегося в «Капитанской дочке» с помощью народной лирики создать образ Пугачёва - народного царя. В литературе XX века функции поэтических интекстов расширились: достаточно вспомнить роман Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго», в котором поэзия и проза практически равноправны, в совокупности создавая

мистерию жизни и смерти - в контексте определённой эпохи.

Исходя из вышесказанного, в прозаическом тексте поэтический интекст может выполнять различные функции: обозначать источник; служить знаком культурной традиции; знаком общей установки на цитацию. Поэтический интекст в рамках «чужого» прозаического текста ожидаемо получает более сложный смысл, будучи открыт для новых интерпретаций и участвуя в осуществлении авторского замысла.

Литература:

1. Хализев В.Е. Теория литературы. – М., 2002.
2. Тамарченко Н.Д. Теоретическая поэтика: понятия и определения. – М., 1999.

ВЛИЯНИЕ РЕФОРМЫ НЕМЕЦКОЙ ОРФОГРАФИИ НА ИЗДАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГЕРМАНИИ

Хакимова Гюльнара Ансаровна

Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина, г. Москва

THE IMPACT OF THE REFORM OF GERMAN SPELLING ON PUBLISHING GERMANY

Khakimova Gyulnara, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K. I. Skryabin, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы, с которыми столкнулись в своей деятельности издательства и книжная торговля Германии в период реформы немецкого языка 1996-2007 гг. Анализируются семантический, синтаксический и прагматический аспекты книги, на которые повлияла реформа немецкой орфографии. Выявляется отрицательное влияние реформы орфографии на издательское дело Германии.

ABSTRACT

The article describes the problems which the publishing houses and book trade in Germany had to face in their activity during the reform of the German spelling in 1996-2007. The semantic, syntactical and pragmatic aspects of a book affected by the reform are analysed. The negative effect of spelling reform on German publishing business is shown in the article.

Ключевые слова: реформа немецкой орфографии; семантический, синтаксический и прагматический аспекты книги; издательское дело.

Keywords: the reform of German spelling; semantic, syntactic and pragmatic aspects of a book; publishing house.

Опыт немецкоязычного пространства в условиях реформы орфографии (1996-2007 гг.) представляет современный взгляд на проблему реформирования языка и позволяет выявить положительные моменты и недочёты реформы, оказавшие влияние на издательское дело Германии. Как известно, конечная цель реформы немецкой орфографии не была достигнута в полной мере, а именно упрощение и упорядочение правил правописания слов.

Рассмотрение последствий реформы немецкой орфографии представляется интересным при обращении к книгоиздательской деятельности в условиях реформы. Остановимся на изучаемых книговедческой теорией семантическом, синтаксическом и прагматическом аспектах книги с целью определения тех из них, которые оказались наиболее подверженными влиянию реформы.

Рассмотрим подробнее влияние реформы на семантические аспекты книги. Семантические аспекты книги включают ее содержание, заложенные в ней смыслы. Орфографическая реформа лишь на первый

взгляд не затрагивает содержательную сторону изданий. Особое место в группе изданий, семантические компоненты которых находились под влиянием изменений в немецком языке, занимали книги и брошюры, посвященные научным исследованиям реформы, научно-популярному изложению ее «плюсов» и «минусов». В этом же контексте могут быть рассмотрены и семантические аспекты периодических изданий, в частности массово-политических газет и журналов, на страницах которых развернулась масштабная дискуссия о целесообразности реформы и ее последствиях.

Одним из наиболее значимых аспектов анализа книжного дела Германии в период проведения орфографической реформы было издание орфографических словарей, целевое назначение которых предполагает содействие массовой грамотности посредством представления нормативного написания наиболее употребляемых и сложных в написании слов. Орфографические словари как массовое издание обладают огромным потенциалом для

популяризации изменений орфографического режима и сопровождения реформ языка.

В немецкоязычном пространстве законодателем норм немецкой орфографии является орфографический словарь Дуден, издаваемый с 1880 года издательством «Библиографический институт» (Bibliographisches Institut). Следует отметить, что имея квази-монопольные позиции в определении норм немецкой орфографии, в том числе в стандартизации редакционного дела, редакция Дуден не инициировала и не катализировала процесс реформы орфографии, однако, выбрала политику добросовестного отражения всех изменений норм немецкого правописания.

При анализе влияния орфографической реформы немецкого языка на синтаксический аспект книги мы опираемся на понимание приоритетной роли используемой знаковой системы, сочетания знаков, которое ведет к формированию текста. Изменение норм орфографии как основы современной знаковой системы языка вызывает изменения в выражении сообщения, значимые различия в тексте. Глубинный взгляд теоретиков немецкого языка, филологов, литературоведов, культурологов и педагогов нашёл в ряде случаев серьезные искажения содержания отдельных, значимых для понимания текста фрагментов, обнаруженных в результате применения новых правил.

Например, в учебнике истории издательства «Корнелсен» (Cornelsen) написано: «*die Menschenaffen und die Menschenvorfahren hatten sich auseinander entwickelt*». В результате того, что «*auseinander entwickelt*» написано раздельно, фраза переводится следующим образом: «человекообразные обезьяны и предки людей развились одни из других», в то время как они в действительности развивались в разных направлениях, т.е. глагол «*auseinanderentwickelt*» должен быть написан одним словом [5].

Если в вышеприведенном примере наблюдается искажение смысла высказывания, то в отношении текста из произведения Кристи Вольф (Christa Wolf) речь идет о нарушении своеобразного авторского стиля: «*Damals, im Sommer 1971, gab es den Vorschlag doch endlich nach L., heute G., zu fahren und du stimmtest zu* (удалены две запяты). *Nimm bloß den Sonnenplatz, dessen alten Namen du nicht ohne Rührung ins Polnische übersetzt auf den neuen blauen Straßenschildern wieder fandest*». Запяты удалены до и после *nicht ohne Rührung*, раздельное написание слова *wiederfandest* является дополнительной ошибкой [5].

Особенно бесцеремонно редакторы «обошлись» с Томасом Манном. Его роман «Felix Krull» начинается так: «*Indem ich die Feder ergreife um in völliger Muße und Zurückgezogenheit - gesund übrigens, wenn auch müde, sehr müde (sodass ich wohl nur in kleinen Etappen und unter häufigem Ausruhen werde vorwärts schreiten können), indem ich mich also anschicke meine Geständnisse in der sauberen und gefälligen Handschrift, die mir eigen ist, dem geduldigen Papier anzuvertrauen beschleicht mich das flüchtige Bedenken, ob ich diesem geistigen Unternehmen nach Vorbildung und Schule denn auch gewachsen bin*». Помимо изменения написания слов «*sodass und vorwärts*

schreiten» удалены три запяты. Далее по тексту: «*Hier blühen... jene berühmten Siedlungen,... hier Rauenthal, Johannisberg, Rüdesheim und hier auch das ehrwürdige Städtchen, in dem ich wenige Jahre nur nach der glorreichen Gründung des Deutschen Reiches das Licht der Welt erblickte*.» В оригинале стоят после слов *ich* и *Reiches* запяты; из-за удаления запятых стиль и ритм авторского текста полностью меняются [5].

Ориентированные на рынок издательства реализовывали в условиях реформы орфографии единообразие, и четкое соответствие нормам наблюдается только в изданиях официальных документов и учебной и детской литературы. С целью сохранения своей целевой и читательской аудитории, в том числе представителей третьего возраста и оппонентов реформы, союз немецких информационных агентств в 2007 году сформировал свою издательскую орфографию (Hausorthographie - домашнюю орфографию), созданную с учетом рекомендаций Совета по немецкому правописанию, включающую 1.500 слов и сочетающую старые и новые правила.

В отношении почти 1 тыс. слов словари Дуден и Вариг дают одинаковый вариант написания и информационные агентства придерживаются этого написания. В отношении 500 слов, при написании которых существуют разногласия между словарями, агентства выбрали в основном традиционный вариант написания, так как этот вариант приветствовался большинством населения Германии при опросе в мае 2006 г. [3].

Изучение влияния реформы на прагматические аспекты предполагает исследование возможности реализации книгой своего целевого назначения. Особое внимание в этом контексте должно быть уделено учебной книге и, в первую очередь, школьным учебникам.

Уже в самом начале реформы, в 1996 году, министерства по делам культуры земель Германии заявили о необходимости применения в учебном процессе только учебников и других изданий с новым правописанием, хотя официальный Свод правил еще не был сформирован и не были изданы основные словари немецкого языка (Дуден и Вариг). По мнению государственных органов, реализующих реформу, дети не должны были «портить глаза» книгами со старым правописанием, следовательно, не только учебники, но другие книги должны были издаваться только на основе новых правил [4, S. 31]. Большинство издателей учебной, детской и юношеской литературы полностью перешли на новое правописание.

Элементарные прогнозы позволяли предвидеть популярность на рынке новых орфографических словарей и школьных учебников [2, S. 79], то есть той группы изданий, семантические компоненты которых находились под влиянием изменений в немецком языке. Однако именно в этой группе изданий книгоиздатели и книготорговцы столкнулись с так называемыми «товарными остатками», что было ранее неспецифичным для книжного рынка. До 1996 года ни одно предыдущее издание орфографического словаря Дуден не становилось непригодным с выходом нового переиздания именно в силу того, что его содержание не устаревало. В условиях реформы появление

следующего издания словаря, содержащего новые орфографические нормы, снижало спрос на предыдущее издание до нулевой отметки.

Одним из факторов повышения маркетинговой привлекательности орфографических словарей и школьных учебников как товаров книжного рынка выступил длительный характер и постепенность осуществляемой реформы. Процесс совершенствования орфографических норм, продолжавшийся в течение нескольких лет, определил несколько периодов снижения прагматической ценности изданий, относящихся к этим группам, вследствие устаревания их содержания. Это стало основой для интенсификации потребности в орфографических словарях и школьных учебниках и, как следствие, для их переработки и переиздания.

По расчетам, произведенным немецким исследователем В. Денком, в период с 1996 по 2006 годы семантическое, синтаксическое и прагматическое устаревание коснулось около 9 млн изданий орфографических словарей с рыночной стоимостью в 135 млн евро [2, S. 81]. Что касается рынка школьных учебников, то суммарный тираж изданий этой группы, реализующих орфографический режим 1996 года и морально устаревших к 2006 году, составил 6 млн экземпляров [2, S. 82].

В процессе реализации обновления массива учебной литературы в национальном масштабе оказались следующие виды расходов: расходы на списание товарных остатков изданий со старой орфографией; расходы на увеличение складских площадей; расходы на дополнительные пошлины за допуск школьных учебных пособий к печати; расходы на расширение печатных каталогов учебной литературы [2, S. 85].

Одним из интересных явлений рынка учебной литературы в период пролонгированного проведения реформы выступает выжидательная политика потребителей и покупателей. Например, Баварское издательство учебно-педагогической литературы (der Bayerische Schulbuchverlag), которое с 1993 по 1995 годы выпустило свой новый учебник немецкого языка для 5-10 классов («Sprachbuch 5–10»), и в 1996 и 1997 годах выпустило этот же учебник с новой орфографией. Учебник со старой орфографией с лета 1996 г. стал непродаемым, то же самое произошло с учебником с новой орфографией летом 1997 г. Это связано с широкой общественной реакцией на реформу орфографии в 1997 и 1998 годах, и многие школы предпочитали при приобретении учебников по немецкому языку переждать некоторое время с целью экономии бюджета.

Издатели же столкнулись с проблемой подхода в выборе приоритета: культуросозидательный или клиентоориентированный. Необходимость принятия этого стратегически важного решения разделила немецкие издательства на две большие группы: те, кто вынужденно (в силу типологической направленности) или осознанно принял новый орфографический режим, и те, кто, ориентируясь на необходимость следовать запросам читатель-

ской аудитории, принял домашнюю орфографию. Эффективность модели действий в условиях реформы с точки зрения социальных функций издательского дела не может быть однозначно оценена в силу того, что вынужденные меры по сохранению читательской аудитории (с маркетинговыми целями или с целью поддержания читательской активности населения) привели к стимулированию вариативности орфографии, не способствовали развитию языковых привычек и снижали уровень грамотности.

По данным Биржевого союза немецких книготорговцев, в период проведения реформы и в последующие годы читательская активность населения Германии не только не упала, но и продолжает неуклонно расти, о чем свидетельствуют ежегодные отчеты об объемах продаж [1, S. 12]. На основании этих данных можно было бы сделать предположение о том, что клиентоориентированный подход и введение «домашней орфографии» дали необходимый эффект и сохранили читательскую аудиторию ведущих издательских домов в прежних границах, несмотря на то, что предпочтение отдается в последние годы все больше электронным книгам.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что издательское дело Германии ощутило на себе значительное влияние реформы немецкой орфографии. Снижение прибылей книгоиздательского и книготоргового бизнеса в условиях ввода новых правил правописания позволяет судить о реформе орфографии как о национальном факторе отрицательного влияния на книгоиздательский и книготорговый бизнес в современных условиях. Однако проявив гибкость редакционно-издательской политики и встроенность в рыночные процессы, издательства, ориентированные на свою целевую и читательскую аудиторию, сохранили интерес читателей к книге.

Список литературы:

1. Buch und Buchhandel in Zahlen 2012 [Der Text] / Herausgeber: Börsenverein des Deutschen Buchhandels e. V., Frankfurt am Main 2012.- 144 S.
2. Denk, W. 10 Jahre Rechtschreibreform. Überlegungen zu einer Kosten-Nutzen-Analyse [Die elektronische Ressource]. – Режим доступа: <http://www.sprachewerner.info/10-Jahre-Rechtschreibreform-Ueberlegunge.10839.html>. - Загл. с экрана.
3. Grundsätze der Rechtschreibung [Die elektronische Ressource]. – Режим доступа: <http://www.dienachrichtenagenturen.de/Rechtschreibregeln.htm>. - Загл. с экрана.
4. Ickler, T. Ausgemistet, aussortiert, exiliert [Die elektronische Ressource]. – Режим доступа: <http://www.fact-fiction.net/?p=3166>. – Загл. с экрана.
5. Ickler, T. Folgen der Rechtschreibreform in Büchern. Wie Verlage die Staatsorthographien umsetzen [Die elektronische Ressource]. – „Literaturkritik.de“, Nr. 5, Mai 2002. - Режим доступа: http://www.literaturkritik.de/.../public/rezension.php?rez_id=4964. – Загл. с экрана.

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ПЕРЕВОДА БЕЗГЛАГОЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Кириллова Анна Владимировна

кандидат филол. наук, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево

TO QUESTION OF WAYS OF VERBLESS SENTENCES TRANSLATION IN MONOLOGUE AND DIALOGUE

Kirilova Anna, Candidate of philological science, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу трудностей перевода безглагольных эллиптических предложений с русского языка на английский. Автор рассматривает эллиптические предложения, как пример несовпадения строя различных языков, а также способы их перевода, разграничивая сферы употребления данных типов предложений в монологической и диалогической речи. Описание способов перевода безглагольных эллиптических предложений основано на анализе оригинальной художественной литературы и соответствующих вариантов переводов произведений.

ABSTRACT

The article deals with the analysis of ways of verbless elliptical sentences translation from Russian into English. The author examines elliptical sentences as the example of different language systems' mismatch and gives the ways of translation in accordance with monologue and dialogue distinction. The description of ways of verbless elliptical sentences translation is based on the analysis of original fiction and the corresponding version.

Ключевые слова: эллиптические предложения, перевод, способы перевода, монологическая речь, диалогическая речь.

Keywords: elliptical sentences, translation, ways of translation, monologue, dialogue

Безглагольные предложения в русском языке не имеют прямого соответствия в английском языке, поэтому проблемы перевода такого рода предложений представляет для нас большой интерес. Эта языковая единица не имеет прямых соответствий в языке, на который делается перевод. Особое место в исследовании перевода как специфического вида человеческой деятельности занимают случаи расхождения в строе языков. Эти расхождения в строе языков наиболее ярко проявляются при переводе и являются результатом характерного своеобразия языка оригинала и языка перевода.

Как мы отмечали, передача лексических единиц языка или грамматических категорий, специфичных для языка оригинала, составляет особую сложность для переводчика, так как требует от него принятия самостоятельных решений для более адекватной передачи информации, в большей степени это касается характерных особенностей языкового строя, не получивших должного внимания при описании трудностей перевода с одного языка на другой [3, с.3].

Перед тем, как обозначить способы перевода безглагольных предложений с русского языка на английский, необходимо отметить, что под безглагольными предложениями мы понимаем особый структурный тип предложений, специфичной чертой которых является то, что в них выражается действие, вербально не обозначенное в предложении, и средствами выражения этого действия служат предложно-падежные и наречные формы [3, с.12].

В таких предложениях нет эллипсиса как такового, поэтому их нельзя рассматривать как варианты соответствующих глагольных предложений. Основная причина появления безглагольных предложений в речи - общий процесс синтаксической редукции, экономии языковых средств, актуализации различных компонентов смысла и придания общению эмоциональности и экспрессивности. Внутренние языковые закономерности обуславливают безглагольную структуру предложений.

Русский и английский языки, будучи неродственными, проявляют явные различия в языковом строе, и

прежде всего, грамматическом. Русский язык - язык синтетический, зависимость между отдельными членами предложения значительно слабее, чем в английском, и благодаря этому члены предложения обладают большей самостоятельностью; связи слов в предложении выражаются, прежде всего, окончаниями. В английском языке - языке аналитическом, синтаксические связи между членами предложения выражаются порядком слов и предложениями.

Рассматривая вопрос о способах перевода безглагольных предложений с русского на английский язык, можно выделить два способа их перевода, что вполне оправдано: восстановление при переводе глагола-сказуемого и сохранение безглагольной структуры в английском языке. Однако каждый из этих способов имеет свои особенности в монологической или диалогической речи.

Первый способ перевода эллиптических предложений характеризуется восстановлением глагола-сказуемого в английском языке и преобразованием синтаксической структуры предложения в полносоставную.

А придет из церкви, сядет за какую-нибудь работу, больше по бархату золотом, а странницы станут рассказывать... (Островский А.Н., Гроза)

We'd sit down to needlework, mostly embroidering velvet with gold thread. (перев. Д. Магаршак)

Эх, кабы сила! (Островский А.Н., Гроза)

If only I had the strength! (перев. Д. Магаршак)

Безглагольные предложения монологической речи в русском языке передаются полносоставными английскими предложениями, вне зависимости от семантики отсутствующего глагола.

Тут старухи уснуть лягут, а я по саду гуляю. Потом к вечерне, а вечером опять рассказы да пение. (Островский А.Н., Гроза)

... Then we would attend vespers and in the evening there would be tales and singing. (перев. М. Уэтлиш)

Then we'd go to Vespers and in the evening we'd have more stories and more singing. (перев. Д. Магаршак)

Да не спускаю и я: он - слово, а я - десять; плюнет да и пойдет. (Островский А.Н., Гроза)

But I'm a match for him; give him back ten words for his one. (перев. М. Уэтлин)

I'll give him a dozen words for the one he gives to me. (перев. Д. Магаршак)

But that doesn't frighten me. I give him as good as he gives me. (перев. Дж. Холланд)

Однако следует отметить, что специфика намеренного безглагольного построения русского эллиптического предложения, отвергающего, какое бы то ни было, прямое соотношение с полным предложением, делает невозможной эквивалентную передачу русского эллиптического предложения на английский язык посредством полносоставного предложения. Изменяя структуру предложения с эллиптической на полную, мы теряем основные коммуникативно-функциональные и стилистические черты эллиптических предложений - экспрессивность и живость. Причина передачи русских эллиптических предложений с ощутимой потерей экспрессивности кроется в невозможности подобрать соответствующий структурный тип предложения в английском языке. Поэтому приходится намеренно жертвовать экспрессивностью для более адекватной передачи смыслового содержания высказывания.

Вторым способом перевода безглагольных предложений монологической речи является сохранение их эллиптической структуры в английском языке. Хотя, как показывает анализ, единственным типом предложений в этом случае - побудительные предложения, в состав которых входят предположно-падежные формы имен существительных. Основная причина возможности отсутствия глагола в английском предложении - однозначная ситуация общения и контекст.

Вот и делу конец! Ну-ка, девушки, свадьбишную! (Островский А.Н., Бедность не порок)

And there's an end of it! Come on, girls, a wedding song. (перев. М. Уэтлин)

There, that business is over! Now, then, girls – a marriage song! (перев. Дж. Нойес)

Да молодцам-то закусточки. (Островский А.Н., Бедность не порок)

And something solid for the young men. (перев. М. Уэтлин)

And a snack for the young men. (перев. Дж. Нойес)

Безглагольным предложениям монологической речи противопоставлены те же предложения в диалогической речи. Способы их перевода полностью совпадают с монологическими – это сохранение эллиптической структуры предложения и изменение структуры на полную:

1.- *И в доме наступит тишина и спокойствие.*

- И скукота страшная. (Островский А.Н., Бедность не порок)

- and quiet and peace will reign in the house.

- And terrible boredom. (перев. М. Уэтлин)

- And the house will be quiet and peaceful.

- And terribly dull. (перев. Дж. Нойес)

- Такой брак должен быть счастливым.

- И благополучен. (Островский А.Н., На всякого мудреца довольно простоты)

- Such a marriage cannot but be happy.

- And prosperous. (перев. М. Уэтлин);

2. *-Вы писали раньше?*

- Писал.

- Что?

- Все: романы, повести, драмы, комедии... (Островский А.Н., На всякого мудреца довольно простоты)

- Have you written much?

- Quite a lot.

- What sorts of thing?

- I wrote novels, short stories, dramas, comedies. (перев. М. Уэтлин)

- Кого люблю я?

- Да.

- Вас. (Островский А.Н., На всякого мудреца довольно простоты)

- You ask me who I love?

- Yes.

- I love you. (перев. М. Уэтлин)

Способ передачи безглагольных предложений на английский язык полными не объясняется характером выраженного члена предложения. В русском языке зависимость между отдельными членами предложения значительно слабее, чем в английском, и благодаря этому члены предложения обладают большей самостоятельностью, что объясняет и гораздо более широкое распространение эллиптических предложений в русском языке, чем в английском. В безглагольных предложениях диалогической речи могут встречаться члены предложения, относящиеся к группе сказуемого и члены как из группы подлежащего (чаще всего одно подлежащее), так и из группы сказуемого (обстоятельство или дополнение). Для русского языка это вполне естественно, в английском же языке такие сочетания встречаются очень редко. Именно такие предложения и требуют изменения своей эллиптической структуры на полную при переводе на английский язык.

Обобщая вышеизложенные выводы, можно заключить, что выбор структуры английского предложения для передачи безглагольного предложения с русского языка является следствием расхождения грамматических систем сопоставляемых языков, а не обусловлен индивидуальным решением переводчика.

Список литературы

1. Бабайцева В.В. Русский язык: Синтаксис и пунктуация. - М.: Просвещение, 1979.-269с.
2. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: Учебное пособие. – М.: УРАО, 2000. – 207с.
3. Кириллова А.В. Особенности перевода эллиптических предложений на материале переводов драматургии А. Н. Островского: Автореф. дисс. ...канд. филол. наук. – М., 2009. – 22с.
4. Островский А.Н. Бесприданница: Пьесы. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 624с.
5. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. - М.: УРСС, 2001.-450с.
6. Сковородников А.П. О критерии эллиптичности в русском синтаксисе // Вопросы языкознания. - 1973. - №3. - С. 114-123.
7. Ostrovsky, A.N. Plays, Intr., transt., notes and bibl. by Margaret Wettlin. Engravings by Andrei Goncharov. – М.: Progress, 1979. – 484р.
8. Ostrovsky, A.N. Plays by Ostrovsky. Transl. by George Rappal Noyes. – New York: Scribner, 1917. – 305р.
9. Ostrovsky, A.N. The storm. Transl. by George F. Holland and Inalcolm Morley. – Lnd: Allen and Unwin, 1930. – 112р.
10. Ostrovsky, A.N. The storm. Transl. with an introd. by David Magarshack. – Ann Arbor: Ardis, 1988. – 83р.

МОДАЛЬНОСТЬ: ИСТОКИ ИССЛЕДОВАНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Кобызева Светлана Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, Башкирский государственный университет, г. Уфа

MODALITY: THE BACKGROUND OF THE INVESTIGATION AND THE CURRENT STATE

Kobyzeva Svetlana Vladimirovna, Candidate of Science, assistant professor, Bashkir State University, Ufa

АННОТАЦИЯ

Целью данной статьи является освещение истоков изучения модальности в лингвистике и рассмотрение современных подходов к исследованию данной категории. Автор анализирует ряд подходов и предлагает свою интерпретацию категории модальности. Модальность квалифицируется как унифицированная категория, суть которой составляют субъективные отношения, исходящие от говорящего лица.

ABSTRACT

The article aims at covering the background of the investigation of modality in linguistics. It also focuses on considering the present-day approaches to the category under study. The author reviews a number of viewpoints and suggests her own interpretation of the category of modality. Modality is viewed as a unified category, the essence of which is the subjective attitude coming from the speaker.

Ключевые слова: субъективная модальность; объективная модальность; функционально-семантический подход; точка зрения говорящего.

Keywords: subjective modality; objective modality; functional-semantic approach; the speaker's viewpoint.

Необходимость исследования категории модальности на современном этапе развития лингвистической науки обусловлена весомыми причинами различной природы, в частности, становлением новой (антропоцентрической) парадигмы, потребовавшей переосмысления и корректировки традиционных взглядов на различные языковые явления, в том числе и модальность. Внимание исследователя переключается теперь с объекта познания на его субъект, иными словами, анализируется человек как субъект языковой деятельности. Цель настоящей статьи заключается в освещении истоков изучения модальности в лингвистике и рассмотрении современных подходов к исследованию данной категории.

Понятие модальности в силу своей междисциплинарной принадлежности – принадлежности логике, философии и языкознанию – обладает сложным и многослойным характером, почему и устойчиво сохраняется как признанный предмет дискуссий. Общеизвестна дефиниция модальности как понятийной категории со значением отношения говорящего к содержанию высказывания и отношения содержания высказывания к действительности [1, с. 237]. Исходя из этого, традиционно во многих лингвистических исследованиях выделяется в содержательном плане два вида модальности:

- 1) Объективная модальность, квалифицируемая как отношение содержания высказывания к действительности. Этот вид модальности понимается как градация значений в диапазоне «реальность / ирреальность».
- 2) Субъективная модальность, детерминируемая как отношение субъекта речи к содержанию высказывания. Основное значение этой модальности понимается как субъективная уверенность в достоверности излагаемых фактов.

Именно такая интерпретация категории модальности наиболее последовательно представлена в академических изданиях и различной научной литературе (к примеру, см. [9, с. 303-304]).

Вместе с тем, в некоторых работах [2, с. 19-20] наряду с вышеуказанными модальными отношениями выделяется третье модальное отношение – отношение между субъектом действия и самим действием. Имеется

в виду модальный статус субъекта относительно предиката в плане возможного, необходимого, желаемого. Такая модальность возникает на основе противопоставления реальной и мыслимой действительности, а значит, вполне укладывается в привычные рамки традиционного представления категории модальности.

Необходимо отметить, что в принципах подхода к разграничению объективной и субъективной модальности отсутствует единство мнений. В частности, некоторые исследователи имеют принципиально различные мнения относительно правомерности выделения указанных модальных значений. Так, Л.М. Васильев считает неправомерным выделение объективной и субъективной модальности, поскольку все отношения, выражаемые категорией модальности, являются объективными; ибо они, как и прочие познанные человеком отношения действительности, обобщены в процессе речевой практики, объективированы в языке. Субъективным ученый считает лишь сам процесс речевого акта, который определяет форму высказывания, но в этом смысле любая языковая категория и значение являются субъективными. Правильно, по мнению Л.М. Васильева, в единицах языка видеть объективное, а в единицах речи – субъективное [3, с. 56].

Другой подход реализуется в функционально-семантическом направлении. В его основе лежит семантический принцип выделения языковых категорий и разноразности средств их выражения. Точка зрения говорящего лица является главным фактором, объединяющим в единое понятие различные семантические типы модальности [6, с. 27]. Очевидно, что такой подход к толкованию категории модальности приводит к снятию проблемы ее разделения на объективную и субъективную. Признание объективной и субъективной модальности если и имеет место, то носит весьма условный характер. Как справедливо пишет по этому поводу М.В. Зайнуллин, «невозможно согласиться с мнениями о том, что субъективная, или лексическая, модальность может быть более субъективной по сравнению с объективной модальностью» [6, с. 14]. Выделение субъективной модальности привело бы к нарушению целостности единой категории модальности [там же]. Так, при указанном подходе в пределах одного

семантического типа (поля), фактически, оказываются существующими модальные значения того и другого аспекта. Например, макрополе недействительности, в концепции Е.И. Беляевой, представлено модальными значениями ирреальности, возможности, необходимости и желательности, с одной стороны, и волеизъявительной, эпистемической модальностями, с другой. Последние два вида модальности, по мнению автора, относятся целиком к субъективной модальности [2].

Т.И. Дешериева также высказала весьма смелую для своего времени мысль о том, что «элемент субъективности наличествует во всех компонентах семантики модальности, поэтому ее деление на субъективную и объективную весьма условно» [5, с. 41].

Данное заявление прошло испытание временем: история изучения категории модальности приводит к переосмыслению и корректировке традиционных взглядов на сущность указанной категории. Так, в современной лингвистике наблюдается тенденция постепенного отказа от противопоставления объективной и субъективной модальности, а интерпретации ее как «моноконтинуальной категории, суть которой составляют субъективные отношения, исходящие от говорящего» [13, с. 16]. Модальность не просто описывает мир «как он есть», а представляет «субъективный» образ мира – т.е. мир, пропущенный через призму сознания и восприятия говорящего [12, с. 309].

Собственно говоря, истоки такого понимания модальности обнаруживаются уже в первой половине прошлого века в работах отечественного лингвиста А.М. Пешковского, в которых ученый квалифицирует модальность как категорию, выражающую только одно отношение – отношение говорящего к той связи, которая устанавливается им самим между содержанием высказывания и действительностью [11, с. 107]. И данная точка зрения представляется весьма убедительной. Действительно, в центре понимания лингвистической модальности находится не столько субъект действия и его отношение к действию и не отношение содержания высказывания к окружающей реальности, как это могло бы казаться, сколько говорящий и его отношение к действительности, которое передается посредством высказывания. Весьма доказательным в этом отношении представляется пример, приведенный Н.Е. Петровым. Так, в предложении *‘Он, наверно, ушел’* модальность состоит не в установлении связи между субъектом и его действием (это дело формальной логики) и не в ирреальности данного высказывания по отношению к действительности (это еще надо установить специальной проверкой). Модальное значение здесь заключается именно в оценке говорящим действия как предполагаемого и в представлении всего высказывания таким образом, что оно в данной ситуации только в гипотетическом смысле соответствует действительности [10, с. 144].

Еще одним аргументом в пользу представленной выше интерпретации модальности является высказанная М.В. Зайнуллиным мысль о том, что нет необходимости различать три типа модальных отношений (отношение высказывания к действительности с точки зрения говорящего, отношение говорящего к содержанию высказывания, отношение субъекта действия к действию), поскольку все три разновидности модальных значений в качестве обязательного компонента включают отношение говоря-

щего лица. Так, модальность квалифицируется как позиция говорящего лица, его отношение к соотношению содержания высказывания и действительности [6, с. 120].

Таким образом, все вышесказанное с очевидностью свидетельствует в пользу того, что модальность есть единая, целостная категория. Как бы ни понималась модальность, «это всегда развитие семантического поля, базирующегося вокруг «я», т.е. субъекта говорящего» [7, с. 45] или, иными словами, один из «эгоцентрических» механизмов естественных языков [12, с. 309], «языковое воплощение человеческого фактора в языке» [14, с. 7].

Исходя из понимания предикации как акта создания пропозиции, акта соединения независимых предметов мысли [9] или, иными словами, акта приписывания определенному объекту действительности того или иного признака, в своем исследовании [8] в качестве базисной мы принимаем дефиницию модальности, предложенную Е.И. Беляевой, согласно которой, модальность есть языковая категория, выражающая оценку говорящим характера связи между объектом действительности и его признаком [2, с. 3]. Вместе с тем, считаем, что данная дефиниция несколько «сужает понятие модальности и создает предпосылки для исключения респондента из акта коммуникации» [4, с. 34]. Поэтому вслед за Н.Е. Петровым считаем необходимым добавить дополнительный компонент к представленной дефиниции и квалифицируем данную категорию как оценку говорящим характера связи между объектом действительности и его признаком, осуществляемую им «в целях действенности и активизации речевой коммуникации» [10, с. 147]. Имеем в виду при этом оценку в широком смысле, т.е. оценку по самым различным параметрам бытия, как-то: истинности/ложности, желательности, хорошо/плохо и пр.

Такое добавление оправдывается тем, что любое сообщение, оформляемое в виде предложения (и шире, в виде текста), предназначается какому-либо реципиенту (слушателю или читателю), и автор сообщения излагает свои мысли для него, стремится к тому, чтобы его понимали, реагировали на его мысли, обменивались с ним своим мнением. В этом смысле модальность есть «идея предложения» [10, с. 148]. Модальность реализуется в речевом общении, рождается и совершенствуется в его процессе. Соответственно, модальность это не только категория языка, но и речи.

Итак, данная категория представляет собой результат субъективного отражения и осмысления индивидуумом фактов окружающей действительности. Модальность отражает не просто мир, а мир, «пропущенный» через сознание и восприятие конкретного человека. Иными словами, категория модальности эксплицирует мир в его соотносительности с субъектом речи. Таким образом, категория модальности есть унифицированная, моноконтинуальная категория, суть которой составляют субъективные отношения, исходящие от говорящего лица.

Список литературы:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. Беляева Е.И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. – Воронеж: Издательство Воронежского университета 1985. – 180 с.

3. Васильев Л.М. Модальные слова в их отношении к структуре предложения // Синтаксис и интонация: Ученые записки. Выпуск № 2. Серия «Филологические науки». – № 25. – Уфа, 1973. – С. 55-60.
4. Гетьман З.А., Архипович Т.П. Модальность как обштекстовая категория // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – №2. – С. 34-48.
5. Дешериева Т.И. О соотношении модальности и предикативности // Вопросы языкознания. – 1987. – №1. – С. 34-45.
6. Зайнуллин М.В. Модальность как функционально-семантическая категория. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1986. – 123 с.
7. Клобуков Е.В. Падеж и модальность // Русский язык: Функционирование категорий. Текст и контекст. – М.: Наука, 1984. – С.43-65.
8. Кобызева С.В. Реализация модальности в рекламном тексте (на материале современного английского языка): Дисс. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2012. – 199 с.
9. ЛЭС 1990 – Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
10. Петров Н.Е. О содержании и объеме языковой модальности. – Новосибирск: Изд-во «Наука». Сибирское отделение, 1982. – 161 с.
11. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. Издание 6-е. – М.: Учебно-педагогическое издательство, 1938 – 457 с.
12. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: Учебное пособие. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 384 с.
13. Романова Т.В. Модальность как текстообразующая категория в современной мемуарной литературе / Под ред. проф. Г.Н.Акимовой. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – 296 с.
14. Семенова Т.И. Лингвистический феномен кажимости (на материале современного английского языка): Автореферат дисс. ... доктора филол. наук. – Иркутск, 2007. – 36.

КАКОЙ АНГЛИЙСКИЙ МЫ УЧИМ?

Комарова Л.Н.

Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К. И. Скрябина, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, г. Москва

WHAT VARIETY OF ENGLISH DO WE LEARN ?

Komarova Ludmila, Senior teacher, Department of foreign and russian languages, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after Skryabin K.I., Moscow

АННОТАЦИЯ

В этой статье описываются некоторые различных вариантов английского языка. Хорошо известно, что в мире существует большое количество различных вариантов английского языка, например: американский английский, британский английский или африканский английский. Британский английский – английский, на котором говорят в Великобритании. Он отличается от английского языка, на котором говорят в других англоязычных странах, особенно в фонетике и лексике.

Эта статья также поможет вам ответить на вопрос: «Почему существует различие в английской грамматике и лексике в англоязычных странах?».

ABSTRACT

This article tries to determine some of the features specific to different variants of English. It is well known that there are a lot of different varieties of English in the world for example: American English, British English or African English. British English is the type of English used in the UK. It is different in some ways from the English used in other english speaking countries especially in its pronunciation and in some of its words.

This article will also help you to answer the question: «Why are there differences in grammar in using vocabulary in English in English speaking countries?».

Ключевые слова: варианты; Британский английский; носители языка; фонетика, лексика, грамматика.

Key Words: variants; British English; native speakers; phonetics, vocabulary, grammar.

За долгие практическую деятельность в качестве преподавателя английского языка мне часто студенты задавали и задают одни и те же вопросы: «Какой английский язык мы учим? Чем отличается американский английский от британского?».

Существует распространенное мнение, что весь мир говорит только на американском английском. Но есть и другое утверждение, что изучать надо исключительно британский вариант. Ответ на первый взгляд лежит на поверхности. Все зависит от цели: зачем вам нужно знание английского языка? Если вы собираетесь мигрировать и

работать в США, нужно знание американского английского. Собираетесь жить в Канаде, изучайте канадский английский. Планируете посетить Австралию, учитывайте особенности австралийского варианта.

Что привело к появлению вариантов английского языка: британского, американского, канадского, австралийского, ирландского, африканского, индийского, новозеландского? Много, много лет назад был один единственный вариант английского, на котором говорили в Британии. Когда британцы начали активно завоевывать новые земли, местные жители заговорили по-английски. В каждой колонии английский язык развивался по своему.

По мнению специалистов «одни языки заимствуют фрагменты чужой картины мира, а другие предпочитают преобразовывать семантику чужого слова так, чтобы она более или менее соответствовала семантическому раскрою данного языка». [2, с. 45] Следовательно, появились абсолютно различные варианты современного английского языка. В рамках самого британского английского языка есть несколько диалектов. То же самое можно сказать про американский английский, а также австралийский, новозеландский и т. д. Так, например, в Америке существуют три основных диалекта: северный, центральный, и южный. Каждый из них, в свою очередь, подразделяется на несколько субдиалектов. В самой же Великобритании существует несколько региональных диалектов: северный, центральный, юго-западный, юго-восточный, шотландский, валлийский и ирландский. Идиомы, метафоры, жаргон в каждом варианте или диалекте английского языка свои. Есть базовый стандартный английский, общий для всех вариантов английского языка «Course Book English» - язык учебников, так называют его носители языка. В помощь изучающим реальный английский язык в языковых школах предлагается большое количество учебных материалов, которые основываются на последовательном наблюдении составителей над объективной реальностью многообразия речевой деятельности и, поэтому оказываются относительно независимыми от субъективных установлений или предпочтений лексикографов» [1, с. X].

Отличия всех вариантов английского языка можно проследить в свою очередь, в фонетике, грамматике, лексике. Фонетические различия повсеместны. Например, «day» англичане произносят как «дей», а австралийцы – «ди». Слово «tissue» американцы произнесут «тишу», англичане – «тисью» и т.д. Бросаются в глаза различия не только в произношении, но и в орфографии. Как известно, орфография отражает разницу в произношении. Как известно, процессы нормирования орфографии очень болезненны. Так, например, по словам отечественного исследователя Г.А. Хакимовой «... дискуссии вокруг реформы немецкой орфографии продолжаются до сих пор, хотя в 1996 году (год принятия свода новых правил) никто не мог предположить, что они затянутся на столь долгий срок и даже приведут к пересмотру некоторых положений новых правил орфографии и частичному возвращению к прежним правилам» [3, с. 198]. Например, слово в британском английском «aluminium» в американском английском оно пишется «aluminum». Или слова «colour, flavour» в британском английском и «color, flavor» в американском и т.д. Изменения коснулись и лексики. Например, обще-

употребимое слово «forest» - лес практически не употребляется по отношению к лесам в Австралии, так как, светлые эвкалиптовые леса и кустарники составляют лесистую местность Австралии и называются «The Bush» - лес в австралийском английском. «Hood» переводится в американском английском как капот автомобиля; «Bonnet» - капот автомобиля в британском английском. В грамматике можно также наблюдать различия, например, «In hospital» опускается артикль в британском английском. «In the hospital» артикль сохраняется в американском английском. По мнению многих специалистов, американская грамматика по сравнению с британской заметно упрощена. В разговорном языке американцы чаще пользуются простыми временами: настоящим, прошедшим, и будущим.

В современном мире иностранный язык, вообще, и английский, в особенности, одно из основных средств коммуникации. Эту же задачу решает и международный язык бизнеса. Его нельзя отнести к какому то варианту английского. Это профессиональный язык. Он имеет специальный набор терминов, которые осваиваются вместе с профессией. По мнению большинства специалистов, лучше изучать британский вариант, так как это наиболее богатая и полная версия английского языка, которая лежит у истоков всех остальных вариантов. Нельзя забывать, что для полного усвоения языка, нужно долго и упорно учиться, совершенствовать свои знания и навыки, чтобы разговорить студента, помочь ему снять языковой барьер и убедить, что учить язык - это очень приятно, существуют разные «быстрые» методики. Но для серьезного изучения языка нужна зубрежка, повторение грамматических явлений, моделей и т.д. И тогда, задача для большинства изучающих - освоить английский как родной, станет достижимой.

Список литературы:

1. Словарь-справочник по нормативному речепользованию/ Русское предисл. Т.Б. Назаровой. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – XXX, 808, [10] с.
2. Урысон Е. В. Языковая картина мира и лексические заимствования/ ВЯ. - № 6, 1999. – 80 с.
3. Селезнева Е.В., Хакимова Г.А. Реформа немецкой орфографии: 15 лет дискуссий. // Материалы межвузовской научно-практической конференции: «Языки и культуры: эффективная коммуникация в условиях глобализации». Москва, 19 апреля 2012 г. Российский Университет дружбы народов, факультет гуманитарных социальных наук, кафедра иностранных языков. - С. 188-194.

ХРИСТИАНСКИЕ ОБРАЗЫ И МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ПИСАТЕЛЯ В.Н. КРУПИНА

Кошурникова Татьяна Владиславовна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель, Институт развития образования Кировской области, г. Киров

THE CHRISTIAN TRADITIONS AND IMAGES IN THE LITERATURE OF THE AUTHOR V.N. KRUPIN

Koshurnikova Tatiana Vladislavovna, Doctor of Philology, Institute of Education Development of the Kirov Region, Kirov, Russia

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена христианским образам и мотивам в произведениях современного русского писателя В.Н. Крупина. Автор статьи усматривает в его произведениях продолжение традиций жанров, образов и мотивов древнерусской литературы. Писатель нередко использует жанровые признаки жития, хождения, молитвы, притчи. Это связано с тем, что творчество В.Н. Крупина начала XXI века выходит на новый уровень развития, обусловленный задачей возрождения духовных основ общества.

ANNOTATION

This article deals with the Christian traditions and images in the literature of the contemporary Russian author V.N. Krupin. The study of V.N. Krupin's work reveals the presence of the traditions, images and the motifs of the ancient Russian literature. The writer often uses such genres of the ancient Russian literature, as «*gitie*», «*hogdenie*», *parable*, *prayer*. The reason for it is that at the beginning of the XXIth century the author finds the new horizons, which could be explained by the writer's wish to recall to life the moral values of the society.

Ключевые слова: христианские ценности, образ, мотив, жанр, автор, традиция, образ-символ, авторская позиция, духовный потенциал литературы;

christian values, image, motif, genre, author, traditions, image-symbol, author's position, spiritual potential of the literature.

Литературный процесс последней трети XX века стал этапом поисков и творческого самоопределения самобытного прозаика Владимира Николаевича Крупина. Первое десятилетие XXI века для В.Н. Крупина, как и для других писателей, ощущающих свою кровную связь с Россией, явилось временем напряженных творческих исканий, «огромной внутренней работы над собой» [7, с.3], обостренных раздумий о судьбе родины и русского народа.

Стремление восстановить с читателем духовную связь, продуктивный диалог, активно воздействовать на души и сердца людей привели к усилению в произведениях писателя публицистического начала, повышению роли авторского «я». Возрос интерес к жанрам, которые позволяли непосредственно откликаться на происходящие события, не прибегая к вымыслу (записки, очерк, заметки, дневник). Изменения, происходящие в творчестве писателя, не остались незамеченными.

В книгах В.Н. Крупина первого десятилетия XXI века на первый план выходит система христианских ценностей, утверждение православия как выражения сущности России, ее души. «Смысл жизни, – заявляет он в «Дневнике писателя», – спасти душу, одухотворить ее. Только этим мы и ценны...» [5; с.36]. Мотивы любви, добра и зла, милосердия, ответственности за дела свои, покаяния и спасения постоянно находятся в центре внимания писателя, а литература рассматривается им как «средство и цель приведения заблудших» (и себя самого) к свету Христову» [1, с.37].

В книге «Освящение престола» В.Н. Крупин пишет: «Если я хоть мало-мальский писатель, должен же я говорить о том, что спасает нас. Это главное. Спасает Родина... я снова и снова пишу о Родине» [4]. Среди произведений В.Н. Крупина, посвященных этой теме, – Русские святые» (2003), «Освящение престола» (2005), «Незакатный свет» (2006).

Миру, бездуховному и все более враждебному человеку, писатель противопоставляет то, что было обречено Святой Русью на ее историческом пути, – «святых людей, святое слово, святые образы-образа (иконы), устремленность к святому и верность ему...» [6].

Сборник «Незакатный свет» открывается очерками, показывающими значение национальных святынь и традиций. Центральное место в ней занимают очерки о Святой Земле («Незакатный свет», «Очи – горе, сердце – Горней», «Гора Фавор – гора святая» и другие). Завершают

книгу очерки об увиденном на обратном пути со Святой Земли на родину.

Книга имеет подзаголовок «Записки паломника», который сразу же четко определяет статус автора (он не турист, а именно паломник, «верующий, богомолец, путешествующий по святым местам» [8] и указывает на традицию, которой следует автор, – традицию паломнической литературы (литературы хождений), чрезвычайно популярной в Древней Руси, оттесненной на периферию литературного процесса в XIX веке и пережившей новый подъем в XX веке в творчестве писателей русского зарубежья (Б. Зайцев, И. Шмелев).

Один из уроженцев вятской земли, автор знаменитых «Писем с Афона», Святогорец определил паломничество как «священное воспоминание». Подобное понимание паломничества характерно и для В.Н. Крупина: «Знающий священное Писание, любящий Евангелие, Деяния и Послания святых апостолов, даже приехавший сюда впервые, ощущает небывалое счастье оттого, что он не открывает Святую Землю, а вспоминает ее». Он *вспоминает* эти места, взирая на них очами телесными» [3, с.117]. В своем повествовании автор последовательно придерживается этого принципа: «Шел, дыша горным воздухом Фавора, и вспоминал прочитанное о нем...»; «Вспоминал о великом подвиге старца Иринарха» [3, с.150].

Автор включает в очерки описание реликвий, обретенных на Святой Земле, рассказы о чудесах, прежде бывших и происходящих на глазах паломников, о чуде, происшедшем с ним самим на Галилейском море. С традициями паломнической литературы также связано восприятие Святой Земли, как весьма отдаленного места, противопоставление «земного» («мирского») Иерусалима и Небесного Иерусалима, туристов и паломников, описание пути от одной святыни к другой, включение в текст исторических экскурсов, преданий, цитат и пересказа отдельных мест из священных книг. Получает развитие в книге и мотив «хорошего поводья... святого мужа», идущий еще от «Хождений игумена Даниила». Гидам, обрушивающим на паломников массу фактов, цифр, дат, поверхностную, а иногда и весьма вольную интерпретацию священной истории, автор противопоставляет выступающих в роли гидов монахинь и монахов православных монастырей, умных, образованных, духовно богатых, внутренне близких паломникам, равнодушных к судьбам и страданиям людей, твердых в своих убеждениях.

Внутренний настрой современного паломника тот же, что и у его далеких предшественников: чувство радости и благоговения. Святая Земля увидена в очерках В.Н. Крупина глазами именно такого человека, его «сердечными очами». Отсюда – преимущественное внимание не к внешней стороне, а к «молитвенному духу», царящему в православных храмах и монастырях, к моментам внутреннего общения паломников с Богом, подробное описание ряда церковных богослужений (пасхального в Храме Воскресения, торжественного богослужения на горе Фавор в честь праздника Преображения Господня). «Сердечное зрение» позволило автору-паломнику заметить «благодетельные перемены» в тех, кто побывал на Святой Земле: в них возросло «чувство любви и ответственности», ощущение другого человека как родного, чувство единения с людьми.

Автор очерков характеризует себя как православного паломника, а свой путь как православный маршрут. В путешествии он не расстается с псалтырью, перечитывает ее в дороге. Эта деталь – еще одно свидетельство устойчивости сложившихся на протяжении веков паломнических традиции. По признанию самого автора, его интересуют прежде всего христианские святыни. Этой установкой во многом определяется та картина Святой Земли, которая возникает в книге. В центре ее – христианские святыни: Храм Воскресения Господня, Скорбный путь, Голгофа, Стена плача в Иерусалиме, храм Преображения Господня на Фаворе, храм Святой Софии в Константинополе. Особое внимание писатель уделяет рассказу о православных святынях, таких, как православные храмы и чудотворные иконы Влахерны, отдельный очерк он посвящает женскому монастырю – Горненской обители. «В первое утро в Горней я ощутил ее воздух именно благодаря ее звону. <...> Звон такой, что воздух дрожит и отдается во всех уголках кельи. У пола, у потолка, пронизывает всего тебя, входит в сердце и настраивает на молитву» [3, с.89].

«Храм Божий – место нашего спасения, а монастырь – школа молитвы. Разные пути в монастырь: от горя, от одиночества или, наоборот, от счастливой благочестивой семьи, кто как, но движимы в этом пути одним – спасти душу в молитве и труде. А что такое высший труд, самый трудный? Молитва.

Описывая православные храмы и монастыри, автор использует детали и мотивы, которые обычно присутствуют в изображении Иерусалима как рая: обилие зелени, цветы, сад, плодородие, чистые воды, тишина, высокие стены, отгораживающие от мирской суеты, мотивы покоя, вечности, красоты... Здесь преобладает современный план. Перед читателем возникают живые лица инокинь, монахинок, трудников, добровольных помощников, прихожан, отдельные сцены и эпизоды из монастырской жизни... «Кто такие трудники? Это переходная ступень от паломника к иночеству. Конечно, не у всех. Но уже простого паломничества им мало, им хочется как можно дольше быть в обители, больше помолиться, укрепить силы душевные и духовные и хоть чем-то помочь монастырю своими силами» [3, с.98]. Избегая повторов, писатель каждый раз находит новый угол зрения, новый поворот темы. Так, в описании святынь Иерусалима центром является нисхождение Благодатного Огня во время пасхального богослужения, не просто увиденное, а пережитое русским паломником как «главное событие» всей своей жизни.

Параллельно изображению увиденного во время путешествия по Святой Земле в книге разворачивается другой сюжет: паломничество как путь спасения человеческой души. Писатель стремится передать «внутреннюю работу» в душе паломника, глубину и сложность его переживаний, напряженность раздумий о Боге и человеческой жизни, показывает паломничество как важный момент в процессе «созидания своей жизни в духе христианства» (В. В. Зеньковский).

Центральное место в композиции книги В.Н. Крупина занимает образ России. Открывающие книгу очерки воссоздают образ России как земли, «возлюбленной» и «хранимой» Богом, знакомят с ее святынями (храм Покрова на Нерли, Боголюбский монастырь во Владимире, православные храмы в Иркутске, чудотворная икона святителя Николая в селе Великорецком в Вятке). Через всю книгу проходит мотив покровительства и защиты России Богоматерью и святыми, богоизбранности и «святости» русской земли. «Мы – не Русь уходящая, а – Русь идущая». [3, с.34].

О «России вне России» идет речь в очерке «Церковная завеса». В основе его – впечатления от посещения Бизерты по пути на родину. То небольшое, что удалось увидеть паломникам в тунисском городе-порте, ставшем последним пристанищем российского флота после революции (небольшая православная церковь, построенная на скудные средства моряков, Андреевский флаг вместо царской завесы на алтаре, одинокая старая женщина (дочь флотского офицера) – единственная хранительница храма, не мыслящая своей жизни без него), напомнило о трагических страницах русской истории XX века.

С темой России связан у В.Н. Крупина и образ света – традиционный символ Христа. Вынесенный в заглавие, он становится художественной доминантой книги. По частоте употребления «свет» и семантически близкие к нему слова («свеча», «огонь») занимают одно из первых мест в тексте. Уже в самом начале книги возникает образ света, излучаемого Россией и ее святынями – духовными и материальными (Дни русской духовности и культуры «Сияние России»). Этот мотив получает развитие и в других очерках, в частности, в эпизоде, завершающем очерк «Незакатный свет»: русские паломники зажигают у Гроба Господня столько свечей, что отпадает необходимость в электричестве. «Так много света из России, что можно обойтись без искусственного освещения» [3, с.87]. В контексте всей книги эти слова приобретают символический смысл. Россия выступает здесь как живое воплощение «незакатного света» и как «податель света», щедрая душа, несущая этот свет всему миру.

Очерки В.Н. Крупина, вошедшие в книгу «Незакатный свет», представляют несомненное продолжение традиций паломнической литературы (литературы хождений).

Вместе с тем перемены, происшедшие в сознании автора («духовное твердение») и в русской литературе конца XX века в целом, определили многие их особенности. Главные из них: ключевое значение темы России и ее многоаспектная разработка, внимание к духовной проблематике, в первую очередь к проблеме организации человеком своего духовного пути. Свообразие придают очеркам также многочисленные цитаты из Евангелия, богослужебных книг, текстов молитв, духовных сти-

хов – своего рода «текст в тексте», представляющий высокий уровень духовных и нравственных ценностей. И в цитатах, и в речи самого автора в ряде очерков много церковнославянизмов, сообщающих тексту высокое звучание и значительность. В повествовании появляются элементы поучения, наставления, проповеди, беседы, трактата, комментария («толкования»). «Молитва не может прийти сразу, вдруг. Молитвенности неистово сопротивляется враг нашего спасения: молитва – огонь, отгоняющий нечистого от души Молитва хранит, просвещает, возвышает ум, укрепляет сердце, закаляет волю» [3, с.95].

«Записки» паломника приобретают у В.Н. Крупина черты духовной публицистики, превращаются в апологию христианских ценностей и Святой Руси как идеальной сущности России.

Творчество Владимира Крупина видится нам литературой, обладающей тем духовным потенциалом, который дает возможность противостоять разрушительным тенденциям современности

Стремление В.Н. Крупина ослабить роль художественного вымысла в своих произведениях предопределило специфику создаваемой им реальности. Увеличивается содержательность реалистического образа как образа-символа. Происходит усложнение жанра повести, обуславливающее особые формы художественного времени, которые соотносятся с внутренней логикой повествования. Собственно временная категория при этом оказывается подчиненной категории пространственной. Присутствующие в прозе В.Н. Крупина пространственные образы являются организующими художественную ткань.

Возникает особого рода документальность, а именно: слияние авторского мира с миром фольклора, молитвы. Роль, которую играет в художественной ткани слово, влечет за собой ослабление метафоричности, отсутствие ярких сравнений. Названные особенности прозы В.Н. Крупина обусловлены усложнением мировидения, в котором ведущую роль получает православное отношение к бытию.

Список литературы

1. Дневник писателя. Начало. Январь 1996 [Текст] / В. Кожин, В. Крупин, К. Мяло. – М.: Столица, 1996.
2. Кожин В. В. Судьба России: вчера, сегодня, завтра [Текст] / В. В. Кожин. – М.: Молодая гвардия, 1990.
3. Крупин В. Н. Незакатный свет: записки паломника [Текст] / В. Н. Крупин. – Владимир, 2006.
4. Крупин В. Н. Освящение престола [Текст] / В. Н. Крупин. – М., 2005. – 85с.
5. Ланщиков А. П. Избранное [Текст] / А. П. Ланщиков. – М.: Современник, 1989.
6. Пропп В. Я. Основные этапы развития русского героического эпоса [Текст] / В. Я. Пропп. – М., 1958.
7. Распутин В. Г. Такое далекое вчера, такое горячее сегодня [Текст] / В.Г. Распутин: Владимир Николаевич Крупин: библиогр. указатель. – Киров, 2001.
8. Флоренский П. А. Священные имена [Текст] / П.А. Флоренский // Есаулов И. А. Категория соборности в русской литературе. – Петрозаводск: Изд-во ПГУ, 1995.

ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ ПЕРЕВОДЧИКА

Ласточкина Марина Степановна

старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина, г.Москва

INTERPRETER'S FALSE FRIENDS

Lastochkina Marina, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin, Moscow

АННОТАЦИЯ

Статья затрагивает вопросы, связанные с трудностями перевода так называемых «ложных друзей переводчика» и помощи студентам в разрешении этой проблемы.

SUMMARY

The article deals with the difficulties of translations so called "interpreter's false friends" and how to help students to resolve such problems.

Для того чтобы практически овладеть иностранным языком, а именно, говорить на нем и понимать устную и письменную речь на иностранном языке кроме знаний грамматики необходимо накапливать запас слов. Словарный состав большинства языков мира содержит значительное количество общих для двух или нескольких сравниваемых языков. Наличие общих слов в ряде языков вызвано определенными историческими причинами.

Общие слова в русском и английском языках могут быть почти тождественными по звуковой форме или же быть сходными графически.

Примерами **сходства звуковой** формы могут служить следующие слова английского и русского языков:

formula - формула; lift – лифт;

text – текст; machine – машин Встречаются английские слова **сходные** русским лишь по **написанию**:

climate – климат; pilot – пилот;

radio - радио; pioneer – пионер

Ряд английских слов **близок** русским эквивалентам, но отличается по месту ударения:

`congress – конгресс; `orbit – орбита;

`period - период; `problem – проблема

По значению, по которому международные слова приобрели в живом языке, они могут быть подразделены на три категории:

1. Слова, обозначающие общественно-политические и научные понятия.
2. Слова, обозначающие понятия, имеющие более специальный характер.

3. Группа слов, известная под названием “ложные друзья переводчика”.
- Называются они так потому, что, хотя по внешней форме они напоминают русские слова, однако перевод их

на русский язык ближайшим по звучанию словом может привести к грубой ошибке и даже к искажению смысла предложения.

Таблица 1

Примеры ошибочного перевода с английского на русский язык

Слова	Правильный перевод	Неправильный перевод	Правильный перевод русских слов
academia	академические, ученые круги	академия	academy
intelligent	умный, культурный	интеллигентный	cultured, well-bred
rozary	четки	розарий	rose-garden
metropolitian	очень большой город	метрополитен	the Tube, Subway Metro

Тоже самое происходит и при переводе русских слов

Таблица 2

Примеры ошибочного перевода с русского на английский язык

Слова	Правильный перевод	Неправильный перевод	Правильный перевод английских слов
вельвет	corduroy	velvet	бархат
аккуратный	neat, tidy	accurate	безошибочный
проспект	avenue	prospect	перспектива, вид, изыскание

Из сказанного выше становится ясно, что при изучении иностранного языка студенты могут столкнуться с так называемыми “легкими” для перевода словами. Кажущаяся легкость таких слов приводит студентов к неправильному переводу.

Цель: Научить студентов правильному переводу текстов с английского языка на русский и с русского на английский.

Проблемная ситуация: Был специально подобран небольшой текст, в котором встречались слова по внешней форме напоминающие русские слова (см. текст в приложении).

В ходе проверки были выявлены ошибки в переводе текста у некоторых студентов. Проблема заключалась в том, что такие студенты не всегда пользовались словарем. Не вдумываясь, они переводили “легкие” слова опираясь только на написание и созвучие со словами русского языка. То есть студенты знающие, например, слово *bacterium* (бактерия) допускают такой же подход и к так называемым “ложным друзьям переводчика”. Отсюда - неправильный перевод.

Решение проблемной ситуации:

- 1) Прежде всего настоятельно рекомендовать пользоваться словарями, в том числе использовать специальные словари, которые как раз и созданы для того, чтобы избежать подобных ошибок при устном и письменном переводе.
- 2) Провести парную работу с карточками. Причем в паре должны работать сильный студент и более слабый. Работу с карточками можно варьировать (см. карточки в приложении).
- 3) Затем студенты выполняют перевод предложений, в которых встречаются слова а) сходные по звуко-

вой форме, б) сходные по написанию (но не произношению), в) так называемые “легкие” слова. (см. задание в приложении).

- 4) В заключении все студенты переводят новый небольшой текст или предложения с такими международными словами. Перевод обсуждается совместно всеми студентами (с помощью преподавателя). Сравнивая перевод нескольких текстов выбирается лучший перевод, который берется за образец.

Данная проблемная ситуация, связанная с переводом международных слов еще раз убеждает студентов в необходимости использовать словари при переводе с одного языка на другой. Например, при переводе многозначных слов, когда из многих значений слова следует выбрать одно, исходя из общего содержания мысли, заключенной в данном предложении, так же как из общего содержания переводимого текста.

Приложение

1. Текст

Russian researcher K.I. Skryabin has played a prominent part in the discovery, description and exhaustive study of various parasites and in evolving methods for controlling them.

He became a very distinguished scientist with international reputation and one of the outstanding helminthologists of all time. His interest in helminthology began during his work as a veterinary specialist in Central Asia where he made extensive collections of helminthes from all group of vertebrate animals. These data were used in his master's thesis “Contributions to the Characteristics of the Helminth Fauna of Domestic Animals in Turkestan.”

K. I. Skryabin organized 320 scientific expeditions to survey helminth fauna; he is the author of nearly 700 scientific works in which he described about 200 species of helminths, 100 genera and 3000 species of trematodes. And all these figures are accurate.

It is appropriate, here to mention the numerous decorations, awards and appellations, which he received, during, his lifetime. He was in academia for 55 years societies in different countries.

2. Карточки

<p>Decoration – награда, знак отличия Декорация – scenery Appellation – титул Апелляция - Appeal</p>	<p>He received numerous decorations, awards and appellations. The scenery was splendid in the theatre.</p>
<p>Он получил многочисленные знаки отличия, награды и титулы. Декорация в театре была великолепна.</p>	

3. Предложения

1. She used to buy different newspapers but now she prefers magazines.
2. He cares about his roses. He even built a new conservatory for them.
3. This academician was in academia from 1980 to 2014 and was honorary member of various academies and societies in different countries.
4. Mr. Brown was a conductor in the theatre. As for his younger brother he worked at the station as a conductor. Both of them were happy.

5. A burglar was behind the bars for 3 years as he stole some bars of silver. In the prison he often dreamt of freedom and a big bar of chocolate.

Литература:

1. Книга для чтения на английском языке для ветеринаров и зооинженеров: Учеб. пособие // Белоусова А.Р – М.: МГАВМиБ им. К.И. Скрябина, 2001, 100с.

ОПИСАНИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОТДЕЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭПИСТОЛЯРНОГО ТЕКСТА XIX ВЕКА)

Логунова Наталия Васильевна

кандидат фил. наук, доцент, Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета, г. Соликамск

Мазитова Лариса Львовна

кандидат фил. наук, доцент, Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета, г. Соликамск

DESCRIPTION OF SPEECH COMPETENCES OF THE LANGUAGE PERSONALITY (BASED ON THE EPISTOLARY TEXT OF THE XIX CENTURY)

Logunova Natalya, Candidate of philological sciences, associate professor of Solikamsky State Pedagogical Institute (branch) of Perm State National Research University, Solikamsk

Mazitova Larisa, Candidate of philological sciences, associate professor of Solikamsky State Pedagogical Institute (branch) of Perm State National Research University, Solikamsk

АННОТАЦИЯ

В статье на материале эпистолярного текста XIX века анализируются разноуровневые речевые компетенции отдельной языковой личности – представителя светского сословия.

ABSTRACT

The article on the material of the epistolary text of the XIX century are analyzed different levels of competence separate speech language personality – the secular estates.

Ключевые слова: языковая личность, речевые компетенции, речевая культура, естественная письменная речь

Keywords: language personality, speech competences, speech culture, natural written speech

Статья посвящена описанию речевых компетенций отдельной языковой личности, отраженных в тексте письма подрядчиков Артемия и Спиридона Мусатовых казначею Соликамского Святотроицкого мужского монастыря иеромонаху Николаю. Автором-исполнителем письма является один из указанных в подписи адресантов, поскольку весь текст написан одним почерком. С опорой на содержание письма можно предположительно установить сословную принадлежность адресантов: они, скорее всего, являются представителями мещанского сословия. Последнее обстоятельство позволяет сделать некоторые заключения о характере и ступени образования автора письма, а именно определить его как светское начальную ступени.

Известно, что в соответствии с «Уставом 1804 года» в городах открывались государственные учебные заведения светского характера: малые народные училища с двухлетним сроком обучения и главные 4-х классные училища с пятилетним сроком обучения. Помимо них в губернских и уездных городах и селениях могли функционировать светские же приходские училища, находящиеся на содержании населения [4, с.11-13]. Кроме того, в малых уездных городах и в сельской местности в условиях недостатка или отсутствия светских государственных учебных заведений их функции выполняли церковно-приходские школы и школы грамоты, подведомственные православной церкви. Именно в них имели возможность учиться дети представителей светских сословий – крестьян и какой-то части мещан [3, с.115]. Навыки, которыми овладевали обучающиеся, определялись содержанием образовательных программ начальной ступени обучения: чтение по церковной и гражданской печати и рукописям, Закон Божий, чистописание, первые четыре действия арифметики.

Набор речевых компетенций носителей языка и уровень их реализации может быть выявлен путем сопоставления речевого продукта с нормами – орфографическими, пунктуационными, лексическими, грамматическими и стилистическими, действующими в соответствующую эпоху. Для периода XVIII – XIX веков источниками, фиксирующими нормы, можно считать такие кодифицирующие труды, как: пространная грамматика В.Е. Адоурова 1738 – 1740 гг., орфографический трактат В.К. Тредиаковского 1748 г., «Российская грамматика» М.В. Ломоносова 1757 г. и вышедшие в XIX веке грамматики А.Х. Востокова и Н.И. Греча.

Для наглядного представления о характере и качестве рассматриваемого речевого продукта полностью приводим текст письма с сохранением авторской орфографии и пунктуации (знаком « / » обозначен конец строки, а знаком « // » – конец листа):

Л. 26 *Ваше высокопреподобие /*

отецъ Николаи /

вопервымъ желаю вамъ много летъ Священствовать и всенижающи кланяюсь / осмелюсь вамъ донести нащедъ моихъ пешниковъ / што увасть есть кладка печей восьмымъ корпусе / толко сетемъ пешниками вы ряду неделаите / накладку печи мы свами сами лично зделама / асмоеи стороны лудчебы оставидъ

што недоде / ланы печи долета потому прочнее летомъ / скласть ивыщекотуридъ ябы вамъ летомъ / лудче услужылъ атепериче сами видите / какая прочность ато нарсположение вашемъ / какъ хочите апешникамъ моимъ необъ- / ясняите што я вашей милосте пишу / еще прошу покорно даите мне изъвестие / когда квашеи милосте приехать заро / щетомъ однемли намъ приехать или зах / ватить собои Кушминска Главному / Архиктектурю помошника Архипова / ежели станите отъ правлять кирпи / шниковъ и пешниковъ денегъ даите толко имъ надорогу што следуетъ / безъизълишества Абогъ дать здоровья мы летомъ вовсемъ корпусе одъделама / и выбелимъ еще ~~здема~~ всепокорнеишии //

Л. 26 об. *Прошу вышлите пашпорты которы / отосланы отъвасъ щекотуровъ и камень / шыковъ кровельщиковъ потому унасть / тепериче идетъ рощедъ пашпорты нужны / для отъправки пришлите пашпорты / спервои почтой незамедлите намои щедъ / Съистинымъ нашымъ почтениемъ / остаемся вашей милосте поко / рнеишыи слуги идоброжелатели / подрядчики Артемеи мусатовъ / Спиридонъ мусатовъ /*
17 октяб. 1851 Года // [5]

Можно констатировать, что представленный текст демонстрирует низкий уровень сформированности компетенций разных уровней.

Так, в области *орфографии* отмечаются:

- слитные написания союзов, предлогов и частиц со знаменательными частями речи (*безъизълишества, надорогу, незамедлите, недоделаны, неделаите, асмоеи, атепериче, ябы*) наряду с раздельным написанием приставки (*отъ правлять*);
- нарушение норм правописания согласных, проявляющееся как в фонетических написаниях (*нащедъ, зарощетомъ, кирпишниковъ, одъделама, зделама, щекотуровъ, щедъ, што, пешниковъ, помошника*), так и в явлениях гиперкоррекции (*оставидъ, ивыщекотуридъ, лудче, щедъ, нащедъ*);
- неустойчивость навыков написания шипящих согласных и гласных после них (*всепокорнеишии, всенижающи, кровельщиковъ – услужылъ, икаменьшыковъ, нашымъ, покорнеишыи*);
- непоследовательность в отражении мягкости согласных в середине слова (*кровельщиковъ – восьмымъ, толко*);
- неупорядоченность в использовании прописных и строчных букв;
- отсутствие нормативных в то время написаний с буквами «ять» (*осмелюсь, корпусе, летомъ, приехать, изъвестие* и под.) и «и-десятеричное» (*высокопреподобие, изъвестие, почтениемъ, приехать, нарсположение*).

В отношении *пунктуационных* навыков можно отметить их полную несформированность, что наглядно проявляется в абсолютном отсутствии знаков препинания.

В сфере грамматики встречаются многочисленные факты нарушения правил образования грамматических форм: *всенижающи* (вместо *всенижайше*), *покорнейшии* (вместо *покорнейшие*), *восмымь* (вместо *восьмомь*), *сетемь пешниками* (вместо *с этими*), *однемли* (вместо *однимь ли*), *милосте*, *станите*, *хочите*, *которы*, *зделамя*, *одъделамь*.

Что касается навыков *текстопорождения*, то они могут оцениваться с позиции соответствия жанровой форме и требованиям функционального стиля. Данный текст представляет собой официально-деловое письмо, но при этом основная его часть не отвечает параметрам делового стиля. Кроме того, обращает на себя внимание отсутствие смыслового членения текста в виде разбивки его на фразы, а также неопределенность синтагматических связей в структуре текста.

Таким образом, анализируемый текст обладает всеми признаками естественной письменной речи, для которой свойственны спонтанность порождения, отсутствие редакторской правки и саморефлексии в процессе речепроизводства, в принципе характерные для неофициального общения [1; 2]. Наличие же указанных признаков в данном тексте (официально-деловое письмо) обусловлено отсутствием у его автора книжно-письменной культуры.

Выявленный набор и степень сформированности разноуровневых речевых компетенций автора письма позволяют охарактеризовать его как носителя низовой письменно-речевой культуры, который ориентируется на привычные для него структуру и формы устной речи с ее нерасчлененностью и неупорядоченностью. Невысокий общекультурный уровень и ограниченный кругозор адресанта проявляется в искажении иноязычных слов (*Архитектуру*), в использовании разговорно-просторечных форм: *вы ряду неделайте*; *потому* (в значении *потому что*) *унась тепериче идеть рошедь*; *мы сваи сами лично зделамя*, а также диалектных элементов, таких как утрата интервокального *j* с последующим стяжением в

глагольных и местоименных формах (*зделамя*, *одъделамь*, *которы*) и отвердение шипящих. Последние черты в совокупности с безупречным написанием безударных гласных позволяют квалифицировать автора текста как носителя одного из диалектов севернорусского наречия.

Предложенное описание речевых компетенций отдельной языковой личности может послужить основой для дальнейшего изучения состояния письменной речевой культуры жителей Урала – представителей как светских, так и духовного сословий с различными уровнями образования.

Примечание:

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта № 14-14-59003а.

Литература:

1. Лебедева Н.Б. Естественная письменная речь: основные понятия и аспекты изучения // Письменная культура народов России: материалы Всероссийской научной конференции, 19–21 ноября 2008 г. / под ред. Б.И. Осипова. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2008. – С. 12–18.
2. Логунова Н.В., Мазитова Л.Л. О понятии «естественная письменная речь» и перспективах ее изучения // Проблемы динамической лингвистики: материалы Международ. научн. конф., посвященной 80-летию профессора Л.Н. Мурзина, 12–14 мая 2010 г. / отв. ред. В.А. Мишланов. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2010. – С. 395–401.
3. Система образования на Урале и уровень образованности населения региона до 1917 года: монография / Н.В. Логунова, Л.Л. Мазитова, Е.В. Протасова; науч. ред. Е.В. Протасова. – Соликамск: СГПИ, 2013.
4. Слудковская И.А. Развитие народной школы на Урале в XIX веке: учебное пособие. – Пермь, 1976.
5. Рукописный архив Соликамского Святотроицкого мужского монастыря. Соликамский краеведческий музей, Ф.17, Д. 113, Л. 26–26 об.

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СЕМАНТИКА В КОМПОЗИЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ

Мачильская Дарья Олеговна

соискатель учёной степени канд. филол. наук Саратовского Государственного Университета, Саратов

SPATIAL SEMANTICS IN THE ASPECT OF THE COMPOSITIONAL ART OF STORYTELLING

Machilskaya Darya, the applicant of a scientific degree of candidate of philological Sciences, Saratov state University, Saratov

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена интерпретации пространственной лексики в аспекте ее использования в абсолютном начале художественного произведения. На примере рассказов А. П. Чехова автор показывает влияние пространственной семантики начала текста на организацию текстового повествования.

ABSTRACT

The article is devoted to the interpretation of spatial language in the aspect of its use in the absolute beginning of works of art. For example the stories of A. Chekhov the author shows the influence of spatial semantics beginning of the text on the organization of the text narrative.

Ключевые слова: начало; пространственная семантика; пространственные планы.

Key words: beginning; spatial semantics; spatial plans.

Пространственная семантика как особая область общеязыкового смысла всегда привлекала внимание лингвистов, анализирующих художественный текст. В истории изучения пространственных значений, функционирующих в художественном тексте, были уточнены многие понятия, связанные с языковой категорией пространства, такие как: пространственный дейксис, пространственная лексика, художественное пространство, текстовое пространство, пространственная семантика и т. д. Однако исследование художественной нагрузки пространственных значений не теряет актуальности, особенно если речь идёт о связи этих значений с композицией произведения, с закономерностями построения повествования.

Цель нашей статьи – показать особенности использования пространственных значений в такой композиционной части текста, как *абсолютное начало*. Абсолютным началом мы называем целостный по смыслу начальный фрагмент произведения, в котором репрезентируется начальный эпизод повествования, впервые именуется персонаж (персонажи), может намечаться место, время центрального сюжетного действия, могут быть приведены отдельные сведения о личности героя, его прошлом и т. д. В отличие от смежных понятий: «вступление», «завязка действия», «пролог» – абсолютное начало текста является во многом не столько содержательной, сколько формально-структурной категорией текста, так как представляет собой ту его часть, которая объединяет первые его предложения.

Мы анализируем роль в организации начальных контекстов повествовательных произведений такой разновидности языковых значений, как пространственные значения, объединенные в лингвистическом понятии *категория пространства*. Разные подходы к толкованию этой категории обобщаются в таких понятиях, как художественное пространство, концептуальное пространство, ассоциативное пространство [2, с. 114].

Пространственные значения соотносятся с понятием «пространственная семантика» – той областью языкового смысла, которая отражает «ориентацию человека и предметов, актуальных для его ориентации» [2, с. 4]. Это и есть ядерное значение категории пространства.

Для нашего исследования актуально понятие *реального пространства*. Согласно традиции изучения этой категории в лингвистике, реальным пространством называются такие манифестации ориентации человека и предметов, актуальных для его ориентации, которые являются зримыми компонентами отображаемой ситуации [2, с. 77]. Такое пространство особенно важно для реконструкции повествовательной структуры прозаического текста. В художественном тексте, отображаясь, преобразуются и приобретают особую значимость общие и частные свойства реального пространства: протяжённость, непрерывность-прерывность, трёхмерность; форма, местоположение, расстояние, границы между различными системами.

Реальное пространство, моделируемое в тексте, может быть открытым и закрытым (замкнутым), может быть представлено в тексте как расширяющееся или сужающееся по отношению к персонажу или определённом описываемому объекту [3, с. 149].

Пространство как структурно-семантическая категория (языковая пространственная семантика) определя-

ется лингвистами как совокупность лексических, словообразовательных, морфологических, синтаксических, текстовых средств выражения разнообразных видовых пространственных сем и общих родовых сем протяжённости, места и т.д. [1, с. 52].

Признанные средства выражения категории пространства в языке – это пространственная лексика: существительные, обозначающие пространственные параметры; прилагательные со степенью удалённости/ близости; наречия; указательные местоимения и т. п.

К пространственной лексике исследователи относят слова со значением: 1) 'здания и помещения' (*дом, фабрика, изба, церковь, комната, гостиная, кабинет и т. п.*); 2) 'природные и искусственно созданные объекты открытого пространства' (*земля, лес, поле, небо, речка, берег, палисадник и т. п.*); 3) 'объекты административно-политического и конфессионального членения территории' (*город, Петербург, деревня, имение, село, уезд, вотчина и т. п.*) [1, с. 216]. Именно эта группа средств репрезентации пространства в тексте в центре внимания нашего исследования начала текста.

Материалом исследования пространственных значений, использованных в начале произведения, мы выбрали рассказы А. П. Чехова. Моделирование реального пространства очень важно для этого автора, так как его произведения отличаются реализмом повествования, стремлением к моделированию социальных отношений, исторической действительности, социума, а для этих аспектов жизни важны пространственные маркеры. Пространственные детали повествования помогают писателю в его исследовании социально-психологических процессов современной ему действительности.

Пространственные маркеры появляются уже в первых строках повествования – в абсолютном начале произведения. Главная их функция – участие в пространственно-временной локализации центрального события повествования: *Первого февраля каждого года, в день св. мученика Трифона, в имени вдовы бывшего уездного предводителя Трифона Львовича Завязтова бывает необычайное движение* («У предводительши»). Помимо выполнения этой функции, пространственные маркеры могут информировать о семейном и социальном положении главного персонажа (вдова, жена покойного *уездного предводителя*).

Начальное описание пространства в рассказе-анекдоте «У предводительши» не ограничивается указанием на уезд и имение, а включает еще и подробности интерьера дома: *гости пробираются из всех комнат в залу; на полу ковры; в зале уже всё готово; зала постепенно наполняется; хозяйка стоит впереди около столика...* В дальнейшем эти подробности будут оправданы повествованием о поведении гостей предводительши: приглашенные на поминки чиновники бегут по очереди в переднюю, чтобы выпить втайне от хозяйки принесенной одним из гостей водки. Таким образом, приведенные в самом начале рассказа пространственные детали вводят читателя в пространственный и социальный контекст событий.

Анализ начальных фрагментов произведений А.П. Чехова показал, что пространственные планы, формирующиеся началом повествования разнообразны. Они отличаются по их соотнесенности с пространственными пла-

нами всего повествования. По этому признаку мы выделяем: 1) то пространство, которое относится только к ситуации, описанной в начале повествования (назовём эту разновидность пространства – *ситуативный пространственный план*), 2) то пространство, в котором протекает главное событие повествования (*событийно-нарративное пространство рассказа*), 3) *символическое пространство* – те пространственные указатели, которые намечают широкий культурный, исторический или мифопоэтический контекст повествования. Помимо названных видов пространственных планов, намеченных в начале произведения, возможны также частные пространственные значения (указание на местоположение героя, на пространственный план его прошлого, пространственная ретроспекция и т.д.).

К первой разновидности пространственного плана (ситуативное пространство) относятся те пространства, которые связаны с ситуацией, являющейся завязкой действия. Для рассказов Чехова характерны такие начальные ситуации, как разговор, обсуждение, ситуация начала воспоминания: в ходе разговора, например, разворачивается воспоминание о прошедших событиях. Так построены рассказы «Унтер Пришибеев», «Ариадна», «Ванька Жуков», «Печенег» и др.

Рассказ «Дом с мезонином» имеет начало, характерное для повествования о прошлых событиях, по времени отдаленных от настоящего: *Это было ... лет тому назад*. В нашей классификации пространственных планов – это типичный *событийно-нарративный пространственный план*:

Это было 6 – 7 лет тому назад, когда я жил в одном из уездов Т-ой губернии, в имении помещика Белокурова, молодого человека, который вставал очень рано, ходил в поддевке, по вечерам пил пиво и всё жаловался мне, что он нигде и ни в ком не встречает сочувствия. Он жил во флигеле, а я в старом барском доме, в громадной зале с колоннами, где не было никакой мебели, кроме широкого дивана, на котором я спал, да ещё стола, на котором я раскладывал пасьянс. Тут всегда, даже в тихую погоду, что-то гудело в старых амосовских печах, а во время грозы весь дом дрожал и, казалось, трескался на части, и было немножко страшно, особенно ночью, когда все десять больших окон вдруг освещались молнией.

Обреченный судьбой на постоянную праздность, я не делал решительно ничего. По целым часам я смотрел в свои окна на небо, на птиц, на аллеи, читал всё, что привозили мне с почты, спал. Иногда я уходил из дому и до позднего вечера бродил где-нибудь.

Однажды, возвращаясь домой, я нечаянно забрел в какую-то незнакомую усадьбу.

Контекст содержит лексику (выделена в тексте) с семантикой 'здания и помещения' (*барский дом, флигель, громадная зала, дом, почта*, местоименные слова *тут, где, где-нибудь*, указывающие на помещения); 'объекты административно-политического членения территории' (*уезд, губерния, имение*), 'предметы пространства' (*окна, диван, колонны, печи*), 'природное пространство' (*небо, аллеи*).

Моделью организации пространственного плана начала этого рассказа является сужение и конкретизация пространства: от неопределенного, широкого (*в одном из уездов Т-ой губернии, в имении помещика Белокурова во*

флигеле, в барском доме, в громадной зале) до того пространственного плана, который можно назвать местом действия (*в какую-то незнакомую усадьбу*).

Событийно-нарративное пространство формируется в начале рассказа, выполняющем функцию завязки действия. Такое пространство остаётся неизменным на протяжении всего рассказа, например, базарная площадь в начале рассказа «Хамелеон». Главное событие рассказа происходит именно там, и оно обозначается и конкретизируется уже в первых строках рассказа: *Через базарную площадь идет полицейский надзиратель Очумелов в новой шинели и с узелком в руке. За ним шагает рыжий городской с решетом, доверху наполненным конфискованным крыжовником. Кругом тишина... На площади ни души... Открытые двери лавок и кабаков глядят на свет божий уныло, как голодные пасти; около них нет даже нищих*. Автор в процессе повествования только наполняет главное место действия пространственными деталями: *из дровяного склада бежит собака; из лавок высовываются сонные физиономии; около дровяного склада собирается толпа* и т.д. Эти детали появляются по принципу их подчинения описанию поведения героев: *Около самых ворот склада, видит он, стоит вышеописанный человек в расстегнутой жилетке...* – и служат средствами не только пространственной локализации повествования, но и характеристики социальной действительности. Они обозначаются словами со значением 'городской ландшафт' (*площадь*), 'городские строения' (*лавки, кабаки, склад*), используются также грамматические средства выражения пространственного расположения людей и предметов: сочетания с предлогами *на, около, из* – которые тоже помогают детализации пространства.

Представляет интерес и такой пространственный план абсолютного начала произведения, как *символическое пространство* – это те пространственные планы, которые формируются предметами-символами, метафорами, аллюзиями или сравнениями. Например, начало рассказа «Тоска» включает образ лошади, снабженный символическими деталями:

Вечерние сумерки. Крупный мокрый снег лениво кружится около только что зажжённых фонарей и тонким мягким пластом ложится на крыши, лошадиные спины, плечи, шапки. Извозчик Иона Потапов весь бел, как привидение. Он согнулся, насколько только возможно согнуться живому телу, сидит на козлах и не шевельнётся. Упади на него целый сугроб, то и тогда бы, кажется, он не нашёл нужным стряхивать с себя снег...Его лошадёнка тоже бела и неподвижна. Свою неподвижностью, угловатостью форм и палкообразной прямизною ног она даже вблизи похожа на копейечную пряничную лошадку. Она, по всей вероятности, погружена в мысль. Кого оторвали от плуга, от привычных серых картин и бросили сюда в этот омут, полный чудовищных огней, неугомонного треска и бегущих людей, тому нельзя не думать...

Символичность образу лошади придает, во-первых, сравнение с *копейечной пряничной лошадкой* – предметом искусственным, игрушечным и маленьким. Таково и жизненное пространство и лошади, и ее хозяина (микространство): это чуждый им, искусственный и духовно ограниченный человеческий мир.

И к лошади, и к герою относится и авторский комментарий о мысли (выделено в примере выше), в котором

выстраивается символическое противопоставление пространственных образов – деревня / город: *от плуга, от привычных серых картин / сюда в этот омут, полный чудовищных огней...* Деревня – это родная стихия, настоящий труд, земля, родной дом, от которого насильственно оторвали главного героя. Город – мир чуждый, фальшивый и губительный – *омут, полный чудовищных огней*. Эти пространственные планы не обозначаются прямо, а выявляются в результате образной аллюзии. Сформированные в начале произведения, они влияют на интерпретацию настроения и главной мысли всего рассказа.

Анализ лексических средств пространственной семантики позволил выявить лексико-тематические группы, наиболее типичные для начальных фрагментов рассказов А.А. Чехова: 1) обозначение зданий и помещений (*галерея, театр, ресторан, квартира, номер, редакция* и т. д.); 2) природные объекты (*земля, дорога, берег, река, поле* и т. д.); 3) населённые пункты (*Москва, село, Питер, город, хутор*, многочисленные названия сел и т. д.); 4) части и детали городского ландшафта (*улица, переулок, проулок, двор, площадь, платформа* и т. д.); 5) положение в пространстве (*край, глушь, опушка* и т. д.); 6) предметы, наполняющие помещения (*порог, стол, дверь, кровать, лампа* и т. д.); 7) обозначение транспортных объектов (*поезд, телега, коляска* и т. д.). Вся эта лексика активно используется Чеховым в абсолютном начале рассказов.

Таким образом, пространственные планы, намечающиеся началом произведений, отличаются разной степенью соотнесенности с пространственным планом всего

повествования. Именно на этом основании мы выделили охарактеризованные выше три основных их вида: 1) ситуативный пространственный план; 2) событийно-нарративное пространство; 3) символическое пространство. Они по-разному участвуют в пространственной и реальной локализации повествования и по-разному влияют на интерпретацию содержания произведения.

Список литературы

1. Аюпова С. Б. Категория пространства в языковой художественной картине мира (на материале прозы И. С. Тургенева): монография. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – 224 с.
2. Мякшева О. В. Пространственная семантика: ресурсы языка и их функциональный потенциал / Под ред. проф. О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – 356 с.
3. Николина Н. А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. А. Николина. – 3-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
4. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. – Т. 3. – М.: Наука, 1983.
5. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. – Т. 4. – М.: Наука, 1984.
6. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. – Т. 6. – М.: Наука, 1985.

ПРОБЛЕМАТИКА ПЕРЕВОДА УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ ДРАМЫ А.Н. ОСТРОВСКОГО «ГРОЗА»)

Мильман Кристина Сергеевна

аспирант 4 года обучения заочной формы,

Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево

THE PROBLEMS OF TRANSLATION OF ARCHAIC VOCABULARY (ON THE EXAMPLE OF OSTROVSKY'S DRAMATIC ART «THE STORM»).

Milman Christina, fourth year correspondence postgraduate of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuyevo

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы проблематики перевода устаревшей лексики. Раскрываются содержания понятий «устаревшие слова», «историзмы», «архаизмы». Рассматриваются и сравниваются примеры архаизмов и историзмов в английском и русском языках. Основным лингвистическим методом отбора иллюстративного материала является метод сплошной выборки. В конце статьи автор доказывает, что при переводе историзмов и архаизмов необходимо выбрать такой метод перевода, чтобы донести до читателя не только смысл произведения, но и его колорит.

ABSTRACT

The article deals with problems of the translation of archaic vocabulary. The contents of the concepts of "archaic words", "historicism", "archaisms" are disclosed. The examples of archaisms and historicism are reviewed and compared in English and Russian. The main scientific method of finding the illustrative material is that of complete sampling. At the end of the article the author proves that it's necessary to choose such a method of translation of archaisms and historicism to inform the reader not only sense of work but its flavor.

Ключевые слова: устаревшая лексика, лексикология, архаизация, историзмы, архаизмы, реалии, синоним.

Key-words: archaic vocabulary, lexicology, archaization, historicism, archaisms, realities, synonym.

Как отмечается в лингвистической литературе, словарь русского языка в процессе своего исторического развития постоянно изменяется и совершенствуется. Его

развитию способствует процесс непрерывного пополнения лексики за счет новых слов. Но вместе с тем, происходит и обратный процесс – исчезновение из ее состава

устаревшей лексики. По мнению Н.М. Шанского, этот процесс не является определяющим, но сильно сказывается на облике словарного состава языка [11, с. 141].

С точки зрения «Лингвистического энциклопедического словаря», устаревшими называются слова, которые вышли из активного употребления и в современном языке, как правило, не встречаются [6, с. 540].

Почему слово становится устаревшим? Каковы причины его ухода из активного употребления в этот ряд лексики? О.С. Ахманова утверждает, что, с одной стороны, слово может устареть само по себе, то есть оказаться вытесненным из живого употребления синонимичным ему; с другой стороны, оно может устареть в том смысле, что из живого обихода выпадет обозначаемый этим словом предмет – в этом случае вытеснения слова синонимами, замены его другими словами не происходит. На первый взгляд, результат в обоих случаях будет один и тот же – слово выйдет из живого употребления, но их следует четко различать [2, с. 271].

Н.М. Шанский в своем труде «Лексика и фразеология современного русского языка» говорит о том, что исчезновение из языка слов и отдельных их значений представляет собой сложное явление, совершающееся медленно и не сразу приводящее к выпадению слова из лексики языка вообще. Утрата слова или того или иного его значения – результат длительного процесса архаизации соответствующего языкового факта, когда он из явления активного словарного запаса первоначально делается достоянием пассивного словаря и лишь потом постепенно забывается и совершенно исчезает из языка [12, с. 96].

Итак, в зависимости от причин архаизации устаревшие слова можно разделить на два типа: историзмы и архаизмы.

Под историзмами лексикология понимает «названия исчезнувших предметов, явлений, понятий» [1, с. 77]. Также можно отметить, что «историзмы, в отличие от прочих устаревших слов, не имеют синонимов в современном русском языке. Это объясняется тем, что устарели сами реалии, для которых эти слова служили наименованиями. Таким образом, при описании далеких времен, воссоздания колорита ушедших эпох историзмы выполняют функцию специальной лексики: выступают как своего рода термины, не имеющие конкурентных эквивалентов» [Там же]. Например, *армяк, барщина, граф, император, кольчуга*.

Второй тип устаревших слов представлен архаизмами. Лексикология традиционно относит к архаизмам «названия существующих в настоящее время предметов и явлений, по каким-либо причинам вытесненные другими словами, принадлежащими к активному лексическому запасу» [3, с. 77]. Важно сказать, что главным признаком архаизмов, который отличает их от историзмов, «является наличие синонимов в современном языке, лишённых оттенка архаичности» [Там же]. Например, *сей – «этот», зело – «очень», вежды – «веки»* и другие.

Художественный перевод, как и любой другой, призван воспроизвести средствами переводящего языка все то, что сказано на исходном языке. Особенности же его и специфика возникающих проблем определяются, прежде всего, спецификой самого художественного текста, его весьма серьезными отличиями от других типов текстов [9, с. 26].

Основным отличием художественного перевода от иных видов перевода следует признать принадлежность текста перевода к произведениям переводимого языка, обладающим художественными достоинствами. Иными словами, художественным переводом именуется вид переводческой деятельности, основная задача которого заключается в порождении на переводимом языке речевого произведения, способного оказывать художественно-эстетическое воздействие на читателя [5, с. 146].

Согласно данным утверждениям, спецификой нашего художественного текста («Гроза» А.Н. Островского) является использование устаревшей лексики. Для нас составляет интерес произвести анализ перевода данных слов и сделать вывод, в чем проблематика их перевода.

Исследователь-лингвист А.И. Клишин, говоря о переводе как о процессе, выделяет в нем две фазы:

1. Фаза осмысления, во время которой переводчик анализирует исходный текст с учетом его смысловых, грамматических, стилистических и других особенностей;
2. Фаза собственно перевода, представляющая собой воспроизведение содержания исходного текста средствами родного (другого) языка. Иными словами, вторая фаза предполагает реализацию всего того, что составляет переводческую компетентность, а также достижение через эту реализацию конечного результата, т.е. создание переводного текста [4, с. 12].

Задача переводчика заключается в точной и верной передаче содержания и формы оригинала средствами другого языка. Рассмотрим несколько примеров перевода историзмов и архаизмов с русского языка на английский.

«*Нешто!*» [8, с. 65] – акцентологический архаизм, согласно Толковому словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой имеет значение некий предмет, явление, что-то [7, с. 146]. Данный архаизм имеет ряд переводов на английский язык “Does it now?” [13, p.17]. “Does it” [14, p. 162]. “It’s all right” [15, p. 13]. Несмотря на то, что предложение на русском языке утвердительное, два переводчика используют вопросительные предложения для передачи смысла данного архаизма.

«...Стало быть, я ему нужен. Ну, значит, я его не боюсь, а *пуцай* же он меня боится» [8, с. 65]. *Пуцай* – «пускай», также пример акцентологического архаизма. Переводы: “...Because he needs me. Well, then, I’m not afraid of him; let him be afraid of me” [14, p. 164]. “...Because he can’t do without me – that’s why. And if that’s so, I’m not afraid of him. Let him be afraid of me” [13, p. 19] “...But that doesn’t frighten me. I give him as good as he gives me” [15, p. 16]. В двух примерах переводчики дословно перевели данный архаизм при помощи слова *let*, переводчик G.F. Holland решил сделать дополнение в описании данного архаизма.

«Ну, да ведь уж с тобой что толковать! Ты у нас *антик*, химик!» [8, с. 65]. *Антик* – (уст) человек, отличающийся своеобразными манерами, поведением, привычками и т.п. и потому чуждый какой-либо среде [10]. Пример историзма. Переводы данного историзма: “...We’re not all up in the clouds” [15, p. 14]. “...You’re a tinker-thinker” [14, p. 162]. “...You’re a queer one all right. A chemist” [13, p.

17]. В данных переводах видно, что переводчики пытались передать смысл данного историзма при помощи различных определений, но как мы видим дословный перевод данного слова отсутствует.

«Что у вас, сударь, за дела с ним?» [8, с. 67]. «Сударь», согласно Толковому словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой – это «господин»; употребляется преимущественно как вежливое, учтивое, иногда ироничное обращение к лицу из господствующих классов, а также между равными в социальном отношении людьми из интеллигентской, дворянской среды» [7, с. 778]. Слово является историзмом, который вышел из нашего современного употребления в обращениях к кому-либо.

“Why do you have anything to do with him, sir?” [13, p. 20]. “What is it binds you to him, sir?” [14, p. 165]. “Why do you allow him to treat you like that?” [15, p. 18].

В двух первых переводах видно, что историзм на английский язык передается при помощи слова *sir*, а в последнем варианте переводчик вообще решил опустить этот историзм, тем самым не передав весь колорит передаваемой мысли.

«...Знаете, что ваш дядюшка, Савел Прокофьич, *городничему* отвечал?...» [8, с. 69]. «Городничий» – в России до XIX века начальник уездного города [7, с. 140]. Слово также является историзмом, но относится к группе обязанностей, работы и т.д. “...Your uncle will argue: What if I do pay...” [15, p. 23]. “...Do you know, sir, what your uncle said to our mayor the other day?...” [13, p. 23]. “...Do you know what your uncle, Savel Prokofich Dikoy, announced to the mayor of our town...” [14, p. 169].

В первом примере видно, что переводчик G.F. Holland снова делает опущение и не переводит данный историзм, в то время как остальные переводчики воспользовались одним и тем же эквивалентом. Также можно отметить, что переводчик Margarettte Wettling старается не упустить ни одного слова, чтобы передать подробное содержание русского текста, в ее варианте перевода имя собственное также употреблено.

Из всего вышесказанного следует сделать вывод о том, что при переводе историзмов и архаизмов переводчик должен следовать авторскому замыслу и при помощи выбранного метода перевода стараться максимально донести до читателя не только смысл произведения, но и его колорит, особенности авторской речи.

Список литературы:

1. Арсирий А.Т., Дмитриева Г.М. Занимательная грамматика русского языка, М.:Эклибрис-Пресс. - 1997. - 350с.
2. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии, М., 1957-295с.
3. Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Книга о хорошей речи. - М.: Культура и спорт, Юнити, 1997. ...М., 1997.- 539с.
4. Клишин А.И. Практика перевода английских текстов. - СПб.: Андра, 2003.-87с.
5. Комисаров В.Н. Теория перевода М. Высшая школа 1990, с.146
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990 - 685с.
7. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003 – 944с.
8. Островский А.Н. Пьесы. – Л.: Худож. лит., 1986. – 384с. – (Классики и современники. Рус. Класс. Лит.). Гроза с. 64-117.
9. Сдобникова В.В. Петрова О.В. Теория перевода, М. Восток-запад, 2007-448с.
10. Современный толковый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой режим доступа к изд.: <http://baldatop.com/dictionary/efremova>
11. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка, М., 1972-368с.
12. Шанский Н.М. Лексика и фразеология современного русского литературного языка, М., 1957-168с.
13. Alexander Ostrovsky The Storm Translated by David Magarshak. Ardis, Ann Arbor, 1988, 88с.
14. Alexander Ostrovsky Plays. Progress publishers. Moscow – 1974 – 484с. Translated by Margarettte Wettling.
15. The Storm by A. Ostrovsky. English version by George F. Holland & Malcolm Mosley. London George Allen & unwin limited museum street, 1930 – 112с.

МЕСТО ИНФИНИТИВА В МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ГЛАГОЛЬНАЯ И ИМЕННАЯ СТОРОНЫ АНГЛИЙСКОГО ИНФИНИТИВА

Мухортова Ирина Игоревна

Аспирант МГИМО (У) МИД РФ, преподаватель английского языка высшей категории ФГКОУ МКК «Пансион воспитанниц МО РФ», г. Москва

PLACE OF INFINITIVE IN MORPHOLOGICAL SYSTEM OF THE MODERN ENGLISH LANGUAGE: VERBAL AND NOMINAL SIDES OF THE ENGLISH INFINITIVE

Mukhortova Irina Igorevna, Candidate of Moscow State University for Foreign Affairs, English teacher of the Boarding School for Girls of Ministry of Defense of Russian Federation

АННОТАЦИЯ

Данная статья представляет анализ глагольных и именных характеристик инфинитива, а также его форм с «to» и без «to» в английском языке с точки зрения семантики, лежащей в основе грамматического значения при интерпретации языковой личностью. Автор осуществляет попытку дать описание инфинитива и его форм с позиции когнитивного подхода.

Ключевые слова: инфинитив, формы инфинитива с «to» и без «to», язык, речь, когнитивный и когнитивный подходы.

ABSTRACT

The paper analyses both verbal and nominal aspects of the English Infinitive with a focus on the cognitive features of its constituent elements underlying the mechanism of grammatical meaning of Infinitive forms: to-infinitive and bare infinitive, being expressed by the languaging person. The author makes an attempt to describe Infinitive forms by applying the latest data of cognitive and cognitive studies.

Key words: infinitive, to-infinitive, bare infinitive, language, speech, cognitive and cognitive approaches.

*Грамматика просто обеспечивает говорящих ин-
вентарем
символических средств. Говорящие же исполь-
зуют эти средства
для создания и оценки правильности языковых
выражений
вследствие своей способности к категоризации и
установлению смысловых связей*
Ленекер

Неличные формы английского глагола рассматриваются во всех пособиях по теоретической и практической грамматике, посвященных строю современного английского языка, так как деление форм глагола на личные и неличные является универсальным. Традиционно к неличным формам глагола в современном английском языке относятся формы причастия, герундия и инфинитива.

Инфинитив является утвердившимся, но мало изученным явлением в лингвистике. Вопрос об инфинитиве особенно волновал грамматистов. Это связано с проблемой определения места инфинитива в морфологии языка, как части речи, обладающей глагольными и именными характеристиками.

История развития данной неличной формы глагола есть история её постепенного включения в глагольную систему, однако для выявления её специфики в современном английском языке остаётся спорным вопрос о том, что имеет большее значение - её глагольные свойства или исконно присущие этой форме именные черты.

Инфинитив принято считать назывной и наиболее простой в семантическом и морфологическом отношении формой глагола.

Именно поэтому в лексикографической традиции инфинитив выступает как словарная и, более того, «исходная» форма глагола (то есть такая, из которой, по определенным правилам, могут быть выведены все остальные формы [3]).

Однако Л. Теньер считает обычай, принятый в современных западных языках, называющих глагол с помощью инфинитива, крайне неудачным, так как он «парадоксален и вреден». «Парадоксален потому, что для обозначения глагола нелогично прибегать к той форме, которая не является глагольной. Вреден потому, что он внушает и пропагандирует ту ложную мысль, что инфинитив – это глагол» [17]. Л. Теньер указывает и на то, что способ называния глагола с помощью инфинитива далеко не универсален. Традиция, принятая для древних языков, требует, чтобы латинские и греческие глаголы назывались в

форме 1-го лица единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения: для сравнения латинский глагол *amo* «я люблю» или, например, в бакском языке глагол обозначается по его причастию: для сравнения глагол *bilhatu* «искавший» [17].

В отношении именных черт инфинитив сохраняет свойственные ему исторические связи с существительным, тогда как глагольные черты являются, главным образом, результатом его постепенного и длительного развития.

Инфинитив утратил падежные окончания, а предлог *to*, вследствие потери инфинитивом именного характера, по утверждению ряда ученых, уже не воспринимается как предлог: он стал особым показателем инфинитива [5].

По мнению В.Н. Ярцевой, особенности инфинитива как формы, объясняются не достигнувшей достаточной степени глагольности в результате утраты ранее имевшихся форм и функций, т.е. пережитков именной природы инфинитива ([18]).

В.Н. Жигadlo же указывает на тот факт, что якобы «в работах зарубежных англистов преувеличивается именная сторона инфинитива, излишнее внимание уделяется описанию случаев с частицей *to*, инфинитив полностью приравнивается к существительному при рассмотрении его синтаксических функций» [11] и тем самым затушевывается глагольность инфинитива.

Необходимо обратиться к истории, чтобы рассмотреть неличные формы английского глагола в их развитии. Инфинитив по своему происхождению является отглагольным существительным; в древнеанглийском языке (VII - X века) он имел все свойственные существительному морфологические и синтаксические свойства, в частности, изменялся по падежам. В английском языке древнего периода инфинитив имел формы двух падежей: именительного и дательного.

Дательный падеж, как правило, выступает после предлога *to* и имеет значение направления, обстоятельства цели:

He com to drincenne – он пришел для питья, т.е. чтобы пить.

Manige cōman tō bycgeanne thā thing. «Многие пришли эти вещи купить» (буквально «для покупки»). Таким образом, происхождение инфинитива от существительного с предлогом *to* показывает, что к этому действию еще нужно «подойти», оно еще будет или должно быть сделано.

Из предлога *to* в конце древнеанглийского периода развивалась современная, так называемая, частица *to*.

именительный: drincan

дательный: drincenne



to drink

Известно, что после некоторых глаголов допускается употребление как *to-infinitive*, так и *bare infinitive* (это глаголы «need», «dare», «help»). В большинстве случаев на этот счет не дается никаких комментариев, кроме указания на то, что, например, глаголы «need» и «dare» могут выступать как модальные (в этом случае инфинитив используется без «to») или как правильные (в этом случае используется *to-infinitive*) глаголы. Саму частицу в этих случаях называют просто «инфинитивным маркером», отсутствие или присутствие которой никак не влияет на значение инфинитива.

Так например, О. Есперсен, тоже считает, что частица *to* не имеет никакого семантического наполнения, и хотя когда-то она использовалась в качестве предлога со значением направления, со временем это значение стерлось [24, с. 10]. Автор утверждает, что теперь это только «придаток» инфинитива [24, с. 154]. Эту точку зрения разделяет и Н. Хомский, который называет *to* «морфемой, не имеющей самостоятельного значения» [21]. Андерссон считает её отграничивающим предлогом «to» с самостоятельным значением и «инфинитивным маркером», у которого такого значения нет (19).

Однако, данные утверждения звучат мало убедительно хотя бы потому, что существует явная разница в употреблении *bare infinitive* и *to-infinitive*, что ведет к предположению о различии в семантике между этими двумя формами.

По мнению некоторых лингвистов, формы инфинитива связаны с двумя вариантами его употребления. Так, например, М. Джус [26, с. 52] различает два типа инфинитива: «инфинитив» («infinitive»), который всегда используется с частицей *to*, и «презентатив» - «представитель» («presentative»), который используется без нее. Однако его подход не объясняет, почему допускается постановка

to

----- **after-position** →
before-position

Следует заметить, что это та точка, в которой пересекаются почти все основные программы когнитивной лингвистики. Лакоффом было разработано понятие *образной схемы* (image-schema) и рассмотрены некоторые важные типы схем (вместилище, часть-целое, путь, связь) и их языковые соответствия; среди образформирующих схем Талми наиболее подробно разработана категория *конфигурационной структуры*, в рамках которой рассматриваются такие грамматически зафиксированные понятийные категории, как количество, разделенность, протяженность, ограниченность, членение пространства и др.; подробно рассматривается пространственное сознание в многочисленных публикациях Джэкендоффа и Лэнкера.

Вследствие всего выше описанного можно сделать вывод, что сам инфинитив (*bare infinitive*) выражает событие, в то время как частица «to» указывает момент времени, когда действие еще не осуществлено. Эта точка зрения совпадает с концепцией В. Хиртла, который определяет *to-infinitive*, как «относящий действие к любому моменту времени, предшествующему его реализации» [23, с. 20]. Возможно, именно такая временная перспектива *to-infinitive* обуславливает тот факт, что многие исследова-

наречия между составляющими «инфинитива», о котором говорит Джус, или использование частицы *to* без самого инфинитива.

К. Шибсбай утверждает, что инфинитив с частицей *to* или без нее реализует два морфологических значения инфинитива: именное и глагольное. Его точка зрения основывается на том факте, что инфинитив с частицей *to* может исполнять синтаксические функции именных частей речи (существительного, прилагательного), а инфинитив без *to* обычно тесно связан с глаголом [28, с. 24]. Такая точка зрения, возможно, представляется не всегда справедливой – инфинитив с частицей *to* далеко не всегда выполняет функции именных частей речи, он может быть частью или самостоятельным сказуемым в так называемых «инфинитивных предложениях» (термин – Золотова 1998). Кроме того, автор все же не рассматривает семантические различия между двумя вариантами инфинитива.

П. Даффи справедливо считает, что само существование двух вариантов использования инфинитива после одних и тех же глаголов указывает на тот факт, что должно быть различие между ними в семантическом плане. Он сравнил конструкции с предлогом *to* и *to-infinitive* в позиции обстоятельства цели, так как большинство лингвистов все же признают у «to» некое «метафорическое» значение направления – к цели, во многом близкое значению предлога «to» [25, с. 157; 26], и пришел к выводу, что значение *to* перед инфинитивом более абстрактно, чем пространственное значение предлога, и имеет скорее временной характер. По его мнению, он выражает «возможность движения от момента времени, воспринимаемого как отправная точка действия («before-position»), до момента, когда действие мыслится завершенным («after-position»)» [22, с. 16]. Это «движение» Даффи изображает следующим образом:

тели связывают с ним значение «потенциальности действия», «направленности в будущее», «гипотетичности» [29, с. 188; 27, с. 1191; 20, с. 124].

О.Ю. Ефремова приводит в пример два высказывания с *to* и *bare infinitive* (9, 50):

(1) “I am indebted to those who... helped to fill it <the background> in for me.”

(2) “Many consulting firms... outsourced networks to companies such as Select Minds that helped companies create and manage online alumni portals.” В примере (1) сочетание «helped to fill it <the background>» представляет как два последовательных действия: действие инфинитива представлено как цель, желаемый результат; действие личного глагола «helped» - как процесс создания необходимых условий для того, чтобы желаемое действие – «to fill in the background» осуществилось.

В примере (2) действие личного глагола и инфинитива не отделимы друг от друга во временном отношении: помощь состоит не в подготовке к действию, она сопровождает весь процесс его совершения.

При этом можно заметить разницу и видовых характеристик инфинитива с «to» и без «to» в данных примерах: в первом случае инфинитив называет единичное конкретное действие («helped to fill in» можно было бы

перевести как «помогли заполнить (тогда)» - в русском варианте используется инфинитив совершенного вида), во втором – действие повторяющееся («helped create and manage» = «помогали создавать и управлять (каждый раз, всё время)», использован инфинитив несовершенного вида) [9].

Bare infinitive, с такой точки зрения, представляет реализацию действия от его начала и до конца или – с глаголами состояния – наличие какого-то состояния во всех временных точках от его возникновения до его завершения.

Данная точка зрения вполне согласуется с современной теорией контекста, согласно которой, смысл того или иного высказывания является результатом интерпретации контекста сознанием языковой личности.

Язык, как указывает И.К. Архипов, существует не для точной передачи всех смыслов каждого высказывания, а для обеспечения уровня информативности, чтобы догадаться о смысле. Широкий диапазон контекстов, в которых используются *to-infinitive* и *bare infinitive* можно рассматривать как доказательство в пользу нерасчлененной актуализации значения на уровне речи, то есть, нерасчлененную единицу понимания, монолитного представления – образа.

Сходные идеи можно проследить в работах Р. Ленекера, по мнению которого, значение языкового выражения не сводится к активируемому им содержанию. В равной степени важно, как это содержание интерпретировано. Следует отметить, что описанные Р. Ленекером когнитивные операции, которые отслежены в языковом материале, сходны с когнитивными операциями, выявленными в психологических исследованиях [10].

Основное же назначение частицы *to* состоит в уточнении и восполнении не только самого инфинитива при предикате, но и помогать фиксировать координаты происходящего (факт экзистенции, положения дел, времени его существования), наряду с обозначением признаков, свойств, которые они могут приписывать предмету речи.

Подводя итог, следует заметить, что загадочность этой категории, проявляющаяся в ее особом семантическом поведении, в двойственном – глагольно-именном характере, в обладании определенными грамматическими категориями, до сих пор еще остается малоизученной. Новые направления анализа в лингвистике позволяют более полно изучить инфинитив и его формы, а именно с позиций психологии, лингвопсихологии, когнитивной лингвистики и биокогнитивистики. Именно такой многосторонний подход позволит найти ответ на вопрос: какова сущность английского инфинитива.

Список литературы:

1. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики [Текст] / В.Г. Адмони. – Л.: Наука, 1988. – 239 с.
2. Аристов Н.Б. Основы перевода. – М.: издательство литературы на иностранных языках, 1959. – 264с.
3. Ахманова О.С., Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. – М., 1969: 182
4. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка [Текст] /Ш. Балли. – М.: Изд-во ин. литры, 1955.: 326
5. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. Грамматика английского языка. – М.: Высшая школа, 1973. – 424с.
6. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения / ЛГУ. Л., 1977.
7. Вейхман Г.А. Новое в английской грамматике.- Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз.-М.: Высшая школа, 1990.-128с
8. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). - 2-е изд. - М., 1972., с.243
9. Ефремова О.Ю. Модальная семантика инфинитива в английском языке: диссер., канд. филол. наук, М.: 2005-168с.
10. Жаботинская С.А. Модели репрезентаций знаний в контексте различных школ когнитивной лингвистики: интегративный подход. - Вісник ХНУ№848, 2009
11. Жигадло В.Н. и др. Современный английский язык: Теорет. курс грамматики / Жигадло В.Н., Иванова И.П., Иофик Л.Л. - М., 1956, с.161
12. Зверева Е.Н., Эбер И.Г. Грамматические соответствия английского и русского языков (пособие для перевода). – Издательство Ленинградского университета, 1962. – 301с
13. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник. – М.: Высшая школа, 1981. – 285с.
14. Корнеева Е.А. Грамматика английского глагола в теории и практике: Время, вид, временная соотнесенность, залог, наклонение. Серия: Изучаем иностранные языки [Текст] / Е.А. Корнеева. – СПб.: Изд-во Союз, 2000. – 448 с.
15. Крылова И.П. Употребление неличных форм глагола в современном английском языке [Текст]: практическое пособие / И.П. Крылова, Е.М. Гордон. – 2-е изд. – на англ. яз. – М.: Лист Нью, 2002. – 224с.
16. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении [Текст] / А.М. Пешковский. – М., 1956.
17. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М.: Прогресс, 1988.
18. Ярцева В.Н. Глагольные категории в инфинитиве индоевропейских языков [Текст] / В.Н. Ярцева // Иранское языкознание. –М., 1976.
19. Andersson E. On Verb Complementation in Written English // Lund Studies in English. Lund: CWK Gleerup, 1985. - Vol. 71.
20. Bolinger D. A Semantic View on Syntax: Some Verbs that Govern Infinitive/ Linguistic and Literary Studies. Vol. II:Descriptive Linguistics. - The Hague, Paris, New York: Mouton Publishers. - 1978. - P. 9-18.
21. Chomsky N. Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957.
22. Duffley P. J. The English Infinitive. New York, Longman Publishing, 1992.-P. 1-166.
23. Hirtle A. W. Exploring modality in institutional interactions: cases from academic counseling encounters // Text 1993 - Vol. 13 - № 2 - P. 503528. Hirtle W. H. Time, Aspect and the Verb // Presses de FUniversite Laval. -Quebec, 1975.
24. Jespersen O. A Modern English Grammar on Historical Principles. Part III. Syntax. Vol. 2. - Heidelberg: C. Winters Universitats - Buchhandlung, 1927. -415 с.
25. Jespersen O. Modern English Grammar on Historical Principles. Part V: Syntax. - London and Copenhagen: George Allen and Unwin, 1940. - 360 p.

26. Joos M. The English Verb. Form and Meaning. Madison: University of Wisconsin Press, 1964.
27. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. London: Longman Group Limited, 1985.
28. Schibsbye K. A Modern English Grammar. London: Constable & Co, 1965.
29. Wierzbicka A. The semantics of Grammar. Amsterdam: Benjamins. -1988.
30. Notting Hill bookshop fights closure with poets and writers - <http://www.guardian.co.uk/culture/2011/aug/23/notting-hill-bookshop-fight-closure>

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ЛЕКСИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА

Наумов Валерий Геннадьевич

*доцент, кандидат филологических наук, Национальный исследовательский
Томский государственный университет, Томск*

THE FUNCTIONAL ASPECT OF LEXICAL MOTIVATION AND LINGUISTIC MODEL OF THE WORLD

Naumov Valery, Candidate of Science, assistant professor of Leading National Research Tomsk State University, Tomsk

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена роли лексической мотивации в функционировании и описании языковой картины мира. Textoобразующая функция лексической мотивации определяет специфику национальной картины мира, учет ее особенностей важен в разграничении функций языка и функций речи.

ABSTRACT

This article focuses on the role of lexical motivation in the functioning linguistic model of the world and in description of the linguistic model of the world. Lexical motivation's text-function determines the specificity of the linguistic model of the world, it is particularly important consideration in the delineation of the functions of language and speech functions.

Ключевые слова: лексическая мотивация; языковая картина мира; функции языка и функции речи.

Keywords: lexical motivation; linguistic model of the world; functions of language and functions of speech.

Одна из «вечных» философских и лингвистических проблем - мотивированность языкового знака – проблема мотивации лексических единиц, в частности, в последнее время традиционно рассматривается в контексте вопросов, связанных, с одной стороны, с изучением принципов создания и восприятия текстов, а с другой - с представлением о языковой картине мира и о ее отражении в сознании при восприятии формы и значения мотивированного слова и его мотиватов. Динамический характер языковой картины мира определяется как ее воплощением в текстах, так и ее формированием за счет текстов. В связи с этим постоянно возникают дискуссионные моменты, соотносящиеся как с разграничением языка и речи и соответствующим их описанием, так и с вопросами функционирования, в частности - статусом функций лексической мотивации.

Одним из основных препятствий, не позволяющих динамично, быстро и глубоко проникать в суть лингвистических феноменов и никак не преодолеваемых вот уже в течение по крайней мере последнего столетия, является декларируемое на словах и часто отсутствующее в практике лингвистического анализа как умение, так и желание разграничить языковое и речевое, что, конечно же, не всегда легко сделать и по объективным причинам.

Теория лексической мотивации – мотивология – разрабатывается начиная с середины 70-х гг. 20 века в рамках Томской лингвистической школы О.И. Блиновой и ее учениками и последователями [2, 3]. Мотивационные отношения лексических единиц (отношения лексической

и структурной мотивации), проявляющиеся в тексте (устном и письменном) в форме совместного употребления однокорневых и/или одноструктурных слов, не обязательно должны отражать их связи на уровне языковой системы. Textoформирующая функция лексической и структурной мотивации - вещь гораздо более многогранная и глубокая, чем это виделось еще совсем недавно. «Формально-семантические характеристики мотивированных слов и их связи с мотиваторами используются в определенных коммуникативно-стилистических целях, поэтому выявление особенностей функционирования мотиватов в речи представляется необходимой задачей при изучении смысловых отношений слов» [4, с. 18].

По словам Э.Бенвениста, «предложение - это целое, не сводящееся к сумме его частей; присущий этому целому смысл распространяется на всю совокупность компонентов. Слово - компонент предложения, в нем проявляется часть смысла всего предложения. Но слово не обязательно выступает в предложении в том же самом смысле, который оно имеет как самостоятельная единица» [1, с.133]. Нет основания подробно говорить о том, чем определяется семантика предложения, текста в целом: о пресуппозициях, интонации в самом широком понимании, о предшествующем и последующем контексте. Суть в том, что мотивированная лексическая единица, употребленная в тексте совместно со своим мотиватором, представляет, отражает особого рода фразеологизацию семантики обоих компонентов (как минимум), то есть синтагму совершенно особого рода, способную вносить

значительные коррективы в смысл всего высказывания. И по сути лексическая и/или структурная мотивация, или актуализация мотивационных отношений слов (в лексикологическом понимании), - явление речевого уровня, отражаемое языковой системой в случае регулярности и частотности появления данного смысла, закрепленного за данным соотношением форм и значений.

Такого рода актуализированные в тексте мотивационные комплексы, как и любая единица языка/речи (слово, предложение и т.д.), закономерно отражают сложившуюся в данном социуме языковую картину мира, закрепленную в каждом языке связь семантики и формы, причем эта связь строго национальна. Но если на языковом уровне эта национальная специфика может проявиться не всегда (мотивированные интернационализмы, некоторые особенности заимствования, включая специфику калькирования), то на уровне речевом, обусловленном разными законами построения текста, мотивационный актуализированный комплекс всегда национален, что закономерно вытекает из предшествующих рассуждений (напр.: минимальный контекст ВОЛНУШКА ВОЛНУЕТСЯ - метатекст, отражающий представление говорящего индивидуума о форме слова, обозначающего гриб: шляпка как бы «идет» волнами; ср.: словацкое соответствующее слово *gýdzik* 'рыжик', связывающееся в метатекстах с *gýdzi* 'чистый; благородный').

В связи с этим следует, видимо, разграничивать и представлять в постоянно взаимодействующем противопоставлении понятия «языковая картина мира» и «речевая картина мира», что позволит уточнить статус лексического значения слова, коннотации, значения мотивационного комплекса, лексического фона и т.д.

Актуальность задачи изучения функционального аспекта мотивации слов в связи с описанием языковой картины мира не вызывает сомнения. Язык, отражающий действительность специфически национально, представляет собой систему, так же специфически национальную [5]. Необходимость разграничения языка и речи требует и разграничения функций языка и функций речи. Такого рода попытки предпринимаются давно и с разной степенью успеха.

В частности, в работах Р. Гжегорчиковой [7] было предложено своеобразное, во многом отличное от «традиционного», решение вопроса о разграничении этих функций. Она выделяет функции языка как системы, среди которых основные - генеративная (порождающая), то есть функция производства текстов из элементов языкового кода, и когнитивная (познавательная), отражающая способность языка членить, обозначать и обобщать действительность, создавать то, что называется «языковой картиной мира». С другой стороны, выделяются не названные так «речевые функции», по терминологии автора - коммуникативные (функции высказываний и текстов). Языку как системе в этой классификации отказано в коммуникативной функции - служить средством общения. Она, эта функция, принадлежит не системе, а языковой деятельности - текстам.

Функции высказываний, в свою очередь, делятся на сознательные и бессознательные. Последняя, например, реализуется в случае шибболета, когда текст, помимо содержания «традиционного», передает, «выдает» состояние говорящего, его социальную, профессиональную, половую, возрастную и другие характеристики, демонстрирует какие-то качества его характера, его душевное и психическое состояние, говорит о времени создания текста и т.п.

Сознательные функции могут быть информационными, импрессиивными, творческими, перформативными в высказываниях, являющихся по сути действиями: в вербальных ритуалах (проклятиях, ритуалах, молитвах, этикетных формулах) и других побудительных текстах [6, с. 172].

Думается, что место когнитивной функции в этой классификации определено недостаточно точно как раз под влиянием особенностей оппозиции «язык-речь». Именно познавательная функция должна быть универсальной и свойственной как системе, так и ее реализации - речи. Только в случае текста, высказывания происходит зачастую своеобразное, отличное от «языкового» членение, обозначение и в каком-то смысле обобщение действительности. И в данном случае прежде всего как раз текст создает речевую картину мира, а своеобразное место при этом занимают «микрореконтексты» мотивационных комплексов. Это подтверждают, например, результаты появляющихся в последнее время сопоставительных мотивологических исследований, выполненных на материале двух и более языков, а также соответствующих работ на базе общенационально-диалектных лексических сопоставлений.

Список литературы

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. - М., 1974. - 448 с.
2. Блинова О.И. Мотивология и ее аспекты. Изд. 3-е, испр. и доп. - М.: КРАСАНД, 2010. - 304 с.
3. Блинова О.И. Явление мотивации слов: Лексикологический аспект. Изд. 2-е, испр. и доп. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. - 208 с.
4. Демешкина Т.А. Типы смысловых отношений мотивационно связанных слов: лексикологический аспект: дис.... канд. филол. наук: 10.02.01 / Т.А. Демешкина. - Томск, 1984. - 329 с.
5. Найден Е.В. Функции мотивационно связанных слов в народно-разговорной речи: автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.01 / Е.В. Найден. - Томск, 2001. - 22 с.
6. Толстая С.М. Вербальные ритуалы в славянской народной культуре // Логический анализ языка. Язык речевых действий. - М., 1994. - 188 с.
7. Grzegorzczukowa R. Funkcje semantyczne i składniowe polskich przysłówków // Ossolineum, Wrocław, 1975. - 134 s.

ОБУЧЕНИЕ РАЗЛИЧНЫМ ПРИЕМАМ ПОНИМАНИЯ НЕМЕЦКИХ ТЕКСТОВ

Никольская Наталья Васильевна

Московская Государственная Академия Ветеринарной Медицины и Биотехнологии им. К.И. Скрябина, г. Москва

THE TEACHING OF DIFFERENT METHODS TO UNDERSTAND GERMAN TEXTS

Nikolskaya Natalja, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named. K.I. Skryabin. Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ различных методов обучения студентов чтению и пониманию немецких текстов. Даются также рекомендации по овладению этим важным видом речевой деятельностью.

ABSTRACT

The analysis of different methods to teaching students to read and understand German texts is presented in the article. The recommendations on commanding this very important kind of speech activity are given.

Ключевые слова: прием; обучение; овладение; текст; рекомендация.

Keywords: method; teaching; commanding; text; recommendation.

Овладение навыками и умениями чтения на иностранном языке – одна из главных задач для самого разнообразного контингента учащихся, имеющих разный образовательный ценз, о чем достаточно определенно свидетельствуют программы по иностранным языкам средней школы, неязыкового вуза и кандидатского экзамена для аспирантов и соискателей неязыковых специальностей.

Цель данной статьи – анализ различных приемов к обучению чтению и пониманию и формулировка некоторых рекомендаций для овладения этим важнейшим видом речевой деятельности.

Различные виды чтения как по его цели – изучающее, ознакомительное, просмотровое (поисковое), так и по характеру понимания – аналитическое, синтетическое – предусматривают сформировавшийся механизм чтения, достаточный словарный запас, ориентацию в грамматической структуре предложения. Как известно, в практике преподавания распространены два приема к обучению пониманию предложения и текста в целом.

Первый, давно сложившийся, отражен в учебниках и учебных пособиях по методике преподавания в средней школе и используется в высших учебных заведениях. Внимание читающего направлено на определение главных членов предложения и в первую очередь сказуемого (учитывается его фиксированное место в предложении, согласование с подлежащим), а далее на установление по формальным признакам и других членов предложения. При необходимости грамматический анализ переходит в лексико-грамматический. Эта точка зрения представлена, в частности, И. В. Рахмановым: «Начинать анализировать текст надо всегда с грамматических форм и конструкций» [1] так как в иностранном тексте, по справедливому утверждению Л. В. Щербы «смысл есть искомого» [2] и отправляться от него фактически невозможно». Особое внимание в этом случае уделяется глаголу – сказуемому. В состав же сказуемого в немецком языке обязательно входит глагол; поэтому анализ целесообразно начинать с морфологического разбора – с определения глаголов.

Той же точки зрения придерживается и И.Д. Салистра: «Если грамматический (синтаксический и морфологический) анализ оказывается недостаточным для раскрытия значения незнакомых слов и оборотов, то проводят лексический (в основном словообразовательный) анализ».[3]

Такой же прием можно видеть в практических методических рекомендациях, в разработках уроков, в пособиях для преподавателей и студентов.

Эти рекомендации, сделанные в основном для средней школы, нередко переносятся во взрослую аудиторию, где обучающиеся хорошо владеют своей специализацией и имеют уже достаточный речевой опыт. Для такого контингента учащихся несомненный интерес представляет второй прием к обучению пониманию текста. При этом подходе обучение пониманию специальных текстов состоит из двух этапов. На первом этапе учащиеся учатся понимать общее содержание текста, причем, практически могут опускаться все новые слова, кроме существительных и предлогов, поскольку в научно-техническом тексте существительные являются главными носителями смысловой информации и их достаточно много в любом тексте. «Маркированность существительных (в немецком языке – написание с большой буквы) позволяет легко вычлени их из текста. На этом этапе работы с текстом опускаются придаточные предложения». [4]

На втором этапе работы достигается полное и точное понимание содержания текста.

Понимание общего содержания текста предусматривает умение сокращать текст и использовать существительные с предлогом в качестве смысловых вех, умение определять значение сказуемого в опоре на значение подлежащего-существительного, умение заменять незнакомые слова на слова с обобщенным значением, например, такой-то, для того чтобы, то-то и то-то сделать, а также умение прогнозировать конец предложения, опираясь на его начало.

Некоторые лингвисты предлагают специальные разметки в тексте и цитирования для выработки умения сокращать текст на первом этапе работы с ним. По этим рекомендациям можно работать над отдельными предложениями текста и над текстом в целом. Во втором случае достигается понимание текста на уровне «первичного синтеза» (т.е. понимание общего содержания текста) или (по более новой классификации) на уровне «ознакомительного чтения».

Литература:

1. Рахманов И.В., Гез Н.И. и др. «Основные направления методики преподавания иностранных языков в XIX - XX веке» Москва, «Педагогика». 320 стр.
2. Щерба Л.В. «Преподавание иностранных языков в средней школе». Москва. Издательский центр «Академия» 1974. 111 стр.
3. Салистра И.Д. «Очерки методов обучения иностранным языкам». Москва. «Высшая Школа» 1966. 172 стр.
4. Троянская Е.С. «Обучение чтению научной литературы». Издательство «Наука» 1989. 268 стр.

«ФИЛОСОФИЯ ИМЕНИ» С. БУЛГАКОВА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МАНИФЕСТАЦИЯ ПОНИМАНИЯ СЛОВА РУССКОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ФИЛОСОФИЕЙ

Е.В. Сергеева

*доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка
Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена*

S.BULGAKOV'S "THE PHILOSOPHY OF NAME» AS THE REFLECTION OF THE LINGUISTIC THEORIES OF THE RUSSIAN RELIGIOUS-PHILOSOPHICAL RENAISSANCE

E.V. Sergeeva, Doctor of Science, Professor, Professor of the Russian Language Department of the Herzen State Pedagogical University of Russia

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению труда С. Булгакова «Философия имени» как отражению лингвистических теорий русского религиозно-философского ренессанса. Слово-мысль, воплощающее идею, делает возможным появление языка как такового. Основа языка – космическая или «антропологическая», а социально-историческое проявляется лишь при функционировании конкретного языка. Слово – воплощение божественного разума, идея вселенной, осознающей самое себя через человека.

ABSTRACT

“The Philosophy of the name” by Sergey Bulgakov is considered as the reflection of the linguistic theories of the Russian religious-philosophical renaissance. From the Bulgakov point of view, the language has power over the world, he regards the word as an action, energy, and a condenser of the cosmic force.

Ключевые слова: язык, слово, имя.

Keywords: language, word, name.

Только в конце 90-х годов российская философия языка впервые обратилась к богословской традиции. В книге Ю.С. Степанова “Язык и метод” (эссе “Новый реализм”) в качестве источника “нового реализма” в современной философии языка называется именно патристика Восточной христианской церкви. Автор книги упоминает и “Философию имени” о. С. Булгакова. Действительно, этот замечательный труд чрезвычайно важен для понимания основ новой философии языка [7, с.713, с.735]. Исследователи почти не обращались к этой книге С.Н. Булгакова; среди немногих работ можно выделить монографию Н.М. Азаровой [1], а также статьи Н.В.Козловской, посвященные исследованию онтологической природы слова средствами феноменологии и лингвистики в этом произведении, а также терминологии русского религиозно-философского текста в целом [4, 5].

Лингвистическая теория С. Булгакова отражает отношение к слову, присущее как авторам периода, который традиционно определяют как русский религиозно-философский ренессанс, так и русской религиозной философии XX века вообще. В статье В.И. Постоваловой «Наука о языке в свете идеала цельного знания» [6] лингвистические труды С. Булгакова упоминаются наравне с произведениями П. Флоренского и А.Ф. Лосева при выделении общих черт лингвистической теории школы всеединства.

Для С. Булгакова слово – экзистенциальный признак человеческого существа, так как человек – прежде всего мыслящее существо, а “человеческое познание совершенствуется в слове и через слово, мысль неотделима от слова” [3, с.7]. Философ в какой-то мере предвещает современные лингвистические и философские теории, когда пишет о том, что слово – феномен, находящийся на грани собственно лингвистики и философии: “Нужно выделить и установить относительно слова то, что в нем с а м о с о б о й разумеется, составляет его аксиому. Очевидно, что эта первая и основная аксиома находится на рубеже лингвистики, которая знает только конкретные,

облеченные в плоть и кровь слова...” [3, с.7]. Слово принадлежит одновременно и миру материальному, и миру идеальному: слово, имеющее свое определенное место в языке и его истории, «есть пришелец из другого мира, вернее сказать, оно принадлежит сразу к двум мирам» [3, с.8]. Более того, С. Булгаков считает, что вопрос о слове не есть вопрос филологии, хотя, разумеется, она здесь “имеет свое суждение” и во многом служит отправной точкой рассуждений о слове. Проблема языка и слова для С. Булгакова – одна из важнейших проблем именно филологии.

Для Булгакова понятие “человек”, являющееся важнейшим или одним из важнейших почти в каждой философской системе, неразрывно связано с понятием “язык”, а человеческая мысль, как уже было указано, неотделима от слова. Человек определяется как существо мыслящее и говорящее: “Человек мыслит в словах и говорит мысль, его разум, λογος, неразрывно связан со словом λογος...” [3, с.9]. Мышление невозможно представить себе без вербального выражения, потому что мышление совершается словом. Следует напомнить, что эти слова написаны в начале XX века. В настоящее время многие лингвисты и когнитологи подчеркивают тесную связь “общения и обобщения”, связь языкового и мыслительного содержания. Так, первым постулатом когнитивной семантики А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский считают постулат о примате когнитивного, заключающийся в том, что за значениями слов стоят тесно связанные с ними когнитивные структуры [2].

Автор “Философии имени” считает, что материальная оболочка отнюдь не создает слово, которое существует прежде всего как идеальный образ в сознании человека: “...Слово может и не выйти наружу, не проявиться, но оно все-таки существует в своей плоти, его идеальный образ имеется в представлении субъекта...” [3, с.10]. При рассмотрении слова С. Булгаков следует платоновской традиции: “Всякое слово означает и д е ю, и сколько слов,

столько же и идей с их бесконечными оттенками и переживаниями» [3, с.13]. Именно идея есть смысл слова. Идею С.Н. Булгаков понимает как *чистую качественность смысла слова*, не терпящую, не допускающую “никакого вторичного определения, выражения через другое, из контекста” [3, с.14].

Смысл, содержащийся в слове, изначален, он является **до** самого слова. Автор «Философии имени» считает, что для определения природы слова следует рассматривать лишь непроеизводные, первоначальные значения слов. Он принципиальный противник теории “социального договора”, объясняющей появление языка договоренностью людей об обозначении определенных понятий определенными словами: слова “рождаются”, а не изобретаются, что они возникают ранее того или иного употребления. Он пишет, что «слово не сочиняется, не подбирается, не измышляется, но возникает одновременно и вместе со смыслом» [3, с.29]. С. Булгаков критикует теории, которые, по его мнению, считают слово изобретением человека “для нужд общения и мышления”, как некие, по его образному выражению, “бумажные деньги в металлической валюте”: “Иногда представляют почти так, что вот ради удобства сговорились изобрести слова для обозначения известных предметов, но здесь вводится нерешенный вопрос в саму проблему, и часто самый сговор в словах уже предполагает их наличность” [3, с.15].

Чрезвычайно значимо утверждение С.Булгакова, что слова не просто орудие мысли, но и сама мысль, и мысль не только предмет или содержание слова, но и само слово. Это положение на страницах его книги повторяется неоднократно: “Мысль рождается в слове и нераздельна от него, не существует бессловесной мысли” [3, с.89]. “Нет мысли, не выраженной в слове, и нет слова, не воплощающего мысль,” – повторяет философ [3, с.19-20]. В этом смысле объяснить происхождение слова – ложная задача, так как слово необъяснимо: “Самое слово объяснить нельзя, так же как и мысль: ни слово, ни мысль в этом смысле не имеют генезиса, не возникают, но суть” [Булгаков, с.19]. По мнению С. Булгакова, как идея не существует без воплощения, так и звуки не могут стать словами без идеи. Слова – это плоть самой мысли, позволяющая дать жизнь идее: “Итак, слова, как *первоэлемент речи и мысли* (*курсив мой – Е.С.*), суть носители мысли, выражают идею, как некоторое качество бытия, простое и далее неразложимое. [3, с.15]. Философ не отрицает значимость чисто лингвистических, формальных факторов при рассмотрении слова. Однако и при этом он подчеркивает в слове прежде всего его внутреннюю сторону, вводя даже термин “слово-мысль”: “Правда, всякое слово-мысль, идея существует в речи в оформленном виде, как определенный ее элемент; оно занимает определенное место в предложении и имеет этимологическое лицо: есть известная часть речи, взятая в известной форме, падеже, числе, времени, лице, наклонении и проч. И тем не менее это суть разные конкретные словесные взятия одного и того же первоэлемента – смысла. Так: свет, в свете, о свете, светлый, светло, светит, светило, осветить и т.д., все эти варианты или, точнее, оформления одного смысла-слова-идеи: свет” [3, с.15].

В “Философии имени” отнюдь не утверждается реальное существование понятия как такового вне материального оформления. Как считает С. Булгаков, идея, не

выраженная словами, смысл без «символического воплощения», не может существовать, так как стоит только помыслить что-либо, тем самым это «что-либо» будет сказано, ибо мысли неотделимы от слов. Сама идея обретает завершенность, окончательную оформленность только в слове, в языке: “Слово-мысль никогда не может быть показано в своем чистом виде, потому что все слова оформлены и вовлечены в организм речи и потому придают определенные оттенки данного смысла, его употребления”, тем не менее “внутреннее слово, идея, смысл есть настоящее ядро слова, которое содержится в его словесной оболочке” [3, с.15, 21].

Значение слова и языка в развитии человеческого духа и культуры столь велико, что социальное, с точки зрения автора «Философии имени», – лишь следствие существования слова. Он считает, что не люди соединяют себя словами, употребляя язык как средство взаимопонимания, но слова, язык соединяют людей: “Язык не создается, но лишь осуществляется в обществе, он собою связывает, обосновывает общество. [3, с.22]. Слово реальное и слово как идеальное воплощение мысли как таковой является тем фактором, который объединяет отдельных людей в человечество.

Слово-мысль, воплощающее идею, делает возможным появление языка как такового: “Слова с у щ е с т в у ю т (*разрядка С. Булгакова – Е.С.*), вот факт, с которым уже приходится считаться психологии, а так как они существуют, то есть и язык. Не язык создает слова, но слова создают язык для своего облачения” [3, с.22]. Для С. Булгакова идеи воистину реальны: “Слова-идеи суть силы, некоторые идеальные потенции, создающие себе тело, обладающие силой воплощения” [3, с.23]. Слово – первоэлемент мысли, на которые эта мысль может разлагаться, но само оно неразложимо. Утверждается, что мы мыслим словами-идеями, и выйти за эти пределы, то есть за самое себя, мысль не в состоянии. “Сила мысли” и “сила речи” едины, и это единство – мировой логос, пребывающий в человеке” [3, с.125].

Слово – воплощение божественного разума, идея вселенной, мыслящей, сознающей самое себя: «Остается просто, смиренно и благочестиво признать, что не мы говорим слова, но слова, внутренне звуча в нас, сами себя говорят, и наш дух есть при этом арена самоидеации вселенной, ибо в с е может быть выражено в слове, причем в это слово одинаково входит и творение мира и наша психика» [3, с.23]. Слово воплощает мир с помощью человека: «В них (*словах – Е.С.*) говорится о мире, что сам о себе говорит мир. Слово есть мир, ибо это он себя мыслит и говорит, однако мир не есть слово, точнее не есть только слово, ибо имеет бытие еще и металогическое, бессловесное. Слово к о с м и ч н о в своем естестве, ибо принадлежит не сознанию только, где оно вспыхивает, но бытию, и человек есть мировая арена, микрокосмос, ибо в нем и через него звучит мир, потому слово антропологично, или скажем точнее, антропологично. И эта антропологическая сила слова и есть реальная основа языка и языков» [3, с.23].

Для человека онтологически необходимо вербализовать идеи вселенной. Философ считает, что язык дан человеку потому, что в нем и через него говорит вся вселенная, он есть «логос вселенной». Важно то, что мир воплощается в словах объективно, адекватно, хотя и через

человеческое сознание: “Слова рождаются в недрах человеческого сознания как голоса самих вещей” [3, с.118].

По мнению автора книги, воплотившееся слово не просто обращение фактов действительности в знаки, а одна из важнейших составляющих бытия, способная выразить невыразимое, изречь неизречаемое, выявить истинное содержание вселенной, противостоять тьме и хаосу: «... Слова-идеи суть голоса мира, звучание вселенной, ее идеация... Логос в отношении к неизреченной и неизречаемой, трансцендентной для мысли и слова сущности, выражается словом. Оно по отношению к субстанции есть то, что проявлено, сказано, выявлено из неизреченной глубины бытия, с чего совлечен покров тьмы, и в свете проявилась множественность, соотношения, индивидуальные черты, является лицо бытия, его слово и слова» [3, с.25].

Слово-мысль, по мнению Булгакова, есть мышление самого мира, воплощающееся в человеке, который «осуществляет» свое центральное место в мире. Слово воплощает мир: «В словах содержится энергия мира (курсив мой - Е.С.), словотворчество есть процесс субъективный, индивидуальный, психологический только по форме существования, по существу же он космичен» [3, с.25].

Человек не просто орган речи универсума, он микрокосм, самоценность, придающая слову свою индивидуальность: “И поэтому слово так, как оно существует, есть удивительное соединение космического слова самих вещей и человеческого о них слова, притом так, что то и другое соединены в нераздельное сращение” [3, с.25-26].

С. Булгаков пытается показать, как воплощается идея в конкретном знаке (“...бесконечное мысли выражено в конечном изваянии слова, космическое в частном, смысл соединен с тем, что не есть смысл, – с звуковой оболочкой; то, что вовсе не есть знак, а сама сущность, ее энергия, ее действие, нераздельно связано с тем, что есть только знак...” – Булгаков, с.26) и вводит понятие символа: “Это загадочное, трудное для мысли и волнующее для сердца сращение идеального и реального (материального), и феноменального, космического и элементарного, мы называем с и м в о л о м” (Булгаков, с.26). Слова, по его мнению, символы, и природа слова в целом тоже символична.

Для “Философии имени” характерно объяснение символа как знака, воплощающего истинное содержание мира, его суть, его энергию: “Но символы делают символами не это, произвольное и обманчивое их употребление, но их реализм, то, что символы живы и действительны; они суть носители силы, некоторые конденсаторы и приемники мировой энергии. И вот этот-то энергетизм их, божественный или космический, образует истинную природу символа, благодаря которой он есть уже не пустая шелуха, но носитель энергии, сила, жизнь. Сказать, что слова суть символы, это значит сказать, что в известном смысле они ж и в ы” (Булгаков, с.26).

Следовательно, слова не просто называют явления жизни, а сами есть жизнь. Мало того, они есть сущность жизни и космоса вообще. В словах говорит себя космос, отдает свои идеи, раскрывает себя. Бытие – макрокосм, а мысль, воплощенная в слове – микрокосм. При рождении слова, по мнению Булгакова, происходит двойной, в двух противоположных направлениях идущий процесс: из космического бытия выделяется мысль, “идея”

этого бытия, но, освобожденная, она тут же облекается в слова, “иероглиф мира, его словесный микрокосм”. И дальнейшее существование эта идея ведет уже “в мире мысли и слова”. Слово не просто называет вещь, оно составляет ее смысл: “Слова суть живые и действенные иероглифы вещей, в каком-то смысле суть сами вещи как смыслы” [3, с.26].

Грамматика также не остается вне поля зрения С. Булгакова. Она, как и отдельное слово, – воплощение “мирового все”: “Мировое все никогда не говорит о себе отдельным символом или раздробленной сигнализацией, но всегда символами, между собою связанными, сливающимися, переливающимися в своих вспышках” [3, с.45]. Однако грамматика – тоже своеобразное “именование”: “Речь состоит из существительного и предиката, она сводится к простейшей формуле **А есть В**, точное местоименное нечто есть В. Иными словами, речь сводится к **именованию**, осуществляемому в сложных, расчлененных и богато одаренных формах, но все это богатство и пышность убранства не затемняет и не отменяет единства функции, а функция эта есть, повторяем, **именование**” [3, с.88]. Более того, грамматика, организуя человеческую мысль, оказывается принципиально важной для смысла философского произведения.

Особенно важно то, что слово мифологизирует космос и является самовыражением мира: “Это и есть самая поразительная черта в истории и жизни всякого языка: в нем существует некоторая первичная данность, которой соответствует вся творчески, художественно осуществляемая заданность. Язык творится нами, он есть наше художественное произведение, но, вместе с тем, он нам дан, мы его имеем, как некоторую изначальную одаренность. И то, что мы имеем, мы не творим, но из него творим. И об этих первословах мы утверждаем, что они сами себя сказали. Они суть живые, словесные мифы о космосе, в них закрепляются космические события, мир нечто говорит о себе, и изначальное словотворчество есть космическое мифотворчество, повесть мира о себе самом” [3, с.31-32].

Автор “Философии имени” не упрощает представление о языке как о боговдохновенном феномене, утверждая, что его мысль глубоко отличается от “грубого представления”, согласно которому Бог прямо вложил в человека отдельные слова или целый язык, “наподобие того, как мать учит говорит своего ребенка”. Словам учит человек не “антропоморфизированный” Бог, но созданный Богом мир, онтологическим центром которого является человек, а “антропокосмическая природа” слова делает его символом, сращением слова и мысли, и именно поэтому слова не “сочиняются”, но лишь осуществляются, реализуются средствами языка в человеке и через человека.

Основа языка – космическая или “антропологическая”, а социально-историческое проявляется лишь при функционировании конкретного языка.

В целом, с точки зрения С.Н.Булгакова, слово – реализация изначальной идеи, неразделимая с мыслью и воплощающая божественный разум и энергию мира через человека.

Литература:

1. Азарова Н.М. Типологический очерк языка русских философских текстов XX века. М., 2010. (http://natalia-azarova.com/pdf/typo_lang.pdf)

2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Постулаты когнитивной семантики // Известия АН, СЛЯ, 1997, № 1, т. 56.
3. Булгаков С.Н. Философия имени. Париж, 1953.
4. Козловская Н.В. Лингвистические термины в «Философии имени С.Н. Булгакова: внутренняя речь, внутреннее слово, внутренний язык // ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды института лингвистических исследований. 2012, Том VIII, № 3.
5. Козловская Н.В. К описанию языка русской религиозной философии // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. 2014, № 2-1.
6. Постовалова В.И. Наука о языке в свете идеала цельного знания // Язык и наука конца 20 века. М., 1995.
7. Степанов Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка. М., 1998/

ПРАКТИЧЕСКОЕ ВЛАДЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИМ МИНИМУМОМ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ПРИОБРЕТЕНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И ПЕРЕВОДА НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Шмиткова Ольга Михайловна

*старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины
и биотехнологии им. К. И. Скрябина, г. Москва*

THE BASIC KNOWLEDGE OF ENGLISH GRAMMAR IN PRACTICE AS A REQUIREMENT OF OBTAINING HABITS FOR READING AND TRANSLATING SCIENTIFIC TESTS.

Shmitkova Olga, Senior teacher the Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology Named after K. I. Skryabin, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос владения грамматическим минимумом знаний по английскому языку для чтения и перевода научной литературы, роль сознательного восприятия в обучении, формирование концепции принципов образования для развития умений и навыков повышения эффективности обучения.

SUMMARY

The article concerns the problem of basic knowledge of English grammar for reading and translating scientific articles. The role of consciousness-raising approach in the process of teaching and the formation of the concept, teaching methods and principles for developing students skills and habits, improving teaching efficiency of education.

Ключевые слова: методы обучения; средства обучения; сознательно-ориентированный подход; процесс обучения; практическое использование иностранного языка.

Keywords: teaching methods; means of education; consciousness-raising approach; process of teaching; the use of the English language in practice.

Рассматривая наиболее значимые вопросы, связанные с обучением иностранным языкам, акцентируем внимание на базовых методических категориях, таких, как цели, принципы, содержание, методы и средства обучения. Именно они формируют концепцию преподавания, помогут преподавателю грамотно обосновать выбор тех или иных подходов, приемов обучения, выбрать различные модели взаимодействия со студентами и способы мотивации.

Грамотная методическая концепция объединяет качество всех занятий, в результате которых приобретаются знания по предмету на высоком уровне. Без четкости выбранной концепции занятие может превратиться в хаос, в беспорядочный набор действий и упражнений, случайных заданий, смысл которых непонятен даже преподавателю, не говоря уже о студентах.

В основе любой концепции лежат основные принципы обучения, такие как доступность, последовательность, осознанность и др.

Считаю необходимым подробнее осветить роль сознательности в обучении. Ведь это именно тот принцип, который, по мнению методистов, определяет выбор методов и приемов обучения языку вне языковой среды.

Особенно важна роль осознанности в работе с научными текстами.

Сознательно-ориентированный подход (**Consciousness-raising approach**) в работе с текстовым материалом учитывает, что обучение грамматике не рассматривается как «линейный процесс», когда за каждым усвоенным грамматическим явлением следует другое, которым должны овладеть студенты. Опыт показывает, что «пройденное» (**input**) не означает «усвоенное» (**intake**) и что студент владеет данным материалом и активно им пользуется (**output**).

Восприятие знаний, их усвоение возможны только в процессе деятельности человека. Студент сам формирует свои знания, преподаватель может лишь помочь ему выбрать оптимальные средства решения поставленных задач, планирование учебной деятельности, использование студентами различных технологий работы со справочной и учебной литературой и т.п.

Занятие обладает всеми свойствами процесса обучения. Оно представляет собой сложный комплекс учебных задач, которые решаются в процессе совместной деятельности преподавателя и студента, исходящих из кон-

кредной, сугубо индивидуальной ситуации, условий работы группы или отдельного студента.

При изучении любой дисциплины студенты сталкиваются с необходимостью много читать, работать с учебной литературой, выполнять устные и письменные контрольные задания, излагать собственные мысли на родном или иностранном языке. Иностраный язык уже перестал быть самоцелью, а рассматривается многими специалистами как средство дальнейшего профессионального роста. Речь идет об овладении языком, то есть овладении **четырьмя видами речевой деятельности:**

- рецептивными - аудированием и чтением,
 - продуктивными - говорением и письмом,
- а также связанными с ними **тремя аспектами**

языка

- фонетикой,
- лексикой,
- грамматикой.

Практическое использование иностранного языка предполагает овладение всеми формами общения и

всеми речевыми функциями.

По моему мнению, не следует недооценивать роль фонетических навыков в обучении. Необходимо принимать во внимание и то, что несформированность этого вида навыков отрицательно влияет на развитие умений всех аспектов языка.

Учитывая тот факт, что студенты имеют разные уровни подготовленности, полагаю необходимым минимизировать, а, возможно, и предупредить фонетические ошибки при работе с научными текстами на английском языке. Для этого считаю возможным предложить студентам с низким уровнем подготовленности следующую обзорную фонетическую таблицу чтения:

- «Сочетания согласных букв»
- «Сочетания гласных букв»
- «Сочетание согласной и гласной»
- «Таблица чтения гласных букв. 4 типа слогов» -

В данной обзорной таблице представлены практически все возможные варианты правильного чтения буквосочетаний и правил транскрибирования.

Таблица № 1

Сочетания согласных букв						Сочетание согласной и гласной			
th	[ð]	this	ch	[tʃ]	bench	all	[ɔ:]	ba11	мяч
	[θ]	three	tch	[tʃ]	watch	alt	[ɔ:]	salt	соль
ck	[k]	black	sh	[ʃ]	shelf	alse	[ɔ:]	false	фальшивый
ng	[ŋ]	song	qu	[kw]	quick	alk	[ɔ:]	chalk	мел
nk	[ŋk]	thank	wh	[w]	what but who	alm	[a:]	calm	спокойный
ph	[f]	phone	wr	[r]	write	alf (v)	[a:]	h a l f	половина
kn	[n]	knife	mb	[m]	lamb				
Сочетания гласных букв						ance	[a:]	chance	шанс
ee	[i:]	tree			дерево	anch	[a:]	ranch	ранчо
ea	[i:]	sea			море	ant	[a:]	plant	растение
ea+d	[e]	head			голова	ass	[a:]	glass	стекло
oa	[əu]	boat			лодка	ast	[a:]	past	последний
ai	[ei]	rain			дождь	ask	[a:]	ask	спрашивать
ay	[ei]	pay			платить	asp	[a:]	grasp	хватать
ei	[ei]	veil			вуаль	aff	[a:]	staff	штат,сотрудники
ey	[ei]	they			они	ath	[a:]	path	тропа
oo	[u:]	foot			нога	war	[ɔ:]	warm	теплый
	[u]	book			книга	wor	[ə:]	work	работа
ou	[au]	out			из	igh	[ai]	night	ночь
ow	[au]	flower but window			цветок	augh	[ɔ:]	caught	поймал
au	[ɔ:]	pause			пауза	ough	[ɔ:]	broughtht	принес

Сочетания согласных букв				Сочетание согласной и гласной			
aw	[ɔ:]	draw	рисовать	у-в начале слова	[j]	yes	да
oi	[ɔi]	point	указать			yard	двор
oy	[ɔi]	boy	мальчик	ind	[ai]	k i n d	сорт, вид
ew	[ju:]	new	новый	ild	[ai]	mild	мягкий
Таблица чтения гласных букв. 4 типа слогов.							
Алфавитное название глас-	В конце слога находится						
	гласная	согласная	гласная + r (+согласная)		гласная + r + e		
a [ei]	[ei] Kate	[æ] cat	[a:] car		[eə] hare		
o [əu]	[əu] rose	[ɔ:] dog	[ɔ:] fork		[ɔ:] more		
u [ju:]	[ju:] tube	[ʌ] bus	[ə:] turkey		[juə] pure		
e [i:]	[i:] Pete	[e] pet	[ə:] perfume		[iə] here		
i [ai]	[ai] Mike	[i] pig	[ə:] bird		[aiə] fire		
y [wai]	[ai] fly	[i] system	[ə:] Kyrgys		[aiə] lyre		

В результате теории и практики обучения, работы с материалами специфической направленности и овладении профессиональной терминологией мы приходим к осознанию задач, целей, определению круга вопросов и последовательности, этапов их разрешения. Необходимо на основе определенного уровня языковых знаний студентов, весьма различного в каждом конкретном случае, целенаправленно формировать систему знаний, вырабатывать рациональные приемы работы с учебным материалом. Это обеспечит дальнейшее использование полученных знаний в самостоятельной работе и послужит основой для адекватного самоконтроля и самооценки.

Таким образом, формирование коммуникативных умений на профессиональном уровне, умений и навыков работы с профессиональными текстами целесообразно выдвинуть на первый план. Основой высказывания (коммуникативные умения), а также основой работы с текстами (чтение и понимание специфической терминологии) является освоение студентами лексики и умение грамматически правильно построить предложение для устного общения, распознать при чтении те или иные грамматические явления.

В процессе поиска наиболее эффективных путей методов обучения на различных факультетах Московской Государственной Академии ветеринарной медицины и биотехнологии и преодоления трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели, явно проявилась одна из самых существенных проблем - проблема соотношения содержательной (*fluency*) и формальной, системной (*accuracy*) стороны речи.

В таком случае, решение вопроса - «Чему важнее обучать - лексике или грамматике?» - лежит в методически целесообразном объединении двух сторон речи: со-

держательной, которая выражена лексикой, и формальной, отраженной в грамматике.

Освоение лексического материала наиболее эффективно в контексте, в составе фразы, оборота, предложения. Практика преподавания иностранных языков в неязыковых вузах показывает, что для успешного обучения умению свободно читать, понимать и правильно перевести иностранную литературу необходимы знания не только лексических, но и грамматических особенностей изучаемого языка.

Предполагается, что студенты-первокурсники обладают некоторым объемом знаний грамматики в пределах программы средней школы. Зачастую такие знания являются отрывочными, несистематизированными. Задача преподавателя привести их в систему, дающую возможность правильного понимания грамматической стороны предложения.

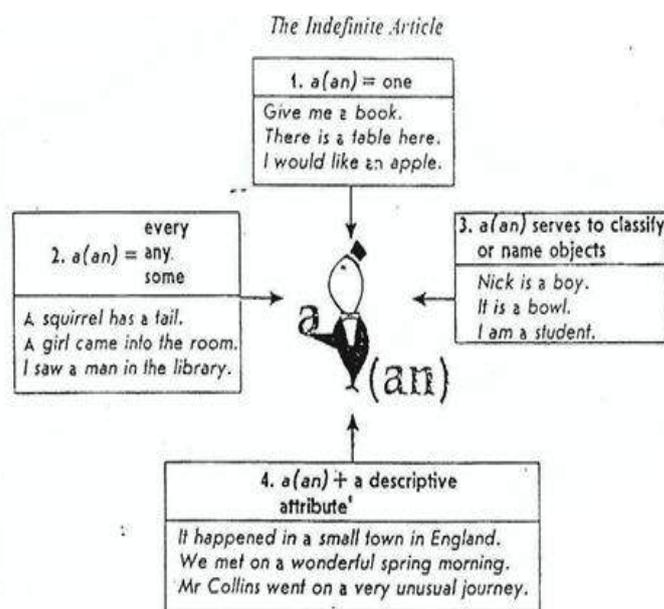
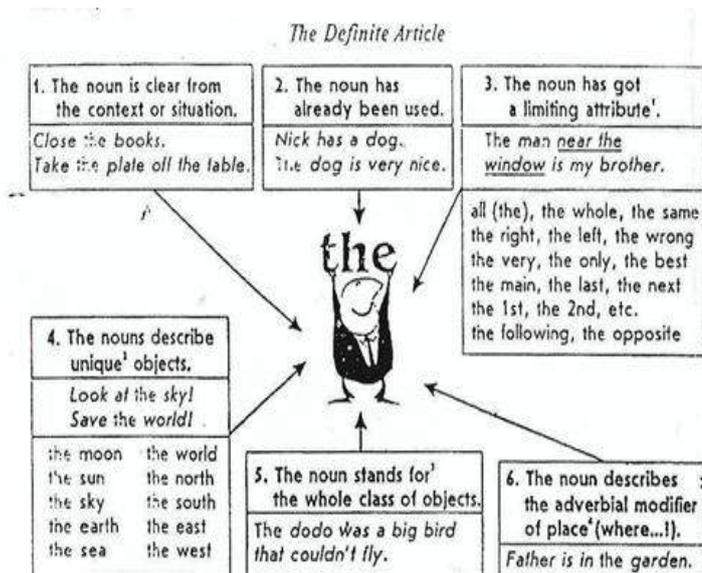
На начальном этапе обучения для контроля понимания основных грамматических явлений обращают внимание студентов на спряжение глаголов **to be** и **to have**. Хотя следует отметить, что и студентам, знакомым с данным материалом, это помогает систематизировать их базовые знания.

Таблица № 2 представляет все виды английских местоимений (**Pronouns: personal, possessive, reflexive**) и переводов их на русский язык, которую используем как пособие для студентов с низким уровнем знаний, позволяющим им работать с материалами на английском языке.

Трудности употребления артиклей (неопределенного **a/an** и определенного **the**), с которыми студенты сталкиваются в процессе чтения научной литературы, могут быть преодолены с помощью обзорной таблицы № 3 «The Definite Article. The Indefinite Article»

PRONOUNS

Personal				Possessive				Reflexive	
I	Я	Me	Мне	My	Мой	Mine	Мой	Myself	Себя
You	Ты, Вы	You	Тебе, вам	Your	Твой, ваш	Yours	Твой, ваш	Yourself	Сам, сами
He	Он	Him	Ему	His	Его	His	Его	Himself	Сам
She	Она	Her	Ей	Her	Ее	Hers	Ее	Herself	Сама
It	не одуше- ленный предмет, животное	It	Ему	Its	Его	Its	Его	Itself	Само
We	Мы	Us	Нам, нас	Our	Наш	Ours	Наш	Ourselves	Сами
They	Они	Them	Их	Their	Их	Theirs	Их	Themselves	Сами



a limiting attribute - уточняющее определение
 unique – уникальный, единственный в своем роде
 to stand for – употребляться вместо
 an adverbial modifier – обстоятельство места
 a descriptive attribute – описательное определение

Специфика обучения иностранному языку в неязыковом вузе, в том числе МГАВМиБ им. Скрыбина, состоит в том, чтобы языковые знания, умения и навыки, полученные в ходе до-вузовского обучения, использовались для совершенствования и профессионального роста, ознакомления с новыми тенденциями в современной науке овладения специфической терминологией.

Образовательная роль иностранного языка связана с возможностью приобщиться с его помощью к источникам информации (своевременный доступ к которым практически закрыт при незнании языка), с приобретением навыков работы с научной литературой, с расширением

общего и профессионального кругозора, с повышением культуры речи. Изложенное обуславливает статус иностранного языка как дисциплины, способствующей гуманизации технического образования.

Литература:

1. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языком (в вузах неязыковых специальностей) М: ГНИИИТТ «Информатика». 2000, с. 2
2. Учебник английского языка, Бонк Н. А., Лукьянова Н. А., М: ГИС, 2001г.
3. Учебник английского языка для 7 класса, для школ с углубленным изучение английского языка О.В. Афанасьева, И. В. Михеева, «Просвещение», 2010г.

ЯВЛЕНИЕ ДЕФРАЗЕОЛОГИЗАЦИИ КАК ПРИЁМ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Шурупова Алёна Валерьевна

ассистент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийский институт социальных наук, Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта, Россия)

PHENOMENON OF IDIOM'S SENSE DESTRUCTION AS A METHOD OF IDIOMS TRANSFORMATION

Shurupova Alyona Valeryevna, assistant of department of philological subjects and methodics of their teaching, Yevpatorian institute of social sciences, Republican Higher Educational Establishment, "The Crimean University for the Humanities" (Yalta), Russia

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрено понятие фразеологической трансформации. Раскрыта сущность процесса дефразеологизации как способа окказиональной фразеологической трансформации. Рассмотрены примеры использования дефразеологизации в англоязычной речи.

ABSTRACT

The article discloses the notion of idioms transformation. The essence of idiom's sense destruction as a method of occasional idioms transformation. Examples of usage of idiom's sense destruction in English speech are observed.

Ключевые слова: национальная картина мира, фразеологические трансформации, дефразеологизация.

Keywords: national world picture, idioms transformation, idiom's sense destruction.

Современная лингвистика проявляет большой интерес к изучению национальной картины мира, важную роль в раскрытии которой играют фразеологические трансформации. Своеобразно актуализируя семантику фразеологизма, они позволяют выявить специфику мировоззрения и культуры народа.

Исследованиями в области изменения структуры и значения фразеологизмов занимались В. Л. Архангельский, Т. С. Гусейнова, Е. Ю. Семушина, И. Ю. Третьякова, Н. М. Шанский. Учёные выявили природу трансформационных процессов, описали отношения трансформированных единиц с контекстным окружением, разработали типологии и выявили способы фразеологических трансформаций. Однако, исследователи не пришли к единому мнению в вопросе дефразеологизации. Это свидетельствует о недостаточной изученности проблемы в лингвистике, что обусловило выбор темы и актуальность статьи.

Цель статьи – изучить явление дефразеологизации как приём окказиональной фразеологической трансформации.

Фразеологизмы являются устойчивыми языковыми единицами, отличающимися воспроизводимостью и непроницаемостью структуры. Однако, в речи наблюдаются разнообразные преобразования формы фразеологических единиц, обусловленные различными ситуациями, направленными на произведение определённого впечатления, приобретение речью образности.

Т. С. Гусейнова [1, с. 9] считает, что трансформация – это любое отклонение от общепринятой нормы, закреплённой в лингвистической литературе, а также импровизированное изменение в экспрессивно-стилистических целях.

Кроме основных структурно-семантических окказиональных трансформаций (усечение, расширение состава, замена компонента фразеологизма), существует приём дефразеологизации, при котором наблюдается потеря отдельных признаков фразеологизма.

По мнению А. Г. Назаряна [4, с. 220], дефразеологизация – это явление, при котором фразеологизм в результате возникновения новых самостоятельных значений в

его компонентах утрачивает основной признак фразеологичности.

Дефразеологизация является процессом обратным фразеологизации. А. В. Жуков отмечает [2, с. 47], если в результате фразеологизации слова в составе исходного словосочетания семантически и функционально преобразуются, становясь компонентами фразеологизма, то дефразеологизация предполагает возврат слова в его прежнее качество.

Случаи дефразеологизации ограничиваются об-разно-мотивированными фразеологизмами и употребляются не часто, так как проникновение в глубинную семантику устойчивого выражения снижает интерес адресата. С другой стороны, дефразеологизация шокирует неожиданным прочтением исходного фразеологизма, смущает адресата, обманывая его первичные ассоциации, и поэтому рассчитана на максимальный прагматический эффект.

Процессы окказиональных фразеологических трансформаций имеют ярко выраженную прагматическую направленность, то есть целесообразность изменения языковой устойчивой единицы, определяемую говорящими. Буквализация образа и актуализация двойного значения (фразеологического и буквального) приводят к оживлению образных картин, что даёт яркий стилистический эффект:

The blue blanket – небо: *They slept under the blue blanket.* [3, с. 87]

A spring chicken – неопытный человек: *"I'm no spring chicken, Bunny, don't imagine it."* [3, с. 146]

Closed shop – предприятие, принимающее на работу только членов профсоюза: *The closed shop was under bitter attack.* [3, с. 679]

The cold shoulder – холодный приём (подразумевается cold shoulder of mutton – холодная баранья лопатка, которую подавали незваному гостю): *My, my, what a cold shoulder!* [3, с. 682]

Важно отметить, что приём дефразеологизации может быть использован только в контексте, поскольку отсутствует традиционная структура, постоянный лексиче-

ский состав, обычные формы компонентов фразеологического оборота: *A cold fish* – бесчувственный человек: *"You'll think I'm a cold fish. Well, maybe I am."* [3, с. 281]

Выводы. Таким образом, окказиональные трансформации фразеологизмов раскрывают особенности функционирования устойчивых выражений в языке, играют роль в раскрытии картины мира, которая является неотъемлемой составляющей в изучении английского языка и культуры. Такие трансформации происходят в результате окказионального преобразования фразеологизмов разнообразными приёмами, одним из которых является дефразеологизация. Она ведёт к разрушению структуры устойчивого выражения, однако, несмотря на свою деструктивную направленность, дефразеологизация, как правило, лишь расшатывает структуру, семантическую целостность и стабильность фразеологизма, но не разрушает её полностью, придавая речи особый стилистический эффект.

Список литературы.

1. Гусейнова Т. С. Трансформации фразеологических единиц как способ реализации газетной экспрессии [Текст] / Т. С. Гусейнова: автореф. ... дис. канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык». – Махачкала, 1997. – 23 с.
2. Жуков А. В. Дефразеологизация в русском языке. Вестник новгородского государственного университета № 15. Языкознание, 2000.
3. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь [Текст] / Александр Владимирович Кунин. – 7-е изд. – М.: Рус. яз.; Медиа, 2006. – 578 с.
4. Назарян А. Г. Фразеология современного французского языка. – М.: Высшая шк., 1987. – 288 с.
5. Третьякова И. Ю. Сегментация как один из приёмов окказионального преобразования фразеологических единиц. Ярославский педагогический вестник № 3. Том 1 (Гуманитарные науки), 2011. – С. 176-178.

АНАЛИЗ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ НОВЫХ СЛЕНГОВЫХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ)

Шурупова Мария Вячеславовна

кандидат филол. наук, старший преподаватель, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево

THE ANALYSIS OF MORPHOLOGICAL WORD-BUILDING METHODS OF NEW SLANGISMS (ON THE BASIS OF WORK OF ART)

Shurupova Maria, Candidate of Science, senior teacher of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuyevo

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению понятия «сленг» и особенностям передачи сленговых элементов с английского языка на русский на материале романа современного американского автора. Особое внимание уделяется морфологическим способам словообразования как одним из наиболее продуктивных в современном языкознании. Основным лингвистическим методом отбора иллюстративного материала является метод сплошной выборки. В конце статьи автор доказывает продуктивность морфологических методов словообразования единиц сленга и приходит к выводу о возможности решения проблемы межъязыковой адаптации текстов художественных произведений.

ABSTRACT

The article deals with the notion of slang and the peculiarities of slangism translating from English into Russian on the basis of the novel by a contemporary American author. The special attention is drawn to the morphological methods of word-building as one of the most productive ones in modern linguistics. The main scientific method of finding the illustrative material is that of complete sampling. At the end of the article the author proves the productiveness of morphological methods of word-building and concludes about the possibility of solving the problem of interlanguage adaptation of works of art.

Ключевые слова: сленг; морфологический способ словообразования; перевод.

Key-words: slang, morphological methods of word-building; translation.

Язык является мощным средством регуляции деятельности людей в различных сферах, поэтому изучение речевого поведения современной личности, осмысление того, как личность владеет богатством языка, насколько эффективно им пользуется, – очень важная и актуальная задача. Особой приметой нашего времени следует признать активное, неконтролируемое вторжение сниженной, жаргонной, а нередко и нецензурной лексики, причем не только в разговорную речь, но и в различные жанры публицистики и художественной литературы. Очевидным является тот факт, что лексика сниженного регистра представляет собой отклонение от так называемого «стандартного языка» [3, с. 15–31]. Введение термина «стандарт» необходимо ввиду чрезмерной «привязки»

термина «литературный язык» к понятию «язык литературы», особенно условному в наши дни, когда стандарт создается во многом средствами массовой информации, а также иерархической коррелятивностью с противоположным ему нестандарту в отличие от негативной отнесенности терминов «нелитературная речь», «просторечие», “vulgar speech” и т.п. [Там же]. Говоря о том, что следует считать нормой, стандартом языка, Л.Л. Нелюбин в работе «Лингвостилистика современного английского языка» отмечает, что «под нормой понимается объективно существующая совокупность установившихся в данном обществе и в данный период развития языка привычек и правил общественного пользования языком, регламентирующих употребление слов, грамматических форм,

правил произношения и правописания, т.е. употребления фонетических, орфографических, лексических, семантических и грамматических моделей и их реальное наполнение [7, с. 33]». В «Словаре лингвистических терминов» под редакцией О.С. Ахмановой указано, что языковой стандарт – это образцовый, нормализованный язык, нормы которого воспринимаются как «правильные» и общеобязательные и который противопоставляется диалектам и просторечию. Сам же диалект – это территориальная, временная или социальная разновидность языка, употребляемая более или менее ограниченным числом людей и отличающаяся по своему строю от языкового стандарта, который сам является социально наиболее престижным диалектом [1, с. 532].

Любой диалект реализуется в том или ином языковом коллективе. Социальные диалекты – это варианты (разновидности) языка, которыми пользуется та или иная социальная общность или группа людей. Социальные диалекты включают в себя целый ряд генетически, функционально и структурно различных явлений, а именно:

1. Профессиональные диалекты [Там же. С. 131].
2. Жаргоны [Там же. С. 148].
3. Сленг. Под это понятие нередко подводятся самые разнородные явления лексического и стилистического плана.

Подробно изучив различные точки зрения отечественных и зарубежных лингвистов, касающихся объема концепта «сленг», мы предлагаем следующую трактовку: сленг – это слой нелитературной лексики (т.е. лексики, выходящей за рамки литературного стандарта), зафиксированной, главным образом, в специальных словарях сленга и используемой одними носителями языка (представителями разных социальных групп) с целью обособления от других носителей языка (определение наше – М.Ш.). По словам М.А. Колпакчи, английский сленг родился и рождается в недрах самого английского языка, в разных социальных сферах и возрастных группах как стремление к краткости, выразительности, иногда как своеобразный протест против приевшегося или длинного слова, как желание по-своему окрестить предмет или его свойства [4, с. 85].

Однако следует отметить, что, хотя появление новых сленгизмов или новых значений нейтральных лексических единиц носит довольно спонтанный характер, что обусловлено непостоянным характером сленга, возможно выявить определенные социально-исторические процессы, которые влияют на те или иные изменения в языке. Так, особенно «пышно» расцветает сленготворчество в периоды крупных социальных изменений, войн, экономических и культурных сдвигов, когда появляется настоятельная необходимость называть то новое, с чем приходится сталкиваться каждый день, и хотя далеко не все в сленге приемлемо, оно заметно украшает английскую речь своей живостью, гибкостью и остроумием [Там же]. Новые единицы сленга образуются за счет тех же способов словообразования, что и слова общелитературного языка. Разница отмечается только в пропорциях и сочетаниях. В современном языкознании выделяют следующие способы словообразования новых единиц: лексико-семантический, лексико-синтаксический, морфолого-синтаксический, морфологический и заимствование из других языков [10]. В рамках данной статьи наше внимание

будет уделено морфологическим способам словообразования. Под ними в науке понимается создание новых слов путем изменения формы уже существующих при помощи различных формальных средств, по определенным словообразовательным моделям [6].

Тенденция к рационализации языка и экономии языковых усилий находит отражение в создании и использовании усечений в речи. На укорененность данного вида словопроизводства в сленге указывает В.И. Заботкина: «Усечение наиболее характерно для различных типов сленга (школьного, спортивного, газетного) [2, с. 93]». В романе Томаса Пинчона «Выкрикивается лот 49», который был взят нами в качестве иллюстративного материала, встречаются следующие примеры образования сленгизмов путем усечения финальной части слова: **marv** [17] – замечательно [8], превосходно [9] (short for marvelous) [18]; **grad students** [17] – дипломники [8], аспиранты [9] (short for graduate) [18]; **hubby** [17] – ребята [8], муженек [9] (short for husband) [12; 16; 13]). В ходе анализа иллюстративного материала был обнаружен пример сленгизма, образованного путем усечения начальной части слова (афреза): **shrink** [17] – аналитик, психоаналитик [8], исповедник, шаман, психоаналитик [9] (short for headshrinker: a clinical psychiatrist or psychologist) [15]. Также в процессе анализа романа Томаса Пинчона «Выкрикивается лот 49» было зафиксировано 4 примера сленгизмов, образованных в результате слияния двух слов: **blimey** [17] – вот так так [8], ни фига себе [9] (an exclamation of surprise; an abbreviated form of blind me [14], blimey is a short word of “blind me” or “oh dear”; it is used when something goes wrong [18], used to express surprise, excitement, or alarm; altered from God blind me! [16], an exclamation of surprise [13], чтоб мне провалиться! иди ты! [11], черт возьми! [5, с. 37]); **fella** [17] – друг [8], народ, ребята, старик [9] (= fellah) means “mate, friend, pal” (combined from “FELLOW” + “A”; mate, bloke [18], a man [15; 13]); **oboy** [17] – о боже! [8], оро [9] (combined from “oh boy”; expression of excitement [18]); **dammit** [17] – черт побери! [8], черт бы его побрал [9] (used to express anger or frustration [16], contraction of damn it; most often it is used when someone is generally pissed off at everything, it is worse than just saying the words separately [18], an expression of anger [13], черт возьми! черт побери! Проклятие! [11]).

Аббревиатура представляет собой разновидность сокращения и образуется из начальных букв каждого слова устойчивого субстантивного сочетания. Среди аббревиатур встречаются так называемые акронимы (т.е. аббревиатуры, которые произносятся как обычные слова). Авторы «Англо-русского словаря сленга и ненормативной лексики» (2007) А.Ю. Кудрявцев и Г.Д. Куропаткин приводят следующие примеры: HOLLAND – hope our love lives and never dies; ITALY – I trust and love you; SWALCAKWS – sealed with a lick 'cos a kiss won't stick [5, с. 362, 365]. В данном случае имеет место специфическое явление английского языка (подобные надписи на конвертах не имеют аналогов в русском языке). В проанализированном тексте романа Томаса Пинчона «Выкрикивается лот 49» были зафиксированы следующие примеры аббревиатур: **DEATH (Don't Even Antagonize The Horn)** [17] – ТРУП (Тронувший Рожок Умрет Преждевременно) [8], **СМЕРТЬ (Сгинуть Можешь, Ежели Пог Тронешь)** [9]; **WASTE**

(We Await Silent Tristero's Empire) [17] – ВТОР (Всетишайшего Тристеро Ожидаем Раболепно) [8], ПОТЕРИ (Победа Организации Тристеро Есть Рождение Империи) [9]; однако бачок для мусора с надписью «ПОТЕРИ» вместо «МУСОР» в переводе Н.В. Махлаюка и С.Л. Слободянюка выглядит несколько нелогично и странно, вариант Г. Григорьева «ВТОР» представляется более удачным; **AC-DC (Alameda County Death Cult)** [17] – ГОСТ (Генеральное Общество Смерти (Территориальное) [8], поклонники культа смерти округа Аламеда (как отмечают переводчики Н.В. Махлаюк и С.Л. Слободянюк, общепринятым является иное написание – AC/DC, обозначающее бисексуала на сленге); **NADA (National Automobile Dealers' Association)** [17] – НАДА (Национальная Автомобильная Дилерская Ассоциация) [8; 9]; **ANZAC (The Australian and New Zealand Army Corps)** [17] – АНЗАК [8], АНЗАК (Австралийско-Новозеландский армейский корпус) [9] (Австралийский и новозеландский армейский экспедиционный корпус (*во время Первой мировой войны*)) [11] – данные примеры являются акронимами.

Проведя анализ морфологических способов образования новых сленгизмов, можно отметить, что сленг сегодня продолжает оставаться сложным лексическим пластом в аспекте теории перевода, что связано с отсутствием в отечественной переводоведческой науке единой традиции при передаче элементов сниженной лексики на русский язык. Предпринятая попытка проанализировать отдельно взятый способ образования новых сленговых элементов, функционирующих в рамках отдельно взятого произведения современной художественной литературы, может послужить шагом на пути решения проблемы межъязыковой адаптации художественных произведений XX–XXI веков в процессе перевода.

Список литературы:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. – М.: ВШ, 1989. – 126 с.
3. Кестер-Тома З. Стандарт, субстандарт, нонстандарт // Русистика. – Берлин, 1993. – № 2. – С. 15–31.

4. Колпакчи М.А. Дружественные встречи с английским языком. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 286 с.
5. Кудрявцев А.Ю., Куропаткин Г.Д. Англо-русский словарь сленга и ненормативной лексики. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2007. – 383, [1] с.
6. Морфологические способы словообразования – режим доступа к изд.: <http://www.vevivi.ru/best/Morfologicheskie-sposoby-slovoobrazovaniya-ref38019.html>.
7. Нелюбин Л.Л. Лингвостилистика современного английского языка: учеб. пособие. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 128 с.
8. Пинчон Т. Выкрикивается лот 49 / пер. с англ. Г. Григорьева – режим доступа к изд.: <http://lib.rus.ec/b/144496/read>.
9. Пинчон Т. Выкрикивается лот 49 / пер. с англ. Н.В. Махлаюка, С.Л. Слободянюка – режим доступа к изд.: http://fictionbook.ru/author/pinchon_tomas_ragglz/viykrikaetsya_lot_49/read_online.html.
10. Современный русский язык и его история – режим доступа к изд.: <http://morfema.ru/publ/18-1-0-21>.
11. ABBYY Lingvo – режим доступа к изд.: <http://lingvo.yandex.ru>.
12. American Heritage. Dictionary of the English Language – режим доступа к изд.: <http://education.yahoo.com/reference/dictionary>.
13. Cambridge Dictionary – режим доступа к изд.: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british>.
14. DESC – Dictionary of English Slang and Colloquialisms of the UK – режим доступа к изд.: <http://www.peevish.co.uk/slang/htm>.
15. DTMWO – Dictionary and Thesaurus – Merriam-Webster Online – режим доступа к изд.: <http://www.merriam-webster.com/dictionary>.
16. Oxford Dictionaries – режим доступа к изд.: <http://oxforddictionaries.com>.
17. Pynchon T. The Crying of Lot 49. – New York: Harper and Row, 1966. – 183 p.
18. Urban Dictionary – режим доступа к изд.: <http://www.urbandictionary.com>.

САМООЦЕНКА И ЕЕ ВЫРАЖЕНИЕ В ДИКТЕМНО-ЗАГОЛОВОЧНЫХ КОМПЛЕКСАХ

Смирнова Наталья Владимировна

Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков №1, РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена особенностям передачи значения самооценки в заголовках публикаций газетно-публицистического дискурса. Структура заголовка является информационным ядром вводимого им текста статьи. Диктемы-заголовки, передающие значение самооценки, представляют собой «контрактированные диктемы» фактуально-оценочного типа и обладают присущими только им характеристиками и особенностями построения.

ABSTRACT

The article is devoted to the peculiarities of self-appraisal transmission in the titles of publicistic and newspaper discourse. The structure of the title is an informational nuclear of the article introduced by it. Dictemes-titles with the meaning of self-appraisal form "contracted dictemes" of factually evaluative type and have their characteristics and structural peculiarities.

Ключевые слова: самооценка, теория диктемы, «контрактированная» диктема.

Key words: self-appraisal, dicteme theory, "contracted" dicteme.

Заголовки публикаций газетно-публицистического дискурса представляют собой поистине уникальное явление, являясь информационным ядром вводимого ими текста статьи. Значение самооценки широко представлено в заголовках публикаций газетно-публицистического дискурса. Заголовки выражают темы статей, следовательно, являются тематизирующими единицами текста. «В газетно-публицистическом дискурсе заголовки статьи, состоящий из слова или предложения, представляет собой «контрактированную» диктему ... диктему-слово или диктему-предложение газетно-публицистической аргументации» [2, с.15]. В заголовке требование компрессии информации и привлечение внимания читателя оказываются особенно настоятельными. В заголовке наряду с синтаксической компрессией происходит семантическая компрессия – выдвигание прагматически значимой информации – самооценки. В заголовке задаются параметры декодирования, а сам процесс декодирования осуществляется читателем в процессе чтения публикации.

Прагматическая направленность информационной структуры заголовка определяется коммуникативными намерениями автора в передаче потоков информации (семантической и эстетической). «Семантическая информация, связанная со структурой текста, и представленная логической последовательностью языковых единиц, может рассматриваться как объективная информация, лишённая предвзятости суждений, передающая реальное положение дел. Эстетическая информация, непередаваемая набором языковых знаков, а зависящая от уровня знаний и состояния отправителя и реципиента, может рассматриваться как субъективная информация, вызывающая определенные состояния. Именно поэтому художественный текст имеет важную особенность: он дает разным читателям различную информацию, каждому в меру его понимания» [3, с.48].

В построении конструкций самооценки присутствует тенденция к компрессии. На уровне лексики компрессия проявляется в преимущественном употреблении одноморфемных слов, глаголов с пост-позитивами, аббревиатур или других видов эллипса, слов широкой семантики: *thing, stuff*, в транзитивном употреблении переходных глаголов. Для синтаксической компрессии характерен эллипс.

Рассмотрим способы передачи в заголовках потока информации неявно выраженных имплицитных смыслов, оценочной содержательно-подтекстовой информации, самооценки. Введение самооценки как собственной характеристики говорящего/пишущего является особым стилистическим приемом формирования определенного эмоционально-психологического состояния у реципиента с помощью подобранных языковых средств. Человек не только оценивает себя, он убеждает, сообщает, интригует. Самооценка в заголовке не может быть одной значимой, она создает печать смысловой многослойности, полиадресности, полистилизма текста статьи. В конструкциях самооценки функция воздействия, убеждения, иногда самоубеждения, самооправдания, определяет структуру диктема. В заголовке требование компрессии информации и привлечение внимания читателя оказываются особенно настоятельными. Необходимо отметить особый оценочный характер современного заголовка. В заголовке наряду с синтаксической компрессией происхо-

дит семантическая компрессия – выдвигание прагматически значимой информации – самооценки. В заголовке задаются параметры декодирования, а сам процесс декодирования осуществляется читателем в процессе чтения публикации. Заголовки, содержащие косвенную самооценку, могут быть в форме цитаты:

“An Ancestor to Call Our Own” by Kate Wong (Scientific American, January 2003)

“Once We Were Not Alone” by Ian Tattersall (Scientific American, January 2000)

призыва к действию:

You & Us The world changes. Our commitment doesn't. (The Economist September 27th – October 3rd 2008)

вопроса-рефлексии:

“How could I?” (Earley P. Confessions of a spy)

риторического вопроса:

Will we save our own? (National Geographic April, 1990)

могут быть построены на контрасте:

You & Us The world changes. Our commitment doesn't. (The Economist September 27th – October 3rd 2008)

Самооценка является особым стилистическим приемом реализации прагматической задачи автора – формированию определенного эмоционально-психологического состояния у реципиента с помощью подобранных языковых средств, передает информацию с установкой на ее оценочность и эмотивность. Категория интенсивности в конструкциях самооценки реализуется через отношения противоречия - принцип контраста в нашем последнем примере, антонимы, оксюмороны, языковой повтор, языковую игру (смешение различных слоев лексики, иностранные заимствования, логоэпистемы, использование слов с модальным или оценочным компонентом, неожиданную сочетаемость), синтаксические присоединительные конструкции, контраст мы-они, основанный на противопоставлении тематических и рематических компонентов, апосиопезу. Контраст создает смысловые оппозиции, создающие смысловую интенсивность. Современный публицистический текст широко представлен конструкциями самооценки как с лексическими, так и с синтаксическими повторами (синтаксическая конвергенция): тождественный повтор на основе трансформации речевых клише, повтор логической последовательности, противопоставление, параллельные конструкции. Повтор является способом выражения дополнительных смысловых оттенков, которые реализуют категорию интенсивности или градации в результате приращения смысла.

Характерной чертой передачи самооценки в публицистическом тексте стало разбиение, сегментация передаваемой прагматически значимой информации. Информация адресату подается в пульсирующем режиме, информационными пучками, представляющими собой диктеменные единства, образующие «лучевую диктему-оккурсему». Средствами сегментации информации являются слова, вводящие прямую речь, передающую самооценку, а также «расшифровывающие конструкции»: предваряющий ориентир, уточнения, вопросно-ответные конструкции. По мнению Е.Г. Эткинд, «многообразные сопоставления, осуществляемые посредством ритма, дают возможность достижения той сжатости, которая является внутренним законом художественного произведения – максимально широкое содержание, выраженное на минимальном словесном уровне» [8, стр.104]. Одним из

средств активизации информационной структуры текста является ее нарушение.

Предваряющий ориентир начинается с языковой идентификации темы, а следующая после него диктема раскрывает его содержание. Заголовки выражают темы статей, следовательно, являются тематизирующими единицами текста. Смысловые элементы заголовка как «предваряющего ориентира» являются темой высказывания, а собственно информация заключена в расшифровывающем заголовке текстом статьи, который выступает в качестве информационной ремы, который в свою очередь может подвергаться тема-рематическому разбиению. В предваряющем ориентире самооценка представляет собой самоклассификацию, самоопределение личности в определенном контексте общения, экстралингвистической ситуации. Самооценка дается через принятие или отрицание принадлежности себя к социальной группе, которой посвящена статья, через принятие или критику происходящего вокруг индивидуума, через объединение, общность личных интересов, социальных и политических предпочтений с определенной группой людей. Приведем пример такого объединения:

We are all socialists now (Newsweek February 16, 2009)

Заголовок может представлять собой подчеркнутое выделение темы путем превращения ее в самостоятельное предложение-заголовок. Смысловые элементы автор статьи не ищет, они известны ему до начала коммуникации, он акцентирует их. В статье создается такая вопросно-ответная конструкция, в которой говорящий задает вопрос и сам дает на него ответ. Приведем пример такого заголовочного комплекса:

Give us a break? (Newsweek March 2, 2009)

Столкновение вопросительности и ассертивности проявляется в усилении экспрессивности высказывания. В риторическом вопросе ответ на вопрос заложен в самом вопросе адресанта. Очевидный говорящему ответ на вопрос выступает как повтор. Риторические вопросы содержат в своей основе контраст, основанный на противопоставлении желаемого человеком, требуемого от себя, других людей и реального, имеющегося. То есть тех компонентов, на которых построена самооценка.

Н.С. Цыбикова, анализируя в своей статье заголовки интернет-сообщений, выделила две группы заголовков: «заголовки-информемы», в которых преобладает фактуальная информация, и «заголовки-прагмемы», в которых преобладают импрессивная, интеллективная, интеллективно-эмотивная типы информации [7]. Следовательно, диктемы-заголовки, передающие значение самооценки, относятся к последнему типу, так как в конструкциях самооценки функция воздействия и убеждения, иногда самоубеждения, самооправдания определяет струк-

туру диктем. Диктемы, передающие самооценку, принадлежат к смешанному типу диктем – фактуально-оценочному. Обязательными рубриками для передачи самооценки являются рубрика импрессивной информации, так как самооценка всегда интенциональна и прагматически направлена, и рубрика фактуальной информации, так как она представляет основание оценки. Остальные рубрики являются факультативными.

Информационная структура заголовка представляют собой поистине уникальное явление, являясь информационным ядром вводимого им текста статьи, тематизирующей единицей текста. Диктемы-заголовки, передающие значение самооценки, представляют собой контрактированные диктемы газетно-публицистической аргументации фактуально-оценочного типа, обладающие присущими только им характеристиками и особенностями построения, которые, мы надеемся, ждут своего исследования и описания.

Литература:

1. Блох М. Я. Диктема в уровневой структуре языка, - сборник статей Коммуникативно - парадигматические аспекты исследования языковых единиц - Барнаул – Москва, 2004
2. Грицкова А. В. Аргументативный дискурс в свете диктемной теории строя текста (на материале современного английского языка): Автореф. дисс... к. филол. наук. - Самара, 2003. - с. 18
3. Гумовская Г.Н. Ритмическая организация текста как фактор нейтрализации энтропии в художественном прозаическом произведении //Язык. Культура. Речевое общение, №1, 2012
4. Дейк Т.А. ван, Кинг В. Стратегия понимания связного текста// Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 23: Когнитивные аспекты языка / Общ. ред. В.В. Петрова, В.В.Герасимова. – М., 1988
5. Иванова А.А. Строй текста рекламной пропаганды: Автореф. дисс... к. филол. наук. - М., МГПУ, 2009
6. Смирнова Н.В. Советов И.М. Говорящий и его самооценка в личном дейктическом поле//Вестник Ленинградского государственного университета им.А.С.Пушкина: серия «Филология». – Санкт-Петербург, 2013. - №3. – с.144-150
7. Цыбикова Н.С. Строй текста новостей в интернет-СМИ и его оценочный аспект: на материале английского языка: Автореф. дисс... к. филол. наук. - М., МГПУ, 2011
8. Эткинд Е.Г. Ритм поэтического произведения как фактор содержания//Ритм, пространство, время в литературе и искусстве. Л., 1974

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КРАТКОГО АВИАЦИОННОГО РУССКО-КАЗАХСКО-АНГЛИЙСКОГО ТЕМАТИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ

Суюнбаева Алтынгуль Жакиповна

Ст.преподаватель кафедры государственного языка, Военный институт Сил воздушной обороны, г.Актобе

SCIENTIFIC AND PRACTICAL FEATURE SUMMARY AIRCRAFT RUSSIAN-KAZAKH-BRITISH THEMATIC DICTIONARY

Suyunbaeva Altyngul Zhakipovna, Senior lecturer of the Department state language, Military Institute of Air Defence, Aktobe

АННОТАЦИЯ

В данной работе рассматривается структура и особенности составления авиационного русско-казахско-английского краткого тематического словаря, а также их методы применения с учетом характера по специализированной направленности авиационной деятельности.

ABSTRACT

This paper describes the structure and features of compiling Aviation Russian-Kazakh-British short thematic dictionary. As well as their methods of application with regard to the nature of specialized direction on aviation activities

Ключевые слова: авиация, международная организация гражданской авиации, функционирования, авиационная деятельность, специализированный аэронавигационный тематический словарь.

Keywords: Aviation, International Civil Aviation Organization, functioning, aviation activities, spetsiali aeronavigation thematic dictionary.

Интенсивное применение авиации в Казахстане началось в 30-х годах прошлого столетия как часть государственной программы Советского Союза по развитию транспортной инфраструктуры, и в настоящие годы в Казахстане осуществляют свою деятельность практически все направления авиационной деятельности (Указ Президента Республики Казахстан, имеющий силу закона, от 20 декабря 1995 года № 2697 «Об использовании воздушного пространства и деятельности авиации Республики Казахстан»).

Функционирование авиации, как и любых других транспортных отраслей народного хозяйства, базируется на обширном своде государственных законодательных актов и международных договоров, нормативно-распорядительных и руководящих документов [1, с.254].

Применительно к коммуникационному и транспортному направлениям деятельности Казахстан является членом 9 международных организаций, и в том числе, членом международной организации гражданской авиации (в английской терминологии - ICAO (International Civil Aviation Organization) и обязался осуществлять свою авиационную деятельность на одном из ее рабочих языков. Деятельность авиации осуществляется по определенным направлениям, которые имеют собственный термин – виды обеспечения полетов. Нормативные документы (внутригосударственные и международные) определяют основные виды обеспечения полетов, под которые и разрабатываются соответствующие технологические документы (Руководства или Наставления).

В результате анализа содержания нормативов, регламентаций, правил и различного рода нормативно-технологических ограничений выяснилась следующая картина:

а) имеются области авиационной деятельности, в которых казахский язык выступает как равноправный международный язык (международные двухсторонние договоры о воздушных перевозках, например, **Протокол о развитии сотрудничества в области транспорта между Исламской Республикой Иран и РК, г. Тегеран, 2 ноября 1992 г., на казахском и персидском языках**);

б) имеются области авиационной деятельности, в которых казахский язык не используется вследствие соблюдения уставных обязательств международных Конвенций и Уставов, например, **Договор по открытому небу, Хельсинки, 24 марта 1992 г., в пределах которого рабочими языками Консультативной комиссии являются русский, английский, испанский, итальянский, немецкий и французский**;

в) имеются области авиационной деятельности, в которых отсутствуют какие-либо уставные ограничения,

но государственный (казахский язык) язык не использовался, на наш взгляд, по следующим причинам: *первая* - отсутствие в казахском языке научно-технической словарной базы на период 30-70 годов прошлого столетия в области авиации; *вторая* - сильное влияние русской технической составляющей языка, что сдерживало развитие соответствующего раздела казахского языка [1, с.255].

К концу 70-х годов, именно по второй причине в казахском языке появилось несколько отдельных групп слов технической направленности, которые для казахского языка являются иностранными. Таким образом, определились области применения государственного языка с возможностью обеспечить ему равноправные условия в специфических направлениях деятельности авиации, где ранее применялся только русский или английский язык – это те направления, которые составляют виды обеспечения полетов (кроме обслуживания воздушного движения) [1, с.256].

В качестве первого шага в этом направлении в Военном институте Сил воздушной обороны Вооруженных Сил автором, в рамках диссертационных исследований по социально-лингвистическим аспектам функционирования государственного языка в сфере авиационной деятельности, проводилась работа по обоснованию объемов и структуры серии авиационных тематических словарей по вышеуказанным направлениям авиационной деятельности, причем каждый из словарей имеет 3 варианта: *русско-казахско-английский, казахско-русско-английский, англо-русско-казахский*. Первым из серии словарей был разработан специализированный аэронавигационный словарь объемом примерно 600 слов, в основу которого взяты тексты основных регламентирующих документов (вышеуказанный Указ Президента РК от 20 декабря 1995 года и Основные правила полетов в воздушном пространстве Республики Казахстан (Постановление Правительства от 17 июля 2003 года № 712) и учебно-справочной литературы применительно к навигационной составляющей [2, с.145].

В военном институте Сил воздушной обороны (ВИ СВО) реализуется целевая программа подготовки серии специализированных тематических авиационных словарей по основным направлениям организационно-производственной деятельности, к которым традиционно относят: *оперативное управление производственной деятельностью; обеспечение аэронавигационной информацией; метеорологическое, штурманское, инженерно-авиационное, аэродромное, электросветотехническое, радиотехническое, экологическое, коммерческое, орнитологическое, медицинское, режимно-охранное, аварийное и поисково-спасательное обеспечение полетов*.

Под каждое из указанных направлений авиационной деятельности формируется собственный тематический словарь. К моменту рассмотрения настоящего вопроса исследования исполнителями вышеуказанной целевой программы было разработано 3 словаря - *аэронавигационный, орнитологический, медицинский*. Каждый из словарей разработан для трех языков – русского, казахского, английского. Целевая программа предусматривала разработку словарей в их классическом представлении [3,с.87]. Здесь следует упомянуть о смысле понятия «словарь». По энциклопедическому определению [4,с.258] *...Словарь – собрание слов (иногда также или словосочетаний), расположенных в определенном порядке, используемое в качестве справочника, который объясняет значения описываемых единиц, дает различную информацию о них или их перевод на другой язык, либо сообщает сведения о предметах, обозначаемых ими...*

С другой стороны, [5,с.377] немного расширяет определение понятия «словарь» как: *1) лексика, словарный состав языка, диалектика к.-л. социальной группы, отдельного писателя и т.д. 2) Справочная книга, содержащая собрание слов (или морфем, словосочетаний, идиом и т.п.), расположенных по определенному принципу, и дающая сведения об их значениях, употреблении, происхождении, переводе на другой язык и т.п. (лингвистические словари) или информацию о понятиях, предметах ими обозначаемых, о деятелях в какого либо области науки, культуры и др. (энциклопедические словари)...*

Во втором определении появляется классификация словарей. Действительно, в настоящее время во многих странах издается огромное количество словарей, слова-

рей самого разного устройства, проблематики и достижения учебной лексикографии. Основным типом словаря являются разные по объему алфавитные одноязычные толковые, показывающие значение, употребление, грамматические и фонетические особенности слов, а по способу описания слова – специальные, этимологические, грамматические, орфографические, орфоэпические, синонимические, антономические, частотные и т.д.), по числу языков – многоязычные и двуязычные [6,с.57].

Тематические словари строятся в виде тематического перевода и объяснений. Такие тематические словари называются лексикографическими учебными словарями, они используются для того, чтобы преподаватели и студенты понимали научную систему, тематику слов и терминов по своей специальности. В тематических словарях слова и термины группируются по определенному направлению и в алфавитном порядке [6,с.57].

Предлагаемый тематический словарь составлена из вышеуказанных специализированных направлениях деятельности авиации предназначено для *аэронавигационного обеспечения полетов* [7,с.88].

Самый рациональный и эффективный способ используемый в современной лексикографии - размещение слов в алфавитном порядке. Это удобно тем, что слова расположены системно, удобно для пользования в практической, научно-исследовательской работе. Исследователи лексикографии этот способ называют как основной систематизирующий знак словаря. Расположение слов в алфавитном порядке - облегчение поиска определенного слова.

Первоначальная концепция целевой программы подготовки специализированных авиационных словарей определяла их тип как упрощенный энциклопедический словарь следующим внешним структурным оформлением:

Таблица 1

Аэронавигационный русско-казахско-английский словарь

<i>русский</i>	<i>казахский</i>	<i>английский</i>
абсолютный	абсолюттік	absolute
авария	апат	accident
Авиа	әуе	air (aerial)
авиатор	ұшушы	aviator
автомат	автомат	automatic control
автоматический	автоматтық	automatic (al)
автопилот	автоұшқыш	autopilot,
автономный	автономдық	independent
агрегат	агрегат	unit
азимут	азимут	azimuth
активный	белсенді	active
алгоритм	алгоритм	algorithm
амплитуда	амплитуда	amplitude
анализ	сараптама	analysis
апогей	апогей	apogee
аппарат	аппарат	apparatus
армия	әскер	army
астрономия	астрономия	astronomy
астрокомпас	астрокомпас	astrocompass
атака	шабуыл	attack
атлас	атлас	atlas
атмосфера	ауа қабаты	atmosphere
атом	атом	atom

русский	казахский	английский
аэро	аэро	aero
аэродинамика	аэродинамика	aerodynamics
аэродром	аэродром, ұшу айлағы	aerodrome
аэроплан	аэроплан, ұшу аппараты	airplane
аэропорт	әуежай	airport
аэрофотосъемка	аэросуреттүсіргіш	aerial photography

В тематическом словаре даже одно слово может встречаться несколько раз в составе разных словосочетаний. Такие методы присущи сложным словам, единицам языкового сочетания [7, с.89]. Слова могут встречаться в разной интерпретаций начинаясь с заглавной буквы первого слова. Например: *автоұшқыш, астрокомпас, аэродинамика, тікұшақ, ұшқыш, ұшақ* даются в словаре, где буква *ұ*, а в составе сложных слова в буквах *а* и *т*. Слова *компас, динамика*, в букве *к* и *д*, а в составе сложных слова в букве *а*.

Один из элементов микроструктуры в лексикографии – дать определение (объяснение понятий). Этот метод применяется в объяснительных терминологических словарях и объяснительных филологических словарях. Данный элемент словаря называется *методом справки* [8, с.44].

С.В.Гринева в статье "Принципы теории терминографии" показывает виды справок. Методом объяснения лексикографии является *справка о научной дефиниции* (дать конкретную научную справку термину), *объяснение в филологических словарях, дать определение с ссылкой* (ссылка к другому термину), *справочные определения через художественные образы, справочные определения с*

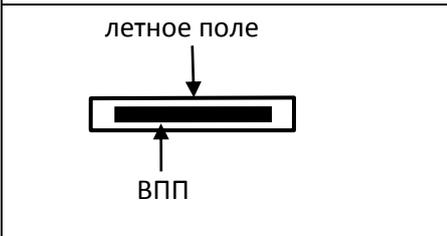
приведением контекстных примеров, энциклопедические справочные определения (в энциклопедических словарях), *словообразовательные, терминообразовательные* (разделяя корень и окончание), *синонимическая справка, справка по компоненту антонима*" [9, с. 54].

В качестве расширения структуры словаря применяется дополнение в виде отдельного приложения, исполненного как графически так и текстуально, как например в англо-русском словаре гражданской авиации. Положительная сторона такого приложения – концентрация информации компактно в одном месте, отрицательная сторона такого размещения – «отрыв» поясняющей информации от слов, которое находится в основном тексте словаря. Идея давать определение слова в документе – не нова: аналогичная картина наблюдается в документации ИКАО, которое издает специальные документы в виде перечней основных определений и понятий на всех рабочих языках этих организации.

Нами предлагается вариант структуры трехязычного словаря с видоизмененной формой, пример которой показано в таблице 2.

Таблица 2

Трехязычное представление слова с графо-текстовым определением понятия

	<p>Меридиан – направление на полюс Меридиан – полюске қарай бағыт Meridian – the direction of the north pole</p>
	<p>Курс-угол между меридианом отсчета и продольной осью Курс-бойлық осі мен меридиан арсындағы бұрыш Course - angle between Greenwich meridian and x-axis</p>
	<p>Летное поле – часть аэродрома Летное поле – ұшу айлағының бөлігі Airfield - part of the aerodrome</p>
	<p>ВПП – взлетно-посадочная полоса ВПП – ұшу-қону жолы ВПП – runway</p>

Согласно «Государственной программы функционирования и развития языков», утвержденной Указом Президента Республики Казахстан, одной из важнейших задач на сегодняшний день является систематизация и

развитие терминологической базы языка. Следует отметить, что во многих словарях наблюдаются различные толкования устоявшихся терминов. Это объясняется существованием разногласий среди ученых: одни считают, -

что все термины необходимо перевести на казахский язык, а другие – что термины, принятые во всем мире, не поддаются переводу, поэтому их надо принимать без изменений. Задача состояла в том, чтобы найти общее между этими двумя мнениями. Основой нового подхода стало стремление к адекватному переводу на казахский язык каждого термина, а в том случае, где нет такой возможности, международные термины вводились с учетом закономерностей казахского языка [10, с.77].

Мы считаем, что рассмотренная идея видоизменной структуры трехязычного словаря позволит более эффективно проводить процедуру систематизации терминологической базы языка в к – либо специфическом направлении его применения, как, например, в авиационной деятельности.

Литературы:

1. Суюмбаева А.Ж. К вопросу о выявлении областей эффективного применения государственного языка в свете международных авиационных обязательств // Инновационная модель образования: тенденции и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. – Актобе: Актыбинский педагогический институт, 2007. – С. 254-256.
2. Суюмбаева А.Ж. Области эффективного применения государственного языка в инженерных видах авиационной деятельности // Образование повышение качества в рамках трансформации системы подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием. Материалы международной научно-практической конференции. – Актобе: Актыбинский педагогический институт, 2007. – С. 144-146.
3. Суюмбаева А.Ж. Лексические характеристики слов, применяемых при создании специализированных авиационных тематических словарей // Материалы международной научно-практической конференции посв. 15-летн. юбилею унив. «Дуние» – Актобе: Актыбинский университет «Дуние», 2007. – С. 87-89.
4. Большая советская энциклопедия. – М.: «Советская энциклопедия», 1975.
5. Советский энциклопедический словарь /4-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989.
6. Гак В.В. О концепции учебного словаря.
7. Түсіпқалиева Р.Қ. Қазақ лексикографиясы екітілді шағын сөздіктердің құрылымы: Филол. ғыл. канд. дис.автореф. – Алматы: 2007. –28 б.
8. Әбдірәсілов Е.Қ. Қазақ терминографиясының ғылыми-теориялық негіздері: Филол. ғыл. докт. дис.автореф. – Алматы: 2007. – 44 б.
9. Гринев С.В. Принципы теории терминографии // Теория и практика научно-технической лексикографии. –М.: Русский язык, 1980. –С. 5-11.
10. Суюмбаева А.Ж. О возможностях применения специализированного тематического авиационного русско-казахско-английского словаря в качестве учебного пособия // Актуальные проблемы военного образования. Проблемы и перспективы развития систем. Военно-инженерный институт радиоэлектроники и связи, Алматы, 2008. - 74-77 с.

НОВЕЛЛЫ ХОРХЕ ЛУИСА БОРХЕСА В КОНТЕКСТЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Тотиева Антонина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ

JORGE LUIS BORGES SHORT STORY IN THE CONTEXT OF POSTMODERNISM

Totiyeva Antonina Nikolaevna, candidate of pedagogy, Associate-Professor, North ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются концептуальные основы постмодернизма, анализируются новеллы аргентинского писателя Хорхе Луиса Борхеса в контексте культурных и философских тенденций постмодернизма.

ABSTRACT

The article deals with the conceptual underpinnings of postmodernism, examines the story of Argentine writer Jorge Luis Borges in the context of the cultural and philosophical trends of postmodernism.

Ключевые слова: постмодернизм; условность; литературность; ирреалистичность; алогичность; предопределенность.

Keywords: Postmodernism; conditionality; literarity; irrealističnost'; There; predetermination.

История человечества отмечена последовательной сменой множества культурных эпох, последняя из которых получила название постмодернизма. В предельно широком контексте под постмодерном понимается глобальное состояние цивилизации последних десятилетий, вся сумма культурных настроений и философских тенденций, связанных с ощущением завершенности целого

этапа культуристического развития, изжитости «современности», вступления в полосу эволюционного кризиса. Весь многовековой опыт подвергается переосмыслению, служит базой для выявления объединяющих человечество ценностей, не привязанных к какой-либо одной центрирующей идеологии, религии, философии.

Постмодерн заявил о себе как «транскультурный и мультирелигиозный феномен, предполагающий диалог

на основе взаимной информации, открытость, ориентацию на многообразие духовной жизни человечества» [1, 8-9].

На основе понятия «постмодерн» возникло производное от него понятие «постмодернизм», которое, как правило, используют применительно к сфере философии, литературы и искусства, для характеристики определенных тенденций в культуре в целом. До настоящего времени термин «постмодернизм» устоялся не окончательно и применяется в области эстетики и литературной критике наряду с дублирующими терминами «постструктурализм», «поставангардизм», «трансавангард» (в основном в живописи), «искусство деконструкции», а также совершенно произвольно. Это связано с тем, что мы имеем дело с относительно новым, еще недостаточно изученным культурным феноменом, представления о котором продолжают уточняться. Многие исследователи расценивают постмодернизм как эстетику переходного периода.

Особенно значимы и убедительны исследования американца Ихаба Хассана, выявившего своеобразие постмодернизма в его сопоставлении с модернизмом. К основным признакам постмодернизма Хассан относит следующие:

- неопределенность, включающая в себя все виды неясностей, двусмысленностей, разрывов повествования, перестановок;
- фрагментарность, деконструкция, коллаж литературного текста;
- деканонизация, относящаяся ко всем официальным канонам, условностям;
- безличность, отказ от традиционного «я», подчеркивание множественности «я»;
- ирония;
- ирреалистичность и антииконографичность;
- гибридизация жанров, порождающая неясные литературные формы;
- конструктивизм;
- имманентность (способность охватить мир от тайн подсознания до черных дыр в космосе и перевести его на язык знаков).

Именно в трудах Хассана теория постмодернизма получила системное оформление [1, 57-58].

Постмодернистское мышление – и в этом его отличие от прежних мировоззренческих систем – принципиально антииерархично, изначально противостоит идее мировоззренческой цельности, отвергает саму возможность овладения реальностью при помощи единого метода или языка описания (будь то разнообразные стили художественной литературы или языка научного описания мира). Если и можно говорить о какой-то программной мировоззренческой или эстетической установке постмодернизма, то это – решительный отказ от следования какой-либо одной программе. Щедро заимствуя из наследия мировой и русской литературы разнообразные приемы и стили, постмодернизм обнажает их чисто литературную, условную природу. Подобной же операции – выявлению фундаментальной условности, «литературности» – подвергается любой другой текст: политическая доктрина, религиозное или философское учение, научная теория. Такая демонстрация условности, сугубо языковой обусловленности текста получила в современной науке название деконструкции. Деконструкция – своего рода обнажение приема, поиск исходных интеллектуальных

допущений, на фундаменте которых автор выстраивает свое высказывание о мире и человеке.

Искусство прежних эпох стремилось к общественно значимым целям – воспитанию человека, конструктивному воздействию на общество и к поиску и выражению истины. Постмодернизм отказывается искусству и – шире – любой форме высказывания о мире в самой способности и принципиальной возможности выразить истину (мир – Хаос, он непознаваем). Для постмодерниста любое выражение словом (роман, общественная программа, газетная передовица) – прежде всего факт языка. Взамен устойчивого мировоззрения современному человеку предлагаются такие интеллектуальные качества, как независимость критических суждений, непредубежденность, терпимость, открытость, любовь к эстетическому разнообразию, игровая раскованность, способность к иронии и самоиронии. Всякой борьбе постмодернизм предпочитает игровое взаимодействие или вежливый нейтралитет, спору – диалог. «Постмодернизм восстанавливает связи искусства со всем кругом классических и архаических традиций и достигает художественного эффекта сознательным смешением разных исторически несовместимых стилей» [5, 180].

В культуре постмодернизма стираются границы между «высокими» и «низкими» стилями и жанрами, элитарной и массовой литературой, между критикой и беллетристикой. Сам термин «произведение» уступает место термину «текст».

Отсутствие мировоззренческой и стилевой определенности приводит к невозможности выявить границы постмодернизма. Нет и не может быть эталонного постмодернистского произведения, а потому само понятие «постмодернизм» – тоже терминологическая условность, словесная маска, за которой скрывается подвижный конгломерат ощущений и стилевых приемов.

Творчество аргентинского писателя Хорхе Луиса Борхеса (1899-1986) – уникальное явление в мировой литературе всех времен. По признанию самого автора, его новеллы – постскрипtum ко всему корпусу всемирной литературы. «Борхес – образованнейший человек своего времени, вобравший в своем творчестве незаурядные явления аргентинской и английской культур, но в то же время его вселенная – это мир, где на равных правах существует множество культурных эпох и разных народов. В творчестве Борхеса ярко проявились приметы постмодернизма: сочетание и взаимодействие различных реальностей, метафизичность, символика, поиски «шифров и карт» Вселенной, насыщенность текстов историческими и литературными реминисценциями, что делает их сложными для понимания неискушенным читателем.

Творчество Борхеса, в отличие от большинства писателей, имеет основным источником книги, а также воображение и фантазию, гипертрофированную ранней потерей зрения (всю жизнь страдая близорукостью, на пятом десятке жизни писатель ослеп). Именно книги на девяносто процентов определили круг идей и чувств, к которым Борхес постоянно возвращался; именно из книг, упоминаемых и цитируемых в произведениях писателя, выводится его Вселенная – гармоничный и совершенный, самодовлеющий и самодостаточный мир, напрямую восходящий к философии Шопенгауэра (особенно сильное влияние оказала работа философа «Мир как воля и представление») [2,8].

Одна из самых известных новелл Борхеса – «Алеф». Алеф – точка в пространстве, магическая сфера, которую открывает персонаж – сам Борхес – под лестницей в доме своего друга, поэта Карлоса Архентино Данери; в ней заключено все, что происходит во времени и в пространстве, причем все это дано одновременно, т.е. как разнообразное в едином. Скончавшуюся возлюбленную Борхеса зовут Беатрис Витербо. Так в тексте возникают образы Беатриче, возлюбленной Данте, и монаха Джованни из Витербо, которому в XV веке являлись мистические видения. Кончина Беатрис и тоска Борхеса кажутся поначалу не связанными с основным сюжетом рассказа, где герой, изнывая от скуки, общается с кузеном покойной, описывающим «весь мир» в невыносимо бездарных стихах. Однако постепенно выясняется, что Беатриче и Джованни из Витербо возникли на страницах рассказа не случайно. Они должным образом подготовили читателя к самому важному: к появлению Алефа, мистического места, находившегося в доме незадачливого поэта. Перед заглянувшим в Алеф действительно открывался весь мир – в прямом смысле слова.

Фантастическое, захватывающее дух описание Вселенной, свернутой до размеров маленького шарика, завершается следующей картиной: «... Увидел Алеф, со всех точек увидел в Алефе Землю, а на Земле снова увидел Алеф, а в Алефе – землю; увидел свое лицо и внутренности, увидел твое лицо, и у меня закружилась голова, и я заплакал, ибо очи мои узрели сей таинственный и непостижимый объект, имя которого люди присвоили себе, хотя никто его в действительности не видел: непостижимую Вселенную» [3, 62].

В новелле «Юг» Хуан Дальман, неприметный секретарь муниципальной библиотеки (должность, подобная той, что занимал сам автор), выйдя из больницы после тяжелой болезни, неожиданно отправляется в путешествие на Юг. Решение его было спонтанным и немотивированным. Однако в какой-то момент у него возникает сомнение: «Дальману чудилось, что он «путешествует в прошлое, а не только на Юг» [3, 296].

Зайдя в деревенский кабачок, герой понимает, что пропал: местные гаучо недвусмысленно демонстрируют ему свою враждебность. Никаких событий не происходит, но мистический мир, в котором очутился горожанин, наполнен дыханием смерти и вкусом крови, и выбраться из него оказывается невозможным. «Из своего угла вдруг оживший старый гаучо, в котором Дальман видел знак Юга (своего Юга), бросил обнаженный кинжал, упавший прямо к его ногам. Словно бы Юг решил, что Дальману следует ответить на вызов» [3, 299].

Принять этот вызов для героя равносильно смерти, но отказаться он не может. «Они направились к выходу, и если у Дальмана не было никакой надежды, то не было и страха. Переступая порог, он почувствовал, что умереть в поединке от удара ножом, сражаясь под чистым небом, стало бы для него освобождением, счастьем и праздником в ту первую ночь в больнице, когда в него вонзили иглу. Почувствовал, что если бы он тогда мог выбирать или желать себе смерть, то именно такую смерть он бы выбрал и пожелал. Дальман сильно сжимает рукоятку кинжала, который ему, наверное, не пригодится, и выходит на равнинный простор» [3, 299].

Финал рассказа оставляет открытым вопрос о дальнейшей судьбе Дальмана. Действительно ли герой «Юга» погиб в драке, перенесся ли в прошлое, или же все с ним происходившее было предсмертным бредом на больничной койке, – об этом читатель может лишь догадываться: здесь он оказывается в плену загадочных построений автора. Борхес, подобно своему учителю Шопенгауэру, не считает человека свободным: его жизнь predetermined с самого момента рождения, а значит, изменить что-либо в ней ему не дано. Эпиграфом к любому рассказу писателя можно взять слова великого философа: «Каждый человек считает себя a priori (т.е. здесь – по исконному своему чувству) свободным и в отдельных действиях, в том смысле будто он в каждом данном случае может совершить любой поступок, и только a posteriori, исходя из опыта размышления об опыте, он познает, что его поступки совершенно неизбежно проистекают из сочетания характера и мотивов» [4, 392].

В рассказе «Круги руин» великий мудрец и маг создает сына силой духа, извлекая его из собственных провидческих снов: «Он посвятил немало времени (почти два полных года), чтобы открыть ему законы мироздания и научить служению Огню. Он юношу уже любил и не хотел с ним расставаться. ...Порой его одолевало чувство, что все это уже когда-то было...А в общем, он переживал счастливые часы» [3, 328]. Но счастье его оказалось иллюзорным, как и все, что создано, по мысли писателя, воображением человека. Поняв, что сын его готов явиться в мир, маг отослал его к другому храму, побудив его забыть о времени учения. «Краски и звучания мира воспринимал теперь он много хуже: ушедший сын брал силы у него и душу истощал. Цели своей жизни он достиг и жил в каком-то радостном забвении...» [3, 329]. Однако, услышав вскоре о чудо-человеке, живущем в северных руинах храма, способном камень попирает ногами, не обжигаясь, маг вспомнил слова бога о том, что лишь Огонь знал, что сын его не более чем призрак, и он испугался, что сын в конце концов поймет, что он – всего лишь видение. Желая свести счеты с жизнью, маг с ужасом понимает, что и сам он только что-то сновидение.

Новеллы Борхеса полны символов, цитат, имен, названий – одни из них реальны, другие вымышлены, но, что особенно важно, даже исторические персонажи или друзья Борхеса на страницах его произведений начинают жить новой, фантастической жизнью, подчас не имеющей ничего общего с их прежним существованием.

Список литературы:

1. Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература: Учебное пособие. – М., 2000.
2. Вальдивьесо Хайме. Борхес как воля и воображение // Хорхе Луис Борхес: Алеф. – СПб, 2000.
3. Борхес Х.Л. Алеф: Новеллы / Пер. с исп. – СПб: Азбука, 2000.
4. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. Т. 1, М., 1993.
5. Эпштейн М. Истоки и смысл русского постмодернизма // Звезда. – 1996. - № 8.

ДЕРИВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС СВЕРТЫВАНИЯ В ГНЕЗДОВОЙ ТЕКСТОВОЙ СОВОКУПНОСТИ

Василенко Татьяна Николаевна

кандидат филол. наук, старший преподаватель, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул

THE DERIVATIONAL PROCESS OF SUMMARIZATION IN A TEXT FAMILY

Vasilenko Tatiana, Candidate of Science, senior teacher of Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Barnaul

АННОТАЦИЯ

В статье представлен опыт описания деривационного процесса свертывания как одного из процессов деривационного характера, выявленного в гнездовой совокупности родственных текстов, состоящей из исходного текста и производных текстов разной степени близости к оригиналу (переводы и текст по мотивам). В данной статье представлено описание сущности и видов деривационного процесса свертывания (полное и частичное (на уровне компонентов пропозиции, а также на уровне припропозитивных и модусных смыслов)).

ABSTRACT

The article represents an essay of description of the derivational process of summarization as one the derivational processes revealed in a text family. The text family consists of the original text and derivative texts, which are affinitive to different extents to the original text (translations and the text based on the original text). The author presents the matter and types of summarization as a derivational process (complete and partial ones, as for the partial one, they are conducted at the levels of additional propositional and mode meanings).

Ключевые слова: деривационный процесс, свертывание, гнездовая текстовая совокупность, пропозициональная структура.

Key words: derivational process, summarization, text family, propositional structure, expansion.

В рамках данной статьи предполагается описать деривационный процесс свертывания как один из процессов, выявленных при исследовании гнезда родственных текстов, состоящего из исходного текста - текста новеллы Г. де Мопассана «Le port» - и производных текстов - текстов переводов новеллы на русский язык Ю. Корнеева «Порт» и М. Салье «В порту», перевода на английский язык «The port» и текста по мотивам «Франсуаза» Л. Толстого [7; 8; 9; 10].

Оценивая и интерпретируя возникающие между текстом оригинала как исходным и переводными текстами как производными отношения с позиции текстодериватологии, мы вслед за А.А. Чувакиным предполагаем, что «как и любая другая производная единица по отношению к исходной, производный текст представляет собой либо новый, усложненный по отношению к данному текст, либо выражение исходным новой функции» [5, с. 157]. Выделяют три случая проявления деривационных процессов в сфере текстообразования: 1) развертывание, при котором исходный текст получает формально-семантические прибавления (типичным примером развертывания может служить преобразование текста рассказа или романа в текст киноповести, сопровождаемое вводом пояснений для режиссера [4]); 2) свертывание, при котором исходный текст получает формально-семантические опущения (например, аннотация); 3) усложнение, при котором исходный текст претерпевает не формально-семантические, а функциональные изменения (например, воспроизведение рекламных текстов в тексте романа в пародийных целях [6; 3]).

В исследованной текстовой совокупности были выявлены процессы как деривационной, так и недеривационной природы, которые представляют собой трансформации синтаксической и лексической структур текста, а также сочетание деривационных и трансформационных

процессов. Отметим, что основным критерием разграничения деривационных преобразований от переводческих (структурных и лексических) трансформаций является изменение пропозициональной структуры текстового фрагмента, меняющее его (фрагмента) смысл.

В исследуемой текстовой совокупности были выявлены: 1) процессы изменения пропозициональной структуры текста, квалифицируемые как деривационные, 2) трансформационные процессы, не имеющие деривационной природы, и 3) преобразования формальной структуры исследуемых текстов, предполагающие изменение местоположения того или иного фрагмента в пространстве текста, в большинстве случаев не ведущие к изменению смысла рассматриваемой текстовой единицы.

Рассмотрим выявленные в процессе исследования деривационные трансформации. Основываясь на разработанной нами методике [1], были последовательно сопоставлены текст оригинала и переводные тексты с целью выявления деривационных процессов, лежащих в основе гнезда текстов и позволяющих объединить исследуемые нами тексты в одну гнездовую совокупность. В основе построения гнезда на всех уровнях языковой системы и, предположительно, на текстовом уровне лежит деривационный механизм, действие которого рассматривается, в зависимости от исследуемого материала и заявленной цели, в границах единицы исследования. В нашем случае в качестве единиц выступают ситуационно-языковые единства, представляющую собой микроситуацию текста, выраженную на уровне семантики пропозициональной структурой, на формальном уровне - синтаксической конструкцией и лексикой одного или нескольких предложений [2]. В исследуемой текстовой совокупности было проанализировано 496 ситуационно-языковых единств (93 в тексте оригинала, 94 в тексте перевода «Порт», 99 в тексте перевода «В порту», 94 в тексте перевода «The port», 116 в тексте «Франсуаза»).

К числу деривационных процессов, выявленных нами в ходе исследования авторского монологического слоя оригинальных и переводных текстов, можно отнести свертывание и разворачивание.

Одним из основных деривационных процессов, выявленных в исследуемой текстовой совокупности, является свертывание. Суть данного явления заключается в сокращении или полном отсутствии пропозициональных компонентов на уровне ситуационно-языкового единства в тексте переводов в сравнении с текстом оригинала или

между собой. К видам свертывания мы относим: абсолютное (полное) свертывание и частичное свертывание (на уровне компонентов пропозиции, на уровне припропозитивных и модусных смыслов).

Абсолютное свертывание представляет собой полное отсутствие одного или нескольких предложений, составляющих ситуационно-языковое единство, в одном из текстов переводов в сравнении с текстом оригинала. Например,

<i>La nuit était venue.</i> Gui de Maupassant. Le port	<i>Наступила ночь.</i> Ги де Мопассан. Порт (подстрочный перевод мой. – Т.В.)	- Л. Толстой. Франсуаза
---	--	----------------------------

Примеры абсолютного свертывания выявлены только в переводе Л. Толстого.

Частичное свертывание предполагает уменьшение количества а) компонентов пропозиции, а также пропозиции целиком или б) припропозитивных и модусных смыслов.

Упрощение на уровне пропозиции в целом предполагает сокращение числа предикатов, актантов и сирконстантов. Например,

<i>Ils allaient donc de plus en plus allumés, entre les cajoleries et les séductions annoncées par le chœur des portières d'amour de tout le haut de la rue, et les malédictions ignobles lancées contre eux par le chœur d'en bas, par le chœur méprisé des filles désappointées.</i>	<i>Так шли они, все больше расправляемые уговорами и соблазнами, выкрикиваемыми хором привратниц любви в начале улицы и грязными проклятиями, бросаемыми им хором в конце улице, презираемым хором разочарованных девушек.</i>	<i>Так они шли все дальше и дальше.</i>
Gui de Maupassant. Le port	Ги де Мопассан. Порт (подстрочный перевод мой. – Т.В.)	Л. Толстой. Франсуаза

В данном примере имеет место упрощение семантической структуры предложения в переводе Л. Толстого, выражающееся в сокращении числа предикатов (с четырех (*идти, распалить, выкрикивать, бросать, презирать, разочаровывать*) в тексте оригинала до одного (*идти*) в тексте перевода), актантов (*они, уговоры, соблазна, привратницы любви, хор, девушки* - в тексте оригинала; *они* - в тексте перевода); сирконстантов (локации:

в начале улицы, в конце улицы). Упрощение семантической структуры, в свою очередь, обуславливает упрощение синтаксической конструкции данного предложения, которое выражается в замене предложения, осложненного причастными оборотами, простым предложением.

Примером свертывания на уровне припропозитивных смыслов является следующий текстовый фрагмент:

<i>Il la regardait toujours de plus en plus gêné.</i>	<i>Он по-прежнему смотрел на нее, все более смущаясь.</i>	<i>Он смотрел на нее с растущим чувством неловкости.</i>
Gui de Maupassant. Le port	Ги де Мопассан. Порт (подстрочный перевод мой. – Т.В.)	Ги де Мопассан. Порт (перевод Ю. Корнеева)

В тексте перевода опущен припропозитивный смысл фазисности, передающий смысл длительность действия, выраженный в оригинальном тексте на лексическом

уровне при помощи наречия *toujours/по-прежнему, все еще*.

Продемонстрируем свертывание модусного компонента:

<i>Il la sentait sur lui, enlacée à lui, chaude et terrifiée, sa soeur !</i>	<i>Он чувствовал ее на себе, прижавшуюся к нему, теплую и испуганную, свою сестру!</i>	<i>Он чувствовал ее возле себя, она прижалась к нему, теплая, испуганная, — его сестра.</i>
--	--	---

Gui de Maupassant. Le port

Ги де Мопассан. Порт (подстрочный перевод мой. – Т.В.)
--

Ги де Мопассан. В порту (перевод М. Салье)

В переводе М. Салье происходит свертывание модусного смысла восклицания, выражающееся в замене восклицательного предложения на повествовательное.

Возможно сочетание частичного свертывания первого и второго типов (как на уровне пропозиции, так и на уровне припропозитивных и модусных смыслов). Например,

Il jeta ce nom, malgré lui.

Gui de Maupassant. Le port

Он выкрикнул это имя, против воли. Ги де Мопассан. Порт (подстрочный перевод мой. – Т.В.)

... вскрикнул он.

Л. Толстой. Франсуаза

В тексте перевода Л. Толстого отсутствует делибератив *это имя* и модусный компонент *против воли*. Кроме того, в данном примере изменение актуального членения предложения.

Таким образом, в исследуемой текстовой совокупности были выявлены и типологизированы деривационные процессы, одним из которых является свертывание, реализующееся на уровне пропозициональной структуры и получающее оформление на уровне структурного синтаксиса и лексики, что, в свою очередь, доказывает возможность применения гнездового принципа систематизации на данном текстовом материале.

Литература:

1. Василенко Т.Н. Гнездовой принцип систематизации текстовых совокупностей: методика исследования (на материале текста оригинала и переводных текстов) // Художественный текст: варианты интерпретации: Труды X межвузовской научно-практической конференции. - Бийск: РИО БПГУ им. В.М. Шукшина, 2005. – С. 77 – 82.
2. Василенко Т.Н. Гнездо родственных текстов: единица исследования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 11 (32): Аспирантские тетради: Научный журнал. – Спб., 2007. – С. 51 – 54.
3. Гавенко А.С. Вторичный текст как факт вторичной коммуникации // Человек – коммуникация – текст. Вып. 4. – Барнаул: Изд-во АГУ, 2000. – С. 227 – 239.
4. Качесова И.Ю. Синтаксическая композиция текстов рассказов В.М.Шукшина: Трансформационный аспект: дис. ... канд. филол. наук: / Качесова И.Ю. – Екатеринбург, 1998.
5. Основы теории текста / Ю.Н. Земская, И.Ю. Качесова и др.; под ред. А.А. Чувакина. - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003.
6. Чувакин А.А. Деривационные отношения как тип межтекстовых отношений (к предмету текстодериватологии) // Актуальные проблемы дериватологии, мотивологии, лексикографии. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1998. – С. 23 – 24.
7. Мопассан Ги де. В порту (пер. М.Салье) // Ги де Мопассан. Рассказы / Ги де Мопассан. – Киев: Гослитиздат Украины, 1955.
8. Мопассан Ги де. Порт (пер. Ю.Корнеева) // Ги де Мопассан. Новеллы / Ги де Мопассан. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1988.
9. Толстой Л.Н. Франсуаза. Рассказ по Мопассану / Полное собрание сочинений / Л.Н. Толстой. - М.: Терра, 1992. - Т.27.
10. Maupassant Guy de. Le port. [Электронный ресурс] / Guy de Maupassant. - Режим доступа к изд.: <http://un2sg4.unige.ch/athena/selva/maupassant/maupas>.

ПОТЕНЦИАЛ ПОЛИКОДОВОГО ГИПЕРТЕКСТА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК ИНСТРУМЕНТА СУГГЕСТИИ

Захарчук Елена Анатольевна

кандидат филол. наук, доцент, Курский государственный университет, г. Курск

THE SUGGESTIVE POTENTIAL OF POLYMODAL HYPERTEXT IN SOCIAL NETWORKS

Zaharchuk, Elena A., PhD, associate professor, Kursk State University, Kursk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению текстового пространства социальных сетей как инструмента суггестивного воздействия на человека. В качестве характерных черт сетевой коммуникации, способствующих успешности такого воздействия, выделяются интер- и гипертекстуальность, поликодовость, гиперинформативность, маскарадность, массовость, а также сочетание персонафицированности и унифицированности форм представления информации.

ABSTRACT

The article considers the textual space of social networks as a tool for suggestive influence on humans. The features characteristic to web-communication which contribute to the success of such influence are believed to be inter- and hypertextuality, polymodality, hyperinformation, anonymity, large-scale involvement and the combination of personified and unified forms of presenting information.

Ключевые слова: Интернет, гипертекст, поликодовый текст, социальная сеть, реклама

Keywords: Internet, hypertext, polymodal text, social network, advertising

В рамках исследования коммуникативного пространства Интернета феномен социальных сетей представляет интерес не только для социологов, политологов, психологов, работников сфер рекламы, PR-технологий и IT, но также входит в сферу внимания лингвистики. Возрастающая роль сетевого общения в коммуникативной практике современного человека не вызывает сомнения. Актуальность научного изучения текстовой архитектуры, а также как языковых, так и параязыковых особенностей функционирования данного фрагмента виртуальной реальности подтверждается большим количеством публикаций по указанной тематике. Интернет рассматривается учёными как особое мультилинейное знаково-символическое коммуникационное пространство (коммуникационная среда), которое формируется устойчивой совокупностью ряда экстралингвистических условий и факторов коммуникации, производных от технических систем средств связи [4].

Одной из ключевых особенностей коммуникативного пространства социальной сети является его *интертекстуальность*, то есть множественность эксплицитных и имплицитных взаимосвязей, существующих на различных уровнях между текстами как внутри каждой отдельно рассматриваемой сети, так и в рамках Интернет-сообщества в целом. Сложная иерархия межтекстовых связей-гиперссылок обеспечивает *гипертекстуальность* – многомерность и нелинейность текстовых произведений с возможностью моментального перехода между уровнями данного комплексного образования. Совокупность смыслов, конструируемых индивидами при взаимодействии с такого рода текстами, в качестве опорного контекста имеет цельный образ мира, фиксируемый в виртуальной реальности и преломлённый через призму индивидуального восприятия в конкретный момент времени. Так, А.А. Залевская подчёркивает, что непременным условием существования несущего смысл текста является наличие человека, способного при восприятии данного текста соотносить его знаковую форму с имеющимися в его сознании продуктами переработки различного опыта (в том числе речевого) взаимодействия с окружающей действительностью [1]. Особую важность при взаимодействии индивида с электронным гипертекстом приобретает *схожесть архитектуры последнего с принципами функционирования головного мозга человека* [там же].

Таким образом, гипертекстовое пространство социальной сети можно рассматривать как фрагмент виртуальной реальности, представляющей собой самобытное отражение внешнего мира, создаваемое и преобразуемое пользователями данной сети посредством вербальных и невербальных знаков в многомерном текстовом поле, поддержка которого обеспечивается техническими средствами. И.Г. Сидорова описывает социальную сеть как

сложный жанр персонального интернет-дискурса, подразумевающий особую форму межличностного общения (как публичного, так и персонального) в виртуальном пространстве, построенном из мультифункциональных веб-страниц, что позволяет презентовать данные о себе, создавать списки контактов и следить за изменениями в жизни сетевого сообщества в режиме «он-лайн» [2].

Другой важнейшей чертой текстового пространства социальной сети является его *поликодовость* или *полиmodalность*. Следует отметить, что в зарубежной лингвистике данные термины не принято разграничивать, и понятия *multimodal* и *polymodal* применяются для описания текстовых сообщений, включающих в себя знаки семиотик, функционирующих в различных модальностях (зрительной, слуховой, порой даже обонятельной, вкусовой и тактильной). Однако в ряде отечественных исследований специфике доминирующей модальности восприятия уделяется пристальное внимание. Так, на основе многолетнего опыта изучения полисемиотических текстов различных видов А.Г. Сонин и Д.С. Мичурин приходят к выводу, что термин «поликодовый» может быть использован исключительно «для обозначения специфических сообщений, включающих гетерогенные по своей семиотической природе составляющие, которые воздействуют на реципиента в рамках одной модальности восприятия – обычно зрительной» [3, 165]. В цитируемой работе учёные прослеживают историю развития таких текстов от эпохи древнеегипетской иероглифики до современных текстов Интернета (демотиватор, мем и др.). В рамках же нашей исследовательской работы основной акцент делается не столько на психофизиологические и когнитивные механизмы обработки человеком отдельных знаков и их сочетаний, сколько на психолингвистические особенности конструирования личностно-значимого смысла в процессе взаимодействия человека с электронным гипертекстом при подчёркнутой роли внутреннего контекста, в связи с чем мы допускаем применение термина «поликодовость» по отношению к текстам, при прочтении которых возможно вовлечение сразу нескольких сенсорных модальностей (в частности, зрительной и слуховой). Гипертекстовое пространство социальной сети характеризуется *мультимедийностью*, сочетая элементы печатного текста с музыкой, рисунками, фотографиями, видеороликами, музыкой.

Наряду с перечисленными выше особенностями для информационно-коммуникативного поля социальной сети характерны *гиперинформативность* (наличие большого количества информации, часто дублирующейся, в непостижимом для отдельного пользователя объёме), *дискретность*, *интерактивность* и в определённой степени *маскарадность* общения. При этом *персонифицированность* личных страниц пользователей сочетается с

унифицированностью форм организации и подачи материала (наличием чётко очерченных шаблонов, штампов, стереотипов речевого поведения и презентации себя).

Именно маскарадность, анонимность общения вкупе с его *массовостью* и неформальным характером даёт социальной сети большой суггестивный потенциал, делая её потенциальным инструментом имплицитного воздействия на сознание больших групп людей. Как было отмечено выше, интернет-среда способствует моментальной фиксации и распространению информации о событиях окружающей действительности, являясь своеобразной виртуальной моделью реального мира. Соответственно, почерпнутая из Интернета информация в ряде

случаев способна автоматически проецироваться на образ мира в сознании индивида и тем самым преобразовывать его видение реальности без какой-либо проверки на истинность/ложность. В качестве примера можно привести многочисленные случаи «репоста» (копирования на свою страницу) пользователями абсолютно нелепых новостей, цитат и т.д. Так, в 2011 году сотни людей поверили в новость о грядущем появлении на небосводе огромного, размером с Луну, Марса (см. Рисунок 1), в ряде регионов страны были организованы встречи и гуляния с целью полюбоваться на чудо природы. Информационная «утка», распространившаяся по просторам сети за несколько часов, подверглась критическому анализу со стороны весьма небольшой части интернет-сообщества.



Рисунок 1. Распространение недостоверной информации через социальную сеть: две Луны над землёй

Гипертекстовое пространство социальной сети содержит бесчисленное множество текстовых элементов, подвергающихся многократному дублированию и попадающих таким образом в поле зрения большого количества пользователей. При этом автор сообщения часто остаётся неизвестным, что позволяет легко внедрять и эффективно распространять в интернет-сообществе информацию совершенно различного характера, в том числе скрытую социальную, политическую, коммерческую рекламу. В сфере рекламы и PR-технологий функционирует термин *Social Media Marketing*, подразумевающий рекламное воздействие на широкую целевую аудиторию через социальные сети [5]. В качестве задач подобного маркетинга постулируется знакомство потенциальных клиентов с рекламируемыми продуктами, услугами или персонами, создание необходимого имиджа, повышение заинтересованности публики за счёт постоянных упоминаний и обсуждений в интернете, увеличение ссылочного индекса; успешность воздействия гарантируется благодаря завуалированности рекламного сообщения, которое оформляется в форме безобидной шутки, истории из жизни, дружеского совета от равнодушного пользователя и т.д. [6].

Таким образом, текстовое пространство социальных сетей представляется эффективным инструментом для имплицитного воздействия на широкую целевую аудиторию с целью формирования общественного мнения и настроений, политических взглядов и потребительских предпочтений.

Литература:

1. Залевская А.А. Гипертекст как познавательная универсалия // Гипертекст как объект лингвистического исследования: Материалы III международной научно-практической конференции, 20 июня 2013 / отв. Редактор С.А. Стройков. Самара: ПГСГА, 2013. 170 с. С. 61–70.
2. Сидорова И.Г. Коммуникативно-прагматические характеристики жанров персонального интернет-дискурса (сайт, блог, социальная сеть, комментарий): дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2014. 249 с.
3. Сонин А.Г., Мичурин Д.С. Эволюция поликодовых текстов: от воздействия к взаимодействию / Вопросы психолингвистики. М.: 2012. № 2(16) 2012. 220 с. С. 164 – 173.
4. Усачёва О.Ю. Дискурсивный анализ текстов диалогической интернет-коммуникации: автореф. дисс. ... доктора филол. наук. Елец, 2013. 52 с.
5. Marketing Science Institute [official website]. Copyright 2014 MSI. URL: <http://www.msi.org/> (дата обращения – 29.11.2014)
6. REVATE.RU: Авторская коллекция материалов о создании и продвижении сайтов и заработке в Интернете [сетевой ресурс] © 2014 Revate.ru. URL: <http://revate.ru/>

САМООЦЕНИВАНИЕ И ВЗАИМООЦЕНИВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Жаворонкова Анна Робертовна

*старший преподаватель Департамента иностранных языков факультета социальных наук
Научно-Исследовательский Университет, Высшая Школа Экономики, г. Москва*

SELF-ASSESSMENT AND PEER FEEDBACK AS USEFUL PRACTICES IN EFFICIENT FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Zhavoronkova Anna, Senior lecturer of the Foreign Languages Department, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Moscow

АННОТАЦИЯ

Данная работа рассматривает функцию оценивания и современный подход к данной функции в контексте практик само- и взаимооценивания. В статье описываются элементы взаимооценивания, преимущества и эффективность данных видов деятельности, примерные критерии данных практик, рассматриваются преимущества качественных составляющих оценки и критериально-ориентированного подхода. Автор приходит к выводу, что вовлечение студентов в данные практики на постоянной основе приводят к совершенствованию умений, к улучшению взаимодействия студентов, к совершенствованию навыков и умений и к углублению знаний.

ABSTRACT

The present article considers modern approach to assessment along the lines of self-assessment and peer feedback. The article mentions self-assessment and peer feedback advantages, and efficiency of such practices. The author argues that involving students in peer assessment practices enhance student attainment and experience.

The basic assumption is that peer feedback is a useful activity, since it encourages students to reflect on their own performance. Getting feedback from peers is worthwhile, especially when opportunities for self-assessment are integrated in a module on a regular basis.

Ключевые слова: самооценивание; взаимооценивание; функция оценивания; критерии оценивания; критериально-ориентированный подход.

Key words: self-assessment; peer feedback; assessment criteria; assessment function; qualitative assessment; criteria-based approach.

В настоящее время, в связи с тем, что задача обеспечения гарантии качества высшего образования стала более актуальной, многие функции учебного процесса претерпевают значительные изменения. Более востребованы стали новые формы и методы преподавания, а также новый подход к самому процессу обучения. В связи с этим возникла необходимость в разработке инновационных подходов и моделей образования, которые обеспечили бы значительное повышение эффективности обучения. Учебная деятельность студентов также приобретает новые смыслы и помещается в другие контексты.

В рамках современной концепции образования назрела необходимость по-новому планировать учебный процесс. С учетом резкого сокращения количества часов на аудиторские занятия, возрастает объем самостоятельной работы студентов. Ввиду того, что указанный тип работы должен стать преобладающим и более интенсивным, необходимо увеличение эффективности образовательных практик.

Следовательно, современному преподавателю следует стремиться использовать такие виды учебной деятельности, которые способствовали бы не только успешному овладению новыми знаниями и навыками, но и взаимообогащению студентов, вне зависимости от количества аудиторных часов.

Хотя универсальных методов и средств обучения, которые всегда бы давали прогнозируемый успех, не существует, при каждом конкретном виде обучения возможно выбрать наиболее эффективные из числа имеющихся. Так как само содержание обучения достаточно сложно, представляется естественным, что и методы усво-

ения данного содержания также будут многообразны. Выбор методов обучения должен осуществляться в контексте современных реалий и условий, с учётом элементов и особенностей системы образования в целом, и конкретной программы в частности, контингента студентов и их потребностей, а также целей и содержания обучения.

Как отмечалось выше, в настоящее время основным способом приобретения и накопления знаний является самостоятельная работа студентов. Именно в процессе самостоятельной работы происходит наиболее качественная переработка и преобразование полученной информации в глубокие и прочные знания, умения и навыки.

Одним из основных направлений современного развития высшей школы можно назвать гуманистическую направленность обучения, где главную роль играет личностный потенциал. Данный подход ориентирован на реализацию дифференцированного подхода к процессу обучения, т.к. в современной системе высшего образования центром внимания является студент, его личность, потребности (в том числе и в сфере будущей профессиональной деятельности) и интересы. Соответственно, основной целью преподавателя является выбрать такие методы и формы организации учебной деятельности, которые наиболее оптимальны в свете поставленной цели.

В данной работе мы рассмотрим такие методы преподавания иностранного языка, как привлечение студентов к практикам оценивания, которые можно успешно применять как во время аудиторных занятий, так и для организации самостоятельной работы студентов.

В современном образовании изменились не только функции учебного процесса и подход к процессу

обучения, претерпела изменения и функция оценивания. Прежде всего, изменению подвергается понимание цели, которую обслуживает процедура оценивания. Произошло определенное переосмысление в вопросе оценивания устных и письменных работ студентов. Традиционно считалось, что отзыв на работу студента предоставляет преподаватель, в то время как студенту отводилась пассивная роль «адресата». На данном этапе наблюдается все большее признание того факта, что студенты должны играть непосредственную и активную роль в процессе оценивания, т.к. данная деятельность играет значимую роль в качестве их обучения.

Привлечение студентов к процессу оценивания подразумевает два направления: самооценивание и взаимооценивание. Под взаимооцениванием подразумевается оценка деятельности учащегося, который имеет одинаковый (или практически одинаковый) с оценивающим уровень обученности, с использованием заданных критериев. При самооценке также используются заранее установленные и согласованные критерии для определения степени соответствия собственной работы указанным стандартам.

Практика взаимооценивания неотделима от самооценивания. Так, например, К. Топпинг [5, с.149-169] считает, что практика взаимооценки приводит и к самооценке своей работы. Таким образом, у обучающихся формируется навык самостоятельной работы. В процессе взаимооценивания студенты приобретают также навыки критического мышления и анализа, что позволяет им научиться сначала подмечать чужие ошибки, недочеты, «пробелы»; позже формируется навык «переноса анализа» на свою работу. Вне всякого сомнения, любое знание лучше всего передается и усваивается посредством активного и постоянного взаимодействия.

Взаимооценивание студентов, в силу того, что данный вид деятельности предполагает взаимопомощь при оценивании слабых и сильных сторон, обмен мнениями, комментариями, исправлениями и предложениями, предоставляет довольно широкое поле деятельности для студентов в плане совершенствования своих навыков в определенных видах работы или учебной деятельности в целом. Ввиду того, что развитие в обучении всегда происходит в том случае, если ошибки исправляются, вносятся ясность, критикуется двусмысленность и нелогичность, – если при этом вносятся предложения по исправлению недочетов, – взаимооценивание играет весьма значимую роль даже в том случае, если оценивание происходит не на уровне «преподаватель-студент», а на уровне «студент-студент». И данный вид оценивания не препятствует студентам совершенствовать свои знания и умения. Особенно если оценивание происходит по четко установленным критериям, которые понятны всем обучающимся, вне зависимости от некоторой разницы в их уровне знаний. Следовательно, можно утверждать, что уровень оценивающего и оцениваемого не всегда играет основополагающую роль (т.е. это уровень может быть приблизительно одинаковым); по крайней мере, до тех пор, пока практика взаимооценивания приносит положительные результаты, а именно: если наблюдается видимый прогресс и со стороны оцениваемого, и со стороны оценивающего.

По мнению Л. С. Выготского [1, с.196-203; 2, с.221, 332,333], каждый человек обладает двумя уровнями развития: один уровень – *актуальный* – характеризует сиюминутные особенности психического развития человека. Другой уровень – *зона ближайшего развития (Zone of Proximal Development)* – характеризует особенности будущего, ближайшего, или потенциального развития индивида.

Человек любого возраста способен самостоятельно производить определенные действия: решать поставленные перед ним задачи, запоминать и осваивать предложенный материал, определять способы разрешения той или иной проблемы. Все эти умения и являются характеристиками актуального развития индивида. Однако, есть определенные задачи, с которыми на определенном этапе освоения человек не в состоянии справиться сам, без чьей-либо помощи или указаний. И в подобном случае речь идет о зоне его ближайшего развития. Очевидно, что на каждом этапе обучения обучаемому требуется определенная помощь: одному – незначительная подсказка, или просто направление его/ее деятельности в нужное русло, в то время как другому потребуются более содержательная помощь. Но подобные различия указывают лишь на разные по своей величине зоны ближайшего развития.

Для того же, чтобы потенциальное развитие трансформировалось в актуальное, необходимо, чтобы обучающийся сначала освоил новые знания и умения, потом использовал их в своей учебной деятельности и в общении с другими людьми, а на более позднем этапе реализовал их в обучении других. И в этом случае создаются условия для полноценного обучения, и тогда можно говорить о развивающем характере обучения.

Как показывает практика, поощрение участия студентов в оценивании, как своих работ, так и работ своих коллег, равно как и получение от них отзыва (рецензии) на свои работы, оказывает существенное влияние и на качество знаний, и на потенциальное развитие. Особенно в том случае, когда самооценивание и взаимооценивание включены в учебную программу в качестве ее обязательного элемента. Вовлечение студента в процесс оценивания на постоянной основе приводит не только к более быстрому усвоению нового материала, но и к более быстрому закреплению и развитию различных отработываемых навыков, а, следовательно, и к более глубокому пониманию и усвоению материала. Преимущество взаимооценивания состоит также и в том, что студенты учатся мыслить критически, отмечать сильные и слабые стороны других, что, в свою очередь, ведет и к более тщательному, продуманному и сознательному анализу собственного прогресса. Более того, в процессе данного вида работы формируется умение адекватно и непредвзято оценивать свои и чужие результаты, что является важным умением в последующей профессиональной деятельности специалиста.

Д. Карлесс рассматривает в качестве одной из основных составляющих взаимооценивания осуществление обратной связи, т.е. обсуждение результатов работы на основе заданных критериев и стандартов [4, с.279–290]. Взаимное оценивание позволяет студентам не только более тесно взаимодействовать друг с другом, но и закреплять изученный материал, повышать уровень своих одноклассников и усваивать изучаемые концепции для более

эффективного оценивания. Более того, при взаимооценивании обратная связь имеет то преимущество, что студент не только имеет возможность получить отзыв о своей работе в более сжатые сроки, но нередко и в большем объеме, чем при проверке работ преподавателем.

Стоит вкратце упомянуть и о тех важных элементах и преимуществах, которые предполагает систематическая практика взаимооценивания.

Основные элементы взаимооценивания включают в себя: 1) Вовлеченность в процесс оценивания; 2) Целенаправленность; 3) Информативность; 4) Интерактивность; 5) Индивидуализированность; 6) Взаимная польза; 7) Своевременность и быстрота отзыва на работу; 8) Улучшение социальных и коммуникативных способностей; 9) Стимулирование желания к дальнейшему само(образованию); 10) Преемственность; 11) Специфичность; 12) Конструктивность; 12) Выработка навыков критического мышления и анализа; 13) Возможность более глубокого понимания необходимости, принципов и роли оценивания в целом.

По мнению Ван ден Берга [6, с.341–356] наибольшая эффективность может быть достигнута от вовлечения в обратную связь не 1-2, а 3-4 студентов. Это объясняется тем, что при проведении взаимооценивания между двумя студентами количество и качество информации, получаемой от одного «оппонента», обычно бывает недостаточно для внесения корректив в работу. Более того, такое оценивание допускает субъективность. При наличии же отзывов от 3-4 коллег работа получает более полную и объективную оценку.

В силу того, что взаимное оценивание позволяет студентам не только взаимодействовать друг с другом, но и закреплять изученный материал, ответственность за обратную связь и повышение уровня прогресса своих одноклассников дает учащимся возможность усваивать изучаемые концепции еще и с целью более эффективного оценивания друг друга. Кроме того, взаимооценивание полезно и для преподавателей, т.к. позволяет получить довольно полное представление о прогрессе всего коллектива на основе того изученного материала, усвоение которого оценивается самими студентами.

Использование приема самооценивания или взаимооценивания как правило предусматривает формативное оценивание (на начальных этапах обучения) и суммативное (суммирующее) оценивание (на более поздних этапах), т.к. данные приемы способствуют повышению эффективности оценивания. Когда студенты используют само- и взаимооценивание, вопрос о надежности и адекватности оценки отодвигается на задний план. Более того, при наличии четких критериев субъективность оценивания сводится практически к нулю. Следовательно, проблема самооценивания и взаимооценивания заключается именно в том, что для оценивания студенты должны четко осознавать цели, которых они должны достичь в процессе обучения, а также критерии, по которым это оценивание осуществляется.

Для достижения наибольшей эффективности от практики взаимооценивания необходимо:

- Определить и разработать требования к образовательным результатам (описания планируемых знаний и умений (общих и специфических), наиболее значимых с точки зрения содержания учебного

курса дисциплины, а также видов деятельности, необходимых для овладения этими знаниями)

- определить вид(ы) оценивания (формативный или суммативный),
- определить формы оценивания (что оценивается: эссе, презентация и т.д.)
- определить параметры (**что** оценивается)
- определить и разработать критерии оценивания (**как** оценивается): 1) качественные характеристики уровня усвоения студентами содержания обучения и учебного материала; 2) количественные характеристики уровня усвоения учащимися содержания обучения, адекватные качественным.

Следует отметить, что чаще всего само слово «оценка» подразумевает получение отметки, т.е. количественной характеристики уровня усвоения материала и успешности учебной деятельности.

Известно, что двумя основными подходами к оценке результатов обучения являются нормированный и критериально-оценочный. Нормированный подход к оцениванию подразумевает сравнение учащихся друг с другом, в то время как критериально-ориентированный нацелен на сравнение достижений обучающихся на основе содержания курса и определенных критериев, а также на наблюдении за прогрессом каждого обучающегося по сравнению с его/ее предыдущими показателями.

Очевидно, что критериально-ориентированный подход будет иметь определенные преимущества по сравнению с нормированным. Среди упомянутых преимуществ можно выделить следующие:

- имеющиеся (и заранее оговоренные) требования, которые являются основным критерием оценивания результатов деятельности;
- приспособленность разработанных критериев к целям каждого конкретного курса;
- возможность варьирования критериев в зависимости от целей и задач курса, а также уровня обучающихся;
- предоставление отзыва в более сжатые сроки;
- большая объективность оценивания;
- большой объем комментариев;
- возможность наблюдать прогресс обучающегося в динамике.

Критериально-ориентированный подход также способствует осуществлению обратной связи, что позволяет всем участникам понимать степень усвоенности материала, анализировать промахи, исходя из четких критериев, и своевременно корректировать имеющиеся недостатки.

Хотя оценка может быть количественной и качественной; в случае само- и взаимооценивания на первый план выдвигается именно качественная характеристика достигнутого студентом уровня. Это объясняется еще и тем, что вид и способ оценивания влияет на реакцию студента на полученную им/ей оценку своей работы. Некоторые из исследователей, например, Д. Карлесс [4, с.279–290] утверждают, что количественное взаимооценивание часто вызывает неприятие со стороны студентов, ввиду того, что у них возникают сомнения как в ее надежности, так и в объективности. Кроме того, самим обучающимся гораздо сложнее оценить своего коллегу по количественной шкале. В случае же обратной связи, основанной на каче-

ственных характеристиках (комментарии, вопросы, рекомендации), обучающиеся более склонны к взаимодействию и обсуждению результатов. Ввиду вышесказанного следует еще раз подчеркнуть, что при само- и взаимооценке более значимыми должны быть качественные характеристики.

Также представляется уместным привести некоторые критерии, которые возможно применять при само- и взаимооценке таких работ, как эссе и презентация. Стоит подчеркнуть, что приводимые критерии являются приблизительными и даются лишь в качестве возможного образца.

Критерии оценки:

- 1) структурно-форматный компонент (наличие всех обязательных элементов)
- 2) полнота выполнения задания
- 3) развитие идеи/темы
- 4) ясность изложения
- 5) логичность и последовательность изложения
- 6) наличие аргументации и примеров
- 7) наличие четко выраженной точки зрения

- 8) лексико-грамматический аспект (наличие вводных фраз; наличие функциональной лексики; наличие специфических и тематических единиц; сложность и разнообразие используемых грамматических конструкций).

Немаловажным является следующее дополнение: при само- и взаимооценке лексико-грамматический компонент *не подразумевает* нахождение и/или исправление ошибок лингвистического порядка. Студенты оценивают лишь наличие и количество использования определенных лексических единиц, и простоту или сложность используемых грамматических конструкций. Кроме того, работы, подлежащие взаимооценке, не должны быть слишком объемными (не более 2-3 страниц формата А4, в зависимости от уровня обучающихся).

Критерии заносятся в определенную форму, которую и заполняет проверяющий. Примерный образец формы для взаимооценки приведен ниже, в Таблице 1. В зависимости от вида работы и уровня студентов критерии могут быть видоизменены, их количество может быть незначительно увеличено или уменьшено.

Таблица 1

Образец формы для взаимооценки презентации.

№	Assessment points	Name _____	gr. _____
1	Structure (Layout, Content, Coherence)		
2	Relevance to the topic		
3	Explicitness		
4	Comprehension		
5	Reasoning and examples		
6	Hedging & Responsibility		
7	Formality of style		
8	Language (LexResource, GrResource)		

В правую графу вносятся комментарии, которые должны включать в себя следующие моменты: 1) **плюсы** работы (**что** в работе **не подлежит изменению**); 2) **минусы** работы (**что** надо улучшить и **как** улучшить)

Более того, обратную связь можно расширить вовлечением оцениваемого студента в обсуждении его/ее работы. Например, после получения отзыва студент составляет краткий план или предложения по улучшению слабых мест своей работы. Впоследствии работа переписывается с учетом полученных комментариев, рекомендаций и плана.

В силу того, что умение давать обратную связь и использовать ее для корректировки умений и навыков не возникает само собой, данному умению необходимо обучать, поэтому само- и взаимооценки должны практиковаться регулярно.

Также очевидно, что при оценке разных видов работ должны быть выработаны разные критерии; критерии и их количество должно варьироваться в зависимости от уровня актуального развития студентов. Сам вид оценивания также напрямую зависит от указанных факторов. Например, при обучении более слабых студентов (либо студентов младших курсов) следует применять формативное оценивание, когда критерии фокусируются на определенной теме, разделе или владении определенными техниками. И, наоборот, при взаимооценке

студентов более высокого уровня и/или студентов старших курсов, прибегать к суммативному виду оценивания, и в этом случае количество критериев можно увеличить; однако, нежелательно, чтобы их было больше 10.

Четкие критерии не менее важны и при самооценке. По мнению Майкла Харриса, [3, с.2–20], самооценка является одним из основополагающих элементов, на котором базируется автономия и самостоятельность обучающегося. Это объясняется тем, что при использовании подобной техники студенты – в зависимости от поставленной задачи – учатся контролировать, анализировать, оценивать и планировать свою дальнейшую работу и методы улучшения своих умений и навыков.

Процесс обучения требует от обучаемого весьма высокой активности, которая проявляется в усвоении содержания и целей обучения, планировании и организации своей работы, в проверке ее результатов. Данная активность осуществляется не только путем формирования мотивов обучения, использования познавательных интересов, профессиональных склонностей; в не меньшей степени она зависит и от умения применять навыки критического анализа выполненной работы.

Кроме того, прочность усвоения знаний требует, чтобы содержание обучения надолго закреплялось в сознании обучаемых, и данный результат может быть достигнут только при условии, если обучаемый проявляет

познавательную активность, если организуется систематическое повторение материала, а также обеспечивается систематический контроль результатов обучения, их измерение. Само- и взаимооценивание удовлетворяет всем этим требованиям.

В качестве промежуточных выводов можно привести следующие:

1. для повышения качества образования необходимо систематическое и целенаправленное использование практик само- и взаимооценивания.
2. Критерии оценивания должны быть четко прописаны и основываться на целях обучения.
3. Критерии оценивания и их количество зависят от уровня обучающихся.
4. Критериально-ориентированный подход к оцениванию прогресса обучающихся делает процесс учебной деятельности более целенаправленным.

В заключение отметим о тенденции современных исследователей ставить знак равенства между функцией само- и взаимооценивания студентов и качеством их знаний и компетенций.

На данном этапе в российском высшем образовании самооценивание и взаимооценивание студентов находятся в зачаточном состоянии. Однако данный вид

оценивания постепенно входит в практику во многих ВУЗах, и представляется полезным и необходимым продолжать работу в этом направлении.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Издательство: Эксмо, 2003.
3. Harris, M. Self-assessment of Language Learning in Formal Settings // *ELT Journal*. – Oxford University Press, 1997. – № 51 (1) – p. 12-20.
4. Liu, N.F., Carless, D. Peer Feedback: the Learning Element of Peer Assessment // *Teaching in Higher Education*. – Routledge, 2006. – Vol. 11. – No. 3. – p. 279-290.
5. Topping, K.J., Smith, E.F., Swanson, I., Elliot, A. Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. – Routledge, 2000. – Vol. 25. – № 2. – p. 149-169.
6. Van den Berg, I., Admiraal, W., Pilot A. Design Principles and Outcomes of Peer Assessment in Higher Education // *Studies in Higher Education*. – Routledge, 2006. – Vol. 31. – № 3. – p. 341-356.

СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТ И УЧАСТНИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Зубцова Мария Леонидовна

старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарии и биотехнологии им. К.И. Скрябина, г. Москва

STUDENT AS SUBJECT AND PARTICIPATOR IN EDUCATIONAL PROGRESS

Zoubtsova Maria, Senior Teacher, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin

АННОТАЦИЯ

В статье затрагивается вопрос о необходимости учитывать индивидуальные особенности студента, его личностные характеристики, индивидуальные запросы для развития его умений и эффективного обучения английскому языку.

SUMMARY

The necessity of taking into consideration individual peculiarities of a student, his or her personal traits, individual demands is discussed in the article. It is important for developing student's skills and effective learning of the English Language.

Ключевые слова: индивидуальные особенности студента, мотивация студента, обучаемость студента
Key words: student's individual traits, student's motivation, student's learning skills.

Выполнение требований программы высшей школы по иностранному языку для неязыковых вузов, а именно, обеспечение адекватного уровня овладения английским языком будущих специалистов [1], овладение ими языковой компетентностью, создание благоприятных условий для непрерывного многоступенчатого обучения и успешной профессиональной деятельности в личностно ориентированном учебном процессе будет осуществлена, если:

- 1) рассматривать студента как субъекта и полноправного участника образовательного процесса, привлекать его к непосредственному участию в разработке целей и задач занятия, поощрять его творческое отношение к выбору учебного материала, обучать его навыкам самостоятельной и индивидуальной проектной и научной работы в рамках учебной

программы, т.о. создавая условия для непрерывного, в течение всей профессиональной жизни, изучения английского языка;

- 2) учитывать индивидуальные особенности студента, его личностные характеристики и предпочтения, его индивидуальные запросы и творческие способности и использовать эти знания для эффективного обучения английскому языку и развития его умений;
- 3) повышать мотивацию студента, поощрять его самостоятельную творческую работу, вырабатывать у него чувство личной ответственности за свои личные результаты обучения и чувство здоровой конкуренции и взаимопомощи, ориентируя его на разработку и применение своих личных стратегий успешного изучения английского языка, создавать

на занятиях учебные ситуации, способствующие успешному применению знаний студента.

В процессе изучения иностранного языка на занятии поведение студентов и их отношение к предмету характеризуется большой пропорцией эмоциональности. Это чувства по поводу своей личности, взаимоотношения в сообществе учащихся, эмоциональное отношение к культуре изучаемого языка и т.п. Когда человек изучает иностранный язык, он развивает новый образ мышления, чувствования и действия – свое второе «Я». Новое языковое эго, переплетенное со знанием иностранного языка, может развить в учащемся чувство неловкости, ранимости, незащитности, повышенную заторможенность. Со студентами, изучающими иностранный язык, следует обращаться с особой заботой и любовью. Человеку свойственно чувствовать себя униженно, даже глупо, когда в процессе общения незнание отдельных слов или грамматических структур ставит его в незащитное положение. Высоко интеллектуальные взрослые превращаются в лопочущих младенцев, остро ощущая при этом свою ранимость, тогда как общение на родном языке дает им совсем другие ощущения. Стараясь облегчить положение студентов в этой ситуации, мы выработали некоторые ре-

комендации, которых придерживались при планировании и проведении занятий по иностранному языку с использованием лично ориентированного подхода.

Следует помнить, что студенты – способные личности, которые в состоянии приобрести самые сложные навыки, поэтому на протяжении всего занятия следует проявлять поддержку и показывать свое одобрительное отношение к ним во избежание недопонимания.

На чисто механическом уровне выбора технологии при планировании урока следует сделать выбор в пользу когнитивно усложненной технологии, а не поражающей и ставящей в тупик.

Только тогда произойдет качественное изменение результативности обучения английскому языку и повысится уровень обучаемости каждого студента, если обучение будет основываться на индивидуальном жизненном опыте студента, при этом будут развиваться его индивидуальные творческие характеристики и его умение работать самостоятельно, индивидуально и в группе.

Литература:

1. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей). М.: ГНИИТТ «Информатика», 2000.

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

«РУССКАЯ ФИЛОСОФИЯ» ИЛИ «ФИЛОСОФИЯ В РОССИИ»? (К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ)

Дзема Алексей Игоревич

*кандидат филос. наук, доцент, Московский гуманитарно-экономический институт (Новороссийский филиал),
г. Новороссийск*

«RUSSIAN PHILOSOPHY» OR «PHILOSOPHY IN RUSSIA»? (ON THE CONCEPT OF NATIONAL PHILOSOPHY)

Dzema Aleksey, Candidate of Science, associate professor, Novorossiysk Affiliate of Moscow humanitarian and economic institute, Novorossiysk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена обсуждению подходов к определению национальной философии. Цель статьи – выявить, каким образом сочетаются национальные особенности и всеобщий характер философского мышления. Методологической основой выступает диалектический метод. На примере русской философии автор доказывает, что процесс развития национального философского сознания представляет собой переход от конкретной культурно-исторической почвы к внутренней логике разума.

ABSTRACT

The article discusses approaches to the definition of national philosophy. The purpose of the article is to define how do national characteristics and general character of philosophical thinking combine. Methodological basis of the paper is the dialectical method. On the example of Russian philosophy the author argues that the process of development of national consciousness is a transition from a particular cultural and historical ground to the internal logic of the mind.

Ключевые слова: русская философия; национальная философия; национальное самосознание, культурно-исторический процесс; всеобщий разум.

Keywords: Russian philosophy; national philosophy; national identity; cultural and historical process; the universal mind.

Словосочетание «русская философия» давно признано в научных кругах, прочно обосновалось в названиях вузовских курсов, учебников, монографий. Другое словосочетание – «философия в России» - также встречается довольно часто. С формальной точки зрения, эти два понятия имеют разные объемы, и различие между ними примерно такое же, как между ВВП и БВП. Так, русская философия включает в свой состав то, что было создано и продолжает создаваться русскими философами как в отечестве, так и за его пределами (в силу различных причин, в том числе вынужденной эмиграции). Философия в России, в свою очередь, замыкается в географических пределах страны, подразумевая также деятельность иностранных мыслителей, проживающих на нашей территории. Такие понятия логика называет совместимыми. Но там, где формальное мышление не видит почвы для спора, содержательная философская мысль способна обнаружить противоречивые, несовместимые идеи и подходы.

Описанию этих подходов в современных научных трудах уделяется достаточно места. А. А. Бобнюхов в докладе «О возможности национальной философии» дает следующую их характеристику: «В наиболее общей форме можно выделить и сформулировать две установки, исходя из которых исследователи рассматривают основную проблему национальной философии. Первая установка — идея отсутствия национальной философии. Она проистекает из положения о том, что истины философии не имеют национальной окраски, так как философия здесь понимается как единое и универсальное мышление, присущее всему человечеству. Философское знание

выступает здесь научным знанием, а так как для существования национальной философии требуются специфические национальные проблемы (но все проблемы философии универсальны и общезначимы), то, следовательно, никакая национальная философия онтологически невозможна... Вторая установка выражает идею существования национальной философии... При использовании данного подхода, возникает множество интерпретаций философских традиций отдельных стран и континентов, исследуются отличительные признаки этих традиций, их своеобразие и самобытность, выявляются особые темы и предметы философствования, специфичность психологии национального философского сознания, особенности духовного склада народа и т. п.» [1].

В этом же русле, но более резко расставляя акценты, рассуждает М. В. Чебакова: «В методологии истории философии существовало две точки зрения по вопросу о сущности философии как таковой. Первой придерживались те мыслители, для которых вся философия сводилась к их собственной. Вторая точка зрения была открыта доксосографами в Древней Греции; они в свою очередь считали, что у каждого человека и народа есть своя собственная философия. Доксография основана на положении непознаваемости или отсутствия истины, таким образом, это философский скептицизм» [5].

Напрашивается вывод, что признание концепта национальной философии (как формы познания истории философии) ведет к релятивизму и психологизму, к смешению философского знания с чуждыми ему элементами,

тем самым препятствуя распознаванию подлинно философских достижений народа. (Трудно себе представить, чтобы нечто подобное имело место, скажем, в математике). Это обоснованное опасение. Ведь если есть абсолютная истина, то она истинна везде и для всех; если такой истины нет, то у каждого она своя – своя индивидуальная истина у отдельного человека, своя философия у народов.

Возможно ли, не впадая в противоречие, сохранить идею русской философии и одновременно убежденность в существовании абсолютной истины? Если это и возможно, то, во всяком случае, довольно трудно. Ведь когда мы говорим о национальной философии, возникает потребность выделить ее особенности. Сделав это, мы сталкиваемся с задачей объяснить отношение этих частных качеств к всеобщности философского знания, ибо именно так может быть обнаружена их философская ценность.

Разумеется, общепризнанного перечня особенностей русской философии не существует. Напротив, с ним связано много спорного и неясного. В этом убеждаешься, читая труды по истории русской философии. Во-первых, авторы часто не согласны друг с другом по поводу этих особенностей. Во-вторых, многие особенности не являются на самом деле «особенностями» (например, «преимущественное внимание к этическим вопросам» при сущности и китайской философии, и римско-эллинистической и пр.). В-третьих, часто характеристики какого-то одного, излюбленного автором направления, необоснованно переносятся на русскую философию в целом (см. интересные замечания по этому поводу: [4]). В-четвертых, нередко слово «особенность» используется как эвфемизм, прикрывающий очевидную недоразвитость философской культуры (стремление объять все сразу при недостаточном анализе, отсутствие привычки к систематическому мышлению, отступление от «рационалистического стиля», «эмоционально-образный стиль философствования» [2, с.5] и т. д.).

В этой связи приобретает остроту вопрос о критериях самобытности национальной философии. Как справедливо отмечается [1], эти критерии должны быть универсальными, в то время как признаки самобытности – индивидуальными. Кроме того, эти признаки не должны быть «внешними процессу самого философствования», то есть взятыми из религии, искусства, политики, экономики и т. п.

Такие требования, конечно, обоснованы, но не избавляют от препятствий при поиске соответствующих критериев. Действительно, любая национальная философия, если таковая существует, должна оцениваться по строго философским меркам. Все сводится, по сути, к одному – к всеобщности содержания философской мысли. Но позиции философов по поводу того, в чем именно заключается это всеобщее содержание, сильно рознятся. Если же отсутствует общепринятый универсальный взгляд на «вечную философию», невозможно предложить устраивающий всех универсальных критерий для оценки отдельных философий.

Теперь подумаем, как отсечь все «внешнее философствованию»? Ведь, во-первых, состояние и развитие национальной философии зависит от внешних условий; во-вторых, для самой философии не существует ничего по-настоящему «внешнего»; в-третьих, знания «внешних»

факторы просто необходимы историку философии для понимания тех или иных учений, следовательно, и для их оценки. В-четвертых, непонятно, что делать с национальным менталитетом – относить его к внешним, или внутренним факторам? К примеру, что нам дает знание того, что философия Канта и Гегеля немецкая? С точки зрения истории философии, это дает нам возможность исследовать истоки, контекст и преемственность идей ввиду общности культурного поля. Мы знаем, что Кант и Гегель принадлежат немецкой культуре, и Гете ей принадлежит. Следовательно, поэзия Гете может помочь в понимании учений Канта и Гегеля, а они способны пролить свет на творчество Гете. Как верно отмечает один автор: «...каждое философское построение может быть вполне понято лишь из условий среды и времени. Короче: наука по отношению к среде и времени в значительной мере бесцветна, философия окрашена тем и другим. Есть еще одна типическая особенность, в значительной степени характеризующая философию в ее отличии от науки: это – обусловленность философских построений национальным складом, зависимость их от национальных особенностей философов – творцов этих построений. Влияние национального начала на самый строй нашего ума, на самый склад нашей мысли не может подлежать сомнению: наша мысль так же своеобразна, как своеобразен и наш язык» [3, с.104].

Не будем забывать и тот факт, что философия развивается, меняет свой облик. Исследователь имеет дело не с идеей национальной философии «с точки зрения вечности», а с эмпирически данной областью культуры. В таком случае, выносить суждение о сущностных признаках национальной философии возможно только когда она окончательно вызреет и остановится в своем развитии, а это заведомо спорный пункт.

Все эти соображения показывают, что даже при опыте применения самих строгих философских критериев к рассмотрению специфики национальной философии, выделяемые особенности неизбежно будут ограничены исторической перспективой и определены в той или иной мере субъективным представлением исследователя об «эталонной» философии.

Тем не менее, мы будем отстаивать право идеи национальной философии на существование, ибо, на наш взгляд, в конечном счете, эта идея не зависит от разночтений в «наборе» национальных особенностей. Все дело в способе существования и развития философии как духовного явления. Здесь уместна аналогия с человеческим самосознанием. Наше сознание знает всеобщее не само по себе, а только как соотносящееся с самим сознанием, его определенным, особым содержанием, как возрастающее в нем. На это указывает Гераклит в знаменитом изречении: «[Человеческой] душе присущ самовозрастающий Логос». Чтобы в философском акте произошло снятие внешнего, последнее должно быть развитым, созревшим для того, чтобы быть «снятым». Должен сформироваться человеческий организм, умственные способности, накопиться жизненный опыт. Всеобщее для сознания проявляется именно как снятие особенного, а не в чистом виде. Без особенного не происходит и снятия, действия философского духа, которое всеобщее по своему содержанию. Особенное имеет всеобщее (общечеловеческое) значение не само по себе, а как снятое во всеобщем.

Национальная философия, как и философия отдельно взятого индивида, зависит от внешних условий. В то же время национальная философия, в лице своих выдающихся представителей, также осуществляет снятие внешнего бытия, возвращение духа к себе. А для этого необходимо развитое состояние культуры, государственности, экономики и т. д. (кстати, не все народы достигли такого состояния и имеют свою философию). Выступая органом *самосознания* народа, философия неминуемо обращается к его бытию. В философских вопросах отражается сам вопрошающий, его конкретный культурный исторический облик, мир его чувств, опыта, отличающийся от мира других людей и народов. Сознание, причастное всеобщему, вырастает на почве конкретного исторического и культурного бытия – другого пути попросту нет.

Исторический путь духа в народах есть путь одного и того же духа, который не может понять в раздельность и противопоставлении. В философии единый дух снимает все внешнее по отношению к нему, но именно поэтому действительность духа составляют не один «голый» результат, но и сам процесс преодоления «инобытия». Следовательно, проявления созидательной деятельности духа следует искать не только в результатах, но в самом переходе от внешнего к внутреннему, то есть к свободе, всеобщности, общечеловечности.

Национальная философия содержит «национальное» в «снятом» виде, как возвращенное к внутренним, общечеловеческим, духовным основаниям, как познан-

ная в разумной необходимости действительность духовного. В этом плане национальность философии не означает ее замкнутость или ограниченную ценность только для какого-либо одного народа. Напротив, как раз в этом заключена ценность этого своеобразия для общечеловеческой культуры и мировой философии.

Литература

1. Бобнюхов А.А. О возможности национальной философии // Кантовские чтения в КРСУ (22 апреля 2004 г.); Общечеловеческое и национальное в философии: II международная научно-практическая конференция КРСУ (27-28 мая 2004 г.). Материалы выступлений / Под общ. ред. И.И. Ивановой. — Бишкек, 2004. — С.305-307.
2. Евлампиев И.И. История русской философии. М.: Высшая школа, 2002.
3. Ершов М.Н. Влияние личности философа на философское построение// На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение. — М., 1990.
4. Сухов А. Д. Русская философия. Особенности, традиции, исторические судьбы. М.: ИФРАН, 1995.
5. Чебакова М. В. Как можно говорить о национальной философии // София: Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии. Выпуск 2-3, 2001 г. Режим доступа: <http://www.eunnet.net/sofia/02-3-2000/text/0220.htm>

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В КУЛЬТУРФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ XX ВЕКА: К ОПЫТУ М.М. БАХТИНА

Фатеева Анастасия Сергеевна

аспирант, Московский Государственный Лингвистический Университет

THE CULTURAL TEXT IN PHILOSOPHICAL REFLECTION OF THE 20TH CENTURY: ABOUT M. BAKHTIN'S STRATEGY

Fateeva A.S., post-graduate student of the Moscow State Linguistic University

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается категория художественного текста как локуса культурфилософской парадигмы XX века. Рассуждение выстраивается в виде диахронической полемики М.М. Бахтина с другими мыслителями минувшего столетия. За параллелями, рецепцией и индивидуальным опытом исследователей открываются актуальные возможности понимания текста – непреходящего базового конструкта гуманитарного знания.

ABSTRACT

The article covers some aspects of the entity of «cultural text» as a locus of philosophical paradigm of the 20th century. The dialectics is built on a diachronic dialogue between M. Bakhtin and other philosophers of the passed epoch. Behind parallels, reception and individual experience one can see the actual potential of comprehension of the text as a crucial construct of the humanities.

Ключевые слова: текст; культура; Бахтин

Key words: text; culture; Bakhtin

Две единые категории «большого времени» М.М. Бахтина – *незавершенность, незавершимость* – распространялись не только на идею человеческой природы, современность, сознание, диалог, но и на сам принцип работы автора. Для филологов его очень «личный язык» (С. Г. Бочаров) действительно может обращать весь потенциал наследия в ненауку, в «роман» (М.Л. Гаспаров), в «плодотворный научный миф» (А.В. Михайлов), однако

именно эта плодотворность очень значима для пересмотра бахтинских идей в русле философии культуры, там, где постижение М.М. Бахтина, его «слова» или антиметода во всех пределах не может быть самоцелью. Для нас первостепенно осознание трех уже не требующих развернутого доказательства тезисов: 1) онтологическое неприятие М.М. Бахтиным взгляда на все гуманитарное знание как множество «знаковых систем»; 2) понимание диалога как уровня коммуникации значительно более

глубокого, чем текст; 3) неограниченность, разноречивость, идеолого-диалогическая природа художественной коммуникации как магистральная идея концепции современности и насущная проблема современной науки.

В культурфилософской парадигме понятие, «текст культуры», впервые сформировавшееся в рамках семиотической школы, активно разрабатывалось на протяжении полувека. Природа его порой неизбежно далека от риторического, филологического и собственно лингвистического раскрытия текста. Современная наука под текстами культуры понимает все явления культуры как таковые. Это базовая и чуть ли не единственная позиция, с которой исследователь может анализировать культуру, поскольку креативно-онтологическая сущность так называемых «текстов» всегда вписывается в неясно очерченное предметное поле культурологии. М.М. Бахтин избавляет текст от сугубо филологической или лингвистической монополии, определяя его как первичную данность (реальность) и исходную точку всякой гуманитарной дисциплины [5, с. 292]. Наличие текста является обязательным условием для понимания как такового. Безусловно, сам вопрос понимания-познания, направленного на универсалию гуманитарных наук (*Geisteswissenschaft*), т.е. бытие в языке (М. Хайдеггер), закрепленное в подвижную форму текста, с середины XIX века подробно рассматривался в рамках герменевтической, экзистенциально-феноменологической традиций и фундаментальной онтологии. Определенную связь, переключку с некоторыми положениями этих подходов можно уловить в отчасти беспрецедентной идее диалогического понимания М.М. Бахтина, на что обращал внимание В.С. Библер [6, с. 117].

Используя популярное понятие «текст культуры», сделаем шаг к его сужению: нас интересуют лишь артефакты, произведенные креативно-эстетическим движением духа. Одна из актуальных тенденций культурологической аналитики, зародившаяся в эпоху ««пугающей широты синтеза» (С.Н. Рерих), апеллирует к понятию «художественный текст», подразумевая под такого рода текстом весь универсум искусства (все языки искусства) или, иными словами, тексты, обладающие художественной значимостью, произведения художественной культуры. Заметим, что круг интересующих нас «текстов» прекрасно очертил и даже структурировал еще Платон. В диалоге «Ферд» в уста Сократа вложено объяснение «божественного неистовства», природу которого греки последовательно относили к четырем богам: «Вдохновенное пророчество мы возвели к Аполлону, посвящение в таинства — к Дионису, творческое неистовство — к Музам, четвертую же часть (любственное неистовство — А.Ф.) к Афродите и Эроту» [10, с. 177]. Если перенести эту греческую схему на культуру первой половины XX в. и те ее тексты, что по сей день остаются неисчерпаемым материалом исследований, то должно признать ту точность, с которой Платон обозначил область бытия художественного текста. Не будь наука столь сдержанна в определениях, мы бы назвали его земными дарами божественного неистовства.

В «Истоке художественного творения» М. Хайдеггер отмечает, что тайна художественного текста не сводится к миру автора-художника и интерпретатора: «Художественное творение всеоткрыто возвещает об ином. <...> С вещью, сделанной и изготовленной, в художественном творении совмещено и сведено воедино еще нечто иное.

<...> Творение есть символ» [12, с. 87]. Символическое «иное» (по М. Хайдеггеру) Г.-Г. Гадамер структурирует по принципу коммуникативной модели и называет *духом*: «...у художника дело обстоит так, что его “изобретение”, его произведение по самому своему существу возводится к духу, духу, который творит, а также и к тому, который выносит суждение о произведении и наслаждается им» [8, с. 97]. О духе как первопричине и предсказывающей силе творчества в ключе, не противоречащем лингвистической герменевтике, писал и М.М. Бахтин: «Дух (и свой и чужой) не может быть дан как вещь <...>, а только в знаковом выражении, реализации в текстах и для себя самого и для другого» [5, с. 284].

Дуализм в подходах к пониманию художественного текста в известной мере выступает сближающим фактором для герменевтической методологии и диалогического мышления М.М. Бахтина, видевшего за вещностью любого произведения свободное откровение личности, вписанное в подвижный контекст познающего. Дуализм же сводится к движению в направлении двух безусловных полюсов: языку (во всей его потенциальной глубине) и «неповторимому событию текста». По М. Бахтину, за текстом стоит язык, состоящий из слов, но текст в отличие от языка «не может быть переведен до конца, ибо нет потенциального единого текста текстов» [5, с. 285].

Текст-произведение есть объект реального интереса, точнее его символическая оболочка, которую необходимо преодолеть для приближения к неуловимой вне материальности художественного творения сущности объекта: *человеку* как цели, форме и инструменту духа. Неверно усматривать в этом подходе чистый психологизм или интуитивную теологию; это прежде всего *подход к культуре*, не принимающей столь покладисто структуры текста, но в то же время живущей в текстах. Структура, код, деконструкция — любая смысловая анатомия художественного произведения по праву остается ведомством специальных направлений гуманитаристики. Различие кроется в том, что для этих направлений культура — фон, контекст, архивированная память рождения текста, в которой лишь следует найти верные связи для действительной цели: интерпретации текста, интерпретации сколь угодно философской, глубокой. Философия культуры, как бы четко не формулировалась цель конкретных изысканий, не может не страдать от абстрактности объектно-предметного поля. Ее диалог с художественным текстом не сводится к постижению авторского языка; он направлен на иную, неавторскую, подчас молчаливую и куда менее связанную, чем текст, реальность. Что это за реальность? О ней и в науке принято высказываться скорее в метафорах, нежели давать безапелляционные определения. На той грани, где герменевтика, стремится уйти от иррациональности, сближаясь со структурной лингвистикой, нас опять же привлекает внелингвистический слой языка, вероятно, то, что М.М. Бахтин называл *металингвистикой*, а также то, что находится за ее пределами. Данная запредельность при нынешней степени интеграции гуманитарного знания обманчиво кажется доступнее, чем была в то время, когда о ней писал М.М. Бахтин. Тем не менее, углубляясь до уровня первофеноменов, вряд ли стоит претендовать на методологическую рациональность, лишенную интуитивизма. Впрочем, вопрос может ставиться лишь о границах методологии; о границах интуиции и по-

знания в науке ставить его опрометчиво. «Действительность познания не завершена и всегда открыта <...>, — отмечает М.М. Бахтин, — Все, что есть для познания, определено им самим <...> все, что упорствует, как бы сопротивляется познанию в предмете, упорствует лишь для познания...» [3, с. 28].

Л. Силард называет М.М. Бахтина «переводчиком идей Вяч. Иванова на язык следующего поколения», т.е. учение, сложившееся в традиции эзотерической метафизики, Бахтин, «носитель памяти в эпоху беспамятства», излагает языком «секуляризованной культурологии, сохраняя тем не менее его религиозную основу» [11, с. 25]. Восприятие текста через постижение тайны его рождения в зеркальном коридоре смыслов, от конечной формы к истокам, с распространенностью сопутствующих мифологем обрядово-мистического свойства — основной принцип символизма. Принцип этот предполагал диалог, общение с непредсказуемой персонифицированной субстанцией «живого слова» — носителя соборной памяти. В наброске М.М. Бахтина 1940-х гг. «К философским основаниям гуманитарных наук» [2, с. 7-12] прослеживается определенная рецепция наследия XIX в. в сложном синтезе с подтекстом русской религиозной философии и эстетики рубежа веков. «Философия выражения» Бахтина как неисчерпаемый предмет гуманитарных наук своего рода продолжает «философию филологии» Ф. Шлегеля и герменевтику Ф. Шлейермахера, откуда, по мнению Г.Г. Гадамера, и проистекает диалогический метод как таковой. «Необходимость свободного самооткровения личности <...> открываясь для другого, она всегда остается и для себя. <...> Мертвая вещь в пределе не существует <...> всякое целое в какой-то мере лично <...> взаимоотношения окружения и кругозора, я и другого; проблема зон <...> Самораскрывающееся бытие не может быть вынуждено и связано. Оно свободно и поэтому не предоставляет никаких гарантий. <...> Бытие целого, бытие человеческой души, раскрывающейся свободно для нашего акта познания, не может быть связано этим актом ни в одном существенном моменте» [2, с. 7-8]. При этом максимально полно момент сближения с Вяч. Ивановым в философии интерпретации (даже на уровне лексики), на наш взгляд, афористично отображен у М.М. Бахтина в форме притчи «Человек у зеркала» [4, с. 71]. Вместо мистического одухотворения текста Бахтин вводит диалогическое мышление гуманитарных наук, направленное на всеобъемлющую стихию: «выразительное и говорящее бытие» [5, с. 410].

Конечно, для Вяч. Иванова акт создания и интерпретации текста всегда трансцендентен; искусство, будучи объектом мира профанного надделено памятью созерцания высшей ценности, сакрального. М.М. Бахтин, напротив, сторонился прямого обращения к трансценденции, и сакральность в узком предметном значении опять же прямо противоположена области его интереса. Бахтин указывал на *пограничность* всякого эстетического объекта, на сущность творчества как *преодоления* слова, материала [1, с. 304-305]; в герменевтике, по замечанию Л. Силард, все его учение — и тематически, и методологически — строится с опорой на сакральность как на главный ориентир бытия» [11, с. 25]. Хронологически по обе стороны от карнавала царит имманентное, возвращающееся — время памяти о сакральном.

Что до постструктуралистских (в том числе и постбахтинских) теорий эстетики слова, аллюзий на жизнь и

распад текста, то можно допустить, что уже по чисто хронологическим соображениям обращение к западной философии постмодерна в ретроспективном обзоре русской философской мысли первой половины XX века избыточно. Для русской культуры в нашем понимании проблемы это действительно так: русская культура указанного периода отстранена от конкретных, прежде всего социально-политических подтекстов, ставших предпосылкой, а впоследствии и контекстом постструктурализма как методологического сдвига и постмодерна как философской парадигмы. Априорная светскость, иное восприятие телесности, прагматизм духовного мира и другие грани опыта постмодерна не очень ловко вплетаются в канву русско-европейского мистицизма, который во многом определял творческий и идеологический сценарии культуры особенно в первой трети прошлого столетия. В европейское же пространство некоторые интуитивные схемы постмодернистской философии встраиваются правомерно, работают не только как методы, но и как символы исхода и предела культуры XX века. Именно тексты начала прошлого столетия готовили почву для идей деконструкции и шизоанализа, более того, вопреки логике истории, сегодня мы вынуждены признать, что по логике культуры модернизм пережил постмодернизм. Последний оказывается иллюзией колодца, который «мертвые авторы» «больных текстов» переносят в жаждущее сознание культуры, и культура, а вместе с нею и наука испытывают галлюцинацию или изучают ее, но с движением времени наступает абсолютное забвение и небытие колодца. Наследие же модернизма (в т. ч. русского) утверждает себя как колодец вполне реальный, к которому ходили и авторы-постмодернисты, до дна которого не добралась и философия постмодерна.

Вспоминая о времени, в котором формировался творческий принцип М.М. Бахтина, должно отметить, что речь идет об эпохе, когда текст еще *не перестал быть* во всех концептуальных значениях этого термина, но и *не мог быть* повязанным одними закономерностями со своим лингвистическим двойником, текстом-языком: «художественное высказывание» поднимало его горизонт до уровня внеязыкового, уровня мирового духа. Отчасти по этой же причине понятие *текста* в учении М.М. Бахтина так и не получает должного оформления. Только преодолевая текст мы выходим к искомому и слышим приглушенное историей звучание смыслов. В отличие от М. Бубера, М.М. Бахтин не задает прямого религиозного вопроса «Кто говорит?» [7, с. 105] и уж тем более на него не отвечает: «...познание ничего не может нам подарить и гарантировать...» [2, с. 8]. М.Л. Гаспаров не без иронии однажды уподобил М.М. Бахтина Нилу Сорскому: «...диалог у Бахтина был не такой, как между нами, а такой, как у Нила Сорского с Господом Богом, то есть для которого никакого языка и не требуется» [9, с. 467]. Это молчание, которого, постигается длиною личного пути, но вдруг удивительно созвучно (как может быть созвучно только несказанность) той самой завершающей мысли с «проселочной дороги» М. Хайдеггера: «Говорит ли то душа? Или мир? Или Бог? И все говорит об отказе, что вводит в одно и то же. Отказ не отнимает. Отказ одаривает. Одаривает неисчерпаемой силой простоты. Проникновенный зов поселяет в длинной цепи истока» [12, с. 349].

Список литературы:

1. Бахтин М.М. К вопросам методологии эстетики // Собр. Соч. в 7 т., т. 1. Философская эстетика 1920-х годов, М., 2003.
2. Бахтин М.М. К философским основаниям гуманитарных наук // Бахтин М.М. Собр. Соч. в 7 т., т.5. – М.: «Русские словари», 1997.
3. Бахтин М.М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М., «Худож. лит.», 1975.
4. Бахтин М.М. Человек у зеркала // Бахтин М.М. Собр. Соч. в 7 т., т.5. – М.: «Русские словари», 1997.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества — М.: Искусство, 1979.
6. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры. (На путях к гуманитарному разуму). М., "Гнозис", 1991.
7. Бубер М. Два образа веры. М., 1995.
8. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем./Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова.— М.: Прогресс, 1988.
9. Гаспаров М.Л. Фрагмент письма М. Гаспаров Н. Автономовой 14 октября 2001 г. // Автономова Н.С. Открытая структура: Якобсон – Бахтин – Лотман – Гаспаров / Н. С. Автономова. – М.: РОССПЭН, 2009.
10. Платон: Федон, Пир, Федр, Парменид., М.: Мысль, 1999.
11. Силард Л. Русская герменевтика XX века // Силард Л. Герметизм и герменевтика, СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2002.
12. Хайдеггер М. Исток художественного творения / Пер. с нем. Михайлова А.В. — М.: Академический Проект, 2008.

ЗНАЧЕНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА ДЛЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ**Тиховодова Анастасия Владимировна***кандидат философских наук, доцент, Волжская государственная академия водного транспорта, г. Нижний Новгород***VALUE OF CIVIL SOCIETY FOR POLITICAL SYSTEM***Tikhovodova Anastasia Vladimirovna, candidate of philosophical sciences, associate professor, Volga state academy of a water transport, Nizhny Novgorod***АННОТАЦИЯ**

Статья обобщает результаты теоретических исследований по проблеме функций гражданского общества. Функции и роли институтов гражданского общества представлены в их взаимосвязи с задачами государства. Выделена специфика функций гражданского общества в России. Обосновано значение гражданского общества для стабильного и поступательного развития всего социума.

ABSTRACT

Article generalizes results of theoretical researches on a problem of functions of civil society. Functions and roles of institutes of civil society are presented to their interrelations with problems of the state. Specifics of functions of civil society in Russia are marked out. Value of civil society for stable and forward development of all society is proved.

Ключевые слова: гражданское общество; институты гражданского общества; функции гражданского общества; самоорганизация, артикуляция и агрегирование общественных интересов; политическое участие; демократия.

Keywords: civil society; institutes of civil society; functions of civil society; self-organization, articulation and aggregation of public interests; political participation; democracy.

Гражданское общество представляет собой совокупность общественных институтов, непосредственно не включенных в структуры государства и позволяющих гражданам, их объединениям реализовывать свои интересы и инициативы. Этот комплекс общественных институтов является независимым от государства, но тесно взаимодействующим с ним. Развитие гражданского общества, диалоговой тип отношений между властью и институтами гражданского общества выступают важнейшими условиями перехода нашей страны на инновационный путь развития. Именно система трехстороннего партнерства между государством, бизнесом и некоммерческими организациями должна обеспечить успех политики модернизации.

Значение гражданского общества определяется его функциями. Функции (от слова «исполняю») граждан-

ского общества – это совокупность действий, которую реализует гражданское общество при достижении своих целей или выполнении ролей. Функции гражданского общества охватывают политические и социально-экономические действия в процессе достижения целей. Функциональная направленность гражданского общества явилась предметом неутраченного спора, истоки которого восходят к античности. Для большинства концепций характерно стремление определить отношение между частной и публичной, индивидуальной и общественной сферами, нравственностью и моралью, правом и законом, желаниями индивида и общественными потребностями. Современные авторы выделяют следующие функции гражданского общества.

Шмиттер Ф. указывает на положительное и отрицательное воздействие гражданского общества на демокра-

тию. Наличие гражданского общества способствует консолидации (а затем – и сохранению) демократии. Гражданское общество содействует консолидации демократии, но не является еще ее непосредственной причиной. Наличие гражданского общества способствует консолидации демократии следующим образом: оно стабилизирует ожидания внутри социальных групп, вследствие чего власть получает более обобщенную, достоверную и пригодную для практического применения информацию, на которую может опереться в процессе управления; оно прививает гражданам представления об интересе и гражданские нормы поведения; обеспечивает такие каналы самовыражения и идентификации, которые наиболее близки людям и которые легче всего использовать при выдвижении требований; оно регулирует поведение своих членов применительно к сфере коллективных обязательств, облегчая этим бремя правления как для властей, так и для частных производителей; представляет собой важный, хотя и не единственный, источник потенциального сопротивления произволу и тирании правителей – будь то незаконные узурпаторы или фанатичное большинство. Существование гражданского общества не является необходимым предварительным условием крушения автократии, также как и перехода к демократии. Лишь крайне редко подобное изменение режимов осуществляется силами гражданского общества. Наличие реально действующей партийной системы (любого типа) отнюдь не является бесспорным свидетельством существования гражданского общества, так как политические партии вряд ли способны полностью взять на себя функции организованного посредничества между частными лицами, фирмами и государственной властью. В лице социальных движений и ассоциаций интересы партии столкнулись с конкурентами.

Однако гражданское общество не является для демократии абсолютным благом. Его воздействие на консолидацию демократии и ее последующие функции имеет и отрицательные стороны: оно может сделать процесс формирования большинства долгим, трудным и случайным, тем самым снижая степень легитимности демократических правительств; оно способно породить постоянные перекосы в распределении влияний в политическом процессе; оно внедряет в политическую жизнь столь сложную и запутанную экономическую систему компромиссов, что в результате может быть принят такой политический курс, которого никто не желал изначально и с которым никто не может в дальнейшем солидаризироваться; оно может усилить тенденцию к разрешению всех проблем из «общественного котла», когда каждая ассоциация и каждое движение удовлетворяет свои интересы, ущемляя за счет общества в целом, что в конечном итоге приводит к неэффективной инфляционной экономике; самое же опасное, если «оно» оказывается не одним, а несколькими гражданскими обществами, которые охватывают одну и ту же политику, но организуют интересы и устремления в виде различных, а порой и полностью несовместимых, этнических или культурных общностей. Каждое конкретное гражданское общество будет оказывать на демократию смешанное воздействие. Нет гарантий, что позитивное возобладает над негативным [8, 16-28].

Резник Ю.М. подразделяет функции институтов гражданского общества на общие и специфические. К числу первых он относит: «воспроизводство и социализа-

ция людей в качестве субъектов специализированной деятельности, производство и трансляция социально значимых ценностей и образцов поведения, регламентация и формализация социальных отношений при помощи норм и правил, поддержание порядка и контроль за исполнением предписанных ролей посредством позитивных и негативных санкций» [6, с. 23]. Специфическими функциями гражданского общества Резник Ю.М. называет следующие: «автономизация субъектов институционального взаимодействия (расширение сферы самостоятельности индивидов, исполняющих свои роли не только в соответствии с предписаниями и ожиданиями, но и исходя из собственных интересов и целей); персонификация или индивидуализация социальных отношений (отношения между людьми в гражданских институтах приобретают в большей мере личностную окраску; индивидуальное существование становится доминирующей ориентацией взаимодействующих субъектов); селекция и отбор наиболее жизнеспособных образцов поведения путем свободной конкуренции культурных программ деятельности и соответствующих им стилей жизни; самоорганизация и саморегуляция (осуществление нерегулируемой извне спонтанной активности субъектов, направленной на упорядочение их отношений посредством согласования интересов, целей, установок)» [6, с. 24].

Некоторые авторы разделяют функции и роли гражданского общества. В частности, Глущенко В.В. называет следующие функции гражданского общества. Прогностическая – коллективное прогнозирование развития ситуаций и состояния гражданского общества и элементов его внешней и внутренней среды. Предупредительная – прогнозирование рисков устойчивого социально-экономического развития и принятия мер упреждающего характера. Оптимизация объема гражданских прав, методов и форм их регулирования в рамках политической системы. Интеграция (агрегирование) общественного мнения страны, что важно для понимания общего направления развития и перспективного состояния страны. Морально-нравственное воспитание и на этой основе предупреждение правонарушений и в частности, нарушений гражданских прав. Защита гражданских прав обеспечивает выполнение конституционных правовых норм в государстве, препятствует их фальсификации государственными органами, спецслужбами, тайными и криминальными сообществами. Воздействие на органы власти с целью обеспечить развитие страны в направлении, выгодном всему гражданскому обществу, а не каким-либо лоббистам. Подавление развития и влияния тайных и криминальных сообществ, выступающих как антипод гражданского общества с точки зрения соблюдения гражданских прав, целей и методов работы. Политическая, социальная, экономическая и технологическая реабилитация граждан, чьи права были нарушены. Социально-экономическая компенсация за нарушение прав граждан. Социализация гражданских прав и обязанностей обеспечивает разъяснение широким слоям населения важность соблюдения их прав.

Роли гражданского общества – это то, что получает государство и общество, конкретный человек в результате существования в стране и функционирования гражданского общества. К ролям гражданского общества относятся: роль повышения защищенности гражданских прав; роль по сближению содержания моральных и правовых

норм, т.е. сближения естественного и позитивного права; роль по минимизации «пробелов» (ситуаций правовой неопределенности) и разрывов (отсутствия целевой логической связи отдельных правовых норм с конституцией) права в государстве; роль снижения геополитических и политических рисков экономической, инвестиционной деятельности в странах, где существует развитое и эффективное гражданское общество [2, с.17-20].

Лопата П., Порохнюк Е. выделяют следующие функции гражданского общества: обеспечение социализации индивидов и их личностная самореализация; интеграция индивидов в общественную систему через горизонтальные связи и каналы информации; способствование самоорганизации и самоуправлению общественных структур; стимулирование межличностной солидарности членов общества и правовое нормотворчество [5, с. 10].

Рябев В.В. рассматривает функции гражданского общества и государства в их динамическом единстве [7, с. 7-8]. Государство выступает как управляющая система по отношению к гражданскому обществу как управляемой системе. Вместе с тем гражданское общество функционирует как саморегулирующаяся система, детерминирующая государство. В том, что гражданское общество – система саморегулирующаяся и одновременно управляемая, нет противоречия. Оно саморегулируется, в частности так, что само для себя формирует управляющую систему – аппарат государственной власти. Саморегулирующееся общество задает параметры и пределы государственного вмешательства, предопределяет функции и задачи государства. В этом заключается демократический принцип взаимоотношений гражданского общества и государства. Если же государство оказывает авторитарное, силовое воздействие на управляемую систему, то это свидетельствует о неразвитости гражданского общества, о недостаточной разделенности государства и общества. Основными механизмами саморегулирования гражданского общества, в которых проявляется принцип формального равенства, Четвернин В.А. называет: «свободный рынок (экономический механизм), политическая свобода и демократия (политический механизм) и разрешение конфликтов, возникающих в обществе, посредством независимого правосудия (судебно-правовой механизм)» [3, с. 12].

Гражданское общество в силу безграничного плюрализма частных интересов не в состоянии взять на себя властные функции. Однако оно может и должно противостоять угрожающим обществу этатистским тенденциям. Гражданское общество как совокупность неправительственных институтов должно быть противовесом государству и, не посягая на его роль гаранта мира и арбитра основных интересов, быть способным не допускать атомизирования им общества и доминирования над ним. В качестве содержания понятия государства можно выделить сферу реализации общезначимых интересов социальных групп, классов, этносов; в качестве содержания гражданского общества – сферу реализации повседневных интересов индивидов. Средства реализации государственных целей – конституция, власть, принуждение, право; средства реализации целей гражданского общества – убеждение, правовые и моральные нормы, традиции, обычаи, искусство и др. Политические же силы: партии, движения, группы давления – рассматриваются в качестве связую-

щего звена между государством и гражданским обществом. Государству присуща активная роль в воздействии на общество, в политическом и законодательном обеспечении реформирования и функционирования общества. Государство может создать предпосылки для превращения общества действительно в гражданское. Обеспечение же прав человека, их реальный характер определяется двумя факторами: наличием гражданского общества и правового государства.

Говоря о составе и функциях гражданского общества, не можем не заметить, что само его формирование и эффективное функционирование предполагает становление гражданской культуры каждого члена общества. Говоря о культурной сфере гражданской жизни людей, следует отметить, что, как известно, в научной литературе сложилось две основные трактовки культуры: эволюционистская (культура как совокупность достижений, служащих развитию человека и его оптимальному взаимодействию с окружающей средой) и функционалистская (культура как совокупность способов деятельности, удовлетворяющие человеческие потребности на основе общепринятых представлений) [1, с. 93]. Комплексное исследование гражданской культуры содержит в себе обе исследовательские перспективы – функциональную и эволюционистскую. Культура – это метасистема человеческой деятельности, представленная, с одной стороны, в виде совокупности универсальных и функционально связанных способов и средств, а с другой – в качестве системы представлений и знаний об этих способах и средствах.

Гражданское общество способно играть определенную роль в формировании свободомыслящего и одновременно законопослушного, нравственного гражданина. Оно генерирует развитое самосознание, способность к объективному самоотчету. При достаточной подвижности такое сознание обеспечивает быстрое восстановление равновесия отношений, когда они приходят в движение. Активно формирует облик человека и определяет его деятельность также тип коллективности, складывающийся в гражданском обществе, – это сознание принадлежности к общей культуре, участию в развитии, единство национального и гражданского. Подобные же факторы ложатся и в основу духовности нового, гражданского типа, возникающей из индивидуальных начал личности, развитых до осознания всеобщего в человеке и мире, обобщенного вместе с идеалами общества.

Говоря о российском гражданском обществе, то исследователи выделяют следующие специфические направления его формирования: создание экономического фундамента на основе многообразия форм собственности и социально ориентированной рыночной экономики; формирование нового типа государственности, базирующегося на приоритете права, способного к социальному партнерству в условиях дифференциации интересов различных групп и общностей; создание реального плюрализма в обществе, чему способствуют рождение новых форм массовой политической деятельности, а также появление самоуправляемых структур, ассоциаций, общественно-консультативных советов; преодоление традиционной конфронтационной гражданской и политической культуры, т.е. стабилизация общества на основе мира с приданием ему конституционных гарантий [4, с. 76-77].

К выше перечисленным функциям можно добавить и такие: участие граждан в правотворческой деятельности; контроль институтов гражданского общества над государственной властью; участие в осуществлении государственной политической власти; участие в отправлении правосудия; поддержка государственной политической власти или противодействие ей; воспитательная и образовательная функции; здравоохранение и воспроизводство населения; охрана окружающей природной среды; взаимное сдерживание граждан и их объединений от правонарушений; правовая активность при реализации собственных прав, свобод и законных интересов; формирование заинтересованности государственной политической власти в реализации своего правового статуса.

Стабильность общества обеспечивается его высокой способностью к адаптации, чему и способствует гражданское общество. В процессе разложения структур, лишённых общественного контроля, система начинает испытывать нарастающие перегрузки, хаотизироваться. Это ведёт к неспособности решать умножающиеся проблемы и не позволяет успешно конкурировать с преобразующимся миром, эффективно отвечать на вызовы времени. Общество, лишённое механизмов самоорганизации, перерождается в слабо структурированную, аморфную множественность частного интереса, что оставляет пространство власти открытым для частно-корпоративных структур управления. Немощь гражданского общества позволяет властному сообществу ограничиться воспроизведением внешних черт демократии, выхолащивая при этом её суть. Демократическое государство призвано удовлетворять интересы и потребности граждан, для чего необходимо информировать государство о потребностях населения, удовлетворить которые можно лишь средствами самого государства. А это эффективно лишь при действии через институты гражданского общества. В то же время удовлетворение интересов и потребностей часто возможно и без

вмешательства государства, силами самих людей, объединившихся для реализации своих интересов. Таким образом, эффективное выполнение функций государства во многом зависит от степени его сотрудничества с институтами гражданского общества.

Литература:

1. Владимиров А. А., Тиховодова А. В. Общественная палата как социальный институт гражданского общества: Монография. – Н. Новгород: Изд-во ФГОУ ВПО «ВГАВТ», 2011.
2. Глуценко В. В. Основы гражданологии: теоретические основы, законы гражданологии, антикризисный анализ, законы кризисологии, парадигма интеллектуального антикризисного управления: Монография. – М.: ИП Глуценко В.В., 2009.
3. Гражданское общество, правовое государство и право (Круглый стол журналов «Государство и право» и «Вопросы философии») // Вопросы философии. – 2002. - № 1.
4. Грудцына Л. Ю. Государство и гражданское общество: Монография. – М.: ЮРКОМПАНИ, 2010.
5. Лопата П., Порохнюк Е. Проблемы становления гражданского общества в России // Диалог. – 2000. - № 1.
6. Резник Ю. М. Формирование институтов гражданского общества (социоинженерный подход) // Социс. - 1994. - № 10.
7. Рябев В. В. К вопросу о взаимодействии государства и гражданского общества // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. - № 2.
8. Шмиттер Ф. Размышления о гражданском обществе и консолидации демократии // Полис. - 1996. - № 5.

АРХИТЕКТУРА

ВОПРОСЫ РЕКОНСТРУКЦИИ ПРИХОДА СВЯТОЙ ТРОИЦЫ В ХУТОРЕ ЧЕРНЕЦОВ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Автющенко Татьяна Александровна

ассистент, Южный Федеральный Университет, г. Ростов-на-Дону

THE RECONSTRUCTION OF THE PARISH OF THE HOLY TRINITY CHURCH IN THE VILLAGE CHERNETSOV OF ROSTOV REGION

Avtjushchenko Tatiana Alexandrovna, assistant, Southern Federal University, Rostov-on-Don

АННОТАЦИЯ

В статье дается анализ состояния объекта культовой архитектуры и представлен поиск пути воссоздания его исторического облика. Для решения вопроса используются результаты историко-архитектурных исследований и анализ оставшихся конструкций и частей строения. В результате работы смоделирован более вероятный первоначальный вид Свято-Троицкой церкви в хуторе Чернецов Ростовской области. Реставрация сельской церкви позволит восстановить духовно-историческую связь поколений и продолжить православные традиции казачества на Донской земле.

ABSTRACT

The article analyses the state of the object of religious architecture and presents the search of ways to recreate its original appearance. For the question decision are used the results of historical-architectural research and analysis of the remaining structures and parts of structures. In the result of the article is modeled more likely original form of Holy Trinity Church in the village Chernetsov of the Rostov region. The restoration of the village Church will restore the spiritual and historical connection between generations and continue Orthodox Cossack traditions on the Don land.

Ключевые слова: реконструкция; церковь.

Keywords: Reconstruction; church.

Россия постепенно возвращает себе статус духовной державы и, восстанавливая церкви, мы помогаем возрождению наших корней и нравственных ценностей нашего народа. В наиболее тяжелом положении оказались сельские церкви и храмы. Большинство сельских церквей в 70-е годы были обследованы архитекторами и искусствоведами и поставлены на государственный учет в качестве памятников архитектуры. Свято-Троицкая церковь в хуторе Чернецов Красносулинского района Ростовской области к ним не относится.

Приход Святой Троицы в хуторе Чернецов Ростовской области в настоящее время не действует и находится в полуразрушенном состоянии. Прежний облик храма можно восстановить, только проведя историко-архитектурные исследования и работу по анализу сохранившихся конструкций и частей строения. Сам хутор Чернецов (прежде слобода Чернецов) образовался в 1786 году, после того как полковой сотник Григорий Чернецов приехал в эти земли, построил водяную мельницу на реке Лихая и основал крестьянский хутор. В 1882 году жители слободы за счет собственных средств выстроили однопрестольный в честь Святой Троицы каменный храм с колокольней и в Александро-Грушевском благочинии стало одним приходом больше.

В годы Советской власти Свято-Троицкая церковь в хуторе Чернецов перестала функционировать в качестве храма, колокольня была разрушена, купола сброшены и объект долгое время использовался как зернохранилище. В настоящее время, в связи с изменением отношения к культовым сооружениям, возникла потребность в восстановлении церкви.

В целях восстановления первоначального облика церкви, произведен осмотр объекта, составлены обмерочные чертежи с подробной фотофиксацией (рис. 1) и выполнены зарисовки.

Крыша в советское время была полностью утрачена над всем остовам сооружения, разрушены конструкции перекрытия колокольни и лестница, ведущая на второй этаж. Впоследствии была устроена единая двускатная крыша над пределом и залом храма, при этом, для обеспечения единых скатов были частично снесены стены зала.

Так как здание церкви частично разрушено, информация о первоначальном облике отсутствует, фотографий тех лет не найдено, а воспоминания жителей хутора о внешнем виде купола и колокольни расходятся, необходимо было найти схожий по временной стилистике объект в Ростовской области.

С целью определения исторического облика объекта был произведен опрос местных жителей, помнивших, как изначально выглядела церковь. При этом некоторые говорили о том, что церковь имела большой купол в виде «луковицы», а некоторые, что кровля была четырехскатная с маленькой маковкой. Учитывая сохранившиеся конструктивные особенности здания, логичнее было бы предположить, что конструкция кровли и купола имели вариант конструктивного решения с вальмовой крышей, которую венчает маковка.

Ближайшим возможным аналогом такого храма в Ростовской области является церковь Петра и Павла в станице Старочеркасская (рис. 2). Планировка и конструктивные решения этой церкви 18 века максимально совпали с рассматриваемым объектом [2, с. 56].



Рисунок 1. Современный вид Свято Троицкой церкви в х.Чернецов



Рисунок 2. Церковь Петра и Павла в станице Старочеркасская

Конечно, размер ее значительно больше Свято-Троицкой церкви в хуторе Чернецов, но основное отличие состоит в том, что зальная часть церкви Петра и Павла имеет два яруса окон. Учитывая схожесть общего архитектурного облика, можно предположить, что в Свято-Троицкой церкви в хуторе Чернецов зальная часть здания аналогично возвышается относительно горного места и придела.

На базе архивного материала был выполнен анализ конструктивных и архитектурных особенностей, а также декоративных элементов объекта. Необходимо было определить конструктивные решения кровли церкви и колокольни с максимальным сохранением оставшихся конструкций и архитектурного облика сооружения.

Сохранившийся фундамент и остов стен говорит о том, что зал церкви являлся прямоугольным однефным, разделенным с алтарной частью стеной. Придел был пристроен к храму и являлся соединением между звонницей и залом.

После осмотра сохранившихся несущих конструкций, было решено, что проводить реставрацию объекта

целесообразно на существующем фундаменте из местного камня и существующем остове стен из того же строительного материала, так как они не деформированы и нужно предусмотреть лишь восстановление прежних конструктивных элементов, не перегружая фундамент новыми нагрузками.

Анализ строения показывает, что существующие конструкции не могут нести нагрузку от большого купола, поэтому версия большого купола в виде «луковицы» не возможна. Окончательно конструкция кровли и купола церкви имела вид конструктивного решения с вальмовой крышей, которую венчает маковка.

Еще один вопрос возникает в определении материала колокольни. Из сохранившейся части звонницы остались только стены первого яруса. В церкви Петра и Павла в станице Старочеркасская, принятой аналогом нашего объекта, все ярусы колокольни выполнены из камня. Но, исходя из различия в размерах сооружений и информации местных жителей, вероятнее всего, второй этаж колокольни был деревянный.

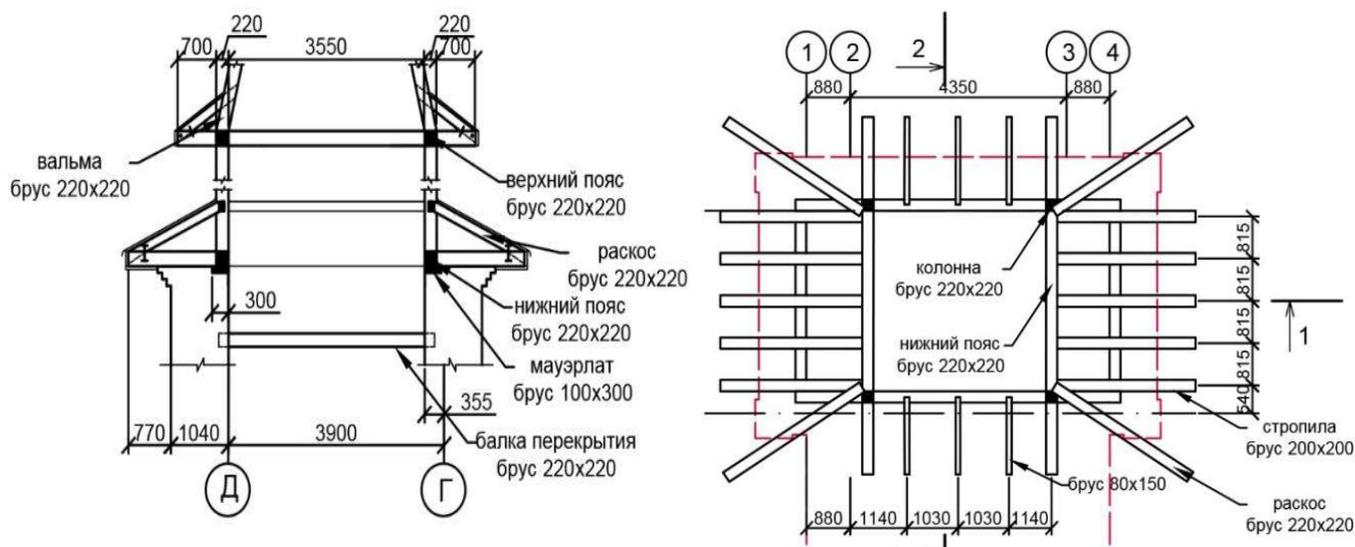


Рисунок 3. Вариант решения деревянного остова колокольни

Проанализировав остатки конструкций колокольни, и обнаружив следы упоров деревянных конструкций перекрытия, делаем вывод, что второй этаж имел остов из четырех деревянных колонн, по которым шла деревянная обшивка стен, так как в сечении купола возникают только сжимающие напряжения [1, с. 114]. В основании этих колонн и их завершении шел несущий пояс из

бруса (рис. 3). Колокол передавал нагрузку через диагональный ригель на колонны, которые, в свою очередь, передавали ее на каменные стены первого этажа через балки мауэрлата.

Учитывая вышеизложенное, считаю, что наиболее достоверно Свято-Троицкая церковь в хуторе Чернецов выглядит на следующем изображении (рис. 4).



Рисунок 4. Предположительно прежний вид Свято-Троицкой церкви в х.Чернецов

Литература:

1. Колесник В.А., Кудинов О.А. Архитектурная форма строительной механики. Сб. материалов международной научно-практической конференции «Архитектура и искусство в контексте культуры». - Ростов-на-Дону: ААИ ЮФУ, 2014.
2. Лазарев А.Г. Зодчество юга России с древнейших времен до современности V-XXвв. – Ростов-на-Дону. Изд-во СКНЦ ВШ, 2001. – 136 с.
3. СП 31-103-99 свод правил по проектированию и строительству «Здания, сооружения и комплексы православных храмов».

«НУЛЕВОЙ» ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ДОМ, ГОРОД

Тетиор Александр Никанорович

Доктор техн. наук, профессор, Россия, РГАУ МСХА им. К.А.Тимирязева, Институт природообустройства, г. Москва

"ZERO" ECOLOGICAL INTELLECTUAL HOUSE, CITY

Tetior Alexander, Dr. Sc., Professor, Russia, Moscow Agricultural Academy, Institute of environmental engineering

АННОТАЦИЯ

Автор предлагает широкую концепцию «нулевых» интеллектуальных зданий и городов, основанную на трех принципах: минимальное вмешательство в природу, наименьшее потребление поступающих из городских сетей расходуемых ресурсов (электрической и тепловой энергии, питьевой воды и пр.), малые отходы в процессе цикла жизни здания. «Интеллектуальные» системы «нулевых» зданий и городов помогают сбережению ресурсов, повышению качества среды жизни, организации контроля состояния здоровья жителей и физического состояния конструкций зданий.

ABSTRACT

Author offers a broad concept of "zero" intelligent buildings and cities, based on three principles: the minimum intervention in nature, the smallest consumption of resources from urban networks (electric and thermal energy, drinking water, etc.), small waste during the life cycle of the building. "Intelligent" systems of "zero" buildings and cities can help to save the resources, to improve the quality of the living environment, the state of health of the inhabitants and the physical condition of buildings.

Ключевые слова: «нулевой» дом, «нулевой» город, интеллектуальный дом, сбережение природы, сбережение ресурсов.

Keywords: "zero" home, "zero" city, intelligent home, nature conservation, conservation of resources.

Для решения актуальных экологических проблем планеты и городов необходимо обеспечить экологическое равновесие между городами и природой, сократить потребление невозобновимых ресурсов, уменьшить загрязнение и другие негативные вмешательства в природу, сохранить значительную часть природы в естественном состоянии, и при этом обеспечить высокое качество среды жизни. Существенная роль в решении этих задач принадлежит новому направлению в строительстве - возведению так называемых «нулевых» домов, с постепенным переходом к «нулевым» экологичным кварталам и «нулевым» городам [1-10]. Минимальное вмешательство в природу означает «нулевую» площадь застройки, достигаемую надземным (на опорах) и полуподземным размещением зданий, а также застройкой ранее не застраиваемых территорий (неудобий) с сохранением ровных природных территорий. Положительный экологический эффект от такого строительства усиливается дополнительным озеленением свободных поверхностей зданий. При этом минимальны помехи естественному круговороту веществ, в первую очередь воды и воздуха. «Нулевые» здания не являются препятствием для естественного движения атмосферных вод. При таком строительстве минимальны препятствия передвижению жителей и миграциям местных мелких животных. Для улучшения позитивного восприятия зданий применяется сенсорное визуальное природоподобие: формы зданий криволинейны, высота ограничена, свободные поверхности крыш и стен покрыты озеленением. Используются только экологичные строительные материалы; в зданиях и сооружениях создаются экологические ниши для небольших местных животных, в первую очередь птиц.

Важным свойством «нулевого» дома является «нулевое» потребление поступающей из городских сетей энергии и других расходуемых ресурсов. Оно достигается

энергоэкономичностью здания; выработкой энергоактивными системами возобновимой электроэнергии и энергии для отопления; применением естественной вентиляции и кондиционирования без использования электроэнергии; снижением затрат на внутреннее освещение; сокращением водопотребления путем вторичного использования атмосферной воды и слабо загрязненной воды из ванн и кухонь. Для «нулевой» эмиссии загрязнений применяют дифференцированный сбор и утилизацию отходов, экологическую канализацию, повторно используемые материалы и конструкции. С этой же целью рекомендуется предварительное (на стадии проектирования) приспособление здания к будущей смене функций без разборки основных несущих конструкций, или с разборкой и с вторичным использованием материалов.

«Нулевой» экологический дом рекомендуется проектировать и строить так, чтобы архитектурно-планировочные и конструктивные решения позволяли экологически модернизировать объект. Дальнейшим расширением и углублением концепции «нулевого» дома должен быть переход к «нулевым» экологическим кварталам в городе, «нулевому» экологическому городу и к «нулевой» экологической стране с «нулевым» вмешательством в природу, «нулевым» потреблением невозобновимых ресурсов, «нулевой» эмиссией загрязнений.

Принципы проектирования экологического «нулевого» дома таковы:

1. Создание здоровой внешней и внутренней среды жизни. - Экологическая гармония здания и природы. - Экологическая красота здания, красивая визуальная среда. - Близкая к природной звуковая среда в здании и рядом с ним. - Близкая к природной среда запахов. - Создание экологически обоснованного объема внутренней и внешней среды на одного жителя. - «Интеллектуаль-

ные» системы для контроля качества среды. - «Интеллектуальные» системы в здании и вне здания для контроля состояния здоровья жителей. - Экологическая комфортность здания и территории.

2. Сохранение природы и сокращение площади застройки. - Здания, поднятые над поверхностью грунта на высоту одного этажа, с озеленением поверхности под ними; надземно – подземные здания с развитой подземной частью. - Обвалованные (полуподземные) здания с озеленением поверхности над ними, с естественным освещением. - Здания на неудобьях (на склонах, в лощинах, и пр.). - Озеленение всех доступных вертикальных и горизонтальных поверхностей. Здания – «зеленые холмы». - Создание грунтозаполненных объемов в зданиях и инженерных сооружениях с озеленением. - Создание укрытий (ниш) для птиц и мелких животных. - Пермакультура, производство экологически чистой продукции на всех озелененных поверхностях.

3. Экологически и экономически сбалансированный выбор строительных материалов. - Возобновляемые материалы. - Повторно используемые материалы; конструкции, приспособленные к разборке. - Материалы, не загрязняющие воздух, воду и почву в течение цикла жизни. - Материалы, улучшающие состав воздуха. - Местные строительные материалы. - Материалы и конструкции, требующие минимума энергии для их производства, монтажа и разборки.

4. Экономическая эффективность эксплуатации, независимость от внешних сетей. а. Энергоэффективность и возобновляемая энергия. - Оптимальная ориентация здания для лучшей инсоляции, затенения, и улучшенного естественного освещения. - Эффективный микроклимат в здании. - Эффективные теплозащитные свойства ограждающих конструкций стен и кровель, окон и дверей. - Энергоэффективные системы нагрева, проветривания, кондиционирования, не требующие подвода электроэнергии. - Возобновляемые источники энергии: гелиоэнергоактивные, ветроэнергоактивные, геозэнергоактивные, гидроэнергоактивные, биоэнергоактивные системы. Пассивные системы отопления

- Минимизация электрических нагрузок от освещения, приборов, и оборудования. Энергосберегающее оборудование.

б. Эффективность водопотребления и водопользования. - Сбор, хранение и использование дождевой воды и воды после ванн для ирригации и смыва в туалетах. - Минимизация затрат на санитарную обработку воды путем повторного использования «серой» (дождевой, после ванн) воды и экономия воды устройств. - Система хранения воды в процессе эксплуатации здания. - Использование альтернативных методов обработки загрязненных стоков («черной» воды – стоков из туалета), в том числе «живых машин» (искусственных экосистем с флорой и фауной, с густой растительностью), без отвода стоков во внешние сети. - Общие для зданий системы сбора и повышенного потребления воды.

в. Эффективность использования материалов, их сохранение и рециркуляция. - Применение экологически и экономически эффективных материалов; максимизация использования материалов из возобновимых ресурсов

(древесина, прессованная солома, торф). - Материалосберегающие конструкции (пространственные, предварительно напряженные, многоступенчатые керамические, и пр.). - Решения, пригодные для разборки и демонтажа при минимальных потерях. - Повторное использование сборных частей здания, оборудования, мебели. - Минимизация расхода материалов путем повторного использования и рециркуляции. - Материалы с минимумом затрат энергии и труда при разборке.

5. Экологическое воздействие здания. «Нулевые» отходы. - Система сокращения и утилизации отходов от здания и участка. - Исключение негативных воздействий при строительстве, эксплуатации и разборке. - Исключение негативных сенсорных воздействий. - Сохранение ландшафтной целостности участка, растительности. - Использование местных растений для культурных ландшафтов. - Использование «зеленых» изгородей вокруг зданий, и «зеленых коридоров» в экологическом каркасе города.

6. Экологическое качество внутренней среды. - Сокращение содержания вредных летучих веществ в строительных материалах. - Минимизация возможности для роста микробов. - Контроль поступления свежего воздуха. - Контроль химического содержания и наличия вредных летучих веществ в обслуживаемых материалах. - Минимизация загрязнений от деловой и бытовой деятельности жителей. - Акустический, световой, запаховый контроль. - Доступ к дневному свету, к общественным удобствам.

7. Создание комплексов «нулевых» экологических зданий – экологических кварталов, экологических городов. Решение экологических проблем комплексов зданий (поселка, квартала, города). - Создание общих систем для комплекса зданий (водопользования, сбора «серой» воды, солнечных батарей, ветроагрегатов, очистки сточных вод, и др.). - Создание единого архитектурно-ландшафтного ансамбля. - Обеспечение легкого доступа на участок с помощью массового транзитного транспорта, пешеходного движения, с помощью велосипедов по специальным дорожкам. - Климатические характеристики, влияющие на проект здания и на выбор строительных материалов. - Инфраструктура для рециркуляции после разрушения.

Большой вклад в сбережение ресурсов, в повышение качества среды жизни могут внести «интеллектуальные» здания. «Умными» могут быть любые здания – жилые дома, учреждения, производственные объекты, и пр. Обычно они включают системы датчиков (рецепторов), которые передают текущую информацию в процессор ЭВМ, анализирующий ее с помощью загруженных в него экспертных систем ЭС, и дающий команды исполнительным механизмам – эффекторам (рис. 1). «Умные» здания обычно оборудуются системами:

- энергоснабжения, освещения, отопления, водоснабжения, кондиционирования и службы безопасности (противопожарная, антисейсмическая, охрана дома и др.);
- телекоммуникационными - сети связи, оптико-волоконные кабельные сети, спутниковой связи, подключение к банкам данных; эти системы позволяют получать информацию в соответствии с профилем

- организации – владельца интеллектуального здания;
- автоматизации учреждений (офисов), в том числе автоматизации системы контроля качества внутренней среды здания и некоторого объема внешнего пространства; -автоматизации транспорта;

- централизованного сбора и утилизации отходов. - в некоторых решениях предлагаются машины церебральной релаксации, посылающие через наушники и очки звуковые и световые сигналы с комбинацией различных частот по специальным программам против бессонницы, стресса, невроза и др.



Рис. 1. Схема интеллектуального здания

Интеллектуальные здания могут выполнять такие функции: 1. Контроль и оптимизация использования всех ресурсов (энергия, газ, питьевая вода, и т.д.) для сокращения их потребления. 2. Контроль и поддержка экологически обоснованного качества внутренней и внешней окружающей среды внутри и вне зданий. 3. Контроль состояния зданий и стройматериалов, основания и фундаментов, статических и динамических нагрузок и особых воздействий. 4. Контроль и поддержка хорошего состояния здоровья жителей. 5. Контроль естественных воздействий (землетрясение, и т.д.). 6. Экологическое образование в образовательных учреждениях. 7. Контроль окружающей среды внутри и вне зданий для защиты против преступников (нежелательные и опасные люди).

Города с интеллектуальными системами могут выполнять такие функции:

1. Контроль и поддержка хорошего состояния здоровья жителей с интеграцией интеллектуальных зданий и больниц в объединенной сети.
2. Контроль и управление городской инфраструктурой, включая потоки транспорта, товаров, энергии и другие потоки ресурсов, денежные потоки и т.д. для поддержки обоснованного функционирования города.

3. Городской контроль состояния социально-экологической системы посредством интеллектуальных социальных сетей.
4. Контроль и поддержка экологически обоснованного состояния природы.
5. Городской контроль экстраординарных ситуаций и своевременного вмешательства для поддержки безопасности.

Будущие интеллектуальные функции на глобальном уровне: 1. Контроль и своевременное вмешательство для поддержки экологического баланса и сохранения объема природы в масштабе планеты. 2. Контроль ближнего и дальнего космоса и своевременное вмешательство для поддержки безопасности планеты. 3. Контроль экстраординарных ситуаций в масштабе планеты и своевременного вмешательства для поддержки безопасности планеты.

В целом «нулевой» интеллектуальный город (рис. 2) должен содержать все описанные выше системы, хотя при экологической реконструкции существующих городов возможна постепенная замена систем и объектов на экологические «нулевые» и «умные» решения.

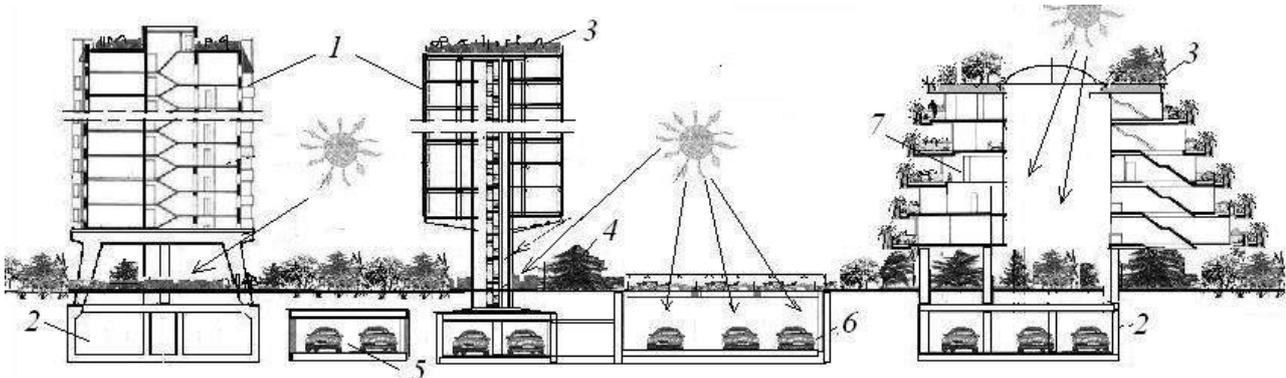


Рис. 2. Схема «нулевого» экологического города с экологическими зданиями: 1 - надземные здания; 2 - подземные части зданий; 3 - зеленые крыши; 4 – почвенно-растительный слой; 5 – подземные сооружения; 6 – подземные улицы с солнечным освещением; 7 – здания - «зеленые холмы»

Литература:

1. Тетиор А.Н. Строительная экология. - Киев, Вища школа, 1991.
2. Тетиор А.Н. Экологическая инфраструктура. - М.: МГУП, 2002; 2014.
3. Тетиор А.Н. Городская экология. - М.: Академия, 2006. 3 издания.
4. Тетиор А.Н. Архитектурно-строительная экология. - М.: Академия, 2008.
5. Тетиор А.Н. Полифункциональные территории, здания и сооружения. - М.: МГУП, 2008.
6. Тетиор А.Н. Социальные и экологические основы архитектурного проектирования. - М.: Академия, 2009.
7. Тетиор А.Н. Экологическая гармония, красота и комфортность города. - М.: МГУП, 2010.
8. Тетиор А.Н. «Нулевой» экологичный дом. - М.: МГУП, 2011.
8. Тетиор А.Н. Архитектурно-строительная экология. Устойчивое строительство. - Тверь, 2003.
9. Тетиор А.Н. Экосити: проблемы, решения. - Тверь, 2005.

НАУКИ О ЗЕМЛЕ

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ОБЫКНОВЕННЫХ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ В РЕШЕНИИ НЕКОТОРЫХ ЗАДАЧ ЭКОЛОГИИ

Жукова Наталья Петровна

кандидат пед. наук, доцент, Филиал Тюменского государственного нефтегазового университета, г.Новый Уренгой

APPLICATION OF THE ORDINARY DIFFERENTIAL EQUATIONS THEORY TO IN THE SOLUTION OF SOME ECOLOGICAL PROBLEMS
Zhukova Natalya Petrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Tyumen State Oil and gas University's branch, Novyi Urengoy

АННОТАЦИЯ

Изучение приложений теории обыкновенных дифференциальных уравнений к решению некоторых задач экологии. Изучение дифференциальной модели загрязнения воды органическими веществами. Нахождение в построенной модели выражения для функций дефицита кислорода и концентрации органических веществ. Расчет максимально допустимой величины концентрации органических веществ в зоне загрязнения, позволяющей не превысить допустимый уровень дефицита кислорода.

ABSTRACT

Studying of the ordinary differential equations theory annexes in the solution of some ecological problems. Studying of differential model of water pollution by organic substances. Stay in the constructed expression model for functions of oxygen deficiency and concentration of organic substances. Calculation of the most admissible size of organic substances concentration in a zone of the pollution, allowing not to exceed an admissible shortage of oxygen level.

Ключевые слова: дифференциальные уравнения; модель загрязнения воды.

Keywords: differential equations; water pollution model.

При решении многих задач естествознания пользуются математическими моделями в виде дифференциальных уравнений, связывающих независимую переменную, искомую функцию и ее производные. При построении таких моделей нередко требуется несколько функций, нахождение которых приводит к нескольким дифференциальным уравнениям, образующим систему.

Целью нашей работы является изучение приложений теории обыкновенных дифференциальных уравнений к решению некоторых задач экологии.

Основные задачи исследования:

1. Изучение дифференциальной модели загрязнения воды органическими веществами.
2. Нахождение в построенной модели выражения для функций дефицита кислорода и концентрации органических веществ.
3. Расчет максимально допустимой величины концентрации органических веществ в зоне загрязнения, позволяющей не превысить допустимый уровень дефицита кислорода в любом месте течения реки.

Рассмотрим модель загрязнения воды органическими веществами [1, с.14]. Пусть дана система, состоящая из воды и растворенных в ней кислорода и органических веществ. Концентрации растворенного кислорода и органических веществ связаны. Органические вещества разлагаются под воздействием бактерий, вызывающих реакцию, которая протекает с потреблением кислорода.

Пусть $L(t)$ - концентрация органических веществ (биохимическая потребность кислорода - БПК) в момент времени t . Будем предполагать, что скорость разложения

веществ пропорциональна их концентрации при условии, что в воде присутствует достаточное количество кислорода для поддержания процесса. Изменение концентрации веществ $L(t)$ будет описываться уравнением:

$$\frac{dL}{dt} = -K_1 L, \text{ где } K_1 - \text{коэффициент потребления кислорода, } \frac{1}{\text{день}}.$$

Пусть C_0 - равновесная концентрация кислорода в воде, которая имеет место при отсутствии органических веществ, $C(t)$ - фактическая концентрация кислорода в воде. Разность $D(t) = C_0 - C(t)$ определяет дефицит кислорода в воде. Величина дефицита $D(t)$ может возрастать со временем t за счет расхода кислорода на окисление органических веществ. Однако в природе наблюдается и противоположная тенденция уменьшения дефицита за счет поглощения кислорода поверхностью воды - реаэрация. Динамика дефицита кислорода:

$$\frac{dD}{dt} = K_1 L - K_2 D, \text{ где } K_2 - \text{коэффициент ре-аэрации, } \frac{1}{\text{день}}.$$

К полученным уравнениям добавим условия $D(0) = D_0$, $L(0) = L_0$ задающие соответственно дефицит кислорода и концентрацию органических веществ в начальный момент времени $t=0$.

Требуется доказать, что функция дефицита кислорода $D(t)$ определяется выражением:

$$D(t) = \frac{K_1 L_0}{K_2 - K_1} (e^{-K_1 t} - e^{-K_2 t}) + D_0 * e^{-K_2 t} [2, с.5].$$

Доказательство. Рассмотрим систему дифференциальных уравнений:

$$\left\{ \begin{array}{l} \frac{dD}{dt} = -K_2 D + K_1 L D' = -K_2 D + K_1 L \\ \frac{dL}{dt} = -K_1 L L' = -K_1 L \end{array} \right. \quad \text{ИЛИ}$$

Продифференцируем первое уравнение:

$$D'' = -K_2 D' + K_1 L' \text{ и так как } L' = -K_1 L, \text{ то } D'' = -K_2 D' - K_1^2 L.$$

Составляем систему уравнений:

$$\left\{ \begin{array}{l} D' = -K_2 D + K_1 L \\ D'' = -K_2 D' - K_1^2 L \end{array} \right.$$

Из первого уравнения системы выражаем L через D и D'.

$$L = \frac{D' + K_2 D}{K_1} \text{ и подставляем во второе уравнение последней системы:}$$

$$D'' = -K_2 D' - \frac{K_1^2 (D' + K_2 D)}{K_1} \text{ или } D'' + (K_1 + K_2) D' + K_1 * K_2 D = 0 \text{ - это линейное одно-}$$

родное дифференциальное уравнение второго порядка.

$$\text{Составим характеристическое уравнение } p^2 + (K_1 + K_2)p + K_1 * K_2 = 0.$$

Его корни $p_1 = -K_2$, $p_2 = -K_1$.

$$D = C_1 * e^{-K_1 t} + C_2 * e^{-K_2 t} \text{ - общее решение ЛОДУ.}$$

Значения D и $D' = -K_1 C_1 * e^{-K_1 t} - K_2 C_2 * e^{-K_2 t}$ подставим в выражение $L = \frac{D' + K_2 D}{K_1}$. Получим

$$L = \frac{K_2 - K_1}{K_1} * C_1 * e^{-K_1 t}.$$

Подставим начальное условие $L(0) = L_0$ в последнее уравнение. $\frac{K_2 - K_1}{K_1} * C_1 = L_0 \Rightarrow C_1 = \frac{K_1 * L_0}{K_2 - K_1}$.

Найдем частное решение $L = \frac{K_2 - K_1}{K_1} * \frac{K_1 * L_0}{K_2 - K_1} * e^{-K_1 t}$ или

$L(t) = L_0 * e^{-K_1 t}$ - функция концентрации органических веществ.

Подставляем теперь C_1 и второе начальное условие $D(0) = D_0$ в общее

$$\text{решение: } \frac{K_1 - L_0}{K_2 - K_1} * e^0 + C_2 * e^0 = D_0 \Rightarrow C_2 = D_0 - \frac{K_1}{K_2 - K_1} * L_0$$

Тогда имеем: $D = \frac{K_1 L_0}{K_2 - K_1} * e^{-K_1 t} + (D_0 - \frac{K_1 L_0}{K_2 - K_1}) e^{-K_2 t}$ или

$$D(t) = \frac{K_1 L_0}{K_2 - K_1} (e^{-K_1 t} - e^{-K_2 t}) + D_0 * e^{-K_2 t} \text{ - функция дефицита кислорода.}$$

Пусть течение реки имеет постоянную реэрации, равную $0,4 \frac{1}{\text{день}}$, а постоянную потребления кислорода - $0,25 \frac{1}{\text{день}}$.

Какой должна быть максимально допустимая величина БПК в зоне загрязнения, чтобы в любом месте течения дефицит кислорода не превышал 5 мг/л [2, с.6]?

Решение. Легко показать, что максимальный дефицит кислорода равен

$$D_{max} = L_0 \frac{K_1}{K_2} \left[\frac{K_2}{K_1} \left(1 - \frac{D_2 (K_2 - K_1)}{K_1 L_0} \right) \right] \frac{K_1}{K_1 - K_2}. \text{ Отсюда:}$$

$$D_{max} = L_0 \frac{0,25}{0,4} \left[\frac{0,4}{0,25} \right]^{0,25-0,4} \leq 5, \quad L_0 \cdot 0,625^{1+\frac{5}{3}} \leq 5,$$

$$L_0^{max} \approx 17,51$$

Список литературы

1. Местецкий, Л.М. Математические модели в экологии [Текст]: учеб. пособие / Л.М. Местецкий. - Тверь, 1997. - 30 с.
2. Семенова, Е.Е. Математические методы в экологии [Текст]: сборник задач и упражнений / Е.Е. Семенова, Е.В. Кудрявцева. - Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2005. - 130 с.

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВОТКИНСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА

Двинских Светлана Александровна

Доктор геогр. наук, профессор

Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь

Китаев Александр Борисович

Канд. геогр. наук, профессор

Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь

FEATURES FUNCTIONING VOTKINSK RESERVOIR

Dvinskikh Svetlana, Doctor of Geography, professor of Perm State National Research University, Perm

Kitaev Alexandr, Candidate of Geography, professor of Perm State National Research University, Perm

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются особенности функционирования водохранилищ как природно-техногенных объектов. Дается оценка влияния техногенных факторов на экосистемы водохранилищ. Выявляются особенности формирования химического состава и гидрохимического режима Воткинского водохранилища применительно к его морфологическим районам.

ABSTRACT

Features of operation of reservoirs as natural-technogenous objects. The estimation of influence of technological factors on ecosystems reservoirs is given. The features of chemical composition and hydrochemical regime of Votkinsk reservoir in relation to its morphological regions.

Ключевые слова: водохранилище; функционирование; морфология; химический состав; загрязнение; техногенный фактор.

Key words: reservoir; operation; morphology; chemical composition; pollution; technogenous factor.

Водохранилища – искусственные водные объекты, созданные для удовлетворения запросов различных отраслей хозяйства. Однако их нельзя назвать чисто искусственными, так как созданы на естественных водных объектах, но их функционирование определяется путем искусственного регулирования расходов воды через плотину и во многом определяется потребностями водопользователей и водопотребителей. В связи с этим водохранилища можно отнести к природно-техногенным геосистемам, развитие которых происходит под действием нескольких видов факторов: внутренних (представлены естественными условиями и последствиями техногенного регулирования) и внешних (различными видами техногенных нагрузок). При функционировании водохранилищ возникает несколько видов связей: прямые (связаны с действием названных выше факторов) и обратные. Прямые определяют современный гидрологический режим водоема, а обратные характеризуют действие самого водохранилища на существующую ранее (в речных условиях) экосистему и прилегающую территорию [1, с.5].

В гидрологии есть понятие «фон», обычно оно относится к химическому составу воды, но, по нашему мнению, им можно охарактеризовать и состояние водного объекта, не испытывающего влияния техногенных факторов. В этом случае «фоновое» состояние зарегулированной речной системы отличается от фонового состояния речной системы в естественных условиях, поскольку даже при исключении обычных видов водопользования неизбежно воздействие водохранилища на окружающую среду, связанное с затоплением территории и регулированием гидрологического режима [2, с.153].

Сложность вопроса оценки влияния техногенных факторов на экосистемы водохранилищ обусловлена многочисленностью самих этих факторов, а также многообразием экосистем, функционирование которых зависит от внутренних и внешних факторов и связей между ними. Экосистема водохранилища не является природной, то есть внутри нее уже нарушено равновесие экологического взаимодействия четырех компонентов, определяемых атмосферой, гидросферой, литосферой и биосферой. Она формируется и удерживается в искусственном равновесии (по сравнению с рекой) в результате регулирования гидрологического режима. Дополнительное воздействие техногенных факторов (прокладка продуктопроводов, строительство, распашка прибрежных территорий и пр.) приводит к «вторичному» смещению равновесия в природно-техногенной геосистеме «водохранилище». При этом, как правило, если первичное смещение (создание водохранилища) направлено целиком на все элементы геосистемы, то вторичное происходит в результате интенсивного воздействия на один из компонентов экосистемы (например, загрязнение вод) и последующего взаимодействия его с другими компонентами (биотическими).

Использование водохранилищ обычно производится большим количеством разнообразных водопользователей и водопотребителей, поэтому для них характерен комплексный характер техногенных воздействий, который требует привлечения множества критериев для оценки этих воздействий. Основными преобразованиями, возникающими в водохранилище в результате действия техногенных факторов, являются: изменение гидродинамического режима водного объекта (изменение амплитуды колебаний уровня, скорости и направления течений,

параметров ветрового волнения и др.) вследствие смены режима эксплуатации водохранилища и работы ГЭС; изменение общего и локального гидрохимического режима в результате сбросов сточных вод; переформирование ложа и берегов непосредственно (в результате строительства инженерных и берегоукрепительных сооружений) и косвенно (из-за смены гидродинамических условий). Кроме того, указанные изменения влияют на видовой состав и популяционную численность биоценозов.

Одним из основных воздействий, отрицательно влияющим на экосистему водохранилищ, является изменение химического состава воды, который в пределах водоема не отличается постоянством. Это объясняется тем, что как внешние, так и внутренние факторы имеют пространственно-временную неоднородность, что приводит к различиям гидрологического и гидрохимического режима, как по ширине, так и по длине водохранилища. Учесть постоянно меняющиеся характеристики при оценке влияния техногенных нагрузок на состояние водных масс водохранилищ не вводя какие-либо ограничения не возможно. В связи с этим начало исследований связано с выбором таксономической единицы, с одной стороны, обладающей какой-либо постоянной характеристикой, а с другой - отражающей особенности происходящих процессов.

Изучение камских водохранилищ показало, что всестороннее знание формирования их химического состава возможно только на основе комплексных исследований. При этом нужно учитывать, что гидрологические условия водоема и условия формирования его экосистем зависят от интенсивности, направления развития и продолжительности тех или иных процессов в водохранилищах, которые при прочих равных условиях будут неодинаковы на участках, различных в морфологическом отношении. Различия будут наблюдаться и в том случае, если участки отличаются друг от друга по морфометрическим показателям. Морфометрические особенности - промежуточное звено, через которое преломляется степень влияния основных групп факторов на происходящие в водоеме изменения. Эти изменения, обусловленные воздействием гидрологических, геодинамических и других процессов в совокупности с хозяйственной деятельностью человека оказывают воздействие на процессы внутри водоема, отражая сложную связь между искусственным водоемом и окружающей средой. Для того чтобы оценка состояния водоема производилась корректно и давала объективные результаты, необходимо при анализе принимать во внимание факторы, имеющие в весовом отношении наибольшую долю влияния [2, с.155]. При этом выбранные факторы должны быть «генерализованы» таким образом, чтобы максимально точно в рамках выбранных границ отражали и закономерности, и индивидуальность рассматриваемых процессов и состояния водохранилища.

В связи с этим начало исследований связано с выбором таксономической единицы, обладающей какой-либо постоянной во времени характеристикой. По нашему мнению за такую таксономическую единицу может быть взят морфологический район. В пределах такого района морфометрические характеристики (длина, ширина, изрезанность береговой линии и т.д.) подвержены незначительным изменениям. Кроме того, необходимо отметить, что до начала исследования водоем уже имел

определенные гидрографические и гидродинамические характеристики (фоновые), а все процессы проходят уже при их наличии. Так гидрохимический фон воды водохранилища складывается из химического состава исходной (речной) воды, определяемого природными факторами, а также химического состава вод, поступающих с водосбора, и со сточными водами различного происхождения.

Следующим этапом исследований является изучение видов техногенной нагрузки и ее влияния на состояние водного объекта в связи с особенностями гидрологического режима: возможностей разбавления и снижения последствий нагрузки за счет различных процессов самоочищения. По результатам исследований можно сделать вывод о степени воздействия нагрузки на экосистему водоема и принять решение о возможности поддержания установленного уровня техногенных воздействий или о снижении последнего.

Контроль состояния водного объекта осуществляется фактическими измерениями в заранее выбранных створах. Створы выбираются для контроля фоновых концентраций и степени загрязнения от крупных промышленных узлов, населенных пунктов и других неблагоприятных территорий в соответствии с существующими рекомендациями.

Первый морфологический район Воткинского водохранилища страдает от техногенной нагрузки в большей степени, чем другие. Это связано как с его административным положением, так как здесь вдоль берегов расположены такие крупные населенные пункты и промышленные центры как Пермь и Краснокамск, так и с положением в каскаде. Первый район является нижним бьефом Камского водохранилища, в водах которого содержится большое количество загрязняющих веществ. Фоновым для первого района и Воткинского водохранилища в целом выбран створ в 1 км от плотины Камской ГЭС. Этот створ находится в 500 м ниже одного из выпусков ООО «Новогор-Прикамье», которое и занимается отбором и анализом проб. Кроме того, необходимо отметить, что для простоты и точности исследования использованы концентрации веществ, представляющих интегральную характеристику загрязнения воды. К таким веществам относятся: БПК, характеризующее дефицит кислорода в воде, нефтепродукты, сухой остаток, характеризующий содержание солей и взвешенные вещества.

В фоновом створе водохранилища концентрации этих показателей и минерализации постоянно меняется в зависимости от фазы гидрологического режима. Так, величина БПК в период зимней сработки несколько выше, чем в период весеннего наполнения, так как в половодье скорости течения выше и аэрация происходит интенсивнее. Такая же динамика изменения внутри года характерна и для минерализации. Однако этого нельзя сказать о количестве взвешенных веществ, так как интенсивное турбулентное перемешивание в весенний период способствует его увеличению по сравнению с периодом зимней сработки.

Кроме завышенного (по сравнению с природным) фона на первый участок водохранилища оказывает значительное влияние техногенная нагрузка. Вдоль берегов расположен город Пермь, на территории которого находится множество предприятий, имеющих сток непосредственно в водохранилище либо его притоки. Самым крупным загрязнителем является ООО «Новогор-Прикамье»,

которое включило в себя весь водозабор из поверхностных источников и сбросы МП «Пермводоканал», а также очистные сооружения ООО «БОС». В связи с этим стоки предприятия имеют не только большие объемы, но и в значительной степени насыщены разного рода химическими элементами. Поступление жидких стоков, несомненно, ухудшает качество природных вод, в которых, в то же время, происходит перемешивание, разбавление и транспортировка загрязненных водных масс. В период весеннего наполнения водохранилища сточные воды разбавляются интенсивнее, чем в остальные сезоны года, и водный объект может справиться и с более концентрированными стоками (насыщенность кислородом увеличивается, интенсивнее происходят процессы окисления и т.д.). Однако концентрации взвешенных веществ в этот период значительно возрастают и сброс сточных вод необходимо ограничить. Этот факт подтверждается и измерениями, сделанными в контрольном створе, расположенном ниже г. Перми. Отбором проб и их анализом в данном створе занимается ФГУП «Пермский завод им. Кирова». Створ находится в километре от источника водовыпуска. Результаты анализа показали, что в период зимней сработки содержание взвешенных веществ в 3 раза меньше, чем в период половодья (5,6 мг/л против 14,6 мг/л) и в 2 раза меньше, чем в период стабилизации уровня.

В связи с этим период весеннего наполнения неблагоприятен для проведения работ по разработке месторождений ПГС, которые являются активным источником поступления взвешенных веществ. На акватории первого района водохранилища в районе Закамска расположено Зеленихинское месторождение. Разработка ведется на протяжении 6 км. В связи с повышенной мутностью воды в районе добычи рекомендуется проводить работы при минимальных скоростях течения. Кроме того, необходимо постоянно следить за уровнем воды, чтобы не допустить его просадок. Правда, это сложно осуществимо в период весеннего наполнения. Вообще первый район очень богат на месторождения нерудных полезных ископаемых, их добыча ведется по всей длине акватории. Кроме Зеленихинского, разрабатываются Закамское, Качкинское, Хмелевское и Нытвенское месторождения, увеличивая и без того значительную техногенную нагрузку на этот участок водохранилища.

Другим видом техногенной нагрузки являются продуктопроводы. Через акваторию первого района водохранилища в районе д. Кулики проходит резервная нитка газопровода Нижняя Тура – Пермь. Сам газопровод фактически не несет нагрузки, но существует потенциальная опасность возникновения риска для водной среды в случае его прорыва. Опасность заключается в том, что при прорыве трубопровода часть вытекающего газа, смешиваясь с водой, будет образовывать сложные химические соединения, которые являются токсичными и крайне опасны как для человека, так и для флоры и фауны водоема, а также прибрежных территорий. Кроме того, часть газа будет выходить в атмосферу. При соприкосновении с воздухом может возникнуть возгорание, что, в свою очередь, грозит повышением температуры и гибелью населения водоема.

Комплексное воздействие всех этих факторов можно оценить с помощью фактических данных о состоянии водного объекта в контрольном створе. По сравне-

нию с фоновым створом концентрации веществ в нем несколько выше, что говорит о том, что нагрузка является завышенной и гидрологический режим водоема с ней не справляется. Особенно это касается содержания нефтепродуктов и сухого остатка, превышение концентрации которых достигает 5-12 раз.

Нагрузка на второй морфологический район много меньше, чем на первый. Вдоль берегов расположено несколько не очень крупных городов и населенных пунктов – г. Оханск, г. Оса, п. Юго-Камский, с. Частые и на некотором удалении – г. Очер. Наиболее крупными предприятиями являются ОАО «Юго-Камский машзавод», МУП «Горводоканал» г. Оса и ОАО «Очерский машзавод». Все эти предприятия, приуроченные к населенным пунктам, расположены вдоль береговой линии водохранилища и создают очаги загрязнения. За время добегания стока с водосбора до водоема вода успевает очиститься, что значительно упрощает работу водозаборов. Правда и здесь существует опасность загрязнения воды в результате аварии на трубопроводах. Так, например, в районе г. Оханска проложен газопровод Пермь-Нижний Новгород. Кроме того, четыре нитки нефтепровода пересекают Тулвинский залив и одна нитка проходит в районе г. Оханска.

К сожалению, существующая информация по второму морфологическому району не является достаточной для характеристики химического состава его воды. Однако, при хорошей проточности, которой характеризуется район (0,51 против 0,12 в третьем районе в мае многоводного года [3,с.136]) сравнительно небольшая техногенная нагрузка даже при неблагоприятном гидрохимическом фоне не вызывает особых опасений и состояние водного объекта является удовлетворительным.

Нагрузку на третий район оказывает только фон и стоки МПУ «Водоканал» г. Чайковский. Однако необходимо отметить, что и проточность здесь не отличается высокой интенсивностью [3,с.138]. Для оценки качественного состояния водной среды третьего района можно использовать данные химического анализа проб воды, отобранные в створе, принадлежащем МПУ «Водоканал» г. Чайковский. Однако эти данные не будут отражать всей картины, так как створ расположен выше выпусков МПУ «Водоканал». Для корректной оценки необходима организация дополнительного створа, расположенного ниже границы района, либо в створе Воткинской ГЭС.

Таким образом, основной техногенной нагрузкой, определяющей химический состав воды водохранилища, является сброс сточных вод. При этом качество воды в пределах второго и третьего районов по всем показателям по сравнению с первым районом улучшается, однако по сравнению с фоновым створом для всего водохранилища в целом качество воды несколько хуже. Этот факт говорит о том, что техногенная нагрузка на водоем настолько высока, что превышают процессы самоочищения.

Выводы

Водоохранилище, являясь сложным природно-техногенным образованием, представляет водоем, гидрологический режим которого зависит как от естественного режима реки, на котором оно создано, так и искусственного регулирования стока. При этом составляющие гидрологического режима (тепловой, гидродинамический, гидрохимический и пр.) в значительной мере определя-

ются морфометрическими и морфологическими характеристиками водохранилища. Экосистема водоема, формируемая в изменившихся условиях, зависит не только от процессов, протекающих в водохранилище, но и от влияния внешних факторов – техногенных нагрузок. Это подтверждается химическим составом воды Воткинского водохранилища.

Воткинское водохранилище во все фазы его водного режима, подвержено сильнейшему техногенному воздействию. Особенно неблагоприятная ситуация складывается в районе расположения Пермско-Краснокамского промышленного комплекса. Об этом свидетельствуют следующие данные:

- Превышение норм ПДК по аммонийному азоту отмечено в большей части водохранилища в период зимней сработки (в 1,1-1,8 раза). В эту же фазу водного режима отмечалось превышение предельно-допустимых концентраций по нитритному азоту (в 2 раза) в районе г. Перми; по общему железу (в 3-9 раз), по меди (в 2-5 раз), по марганцу (в 12-20 раз, увеличиваясь у г.Перми до 40 раз), цинку (в 1,5-2,0 раза), фенолам (в 1,5-2,0 раза) – в целом по всему водоему. Отмечено превышение ПДК по нефтепродуктам в районе г.Перми (в 2-9 раз) и г.Краснокамска (в 2-3 раза). Неблагоприятная ситуация сложилась по содержанию растворенного кислорода во входном створе водохранилища и в его средней части (район г. Оханска). Превышение ПДК по БПК₅ (в 1,4 раза) отмечалось в районе г. Краснокамска. Величина ХПК по всему водоему составила 2,2-3,2 ПДК.

- В период весеннего наполнения водохранилища отмечено превышение предельно-допустимых концентраций в целом по водоему: по Fe_{общ} – в 3-7 раз, по Си – в 2-4 раза, по Mn – в 5-8 раз, по ХПК – в 1,8-3,2 раза.

- В летне-осенний период по всему водохранилищу отмечено превышение ПДК по: Fe_{общ} – в 1,2-3,1 раза, Си – в 3-5 раз, Mn – в 5-7 раз, Zn – 1,5-2,0 раза, фенолы – 1,5-2,0 раза, ХПК – 1,8-2,2 раза. Кроме того, отмечено превышение ПДК по нитритному азоту в районе г.Перми (в 1,8 раза). Здесь же отмечено и превышение ПДК по нефтепродуктам (в 1,5-3 раза). Неблагоприятная ситуация по содержанию растворенного кислорода сложилась в районе г. Перми и в средней части водоема (у с. Елово). В приплотинной части водохранилища отмечено превышение ПДК по БПК₅ (в 1,2 раза).

Список литературы:

1. Двинских С.А., Китаев А.Б. Гидрология камских водохранилищ. Пермь, 2008. 266с.
2. Двинских С.А., Рыжих К.А. Оценка влияния техногенных нагрузок на качество воды в водохранилище // Комплексные исследования Воткинского водохранилища и оценка его влияния на природу. Пермь, 2007. С.153-157.
3. Китаев А.Б. Важнейшие гидродинамические характеристики водохранилищ (на примере Камского каскада). Пермь, 2006. 260с.