

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФИЛИАЛ АГУ В Г. ЗНАМЕНСК
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА ЕИ И ФМИ

**ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ,
ЛИНГВИСТИКИ, И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

**Сборник статей
II Международной
научно-практической конференции**

6 МАЯ 2014 Г.

Знаменск – 2014

УДК 80
ББК 81.03
О 812

Редакционная коллегия:

Р.В. Козырьков (гл. редактор), О.Б. Багринцева (зам. гл. редактора),
О.Н. Макарова, Л.Д. Кривых, И.А. Шакиров

Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях [Текст] : сборник статей международной научно-практической конференции (Знаменск 6 мая 2014 г.) / сост. Р.Р. Бикешева, О.В. Чувашова. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2014. – 75 с

ISSN 2311-4072

В сборник вошли материалы II Международной научно-практической конференции «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях», посвященной изучению наиболее актуальных и значимых проблем современной науки.

Предназначен для педагогов, студентов и аспирантов, лингвистов, а также для всех, кого интересуют проблемы современной науки.

© Р.Р. Бикешева, О.В. Чувашова, составление, 2014.
© Издательский дом «Астраханский университет», 2014.
© Дизайн обложки А.Н. Стовбур
© Коллектив авторов.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ ПИСАТЕЛЕЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Абашов Ю.М.

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград

Взаимосвязь языка и культуры и культуры нашла отражение в такой области знаний, как лингвострановедение, предметом изучения которого является информация, содержащая национально-культурные понятия, реалии, находящее своё отражение в страноведческой лексике. Реалии можно отнести к категории безэквивалентной лексики. По мнению В.С. Виноградова, реалии «это особенности государственного и политического строя, географического положения, специфические факты истории, фольклорные особенности и понятия, и предметы материальной культуры» [3; 36].

Как известно, разные исторические эпохи оставляют свой след в истории в виде фразеологических и лексических единиц. Создание двух немецких государств привело к появлению новых языковых единиц, отражающих культурно-специфические реалии как в ГДР, так и в ФРГ. Для человека, владеющего определенными сведениями, реалии являются вехами при осмыслении авторского замысла, однако для тех, кто не обременён такого рода знаниями, глубина авторской позиции и особенность выстраивания сюжета остаются не всегда осознанными [5; 133-138].

Чтобы понять, значима ли проблема полного понимания современных немецких реалий для российского читателя, мы проанализировали перевод романов писателей ФРГ на русский язык: Т. Бруссига «Солнечная аллея» (“Am kürzeren Ende der Sonnenalle“), «Герои вроде нас» („Helden wie wir“), Й. Шпаршу «Комнатный фонтан» („Zimmerspringbrunnen“).

Сложный комплекс личных переживаний, связанных с исчезнувшим прошлым, с привязанностью к той жизни, зачастую приводил к возникновению в бывших гражданах ГДР ощущения собственной ненужности и неполноценности [4; 44]. Для создания более полной и яркой картины, отдельно взятой исторической эпохи, немецкие писатели прибегают к использованию в своих романах слов-реалий. Анализ приёмов передачи слов-реалий в переводе произведений немецких писателей показал, что переводчики М.Ю. Коренева, И. Ланин и М.Л. Рудницкий воспользовались практически всеми способами перевода на русский язык, описанных в научной литературе. Распространённым способом названия субъектов исторической реальности является их обозначение через их приверженности к коммунистической идеологии. Идеологическим основанием ментальности граждан ГДР в граждан ГДР в современных произведениях является «Берлинская стена» как символ разделения немецких государств. Так, в романе Й. Шпаршу «Комнатный фонтан» речь идёт о таком «символе»: „*Er streifte dann noch einmal den letzten Teil seiner Rede und sagte etwas von einer „Mauer in den Köpfen“ ...* [10; 33]. – «Он пересказал мне краткое содержание последней части своего выступления и добавил что-то по поводу Берлинской стены, сказав, что её разрушить было гораздо проще, чем «стену в головах»... [7; 36]. В этом примере используется реалия «Mauer - стена», бытующее в Германии тенденциозное название «Антифашистского оборонительного вала» между столицей ГДР и Западным Берлином. Переводчик М.Ю. Коренева при помощи дополнительной информации «добавил что-то по поводу Берлинской стены, сказав, что её разрушить было гораздо проще, чем...» даёт полное представление о том, что имел в виду автор. Возведение стены как исторический факт символизировал точку разрыва в политической, экономической и социальной жизни ГДР. Строительство Берлинской стены стало кульминацией одного из кризисов «холодной войны» конца 50-х и начало 60-х годов прошлого века. Подобное разделение между

восточной и западной частями Германии мы наблюдаем также и в романе «Солнечная аллея» Т. Бруссига: „*Genauso wenig gewöhnte er sich an die tägliche Demütigung, die darin bestand, mit Hohnlachen vom Aussichtsturm auf der Westseite begrüßt zu werden, wenn er aus seinem Haus trat – ganze Schulklassen johlten, piffen und riefen „Guckt mal, ‘n echter Zonni“ oder Zonni, mach mal winke, wir wolln dich knipsen*“ [14; 9]. - «Еще труднее было привыкнуть к каждодневным, когда бы он ни вышел из дома, унижениям, выразившимся в издевательском смехе капиталистических недорослей со смотровой площадки на крыше многоэтажной башни, что нависала над их улицей с запада, — эти буратино там оттягивались чуть ли не целыми классами при виде Михаэля начинали ржать, свистеть, улюлюкать, орать: «Смотри — ка, живой!» Зонни — это в смысле житель восточной зоны. Или: «Эй, зонни, сделай ручкой, мы тебя целкнем!» [2; 10]

Немецкое «*Zoni*» - ироничное, почти оскорбительное наименование граждан ГДР, произошедшее от названия Советской зоны (*Sowjetische Besatzungszone*) в Германии, которая, прежде всего со стороны ФРГ, называлась неуважительно восточной зоной (*Ostzone*) или просто зоной (*Zone*). Данное понятие использовалось также после образования ГДР, чтобы поставить под сомнение государственный суверенитет страны. После падения Берлинской стены в 1989 году наряду с названием «*Zoni*» появилось также «*Ossi*» (житель Восточной Германии, «гэдээровец») в противоположность к «*Wessi*» (жителю Западной Германии, т.е. *фээргэшнику*). Переводчик выбрал для перевода немецкого «*Zonni*» вариант «зонни» с последующим разъяснением. Однако российскому читателю остается неясным смысл лексемы «зонни», отсутствующей в русском языке. В этом случае ремарка переводчика не передает коннотативное значение данного понятия, и читатель остаётся в неведении, о чём всё же пишет немецкий писатель.

Так и в романе Т. Бруссига «Герои вроде нас» «Берлинская стена» является предметом обсуждения почти с первой страницы романа: „*Mir war schon klar, dass diese Das-Volk-sprengt-die-Mauer-Legende nicht mehr lange halten wird*“ [8; 6]. - «Мне-то, конечно, с самого начала было ясно, что у этой красивой байки – народ сокрушает Стену - короткие ноги и долго она не протянет» [1; 4].

9 ноября 1989 года представитель правительства ГДР Гюнтер Шабовски огласил новые правила выезда и въезда из страны. Согласно принятым решениям, со следующего дня граждане ГДР могли получить визы для посещения Западного Берлина и ФРГ. Сотни тысяч восточных немцев, не дожидаясь назначенного срока, устремились вечером 9 ноября к границе. Пограничники, не получившие приказов, пытались сначала оттеснив толпу, использовать водомёты, но затем, уступая массовому напору, вынуждены были открыть границу. Встречать гостей с Востока вышли тысячи жителей Западного Берлина. Происходящее напоминало народный праздник. Символичное выражение «*Ein Volk sprengt seine Mauern - народ сокрушает свои стены*» послужило названием для многих книг, а также и фильмов [11; 258-264].

Кроме удачных моментов перевода анализируемых романов, часто встречаются в текстах переводческие ошибки, которые часто затрудняют чтение и ведут к непониманию авторского замысла. Вот один из таких примеров: „*Die einzigen guten Sachen, die Micha hatte, war der Anzug von der Jugendweihe*“ [8; 4]. - «Единственным, что у него имелось из «хорошего», был парадный костюмчик, купленный к Дню совершеннолетия, это праздник такой, вместо западной конфирмации» [2; 4]. Слово «*Jugendweihe*» имеет два значения: 1) гражданская *конфирмация* (торжество, проводящееся вместо конфирмации, не принадлежащими ни к одной церкви, организациями для выпускников общеобразовательной школы и 2) праздник совершеннолетия в ГДР, символизирующий достижение молодыми людьми 14 лет. Однако и слово «конфирмация» имеет несколько и других значений: 1) обряд сознательного исповедания веры; 2) в иудаизме - церемония гражданского совершеннолетия, участник которой подтверждает свою верность

ценностям иудаизма и заповедям Торы; 3) утверждение принятого решения верховной государственной властью.

Таким образом, не совсем понятна логика действия переводчика, который вводит читателя в заблуждение, приравнивая выражения «западная конфирмация» и «День совершеннолетия». Также и следующий пример демонстрирует нарушение прагматической адекватности в переводе немецкой реалии «Trabi» (производной от полного названия автомобиля «Трабант», который выпускался при социалистическом строительстве в ГДР): „*Er kam aus Dessau und bog falsch vom Adlergestell ab, fuhr die Baumschulenstraße hinunter und stand plötzlich mit seinem Trabi im Grenzübergang in der Sonnenallee*“ [8; 17]. - «Он ехал из Дессау, свернул с Адлергестель на одну улицу раньше, чем следует, покотил по Баумшюленштрассе и на своем выдавшем виды «трабби» вырулил аккурат к пограничному контрольно-пропускному посту на Солнечной аллее» [2; 20]. Переводчик М.Л. Рудницкий попытался в сноске к переводу дать своё толкование: «Трабант», т.е. спутник – малолитражный автомобиль, аналог советского «Запорожца», анекдотическое изделие автомобилестроения ГДР» [2; 20].

Однако немцы испытывают к этой машине отнюдь не комические чувства. «Трабант» в современной Германии является настоящим культовым объектом. Поэтому в этом примере переводчик нарушает замысел автора на семантическом уровне, давая данной языковой единице свою субъективную оценку.

Часто при переводе немецких реалий теряется национальный колорит и его особенности. Это мы наблюдаем у М.Ю. Кореновой при переводе романа Й. Шпаршу «Комнатный фонтан», когда один из героев восхищался маринованными огурчиками - „*Spreewälder Senfgurken*“, являющихся и сейчас фирменным блюдом из местечка Шпреевальд. В своё время они были одновременно и гастрономическим символом бывшей ГДР. Используя название этого продукта, писатель усиливает тоску героя по утраченной родине. Здесь без дополнительного пояснения переводчик лишает незнающего читателя возможности понимания контекста, так как в глазах российского читателя данный перевод выступает только лишь как наименование закуски.

Аналогичная ситуация происходит и с названием традиционного немецкого продукта – сырокопчёной ветчины „*Schwarzwälder Schinken*“:

„*Ich war noch ganz in Gedanken, und mir war dabei unversehens ein zähes Stück Schwarzwälder Schinken...*“ [7; 4]. - «Я ещё находился под впечатлением от услышанного и, занятый мыслями, взял по неосмотрительности бутерброд со шварцвальдской копчёной ветчиной» [10; 42].

Йенс Шпаршу пишет о традиционной бескостной сырокопчёной ветчине из горной области Германии Шварцвальд, которая является самым популярным сортом сырокопчёной ветчины в Германии и Европе. В романе для героя, выросшего в скромной семье в ГДР, предлагаемое блюдо является своего рода «классовым врагом», в борьбе с которым он терпит поражение на курорте гурманов в Бад Зюльце. Однако переводчик опускает при переводе некоторые исторические нюансы, что лишает читателя возможности уловить авторский юмор и замысел, вложенный в данный эпизод.

Ошибкой переводчиков в переводе произведений писателей ФРГ является также эминализация национально-культурной специфики немецкой лексики. Так, например, М.Л. Рудницкий при переводе повести Томаса Бруссига «Солнечная аллея» изменяет прагматическое значение переводимого слова-реалии: „*Außer der Musik und den eigenen Bewegungen gab es nicht und so bemerkten die vom Platz es erst viel zu spät, dass der ABV plötzlich neben ihnen stand...*“ [2; 12]. - «Кроме музыки и собственных движений для тебя ничего и никого вокруг не существовало. И, понятное дело, никто на площадке даже не заметил, как откуда не возьмись, появился наш участковый фараон...» [8; 13].

В этом примере переводчик использовал приём опущения национально-культурной специфики слова. Это, конечно, повлияло на качество перевода. Значение слова „*ABV*“

(*Abschnittsbevollmächtigter* - участковый уполномоченный Народной полиции ГДР) переведено верно, но не сохранён стиль, в котором это слово использовалось автором в оригинале. Нельзя понять, почему Л.М. Рудницкий употребил при переводе здесь разговорную лексическую единицу «*фараон*», имеющую в данном случае пренебрежительный оттенок. Иными словами, переводчик представил изображённого в оригинальном тексте немецкого полицейского глазами российского человека, который относится нередко негативно к представителям власти и к полицейским в том числе. Отличительной чертой немцев является уважительное отношение к законам и представителям любой ветви власти.

Также и следующий пример из этой повести указывает на прагматически неэквивалентный перевод: „*Die einzigen Häuser, die am kürzeren Ende der Sonnenallee standen, waren die legendären Q3a- Bauten mit ihren winzigen engen Wohnungen*“ [8;9]. - *Единственными домами, которыми был застроен наш кончик Солнечной аллеи, были печально знаменитые дома серии К-3а – многоэтажные бараки с клетушечными малогабаритными квартирами*. [2; 10].

„*Q3a- Bauten*“ - это малогабаритные новостройки в послевоенном разбомблённом Берлине, которые были для немцев вершиной мечтаний, а знамениты они тем, что символизируют повышение качества жизни в послевоенные годы. Переводчик же вносит в перевод субъективные ассоциации, добавив слово «*печально*», которое было характерно для советских «хрущёвок». Таким образом, М.Л. Рудницкий, дописывая свои личные соображения в текст перевода, нарушает тем самым принцип эквивалентности и адекватности.

В повести Т. Бруссига «Солнечная аллея» встречаются слова-реалии, заимствованные из языка советской эпохи: „*Der Parteimensch wandte sich an Micha und sagte eiskalt...*“ [8; 81]. – «*Партработник, повернувшись к Михе, ледяным голосом произнёс...*“ [2; 96].

Дословно лексическую единицу „*der Parteimensch*“ можно перевести как «*партийный*», т.е. член СЕПГ (Социалистической единой партии Германии), однако переводчик употребил в данном случае термин, широко известный русскому читателю - «*партработник*», хотя сейчас в разговорном языке используется такое словечко как «*партиец*». Как известно, не каждый член СЕПГ был партийным работником. Поэтому в результате этого в переводе была нарушена семантическая структура предложения и эквивалентность перевода.

Элиминацию национально-культурной специфики мы находим и на других страницах текста перевода: „*Wenn die Stasi zu unsern Nachbarn kommt und die nach uns ausfragt, dann sagen sie, dass bei uns das ND gelesen wird*“ [8; 40-41]. - *И когда люди из органов явятся к нашим соседям про нас расспрашивать, те скажут: у них читают «НД»*“ [2; 48].

В данном примере значения немецких сокращений слов-реалий: *Stasi* и *ND* практически не раскрываются. Здесь идёт речь об органе власти, сотрудников Службы Госбезопасности ГДР («Штази»), которые преследовали всех, кто был не согласен с политической линией СЕПГ. Все сферы в ГДР, не только политические, но и социально-экономические, подвергались контролю со стороны партийного руководства бывшего СССР. В этих двух государствах органы безопасности назывались всегда по-разному, но выполняли одинаковые функции преследования своих граждан. Аналогом Штази» (*Ministerium für Staatssicherheit* - Министерство государственной безопасности) являлся в СССР Комитет госбезопасности – КГБ. Читая перевод в предложенном варианте повести, русскоговорящий читатель не может понять сокращение «*НД*», хотя каждому читателю ГДР было это известно, что речь идёт о партийной газете СЕПГ „*Neues Deutschland*“ («*Новая Германия*»). Чтобы не заводить российского читателя в заблуждение,

переводчику было бы достаточно добавить слово «газета» или сделать сноску, расшифровав данное сокращение [6; 154].

Переводчик М.Ю. Коренева также не избежала ошибки при переводе литературно-художественного произведения Йенса Шпаршу «Комнатный фонтан», передав название газеты «HALLO – BERLIN – Wochenhoroskop» [10; 10] очень просто «Халло, Берлин!», упустив при этом национально-культурные особенности издания [10; 12].

В результате сопоставления и анализа переведённых произведений нами выявлены, как положительные стороны, так недостатки, выполненных переводов современных немецких слов-реалий в плане достижения эквивалентности и адекватности. Говоря о достоинствах переводов, следует особо подчеркнуть верную передачу смысловой задумки немецких авторов, сохранение национального колорита и стилевой окраски. Наряду с достоинствами, нами установлены случаи неадекватного и неэквивалентного перевода слов-реалий. В первую очередь, к ним относится неполная передача фоновой информации, заложенной в культурно-специфических лексических единицах оригинала и внесение дополнительных коннотаций в текст перевода.

Практически все способы перевода реалий можно назвать общеупотребительными, но, несмотря на их положительные моменты, при переводе всегда необходимо учитывать также и связанные с ними ограничения.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Бруссиг Т. Герои вроде нас. Перевод с нем. И. Ланина. // Иностранная литература – 2004.- № 11. – С. 3-33
- 2.Бруссиг Т. Солнечная аллея Перевод с нем. М.Л. Рудницкого. – М.: Изд. «Слово», 2004. – 192 с.
- 3.Виноградов В.С. Введение в переводоведение. – М.: Изд. Ин-та общего средн. образования РАО, 2001. – 224 с.
- 4.Гладков И.В. Проблематика и поэтика творчества Кристофа Хайна: Дисс....канд. филол. наук. – М., 2002. – 212 с.
- 5.Крюков П.А. Роль формирования экстралингвистического Фактора в формировании немецкого топонимикона. // Вестник Московского гос. обл. университета. - 2011.- № 6.- С. 133- 138
- 6.Раевский М.В. Немецко-русский словарь сокращений.- М.: Рус. яз. 2001. – 304 с.
- 7.Шпаршу И. Комнатный фонтан. Перевод с немецкого языка И. Ланина - М.: Амфора, 2004. - 192 с.
- 8.Brussig T. Am kürzeren Ende der Sonnenallee.-Berlin: Verlag Volk& Welt, GmbH, 1999 – 156 S.
- 9.Brussig T. Helden wie wir. – Berlin: Verlag Volk&Welt GmbH, 1998. - 323 S.
10. Sparschuh J. Der Zimmerspringbrunnen. – Berlin, 1995. – 158 S.
11. Der Spiegel: Film-Eine Packung Ostpralinen: Die Verfilmung des Thomas-Brussig-Romans „Helden wie wir“ erinnert an „Forrest Gump“ – nur in den Farben der DDR.–1999.- Nr. 45. - S. 258-264

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Агаева Э.И., Калашникова Г.П., Косенко Л.А.
Филиал АГУ в г.Знаменск

Толерантность является ключевой проблемой не только в нашей стране, но и во всём мире. Поэтому, на наш взгляд, одной из важнейших задач в современном обществе является — формирование у подрастающего поколения способности взаимодействовать с окружающими на основе взаимопонимания, сотрудничества, готовности принять других людей, их обычаи, интересы, привычки такими, какие они есть.

Следует привлекать детей к участию в местных (городских, районных) программах, знакомящих их с богатством культур разных этносов (национальных меньшинств), а также с их повседневными проблемами. Нужно научить детей непредвзято смотреть на историю своей нации и культуру, честно исследовать конкретные эпизоды политической и социальной борьбы в своей и других странах, выясняя причины этих событий, их развитие. Надо знакомить людей с историей других культур, рассказывать о жизни других народов с их неповторимым опытом и борьбой за существование. Давать задания практического характера: написать сочинение, доклад, проект на эти темы. [3, 198]

Задача воспитания толерантности должна пронизывать деятельность всех социальных институтов, в первую очередь тех, кто непосредственно воздействует на формирование личности ребёнка. Перед детским образовательным учреждением должна стоять задача не только обеспечить своих воспитанников достаточным уровнем знаний, умений, навыков, но и развить в них самостоятельность и толерантность, как основу своей жизненной позиции. Образовательное учреждение ставит перед собой цель приобщать детей к общечеловеческим достижениям и ценностям, сформировать толерантность как признак высокого уровня духовного и интеллектуального развития личности ребёнка.

Воспитание толерантной личности — процесс сложный, осуществляется всей социальной действительностью, окружающей ребёнка: обществом, под воздействием отношений в семье, сложившихся взглядов и отношений её членов к другим людям и обществу в целом, под влиянием общения со сверстниками и окружающими людьми. Для того чтобы сделать этот процесс целенаправленным, на наш взгляд, необходима организованная работа в детском саду. На сегодняшний день, когда имеет место нарушение семейных связей, отчуждение взрослых и детей, повышенная конфликтность в их взаимоотношениях, вакуум, в котором оказываются многие дети, способна заполнить работа педагогов дошкольного учреждения. Современный ребёнок должен правильно принимать и понимать взаимосвязь и взаимозависимость всех и каждого, живущих на планете, понимать и уважать права и обычаи, взгляды и традиции других людей, найти своё место в жизнедеятельности общества, не нанося вреда и не ущемляя права других людей.

В дошкольном возрасте мы начинаем знакомить детей с фольклором народов Мира. Фольклор — одна из наиболее важных составляющих истории культуры каждого народа. В сказках у разных народов мира часто встречаются общие идеи, темы, сюжеты и образы. Почти во всех странах Европы рассказывают сказки о Красной Шапочке, Спящей красавице, Золушке или падчерице, которую обижают злая мачеха и её дочери. Но, несмотря на общность идеи, сказки каждого народа национально своеобразны. В центре же сказки всегда стоит герой — смелый, добрый, хитрый или доверчивый. Сказки — это «душа народа». Со сказками связаны первые детские представления о справедливости, где добро обязательно побеждает, а зло рано или поздно, но обязательно, будет наказано. Продуктивная деятельность направлена на знакомство и обучение дошкольников традиционным национальным видам искусства: оригами, вышивка, рисование в технике «батик», роспись деревянных и гипсовых изделий, рисование экзотических пейзажей, лепка животных и т. д.

Игра сопровождает ребёнка в течение всего времени нахождения в дошкольном учреждении. В процессе игр с куклами воспитанники могут знакомиться с национальными костюмами или их деталями (кимоно, сари, мокасины и т. д.), в играх со строительным материалом — с особенностями постройки жилищ разных народов,

например, как стоят дома североамериканские эскимосы и пр. Подвижные народные игры, также дают представление детям об особенностях той или иной нации.

Одним из путей формирования толерантности, на наш взгляд, является также изучение в дошкольном учреждении иностранного языка. Иностранный язык преподносится как язык межнационального общения в современном мире, позволяет познакомить детей с жизнью зарубежных сверстников, с песенным и стихотворным творчеством, с доступными детям образцами детской художественной литературы на изучаемом языке. На занятиях дети приобщаются к новому социальному опыту с использованием иностранного языка за счёт проигрывания различных ролей в игровых ситуациях типичных для семейного, бытового, учебного общения. Всё это позволяет сформировать у дошкольников понимание важности изучаемого иностранного языка как средства осуществления взаимодействия с представителями других социумов. Языковое многообразие и разнообразие культур рассматривается в настоящее время как один из наиболее ценных элементов мирового, европейского и общероссийского культурного наследия. Наши усилия направлены на то, чтобы дети понимали, что у нас есть общий государственный язык — русский, на котором мы можем говорить друг с другом, каким бы ни был наш родной язык. Окружающий нас мир многоязычен, знать только один язык уже не достаточно.

Создание толерантности предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудности. Мы считаем, что в результате целенаправленной работы по формированию толерантности в условиях дошкольного образовательного учреждения могут быть достигнуты результаты:

1. Ребёнок начинает осознавать свои характерные особенности и предпочтения, понимать, что он уникален и неповторим как каждый человек.
2. Ребёнок учится общаться с разными людьми.
3. Ребёнок чувствует постоянную поддержку в разных ситуациях — как успеха, так и неудач.
4. Дети учатся осознанно воспринимать свои собственные эмоции и понимать эмоциональное состояние других людей.
5. Дети знакомятся с нормами и правилами поведения, на основе которых в дальнейшем складываются этически ценные формы общения.
6. Педагоги помогают понять детям, как легко может возникнуть ссора или даже драка, способствуют осознанию причин конфликтов.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что начинать формировать у детей толерантность необходимо как можно раньше, так как чем раньше начата работа, тем более высокими будут результаты в воспитании детей. Работа должна быть систематической и планомерной, строиться с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Материал — интересный и разнообразный, с использованием инновационных технологий и методик. Работа по формированию толерантности естественно и органично входит в целостный педагогический процесс. Целесообразна интеграция с содержанием занятий по изобразительной, театрализованной деятельности, познавательному, речевому, физическому развитию, игровой деятельности, обучению детей иностранному языку. Необходимо тесное сотрудничество педагогов, родителей и детей по данному вопросу, это помогает выработать единый стиль в работе.

Работа по формированию толерантности предполагает создание в коллективе спокойной, благоприятной, доброжелательной обстановки, большого уважения к личности ребёнка, максимального использования своих возможностей и опыта других педагогов.

На наш взгляд, предложенный нами проект позволяет активизировать интерес дошкольника в начале к самому себе, потом к своему окружению, семье, обществу,

способствует воспитанию толерантности, уважения прав людей других национальностей и рас, а также обеспечивает базу развитие их нравственной и правовой культуры при дальнейшем обучении в школе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Воробьева И.В. Феномен толерантности в контексте пед.воздействия, Екатеринбург 2006г
2. Золотухин В.М Две концепции толерантности. Изд-во Кемерово 1999 г.
3. Палаткина, Г. В. педагогика толерантности [Текст] : учебное пособие / Г. В. Палаткина, Л. В. Янкина, Р. Х. Кузнецова, Е. А. Лукьяненко, Д. С. Батарчук. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2008.
4. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2001г.
5. Шакиров И.А – Антропологические основы образовательного процесса. Монография. Астрахань. Изд-во АГУ.2011.132 с.

СОЦИОЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОВ РОДСТВА В СОЦИОЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИИ WWW.SLOVOBORG.RU

Багринцева О.Б.

Астраханский государственный университет

В современном интернет пространстве большую популярность получили народные лексикографические издания, в которых собраны различные субстандартные лексические единицы и выражения [2]. Развитие подобных словарей позволяет любому желающему пользователю сети, обладающему определенной информацией по тому или иному вопросу, поделиться имеющимся знанием с другими пользователями [3].

Одним из подобных интернет изданий является субстандартное лексикографическое издание, расположенное на сайте www.slovoborg.ru.

Целью данной статьи является исследование терминологии родства второго порядка, представленные в выбранном лексикографическом издании.

Помимо основных терминов родства, входящих в главную оппозицию (термин А.А. Бурькина), таких как мать-отец, сын-дочь, брат-сестра, бабушка-дедушка [1], в исследуемом лексикографическом издании присутствуют такие термины родства как дети, отпрыск, золовка, свояченица, свояк, деверь, шури́н, свекр, кум.

Выражения, в которых представлены выше представленные термины родства, в данном лексикографическом издании немногочисленны и представлены одним или двумя выражениями.

Обратимся к каждому из них отдельно.

В исследуемом нами лексикографическом издании представлено такое выражение как *Кум королю и брат солнцу* обозначает человека, которого приняли на работу по блату, и который всячески подчеркивает свое превосходство. Согласно тематической группе данное выражение относится к тематической группе «Характеристика человека». В качестве синонимов в словаре отмечены такие лексические единицы как блатной, высокомерный. В других лексикографических изданиях отмечен ряд других выражений с таким же значением: кум королю, сват министру; не брат ты мне, кум королю!, что ни кум королю, то без царя в голове и т.д.

В качестве примера использования данного выражения в обиходно-бытовом дискурсе можно привести следующий контекст: *Ты этого Дементия лучше не трогай – он у нас кум королю и солнцу брат – племянник директора.*

Следующей отмеченной лексической единицей, представленной в данном лексикографическом издании, является лексема «дети». Данная лексическая единица встречается один раз в выражении: *да чтоб тебе дети в кашу срали.* Данное выражение имеет значение: пожелание какой-либо неприятности, «доброе» пожелание неприятному тебе человеку. В качестве территориального признака отмечается, что подобное выражение употребляется в Читинской области. Интернет источники отмечают, что синонимом данного выражения является следующее: *да чтоб у тебя х** на лбу вырос!*, которое также используется со значением «доброе» пожелания, пожелания неприятности. В качестве примера следует привести диалог: - Я тебе не дам это платье! – Да чтоб тебе дети в кашу срали!!!

Следующей лексемой, имеющей значение «ребенок, дети», является лексема «отпрыск». Данная лексическая единица имеет значение: потомок, ребенок, особенно сын. В некоторых социолексикографических интернет-изданиях лексема «отпрыск» трактуется как «недобитое дитя». В качестве тематической группы следует отметить, что лексическая единица «отпрыск» относится к тематическим группам «Семья», «Потомок», «Люди». В качестве контекстного употребления данной лексической единицы приведем следующий контекст: Я своему отпрыску так и сказал: «Не будешь учиться, лишу наследства и пойдешь в ассенизаторы!».

В исследуемом лексикографическом издании лексема «золовка» представлена в своем прямом значении «сестра мужа». Относительно тематических групп данная лексическая единица относится к тематическим группам «Люди», «Семья». В русскоязычной лингвистической традиции золовке обычно присваиваются отрицательные характеристики. Данный факт отмечен как во фразеологическом фонде русского языка, так и в субстандартном лексическом пласте: золовка – змеиная головка или сестра мужа – с*ка. В фразеологической русскоязычной традиции данному образу присваиваются все отрицательные черты змей, что актуализируется посредством таких выражений как «захлебнуться собственным ядом, вот бы этой змее голову оторвать» и т.д. В качестве примера контекстуального применения данной лексической единицы в лексикографическом издании представлена рифмовка: Эх, ее золовка – хороша, чертовка!

Следующей лексической единицей, входящей в состав терминологии родства и представленной в исследуемом нами субстандартном лексикографическом издании является лексема «свояченица», что является видоизмененной словоформой лексической единицы свояченица, обозначающей наименование сестры жены. Видоизменение словоформы, вероятно, указывает на пренебрежительное отношение говорящего к данному лицу. Относительно тематической группы данная лексическая единица относится к тематическим группам «Люди», «Семья». В лексикографическом издании не отмечено ни одного синонима данной лексемы. В качестве контекстного употребления приводится следующая фраза: *Свояченица звонит в прачечную. Вероятно, по задумке автора, данное выражение было построено на рифмовке видоизмененной словоформы «свояченица» с лексической единицей «прачечная».*

Также в данном лексикографическом издании присутствует лексическая единица, обозначающая «мужа сестры жены», т.е. мужа свояченицы – свояк. Данная лексическая единица входит в состав тематических групп «Люди», «Семья». В качестве примера контекстного употребления данной лексической единицы следует привести представленное в лексикографическом издании предложение: *Сваяк наелся будто хряк.* Данное синтаксическая единица построена на рифме слова «сваяк» со словом «хряк». Необходимо отметить, что в данном предложении заложены отрицательные характеристики, присущие образу «сваяка», такие как жадность, тяга к халяве, отсутствие

желания что-либо делать и т.д. Однако, данному образу также присущи и положительные характеристики, которые прослеживаются в следующем контексте: *Свояк – это самый близкий тебе человек, во-первых, это брат твоей вредной сестренки, во-вторых, всегда второй в компании на троих, в-третьих, добрый свидетель твоей занятости и походов.* В данном контексте прослеживаются следующие положительные характеристики описываемого образа «свояка»: близкий человек, добрый, безвредный, отзывчивый, собутыльник, любитель погулять, человек, который тебя никогда не выдаст.

При исследовании субстандартного лексикографического издания, расположенного на сайте www.slovoborg.ru, было отмечено, что лексическая единица свояк имеет несколько дополнительных значений: 1) обозначение сотрудника полиции в блатной среде; 2) удар в билиарде.

Таким образом, следует отметить, что данная лексема в субстандартном слое русского языка имеет несколько дополнительных значений, не присущих данной лексической единице в нормативном русскоязычном дискурсе.

Следующей отмеченной в лексикографическом издании лексической единицей, обозначающей семейно-родственные отношения, является лексема деверь, использующаяся в значении брат мужа. Данная лексическая единица относится к тематическим группам «Люди», «Семья». Примером контекстуального употребления данной лексической единицы может быть следующая фраза, представленная в самом словаре: ...а с деверем не спала, дуже он противный!

Также семейно-родственные отношения выражаются посредством лексемы шурина, обозначающей брата жены. Данная лексическая единица также как и все предыдущие относится к тематической группе «Люди», «Семья». Образ шурина в русской лингвистической традиции по характеристикам практически полностью соответствует образу свояка с его положительными характеристиками. Примером контекстуального употребления данной лексической единицы может служить следующая синтаксическая единица: У моей жены одни сестры, поэтому шурина у меня нет ☺.

В субстандартном лексикографическом издании www.slovoborg.ru представлена лексема свекр, обозначающая отца мужа. Данная лексема является редуцированной формой лексемы «свекор». Данная лексическая единица относится к тематической группе «Люди», «Семья». Примером контекстного употребления данной лексической единицы могут служить следующие синтаксические единицы, собранные в самом лексикографическом издании: *Видеть во сне своего свекра – знак того, что какие-то события могут спутать ваши планы.* В данном предложении представлены отрицательные характеристики образа свекра: помеха планам, препятствие на пути к осуществлению цели. *Вы – свекр, не папа!* В данном предложении представлены такие характеристики образа свекра, как отсутствие родственных отношений со снохой, невозможность заменить родного отца и т.д.

Проанализировав все представленные лексические единицы, обозначающие семейно-родственные отношения и представляющие термины родства второго порядка (согласно классификации А.А. Бурькина) следует констатировать, что:

- в интересующем нас лексикографическом издании отсутствуют такие термины родства, как свекровь, тещ, теща, невестка, сноха, зять, что говорит об отсутствии актуальности использования данных терминов родства в субстандартном фонде русского языка;

- в основном все лексические единицы относятся к тематическим группам «Люди», «Семья»;

- лексическая единица «свояк» приобрела в субстандартном фонде русского языка дополнительные значения такие как удар в бильярде и обозначение сотрудника полиции в блатной среде.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Багринцева О.Б. Лексема «Мать» в современных субстандартных лексических единицах (по материалам интерактивного словаря slovonovo.ru) // Сборник научных трудов SWORD, 2011, с. 86-89
2. Колоколова Н.М. Сравнительно-сопоставительный анализ женских речевых актов обещания в русском и французском языках: форма подлежащего в аподозисе промиссива // Гуманитарные исследования, Астраханский университет, 2008, с.40-45.
3. Руссу Е.А. Экспликация речевого жанра «оправдание» посредством тактики «контробвинение» в рамках конфронтационной стратегии (на материале немецкого обиходного дискурса) // Гуманитарные исследования, Астраханский университет, 2012, с.64-70.

К ВОПРОСУ О МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМЕ В РОССИИ

Базарова М.Н., Кулиева Н.Е., Рубцова А.С.
Филиал АГУ в г.Знаменск

Начиная с эпохи Нового времени в европейских обществах наблюдается глобализация социальных связей на базе товарно-денежного обмена, что вытекает из самой сути формирующегося капиталистического уклада. По мере развития научно-технического потенциала западноевропейского и американского обществ интеграционные процессы усиливаются. Отдельные культурные регионы, отличные во многом друг от друга, начинают жить единой экономической жизнью, использовать общую современную технику и технологии, владеть примерно одной и той же суммой знаний, обращаться к решению глобальных проблем. С появлением Интернета мир оказывается, вовлечен в единую сеть мирового информационного пространства. Модернизационный процесс с его глобализирующим влиянием делает все культуры сопричастными судьбе западного мира.

Отечественный исследователь Б.С.Ерасов, разрабатывающий социальные аспекты культурологи, дает следующее определение модернизации: «Модернизация - это движение доиндустриальных обществ, основанных на традиционных (коммунарных) типах социальности, к тем экономическим, социальным и политическим системам, а также массовой культуре, которые характерны для развитых стран капитализма».

Термины «мультикультурное общество» и «мультикультурализм» появились в политическом контексте и первоначально были связаны преимущественно с иммиграционными процессами. Они возникли в Канаде в 1960-х годах в ходе поисков путей разрешения ситуации и управления бикультурной в то время (англо-французской) страной. Мультикультурализм стал реакцией на действия Королевской комиссии по билингвизму и бикультурализму (1963), пытавшейся достичь нового англо-французского компромисса перед лицом стремительно нарастающего франкофонского национализма в Квебеке[4].

В 1970-е годы Канада и Австралия возвели мультикультурализм в ранг официальной политики. В октябре 1971 года федеральное правительство сделало официальное заявление о мультикультурализме как цели публичной политики. В Австралии в 1989 году была объявлена Национальная программа в поддержку мультикультурной Австралии. Акцент был сделан на сохранении культурного наследия меньшинств, улучшении и выравнивании межгрупповых отношений с помощью мер, направленных против расизма и других форм дискриминации, в поддержку равных возможностей.

Мультикультурализм, в сущности, принимал реальность культурных различий как данность политического порядка и означал выработку правил и норм сосуществования различных культур и их носителей в одном, едином обществе, в едином правовом, социальном, экономическом поле. В этом контексте мультикультурализм поставил ряд базовых вопросов, касающихся преобладающих правовых теорий и политического порядка. На глобальном уровне в сфере политической мысли обозначилась как наиболее актуальная задача мирного сосуществования различных режимов, опирающихся на различные культурные традиции. Начало формирования концепции мультикультурализма как отрасли либеральной политической теории было положено книгой Чарльза Тейлора «Мультикультурализм и политика признания»[1].

Но вполне закономерно мультикультурализм оказался в фокусе не только идеологических и политических противоречий, но и дискуссий и разработок в социальной теории и в философии. Для нашего исследования представляет интерес именно культурфилософский анализ данного явления, и сам характер обусловленной им философской рефлексии.

Следует отметить, что преобладающая в западной культуре традиция тяготела к монистическим мыслительным системам, рассматривающим многообразие явлений мира в свете одного начала, единой основы всего существующего. В этом западноевропейская мысль наследовала греческую традицию, в которой понятие «монада» (лат. от греч.) *μοναδα* - единица, единое) использовалось в качестве исходного мирообъясняющего принципа. В Новое время Лейбниц разработал свое учение о монадах, которое так и назвал «Монадология». Стремление к универсализму стало доминирующим во всей западноевропейской философии[1,3].

Одновременно можно говорить о том, что в философии Платона и Аристотеля были заложены мировоззренческие основы партикуляризма (латинское *particularis* - частичный, частный) - представления о независимом, обособленном развитии культур, в котором акцент делается на превалировании особенностей, выражающих культурную идентичность и обеспечивающих ее сохранение. Понятие «варвары», сложившееся в античной культуре, свидетельствует именно о таком воззрении на мир, когда другие ценности дифференцируются как чуждые, непонятные, порой низменные или отсталые. Формулой подобного рода воззрения на мир может быть формула «мы и они».

Проблемы идентичности, самоотождествленности, аутентичности, адаптивности, статичной и изменчивой мультикультурности, проблемы культурного эссенциализма и конструктивизма и другие проблемы, сопряженные с мультикультурностью современной эпохи и противоречивым влиянием масскульта на традиционные культуры, еще ждут своего осмысления и детальной проработки[3,4].

Интересно, что ряд исследователей видят в мультикультурализме базу для формирования нового направления исследований, представляющих рефлексию уже после постмодерна. Так, современный исследователь Л.А.Коробейникова полагает, что «актуальность анализа мультикультурализма обусловлена рядом причин, как эмпирических: вытеснение из масс-медиа андроцентристского субъекта новоевропейской культуры усилиями иного, представленного в ипостасях женщин, цветных и молодежных субкультур; табуизация традиционной лексики; поиск идентичности этническими и культурными меньшинствами и т.д., так и концептуальных. Хронологически это одно из новейших направлений теоретико-культурных исследований, представляющее рефлексию после постмодерна»[1].

Таким образом, философия диалога, развитая в XX веке, в целом приводит к радикальным эпистемологическим изменениям: ее внедрение в современное мышление подрывает основы фундаментализма, одновременно сохраняя на переднем плане культуру как идентичность.

Наконец, в эпоху постмодернизма мы отмечаем не просто апологию диалоговой ситуации: культура теперь предстает как совокупность, соединение, чаще всего эклектичное, различных культурных слоев и образований, которые не представляют из себя органического единства. Массовая культура как культура, соответствующая императивам информационного бума, выступает средством осуществления этой мозаичной, динамичной мультикультурности и, одновременно, фактором ее становления. При этом важно отметить, что, массовая культура, стремительно распространяющаяся в техногенной среде, вступающая во взаимодействие с различными этническими и историческими культурными пластами и на них опирающаяся, несмотря на универсальность своих сущностных черт, сохраняющуюся в различных социокультурных контекстах, не ведет к полной культурной унификации.

Мы считаем, что свободное сочетание различных мыслительных стандартов, способов жизнедеятельности и художественно-стилевых установок в постмодернистскую эпоху не означает исчезновения самобытности отдельных цивилизаций. Как раз, наоборот, под воздействием этой тенденции происходит резкий всплеск интереса к обретению ими нового варианта самоидентичности. Хотя в современном мире и идет становление феномена «мировая цивилизация» и очевидно господство масскульты как типа культурного продукта, мы не можем говорить о «мировой культуре» как едином, целостном понятии. На месте этого гипотетического феномена сохраняется диалог культур наций и народностей.

На наш взгляд, это вытекает из самой сути культуры, которая неразрывно связана с творческой, созидательной активностью субъекта, как внешней, так и внутренней, направленной на духовное, нравственное совершенствование. В широком смысле субъектами культурно-исторического процесса остаются нации. Об их слиянии в единый субъект - мировое сообщество - пока можно говорить разве что в политическом контексте, и то с оговорками. Именно поэтому современная культурная ситуация предстает как диалог и взаимодействие культур, - как ситуация мультикультурализма, а не как их унификация (по шаблонам масскульты). При этом мы не исключаем, что в будущем возможно становление феномена мирового человеческого сообщества как единого субъекта культурно-исторического процесса.

Мы считаем, что мультикультурализм современности несет в себе конструктивный, а не деструктивный потенциал, что дает основания для надежд на изменение в перспективе ценностной парадигмы, присущей современному массовому обществу, страдающему известной приземленностью ценностных ориентиров и чертами антигуманизма. Примечательно, что видный представитель структурализма К.Леви-Стросс в современной этнологии - науке об этносах (народах), изучающей их происхождение, историю и культуру - видит новые возможности постижения человеческой реальности и новую стадию гуманизма в современном обществе.

Отмечая высокий гуманистический потенциал мультикультурализма как одной из важнейших черт современной культурной ситуации, мы полагаем, что он формирует одно из оснований для оптимистический сценарий развития культуры в целом, в том числе массовой культуры как ее господствующей формы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абакумова И.В. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков // Вопросы психологии. — 2003. - №3. - С. 78-82.
2. Васильев И.Н. Системный подход в изучении психологической готовности к инновационной деятельности в школе/Научный аспект – Самара. Изд. ООО «Аспект». - №4. – 2013. – С.34-35
3. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование молодежи: принцип толерантности: монография/ под ред.Г.В.Палаткиной – Астрахань: изд.дом «Астраханский университет», 2007 – 172 с.

ВЫРАЖЕНИЕ СУБЪЕКТА В ЯЗЫКЕ МАТЕМАТИКИ

Балашова Л.И.

Астраханский государственный университет

Преподавание иностранного языка в средних и высших учебных заведениях носит профессионально ориентированный характер, что, естественно, требует тщательной отработки лингвистического материала в целях его отбора и адекватной методической организации для предъявления в учебной аудитории или в учебных пособиях. Научный и научно-технический стиль английского языка достаточно активно изучается с различных точек зрения¹, но актуальность проблемы не снята.

Предлагаемая статья посвящена анализу языка математики, ведущей дисциплины в технических учебных заведениях. Рассматривается один из её разделов – алгебра. Нами уже рассматривалась одна из деталей – функционирование глагола ‘to be’². В настоящей работе предпринимается попытка разобраться в способах выражения семантического субъекта при изложении алгебраических проблем в учебных пособиях. Материалом для исследования послужил учебник американских авторов “Intermediate Algebra”³. Анализу подвергнуто 3251 предложение.

Достаточная клишированность языка и универсальность постулатов данного раздела науки позволяет не концентрироваться на индивидуальных особенностях в манере изложения авторов, так как они вряд ли изменят присущие языку тенденции и закономерности.

Характер рассматриваемого материала объективно диктует необходимость разделения анализируемых языковых единиц на 2 категории. К первой относятся предложения, где субъект определяется, описывается, называется полнозначно. Вторая категория – это предложения, в которых на субъект только указывают. Это могут быть как самостоятельные предложения, так и части сложных синтаксических единиц.

Рассмотрим способы выражения субъекта в нескольких аспектах. Субъект выражен именем существительным без определений (528 употреблений), при этом ведущее место занимают неодушевлённые существительные (510 уп.). Одушевлённых только 8. При историческом экскурсе или ссылке на авторов открытий появляются имена собственные (12 уп.): “*Equations where a polynomial is set equal to 0 can be solved by factoring the polynomial...*” [3;110], “*A chemist can use a gas law to predict the pressure of an enclosed gas...*” [3;400], “*Eratosthenes measured the size of the earth from its curvature*” [3;159]

К этому же разряду отнесём субстантивированные имена прилагательные в роли семантического субъекта (26 уп.): “...if the *variable* for which we are solving appears on both sides of the equation...” [3;173]

Близки по семантике к одиночным именам существительным терминологические словосочетания, выражающие единое понятие (140 уп.): “*The distributive property plays a central role in the process ...*” [3;76], “*The absolute value of a number is never negative*” [3;183], “*The quadratic formula should be memorized and used to solve quadratic equations...*” [3;259]

Многочисленны в функции субъекта имена существительные с определениями, как правыми, так и левыми. При этом зачастую требуется решение вопроса о степени слитности компонентов этих словосочетаний, так как при попытке опустить одно из определений утверждение теряет смысл, становится неточным и перестаёт

соответствовать действительности. Такие словосочетания разнообразны по составу, по своей синтаксической структуре и заслуживают отдельного рассмотрения. Вот некоторые примеры: “*Two or more algebraic expressions joined by multiplication are called factors*” [3;10], “... if a product is 0, then at least *one of the factors* must be 0” [3;106], “If *the first law of exponents* is to hold, then...” [3;201], “*This kind of reasoning* leads us to the following general definition...” (3,201), “*The graph of $x=ky^2$ is a parabola opening left ($k<0$) or right ($k>0$) that can be sketched from a couple of points*” [3;335].

Для замены имён существительных в алгебраических текстах используются местоимения. Местоимение ‘they’ (44 уп.): “You are already familiar with the *commutative properties* for addition and multiplication. *They* simply indicate that the order in which addition or multiplication is performed doesn’t matter...” [3;20]

Местоимение ‘it’ в личных предложениях (71 уп.) и в безличных (96 уп.): “You own *a stock*... On Monday *it* closed at \$23.50 per share; *it* fell \$3.25 on Tuesday ...” [3;36], “...*it* is important to know under what condition a particular type of equation has a solution...” [3;51]

Для замены реального субъекта, указанного в предшествующем предложении или главной части сложного, используют слова ‘that’ (143), ‘this’ (36), ‘which’ (26), ‘those’ (10), ‘these’ (8): “...we must avoid any value of x that makes a denominator 0.” [3;141], “To solve the equation in (A) we multiply both sides by 6... to clear the fraction. *This* works so well...” [3;141], “This suggests an alternative but equivalent way of defining functions...” [3;402], “The numerals printed in color, *which* represent the essential part of the division process, are arranged more conveniently...” [3;134], “Logarithms using base 10 are called common logarithms; *those* with base e are natural logarithms” [3;485], “*These* are also referred to as average rates” [3;160]

Инфинитив в качестве субъекта в вышеназванном учебнике встретился только в 9 предложениях, а герундий – в 27: “*To solve for P* is to isolate P on the left side with a coefficient of 1.” [3;173], “*Checking* the solution is left to you” [3;394], “*Dividing* both sides of $xy=y^2$ by the variable y is behind this loss.” [3;394]

Не столь многочисленны порядковые имена числительные (11 уп.): “We check the problem by verifying either of these equalities: *the first* is easier.” [3;129].

Существенным и специфическим признаком математических и в их составе алгебраических текстов является выражение субъекта:

а) числами (без знаков и со знаками) (74 уп.): “...0 is the unique real number...” [3;24], “Thus, (3,-2), (3,2), (-3,2) are the four solutions to the system” [3;393], “-2 is a square root of 4...” [3;212].

б) математическими символами (14 уп.): “...if $<$ is replaced with \leq and $>$ is replaced with \geq ...” [3;176]

в) буквенными выражениями (272 уп.): “... m , b , A , B , and C are constants (A and B not both 0)...” [3;290], “If h is negative...” [3;322]

г) алгебраическими выражениями (в том числе и в сочетании с существительными) (205 уп.): “Since $x=2$ cannot be a solution, the equation has no solution.” [3;142], “...since $00*0^2 = 00*0 = 0$ is true...” [3;200], “Thus, $k=4$ and the equation of variation is $y=4x$ ” [3;436]

Аббревиатура присутствует в 4 примерах: “The *LCD* must contain each different factor...” [3;122].

Другие способы выражения формальных субъектов в предложении, служащие только указанием на ранее названный реальный семантический субъект, носят единичный характер. Перечислим их в порядке убывания частотности: *both* (10), *one* (9), *all* (6), *more*, *each* (5), *the former*...*the latter* (4), *he*, *the same*, *the other*, *the first*...*the second*... (2), *she*, *many*, *either*, *any* (1): “You will sometimes hear “ y is proportional to x ” in place of “ y varies directly as x ”. Both mean the same thing.” [3;436], “A system, that has no solution is called inconsistent: one that has an infinite number of solutions is called dependent” [3;396], “All are equal to 1” [3;200], “Do not confuse the two symbols *The former* is used only between two

sets, and *the latter* is used only between an element of a set and a set" [3,5], "Since $0=0$ is always true, the same is true of the original equivalent equation..." ([3;51], "Thus, the graphs of $y=2/3x-5$ and $2x-3y=12$ are straight lines, since *the first* is of the form $y=mx+b$ and the second is of the form $Ax+By=C$ " [3;290].

Анализ форм выражения семантического субъекта и их функционирования в математических текстах должен быть продолжен. Это необходимо для правильной ориентации в подготовке учебных материалов и реализации на практике образовательных задач.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.См., например, Л.Д.Кривых, Г.В.Рябичкина, О.Б.Смирнова-Багринцева. Технический перевод. – Астрахань, 2007. О.Б.Смирнова-Багринцева. Learner's Guide. For studying of English Language for professional usage in sphere of innovative Projects Management. Астрахань, 2009
- 2.Л.И.Балашова. Глагол "to be" в языке алгебры. – Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Сборник научных трудов по филологии № 8. 15 февраля 2013г. Астрахань, 2013., с.14-16
- 3.Raimond A. Barnet (Merritt College), Thomas J. Kearns (Northern Kentucky University). INTERMEDIATE ALGEBRA. Structure and Use. – MCGRAW-HILL PUBLISHING COMPANY, New York...London...Toronto, 512 с.

СИНЕСТЕЗИЯ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Балова Д.А.

Кабардино-Балкарский государственный университет, г.Нальчик

Формирование картины мира у человека начинается с непосредственного восприятия его в чувственных ощущениях. Ощущения - первичные образы определенных свойств действительности - включаются в формирование всех мысленных образов. В отличие от ощущений, восприятие - синтез разнообразных ощущений, получаемый от целостных предметов и явлений, который выступает в виде образа данного предмета или явления и складывается в ходе активного их отражения. В ходе восприятия субъект способен конструировать параметры, не данные непосредственно в ощущениях. При этом не только усложняется образ объекта, но и развивается способность субъекта отображать объективные характеристики действительности путем "достраивания" представленного в ощущениях содержания.

Эти психические процессы непосредственно связаны с языковыми структурами, в частности, с семантическими структурами слов. В основе развития семантических структур лежит воображение, которое создает наглядные образы, вбирая в себя ощущения. При этом воображение опирается на их смысловой компонент, который определяется информацией, полученной через ощущения. Кроме того, воображение зависит от развития той или иной формы чувствительности, и ощущения участвуют в формировании образов воображения благодаря тому, что они способствуют накоплению информации об объекте, то есть обеспечивают субъекта материалом, комбинаторные преобразования которого образуют содержание воображаемых образов [3, 5-6].

Физиологический синкретизм восприятия и ассоциации чувственных ощущений стали основой явления синестезии, нашедшего отражение в описаниях языков мира. При изучении семантических структурах эмпирических прилагательных становится ясно, что это явление наиболее ярко проявляется именно в них. Под эмпирическими прилагательными понимаются прилагательные, обозначающие некий признак,

воспринимаемый одним или несколькими анализаторами. Поскольку синестезия встречается только в семантических структурах эмпирических прилагательных, в лингвистической литературе их также именуют синестезическими.

Термин "синестезия" был введен в научный оборот английским лингвистом Стефаном Ульманом [3, 120-131]. Явление синестезии в семантике - это особый тип переноса, основывающийся на ассоциациях между чувственными восприятиями.

Несмотря на множество работ по синестезии лингвисты не пришли к единому мнению о причине и природе этого явления [Г.Н. Скляревская, С. Ульман, Э. Домби, Дж. Уильяме, А.П. Василевич, Б.М. Галлеев, Дж. Уильямс]. Некоторые ученые придерживаются точки зрения, что синестезия является результатом слияния, смешения значений, обозначающих два исходных сенсорных признака. Другие рассматривают это явление как результат сближения исходных концептов. Нет единого мнения и о том, какие механизмы лежат в основе таких переносов.

Синестезия - явление восприятия, при котором раздражение одного органа чувств наряду со специфическими для него ощущениями вызывает и ощущения, соответствующие другому органу чувств. Примеры: *цветной слух, цветное обоняние, шелест запахов* [8, 50].

Слуховая синестезия - способность некоторых людей «слышать» звуки при наблюдении за движущимися предметами или за вспышками, даже если они не сопровождаются реальными звуковыми явлениями, было открыто американскими учеными Мелиссой Саэнс (Melissa Saenz) и Кристофом Кохом (Christof Koch) из Калифорнийского Технологического Института [5, 19-20].

Вкусовая синестезия - появление вкусовых ассоциаций от каких-либо слов, образов. Такие синестеты могут, например, слышать любимую песню каждый раз, когда едят шоколад [5, 9-10].

Чаще всего встречаются синестеты с цветовыми или фактурными ассоциациями на буквы, цифры и слова (например, буква А всегда кажется ярко-зеленой) [5, 15-19].

Феномен синестезии известен науке на протяжении уже трех столетий. Пик интереса к ней пришёлся на рубеж XIX и XX веков. Тогда смешением чувств заинтересовались не только медики, но и люди искусства. Так, в 1915 году был создан специальный инструмент для исполнения световой партии в «Прометее» Александра Скрябина. В 1970-х были популярны концерты «музыка + свет», в которых использовался «световой орган» - музыкальный инструмент, извлекавший не только звуки, но и свет.

Истоки причин соединения видимого и слышимого восприятия на человеческие рецепторы уходят в глубь веков. Еще в древности существовало искусство под названием синкретика - неделимое на роды и виды [7, 890]. Цвет и звук в сознании первобытных предков принадлежали определенным предметам, а восприятие предметов было конкретным. Именно поэтому танец и свет от пламени костра, которые были обязательными ритуальными действиями, являлись нераздельными и исполнялись в определенных и предназначенных для этого случаях.

По мнению Чарльза Осгуда, именно феномен синестезии, состоящий в возникновении ощущения одной модальности под воздействием раздражителя другой модальности, служит основой метафорических переносов и оценок и делает возможным метод семантического дифференциала [4, 31-44].

Проявления синестезии чрезвычайно разнообразны. Вот, к примеру, как описывает свои ощущения синестетик (человек, обладающий синестезией) Соломон Шерешевский: "Я подхожу к продавщице мороженого и спрашиваю, какие сорта у нее есть. "Всего полно!" - отвечает она таким тоном, что целая куча угольков и золы вылетает из ее рта. Голоса людей - это букеты цветов, клубы дыма или туман. Я настолько увлекаюсь разглядыванием голосов, что порой не могу понять, о чем со мной говорят" [9]. Даже

такие неожиданные ассоциации не позволяют относить синестезию к разряду психических расстройств.

В середине XX века синестезию стала объектом пристального внимания психологов. Они доказали, что синестезия характерна для всех людей, но проявляется она в подавляющем большинстве случаев на бессознательном уровне. Звуковое или вкусовое ощущение цвета возникает спонтанно, однако оно характеризуется поразительной устойчивостью и личностным однообразием. Такое явление как синестезия нельзя упускать при создании визуальной рекламы и упаковки, так как цвет в рекламе помогает направлять внимание потребителя в нужное русло, корректировать его отношение к товару в положительном смысле.

Одним из ярких авторов, использующих синестезию в своем литературном творчестве, является И.А. Бунин. Как верно заметил К.Г. Паустовский, "есть некая крепкая связь между такими явлениями, как свет, запах, звук и цвет... Читая Бунина, часто ловишь себя на ощущениях такого рода. Краска дает запах, свет дает краску, а запах восстанавливает ряд удивительных картин. Все это вместе рождает особое душевное состояние сосредоточенности, светлой грусти, легкой жизни с ее теплыми ветрами, шумом деревьев, беспредельным гулом океана, милым смехом детей и женщин..." [6]

В произведениях И.А. Бунина очень широк круг изобразительно-выразительных средств, воссоздающих разные проявления чувственного восприятия, и среди них можно выделить разнообразные комбинации слов, в семантике которых наблюдается взаимодействие различных ощущений: зрительных, слуховых, осязательных и т.д. Рассмотрим некоторые примеры синестезии, относящихся к семантическому полю слухового восприятия.

Наиболее часто в произведениях И.А. Бунина встречается синестезия, основанная на столкновении осязания и слуха.

Осязание - звук:

... разошедшиеся колеса водовозки порою так неистово взвизгивают, что больно слушать /болевое восприятие/ [1, 167];

Вкус - звук:

На юте сладко щебечут канарейки... [1, 421];

Звук - зрение:

... она говорила с тихим светом в глазах... [1, 334];

Рассмотренные явления взаимодействия лексики чувственного восприятия в целом согласуются с общей тенденцией процесса синестезии, установленного С.Ульманом. Ученый подчеркивал, что перенесение имени в направлении от более "низких" (осязание, вкус) к более "высоким" (зрение, слух) видам чувств является основой таких переносов. Обратные процессы "сверху вниз" почти не наблюдаются.

Взаимодействия среди слуховых ощущений:

Разразилась ливень с оглушительными громовыми ударами [1, 293].

Как видно из приведенных примеров, даже если взаимодействуют всего два класса ощущений, число комбинаций велико (слух - зрение, температура - слух, консистенция - слух, вкус - слух и т.д.). У Бунина И.А. взаимодействуют нередко три и более классов, что является примером комплексной синестезии. Например:

Свежий, пахучий дождь шумел все быстрее и гуще за открытыми на балкон дверями [1, 37] (запах — звук – консистенция).

В приведенных примерах наблюдается слияние целого комплекса ощущений. Однако далеко не все из них в перечисленных выше комбинациях регулярно отражаются в языке художественной литературы. Они, скорее, являются уникальными, авторскими ассоциациями, которые не приобретут статуса регулярного переноса и не закрепятся в языке.

Использование синестезического переноса позволяет более адекватно описывать окружающую действительность, более тонко и точно передавать нюансы ощущений, выделять признаки, являющиеся наиболее существенными в акте коммуникации, выражать эмоциональную оценку, вызванную тем или иным ощущением.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бунин И.А. Деревня. Повести и рассказы. - М.: Художественная литература, 1981.
2. Величковский Б. М., Зинченко В. П., Лурия А. Р. Психология восприятия. М.: Изд-во МГУ, 1973.
3. Воронин С. В. Синестезия и звукосимволизм/С. В. Воронин// Психолингвистические проблемы семантики. — М.: Наука, 1983. — С.120-131.
4. Гринберг Дж., Осгуд Ч., Дженкинс Д. Меморандум о языковых универсалиях // Новое в лингвистике. Вып. V. М., 1970. - стр. 31-44.
5. Журавлев А. П. Звук и смысл. М.: Просвещение, 1991.
6. Паустовский, К.Г. Наедине с осенью / К.Г.Паустовский. — М., 1972.
7. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. Москва: Альта-Принт, 2005. - 1216 с.
8. Филиппов А.В., Романова Н.Н., Лetyагова Т.В. Тысяча состояний души. Краткий психолого-филологический словарь. – М.: Флинта, 2011.
9. http://nabokov.gatchina3000.ru/museum/nabokov_kubiki.htm

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Белова Е.Е.

Нижегородский государственный педагогический университет
им К.Минина, г. Н.Новгород

В связи с изменениями в экономической, политической и социальной жизни общества изучение иностранного языка занимает приоритетное положение в образовательном процессе. Увеличивающийся объем информации, необходимость обработать ее в ограниченный период времени делают вопрос об интенсификации обучения иностранному языку актуальным.

На современном этапе развития образования вопрос о трактовке понятия «интенсификация обучения» и принципах ее реализации является открытым. Но исследователи сходятся на том, что она должна обеспечивать повышение качества обучения и усвоения больших объемов информации в минимальные сроки. Важнейшим принципом интенсификации обучения является принцип мотивации, т.е. формирования причин психологического характера, определяющих направленность на познавательную деятельность, творческую активность и самостоятельность обучающихся. В условиях избыточной информации у детей начинают действовать механизмы защиты по отношению к учебному материалу, пользы которого они не видят. В связи с этим учителям необходимо уметь убеждать учащихся в пользе предлагаемого учебного содержания, подавать информацию так, чтобы она была востребована и принята учащимися.

Кроме того, интенсификация обучения и реализация основной цели обучения иностранным языкам – формирование коммуникативной компетенции, предполагают опору на принципы личностно-деятельностного подхода. Эти принципы наиболее полно отражаются в использовании таких методов обучения, как дискуссии, ролевые игры, обучение в сотрудничестве, составление портфолио, метод проектов и др. В настоящее

время все более широкое распространение в практике обучения иностранным языкам находит метод проектов.

Зародившийся еще в XVI в. в архитектурных мастерских Италии метод проектов в конце XVIII–XIX вв. «переселяется» на американский континент, где он используется в производственном обучении и в общеобразовательных школах как чисто прикладная деятельность. Основываясь на идеях американского философа образования, психолога и педагога Д.Дьюи, преподаватели сельскохозяйственных школ сначала давали своим ученикам теоретические знания, а потом предлагали им применить эти знания на практике.

Психологической основой метода проектов является «закон учения» Э.Торндайка. Согласно этому закону, выполнение действия, к которому у ученика есть склонность, приносит ему больше удовлетворения, чем выполнение действия, которое он выполняет по принуждению. По мнению В.Килпатрика, психология ребенка, его склонности должны играть решающую роль в учебном процессе, поэтому под методом проектов он понимал как «от души выполняемый замысел» (*heartly purposeful act*).

Проектная методика Е.С. Полат рассматривает учебное проектирование как процесс работы над учебным проектом, процесс достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта». Именно «продуктом» метод проектов отличается от других проблемных методов, которые не предусматривают подобного завершения работ.

Метод проектов, по определению Е.С. Полат [3; 67], предполагает использование совокупности поисковых, исследовательских, проблемных методов, творческих по своей сути, которые в результате самостоятельной и групповой деятельности учащихся позволяют решить ту или иную проблему и презентовать результаты ее решения.

В последние годы отечественная методика обращает все больше внимания на проблему личностного развития человека в системе языкового образования. Проектная методика – одно из средств реализации личностно-деятельностного подхода при формировании иноязычной речевой компетенции.

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что принципы интенсификации обучения во многом совпадают с принципами личностно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам. Личностно-деятельностный подход (А.В.Зимняя, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, А.А.Леонтьев) ориентирует на способы усвоения знаний, на образцы и способы деятельности и мышления, на развитие творческого потенциала и познавательных сил ребёнка. Этот подход противопоставляется традиционным формам передачи готовой информации, пассивности учения школьников, бесполезности знаний, навыков, умений, которые не имеют реализации в деятельности. [1; 18]

Поскольку метод проектов ориентирован на реальный значимый для ученика практический результат, то важен личностный компонент, который предполагает определение цели занятий и способов ее достижения с позиции самих учащихся, с учетом их особенностей, интересов, мотивов, потребностей, способностей. При реализации этого компонента проектная методика стремится к изменению основной схемы взаимодействия между учителем и учащимися. По мнению Е.С.Полат [3; 10], проектное обучение заменяет традиционную систему «учитель–учебник–ученик» на новую «ученик–учебник–учитель».

Для рассмотрения деятельностного компонента, лежащего в основе проектного обучения, следует обратиться к теории деятельности И.А. Зимней и А.Н. Леонтьева. Как утверждает И.А. Зимняя, существенной характеристикой любой деятельности выступает ее мотивированность [1; 65]. Одним из постоянных сильнодействующих мотивов является интерес, который можно определить как положительное отношение субъекта к его деятельности. Познавательный интерес возрастает, если учитель постоянно раскрывает значимость темы, ее актуальность и новизну, наглядность, занимательность, этому же способствует использование

компьютеров. Именно интерес вызывает самостоятельность, переходящую в активность и умение.

Отношение учащихся к учению определяется также активностью. Управление активностью традиционно называют активизацией, которую можно определить как постоянно текущий процесс побуждения к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стереотипной деятельности. Основные пути активизации в педагогической практике – использование разнообразия форм, средств, методов обучения, которые стимулируют самостоятельность и активность учащихся.

По мнению Р.П. Мильруд, коммуникативно-ориентированное обучение ИЯ реализуется через «деятельностные задания» (*activities*) на основе игрового, имитационного и свободного общения. Важно, чтобы при реализации деятельностного компонента проектного обучения учитывались следующие принципы:

- Организация такого группового общения, в котором каждый ученик остается в фокусе внимания остальных;
- Приоритет самовыражения личности перед демонстрацией языковых знаний;
- Поощрение пусть противоречивых, даже «неправильных» суждений, если они свидетельствуют о самостоятельности учащихся, об их активной позиции;
- Обеспечение для участников общения ощущения безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания;
- Подчинение языкового материала индивидуальному речевому замыслу;
- Соответствие языкового материала речемыслительным и языковым возможностям говорящего [2; 10-15].

Для более рациональной организации работы над проектом следует ориентироваться на его типологию. В соответствии с доминирующей деятельностью проекты подразделяются на исследовательские, творческие, ролевые или игровые, информационные, практико-ориентированные.

Исследовательские проекты имеют структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием. Любой проект всегда содержит элемент творчества. Отличие творческих проектов в том, что они, как правило, не имеют заранее определенной структуры, она развивается, подчиняясь логике совместной деятельности, интересам участников. Результаты могут быть оформлены в виде сценария видеофильма, драматизации, программы праздника, плана сочинения, статьи, репортажа, альманаха, альбома, веб-сайта и пр.

Структура ролевых или игровых проектов также остается открытой до окончания проекта. В них персонажи не просто разыгрывают свои роли, а исследуют по различным источникам характер их возможного поведения в предлагаемых ситуациях, стараясь «наглядно» показать особенность проблемной ситуации и возможные пути ее решения, демонстрируя при этом особенности речевого поведения своих героев, этикета и пр.

Информационные проекты направлены на сбор информации о каком-то объекте или явлении, ознакомление с этой информацией, ее анализ, обобщение, создание вторичных текстов. Такие проекты часто становятся органичной частью исследовательских проектов.

Результат практико-ориентированного (прикладного) проекта ориентирован на социальные интересы самих участников. Например, на основе полученных результатов исследования может быть создан документ, программа действий, рекомендации по ликвидации выявленных несоответствий в природе, обществе, справочный материал, словарь (обиходной школьной лексики), аргументированное объяснение какого-то явления и т.д.

Независимо от своего типа проектная деятельность в обучении иностранным языкам предполагает определенную технологию организации.

Прежде всего, определенного внимания требует организация групповой работы. При формировании групп сотрудничества психологи советуют обращать внимание на такие качества личности, как уровень интеллектуального развития, что влияет на выдвижение гипотез в ходе поиска решения, критичность, анализ; уровень компетенции в учебном предмете; уровень познавательной активности;

Организация проектной деятельности проходит следующие этапы:

1. Подготовительный этап, который включает в себя 1) выбор темы проекта, его типа, количества участников, определение цели проекта, отбор и группировка по ситуациям лексики, связанной с проблемой проекта, 2) анализ учителем возможных вариантов проблем, соответствующих программе обучения иностранным языкам на соответствующем этапе, быть доступными по сложности и отвечать интересам учащихся и их возрасту, 3) распределение обязанностей по группам, выбор методов исследования, поиска информации, творческих решений.

2. Основной этап включает: 1) самостоятельную работу участников проекта по своим индивидуальным или групповым задачам. 2) промежуточные обсуждения предварительно выбранных позиций в группах в виде дискуссий.

3. Заключительный этап: 1) защита проектов, оппонирование; 2) подведение итогов, внешняя оценка, прогнозирование дальнейшего развития полученных выводов. Этап рефлексии очень важен, т.к. дает возможность вдуматься в причины успеха и неуспеха группы и свои собственные, сделать соответствующие выводы на будущее.

Метод проектов в силу его комплексности, проблемной направленности, ориентации на групповую работу, приобрел популярность, как один из наиболее эффективных методов, позволяющих реализовать на практике личностно-деятельностный подход к обучению. Метод проектов направлен на интеллектуальное развитие личности ученика, формирование его критического и творческого мышления. Систематическая практика в совместной деятельности формирует не только самостоятельность, но и ответственность за собственную работу, и работу всей группы.

При этом учащиеся приучаются выполнять разные социальные роли. Все это потребуются им в жизни, т.к. работа в малых группах сотрудничества — одно из основных направлений социализации личности.

При построении учебного процесса акцент ставится на развитие личности ученика, ее интересы, способности, возможности. Проектная деятельность ставит учащегося в ситуацию реального общения на иностранном языке, что способствует интенсификации его обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222с.
2. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 2000. - №4. - С.9-15
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е.Петров. – М.: Академия, 2000. – 272с.

СИСТЕМА ЖАНРОВ СОВРЕМЕННЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ: ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ И ПУТИ ТРАНСФОРМАЦИИ*

* Статья написана при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 14-06-31067 мол_а «Жанровая констелляция как принцип организации текстов массово-информационного дискурса».

Современная печатная пресса – это сложный лингвистический объект, представляющий несомненный интерес для исследователей массово-информационного дискурса в силу особой роли, которую средства массовой информации играют в современном обществе. Внимание лингвистов обращено как к языку СМИ в целом, так и к отдельным его жанровым разновидностям. Принципиально важным для лингвистов сегодня является вопрос жанровой дифференциации печатных СМИ и критериев, позволяющих установить устойчивые признаки отдельных видов жанров.

Жанр можно рассматривать как своего рода глобальную текстовую стратегию, которая управляет текстообразовательным процессом [22, с. 68]. Функциональная стилистика рассматривает жанры печатных СМИ в рамках газетного, газетно-публицистического или публицистического стилей или же изучает такие тексты как «надстилевые» образования.

Вообще, стиль является одной из значимых особенностей формирования жанровой дифференциации массово-информационного дискурса. Называя стиль элементом жанрового единства высказывания, М.М. Бахтин отмечает: «Переход стиля из одного жанра в другой не только меняет звучание стиля в условиях несвойственного ему жанра, но и разрушает или обновляет данный жанр» [3, с. 257].

Широкомасштабный охват самых разнообразных сторон жизни позволяет вырабатывать определенные стилевые разновидности, поэтому различные функциональные стили оказывают значительное влияние на массово-информационный дискурс. Так, научное содержание, регулярно воплощающееся в стиле научной прозы в подобающую ему форму научного изложения, попадая в сферу массово-информационного дискурса, неизбежно утрачивает эту форму в значительной мере, видоизменяя ее в соответствии с требованиями массово-информационного стиля [9].

Появление жанров журналистики было обусловлено также историческими условиями развития журналистики, общественной и политической практикой, теми задачами, которые стояли перед каждым поколением публицистов, наконец, насущными требованиями того или другого времени [17, с. 8].

В научной теории жанров журналистики существует множество классификаций жанров печатной прессы, каждая из которых базируется на различных типологических подходах.

Выделяя «целевую установку» как один из важнейших жанрообразующих факторов А.А. Тертычный отмечает, что разнообразие качеств конкретных публикаций предопределяется разнообразием целей, которые ставят перед собой авторы, что и становится базой для отнесения того или иного текста к определенной жанровой группе. Основываясь на этом, ученый выделяет три группы жанров периодической печати: информационные, аналитические и художественно-публицистические [21, с. 7-8].

Среди информационных жанров выделяют заметку, информационную корреспонденцию, информационный отчет, информационное интервью, блиц-опрос, вопрос–ответ, репортаж, некролог. Тексты, относящиеся к информационным жанрам, выступают основными носителями оперативной информации, позволяющей аудитории осуществлять своего рода постоянный мониторинг наиболее значимых, интересных событий в той или иной сфере действительности.

К современным аналитическим жанрам относятся аналитический отчет, аналитическая корреспонденция, аналитическое интервью, аналитический опрос, беседа, комментарий, социологическое резюме, анкета, мониторинг, рейтинг, рецензия, статья, журналистское расследование, обозрение, обзор СМИ, прогноз, версия, эксперимент,

письмо, исповедь, рекомендация (совет), аналитический пресс-релиз. Главной особенностью жанров, относящихся данной группе, является нацеленность их не столько на сообщение новостей, сколько на анализ, исследование, истолкование происходящих событий, процессов, ситуаций [20].

Художественно-публицистические жанры относятся к «авторской» или «писательской» журналистике, подчеркивая тем самым их особый характер, который проявляется в повышенной требовательности к языку, художественной образности, эмоциональной насыщенности текстов, глубине авторского обобщения действительности. Среди таких жанров очерк, фельетон, памфлет, пародия, сатирический комментарий, житейская история, легенда, эпитафия, анекдот, шутка, игра.

Подробно характеризуя каждый из жанров, А.А. Тертычный отмечает, что такая система не является чем-то раз и навсегда данным – она постоянно развивается, адаптируясь к тем задачам, которые встают перед аналитической журналистикой. Соглашаясь с этим мнением, добавим, что те же процессы происходят в прессе в целом: любые жанры, к какой бы классификационной группе они ни относились, подвержены влиянию социальных и культурных факторов, что обуславливает постоянную динамику в их развитии.

В.В. Ворошилов отмечает, что «в последнее время идет обогащение содержания и характера, форм материалов. Информационные жанры сопровождаются комментарием, они приобретают более аналитичный характер. Жанровая палитра пополняется новыми разновидностями материалов» [6, с. 75].

Исследуя вопрос классификации жанров журналистики, М.Н. Ким приходит к выводу, что ряд ученых считает данную классификацию устаревшей. Поэтому, по его словам, в 90 гг. прошлого столетия стали выдвигаться новые концепции и подходы. В качестве методологического основания брались разные параметры. Например, жанры группировались по методам сбора и обработки информации: «репортерская журналистика», «расследовательская журналистика», «комментирующая журналистика» и т.п. В качестве основания могла выступить и тематика журналистского выступления: «политическая журналистика», «деловая журналистика», «детская журналистика», «женская журналистика» и т.д. По предмету отображения действительности жанры делились на «авторскую журналистику», «новостную журналистику», «аналитическую журналистику» [12, с. 13].

Так, опираясь на вышеописанную классификацию, авторы курса «Учимся общению» Т.М. Балыхина, М.В. Лысякова и М.А. Рыбаков выделяют в отдельные категории жанры газетные и журнальные, отмечая, что информационные, аналитические и художественно-публицистические жанры широко представлены в группе газетных жанров, а журнальные жанры представлены исключительно аналитическими видами: статьей, очерком, рецензией, обзором и беседой [2].

Более развернутую классификацию жанров периодической печати дает С.М. Гуревич, называя важнейшим жанрообразующим фактором назначение жанра, его функции. Заметку, отчет и репортаж, которые А.А. Тертычный относит к разряду информационных, автор классифицирует как жанры новостной информации. Далее С.М. Гуревич отдельно выделяет группу диалогических жанров, к которым относит интервью, диалог и беседу (полилог), отмечая, что, в отличие от текстов новостной информации, с помощью этих жанров журналисты сообщают не только о событиях, но и о мнениях людей об этих событиях. Относительно жанров комментария, корреспонденции, статьи и обозрения, мнения А.А. Тертычного и С.М. Гуревича совпадают, с той лишь разницей, что последний дает им название ситуативно-аналитических. Группу художественно-публицистических жанров А.А. Тертычного С.М. Гуревич дробит на три разновидности: эпистолярные (все виды писем), собственно художественно-публицистические (зарисовка, очерк) и сатирические (фельетон, памфлет, пародия, эпиграмма, эссе) [7].

Автор электронного курса по журналистике «Массовая коммуникация» Кенжегулова Н., принимая в целом классификацию А.А. Тертычного, также предлагает разделить художественно-публицистические жанры на две разновидности: художественно-публицистические (очерк, зарисовка, эссе, политический портрет) и сатирические (фельетон, памфлет, пародия, эпиграмма, басня, карикатура, анекдот) [11].

Еще одну интересную классификацию печатных СМИ дает автор учебника «Система журналистских жанров» Л.Е. Кройчик. Он выделяет пять групп:

- оперативно-новостные – заметка во всех ее разновидностях;
- оперативно-исследовательские – интервью, репортажи, отчеты;
- исследовательско-новостные – корреспонденция, комментарий (колонка), рецензия;
- исследовательские – статья, письмо, обозрение;
- исследовательско-образные (художественно-публицистические) – очерк, эссе, фельетон, памфлет [15, с. 125].

Были также предприняты попытки сделать уже существующую классификацию более детальной, используя в качестве критериев деления на группы самые разнообразные аспекты [5, с. 398]. Новое деление на группы выглядело следующим образом:

- 1) собственно информационные жанры;
- 2) собственно публицистические;
- 3) информационно-публицистические;
- 4) художественно-публицистические;
- 5) собственно художественные;
- 6) рекламные;
- 7) официально-деловые;
- 8) остальные.

Критикуя такую классификацию, М.Э. Конурбаев отмечает, что в ней «незримо и удивительно, без всякого разбора эклектично переплелись критерии понятийные, языковые, стилистические, а вершиной всего является бесконечность, нашедшая выражение в пункте 8 – «остальные» [13].

В.П. Семенов выделяет жанры печати по степени выраженности информативной или воздействующей функций. К первой группе, которая отличается максимальным проявлением информативной функции, он относит заметку, прямой информационный отчет, интервью. Вторая группа, для которой характерно равнозначное проявление информативной и воздействующей функций, включает в себя корреспонденцию, статью, обозрение, рецензию. В третью группу с максимальной выраженностью воздействующей функции входят передовая статья, очерк, фельетон [16, с. 221-222].

М.Р. Желтухина в своей монографии предлагает классификацию жанров массово-информационного дискурса «по характеру ведущей интенции». На этом основании она выделяет следующие жанры:

1) ритуальные – эпидейктические с доминированием интегративной фатики (инаугурационная речь, юбилейная речь, поздравительная речь, традиционное радио/телеобращение);

2) ориентационные – информационно-прескриптивные (партийная программа, конституция, послание президента о положении в стране, отчетный доклад, указ, соглашение);

3) агональные (лозунг, рекламная речь, предвыборные дебаты, парламентские дебаты) [8, с. 144].

Помимо описанных, существует еще целый ряд различных классификаций жанров печатной прессы, и все они основываются на различных принципах дифференциации, однако в итоге, все разновидности текстов печатных средств массовой информации

оказываются в одном списке жанров, выделяемых по разным основаниям: языковым, понятийным, функциональным и т.д.

«Мне кажется, чистых жанров вообще не существует, – размышляет В.Б. Шкловский о жанровой дифференциации, – Правда, иногда какое-нибудь жанровое явление закрепляется как классическое, то есть канонизируется» [25, с. 755].

Подобная несогласованность в определении жанров, как отмечают А.А. Калмыков и Л.А. Коханова с одной стороны, свидетельствует о том, что теория оказывается пока не в состоянии найти общие системные основания для описания многообразия жанров, а с другой – свидетельствует в пользу жанра как практического инструмента журналистской работы [10].

Реализуя две основные функции массово-информационного дискурса – информационную и воздействующую, – авторы современных печатных изданий используют множество различных жанров, образующих в совокупности сложную систему, в которой, в зависимости от назначения и на основе ряда признаков, они объединяются в группы. Набор жанров печатных средств массовой информации, как и само понятие «жанр», непрерывно изменяется и усложняется. Появление новых коммуникативных ситуаций, являющихся следствием развития общества, обуславливает рождение новых жанров и отмирание старых, обновляя, таким образом, всю жанровую систему. Анализируя этот процесс, можно выделить несколько определяющих принципов.

Современные авторы, исследуя «жанровую палитру» средств массовой информации, говорят о модификации традиционных жанров, которые стремятся к актуализации первичной формы, образуя переходные, гибридные [14] или синтетические жанры [8]. Возникает множество так называемых авторских жанров, фактически создаваемых, даже как бы инспирируемых, под конкретную личность и маркируемых конкретным именем. «Телевизионный модератор, ведущий радиопрограмм, аналитик газеты по значимости затмевают политических ньюсмейкеров с хорошим рейтингом» [4].

Взаимодействие и взаимовлияние жанров, по утверждению некоторых ученых, в системе проявляются двояко: во-первых, любой жанр как таковой «оттеняется», выделяется другими жанрами, бытие одного жанра опосредованно влияет на функционирование соседних жанров; во-вторых, жанры испытывают непосредственное взаимовлияние вплоть до взаимопроникновения [18].

Таким образом, развитие системы жанров происходит в процессе вычленения новых жанров или обретения старыми дополнительных признаков, а также при их взаимопроникновении и взаимообогащении.

Двуединство этого процесса проявляется также в том, что, с одной стороны, каждый вновь появившийся жанр может оказывать значительное воздействие на систему существующих жанров, демонстрируя свои собственные возможности и укрепляя границы, а с другой, новый жанр не становится причиной отмирания старых, уже ранее существовавших, а только расширяет их круг [3].

В.В. Ученова отмечает, что система жанров необратимо подвержена изменениям, объясняя это тем, что многообразие жанров все возможности этого вида деятельности «в «моделировании» действительности, воздействию на нее» [23, с. 94]. **Комплексность** – ключевой принцип, который сопровождает процесс постоянного обновления жанровой системы печатных изданий. Этот принцип определяется не только сложностью и многоаспектностью, присущей жанровому многообразию СМИ, но и наличием довольно четкой иерархии в системе масс-медиа текстов, когда один жанр может быть как отдельным образованием, так и частью более сложной структуры. Так, мы встречаемся с понятием «гипержанр» или «гипержанровое событие», под которыми понимаются макрообразования, речевые формы, сопровождающие социально-коммуникативные ситуации и объединяющие в своем составе несколько жанров. Об иерархичности структуры дискурса ученые говорят уже давно, вводя такие понятия как гипержанр,

жанроид, жанр, субжанр и т.п. [19], по сути, давая описание схемы отношений жанров по принципу подчинения и соподчинения.

Для современных изданий характерно использование жанров почти всех жанровых систем (литературы, статистики, делопроизводства, устной речи), что может быть охарактеризовано как результат действия интертекстуальности, которая проявляется не только в текстовых заимствованиях и аллюзиях, но также и в использовании жанровых форм, свойственных другим видам словесности [1]. Самая общая форма интертекстуальности вытекает из особенности современной прессы, отмечаемой всеми исследователями: журналист работает в режиме диалога с аудиторией, предполагая ее отклик на предложенный текст, интерес к нему. Создавая соответствующий материал, журналист использует высказывания других людей, при этом заимствует не только мысли и образы, но и жанровые формы высказывания. Интертекстуальность также отчетливо проявляется в современной тенденции создавать врезки и вставки в традиционные жанры, когда, например, в очерк в виде отдельных высказываний в соответствующем жанре вставляются мнения экспертов, письма читателей, мини-интервью с интересным человеком. Такие вставки обогащают не только содержание материала, но и делают его форму более разнообразной.

Наконец, наиболее часто встречаемый случай действия **интертекстуальности** жанровых форм состоит в прямой стилизации материала под специально выбранную журналистом жанровую форму. Наиболее отчетливо эта особенность проявляется в рекламе, которая в основном состоит из заимствованных жанровых форм. Авторы рекламных текстов используют жанры журналистики (интервью, репортаж, зарисовка, комментарий), художественной литературы (сказки, пьесы, загадки), ораторики (агитационная речь, презентация, мнение, консультация, совет), стилизуя свой рекламный текст под один из жанров для усиления воздействующего эффекта.

Каждый жанр, представляющий собой совокупность организации того или иного информационного материала, который отражает явления реальной действительности и обладает определенными особенностями, имеет набор устойчивых характеристик – тематических, композиционных, стилистических [3, с. 255], а также когнитивных, коммуникативных и коммуникативно-функциональных [8, с. 134], – которые и делают его уникальным по отношению к другим жанрам. Те тексты, которые обладают схожими качествами, можно объединить в отдельные жанрообразующие группы [20]. Постоянство связей между определенным предметом, функцией и методом обеспечивает ту самую устойчивость формы, которая делает жанр узнаваемым даже при сравнении произведений, написанных разными авторами из разных стран и разных времен. Сходство композиции или, скажем, стиля может быть более или менее выраженным; сохраняется скорее некое «общее впечатление»... [24].

И все же границы между отдельными жанрами становятся менее четкими, поскольку некоторые существующие признаки дифференциации уже не позволяют относить тот или иной текст к одному из существующих жанровых образований. К таковым относятся функция текста, которую он выполняет в системе массово-информационного дискурса, а также целевая аудитория, к которой обращается автор. В силу возрастающего объема информации, исходящей из различных доступных обывателю источников, в значительной степени возрастает конкуренция между изданиями, авторами и жанрами в том числе, поэтому узкая направленность текста и его монофункциональность сегодня довольно отрицательно сказываются на том, насколько доступен текст будет для широкой аудитории и насколько высок будет прагматический эффект, заложенный в него автором. Именно это заставляет обогащать текст с устойчивыми жанровыми признаками и функциональной направленностью новыми функциями и делать его более доступным для максимально широкой аудитории, даже если изначально жанр этого не предполагает. Таким образом, развитие жанровой системы

массово-информационного дискурса происходит по принципу **полифункциональности и универсальности** в отношении целевой аудитории.

Создавая текст, авторы, как правило, ориентируются на определенные образцы текстов, функционирующих в социокультурной общности. Чтобы быть понятным, журналист строит свое произведение в соответствии со своими собственными знаниями и знаниями предполагаемого читателя об известных формах текстовой коммуникации, т.е. текстовых прототипах или жанрах. Процесс продуцирования текста начинается с выбора жанра, и далее в соответствии с выбранным жанром происходит отбор языковых ресурсов. Таким образом, в результате специальных творческих усилий адресата, рождается такой текст, цели, функции и жанровые особенности заранее определены автором. Однако в последнее время отмечается все возрастающая произвольность рожаемого текста, когда автор не задумывается, какими характеристиками он его наделяет. Для адресата первостепенным является прагматическое воздействие, которое будет оказывать создаваемый им текст, а для этого ему не обязательно придерживаться четких рамок для того, чтобы текст был строго определенного жанра.

И все-таки любой жанр является элементом системы и, будучи зависимым от ее функционирования, при этом обладает относительной самостоятельностью. Основанием для жанрового деления печатных СМИ могут быть различные факторы, например, функциональная направленность жанра, глубина анализа в интерпретации фактов, характер изобразительных средств, целевая аудитория, эмоциональность и тематическая направленность, но сегодня становится очевидным, что этих критериев не достаточно, чтобы определять жанровые границы. Комплексность, интертекстуальность, полифункциональность, универсальность и возрастающая **произвольность** развития жанровой системы печатных СМИ обуславливают необходимость введения новых критериев дифференциации. Наличие структурно-композиционных и стилистических признаков, называемых жанрообразующими факторами, сегодня уже не всегда позволяет отличать один журналистский жанр от другого. В зависимости от того, какой метод репрезентации использован, журналист, имея одинаковые предмет, цель и метод отображения и используя одни и те же источники информации, может выступать с публикациями о конкретном событии, явлении не только в различных жанрах, но и используя смешенные или гибридные жанры, иногда даже не подозревая об этом.

Таким образом, мы видим, что, несмотря на крайнюю важность исследования жанров современной журналистики, эта область остается недостаточно изученной, особенно в теории, которой «так и не удалось разрешить дилемму «содержание – жанр», а также преодолеть тенденцию упрощения жанровым схематизмом» [10].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонов Ю. П. Принципы формирования новой системы жанров журналистики [Электронный ресурс] // Материалы докладов XVI Междунар. конф. студ., асп. и мол. учен. «Ломоносов» / отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев, А.И. Андреев. – М. : МАКС Пресс, 2009. –Режим доступа: http://www.lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2009/diskurs/antonov.pdf.
2. Балыхина Т. М., Лысякова М. В., Рыбаков М. А. Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 488 с.
3. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С. 250-296.
4. Вакурова Н. В. , Московкин Л. И. Типология жанров современной экранной продукции [Электронный ресурс] / Под ред. проф. Р.А. Борецкого. Ин-т современного искусства. Мастерская телевизионной журналистики. – М., 1997. – Режим доступа: <http://www.eartist.narod.ru/text3/08.htm>.

5. Виноградова В. Б., Кукушкина О. В., Поликарпов А. А., Савчук С. О. Компьютерный корпус текстов русских газет конца XX века: создание, категоризация, автоматизированный анализ языковых особенностей // Русский язык: исторические судьбы и современность. Международный конгресс русистов-исследователей. Москва, филологический ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова. 13–16 марта 2001 г.: Труды и материалы. М., 2001. – С. 398.
6. Ворошилов В. В. Журналистика. – Учебник. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 304 с.
7. Гуревич С. М. Газета: вчера, сегодня, завтра : Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 288 с.
8. Желтухина М. Р. Речевое воздействие. – Учебно-методическое пособие. – Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала Московского университета потребительской кооперации, 2003. – 258 с.
9. Земцова Л. А. Искусствоведческая рецензия как жанр массово-информационного дискурса : Дис. ... канд. фил. наук. – Волгоград, 2006. – 212 с.
10. Калмыков А. А., Коханова Л. А. Интернет-журналистика. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 383 с.
11. Кенжегулова Н. Электронный курс по журналистике «Массовая коммуникация». Режим доступа: <http://www.unesco.kz/massmedia/index.htm>
12. Ким М. Н. Жанры современной журналистики. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2004. – 366 с.
13. Конурбаев М. Э. Критерии выявления публицистических жанров [Электронный ресурс] / в кн. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Под ред. Володиной М.Н. – М.: Изд-во МГУ, 2003. Режим доступа: http://evartist.narod.ru/text12/10.htm#з_07
14. Королькова Е. В., Юрова Г. И. К вопросу об особенностях жанрообразования в современных СМИ [Электронный ресурс] // Язык, коммуникация и социальная среда. Сб.ст. Вып. 2. Воронеж: ВГУ, 2002. – С.132-136. Режим доступа: <http://tpl1999.narod.ru/WEBLSE2002>
15. Кройчик Л. Е. Система журналистских жанров / Основы творческой деятельности журналиста: Учебник. – СПб., 2000. – 410 с. С. 4, 125, 139.
16. Медведева С. Ю. Специфика языка печати как средства массовой коммуникации. // Роль языка в средствах массовой коммуникации. Сб. обзоров./ Ответственный редактор Березин Ф.М. Серия: Теория и история языкознания. – М., 1986. – С. 217-243
17. Пельт В. Д. Дифференциация жанров газетной публицистики. – М., 1984. – 118 с.
18. Радиожурналистика : учебник / Под ред. А. А. Шереля. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во МГУ: Высшая школа, 2005. – 478 с.
19. Седов К. Ф. Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации // Антология речевых жанров. – М.: Лабиринт. –2007. – С. 7-38.
20. Тертычный А. А. Жанры периодической печати [Электронный ресурс]: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2000. – Режим доступа: <http://www.evarist.narod.ru/text2/01/htm>
21. Тертычный А. А. Понятие аргументации // Аргументация в публицистическом тексте (жанрово-стилистический аспект). – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1992. – 242 с.
22. Тырыгина В. А. Предикация в жанровой перспективе // Филологические науки. – 2005. – № 2. – С. 68-76.
23. Ученова В. В. Современные тенденции развития журналистских жанров // Вести Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. – 1976. – № 4.
24. Шибаева Л. Жанры в теории и практике журналистики [Электронный ресурс] // Журналистика. – 2000. – №. 17/47. – Режим доступа: <http://www.relga.rsu.ru/n47/jur47.htm>

25. Шкловский В.Б. Тетива. О несходстве сходного // Собр. Соч. Т. 3. – М., 1974. – с. 755-771.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ В ПОЛИКИЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ

Блинкова Ю.В., Курмагазиева К.З., Смоляр Л.И.
Филиал АГУ в г.Знаменск

Задача нашего исследования состоит в том, что бы узнать, насколько толерантны студенты к таким же студентам различных национальностей, находящиеся в одном социальном сообществе, и социальной группе, например: Толерантность студентов в ВУЗе.

Астраханская область многонациональна, в ней проживают представители более 173 национальностей, мирно соседствуют 14 религиозных конфессий, функционируют 17 обществ национальных культур и 155 общественных объединений.

По - мнению Г.В. Палаткиной: «Толерантность – это фактор, стабилизирующий любое сообщество людей, направляющий отношение в обществе в мирное русло, связывающий индивидов с традициями, нормами, культурой своего народа. В бурный и непредсказуемый период нашего развития, когда надо готовить подрастающее поколение к жизни в быстро меняющихся условиях, необходима готовность к изменениям, что является сложной задачей».

На наш взгляд, что эта тема очень актуальна, так как существуют глобальные проблемы, одной из которых является «Культурный разлом», раскол культур, налаживания диалога культур. Это предполагает интенсивное развитие межкультурных коммуникаций, как многосторонних, так и двусторонних, осуществляемых во всех сферах культуры на основе уважения культурной самобытности каждой из культур и с учетом тенденций усиления культурного влияния одних стран на другие, тенденций универсализации в мировом культурном развитии.

Расслоение современного общества на различные по национальному, социокультурному и религиозным признакам группы отводит особую роль образовательным учреждениям в формировании культуры межэтнической толерантности у студентов. Потребность современной образовательной системы в реализации этой деятельности актуализируется недостаточной готовностью преподавателей вузов к данному виду деятельности.

Воспитание в духе толерантности ограничивается усвоением смысла понятия «толерантность». Оно состоит в том, чтобы обучить способам поведения и реагирования, которые не наносят вреда другому, чтобы утвердить эти способы поведения в качестве внутренней установки каждого человека, а затем и в тех общественных механизмах, которые определяют и формируют отношения между людьми.

Межэтническая толерантность основана на уважении к другой личности, ее правам и свободам, в то же время отличается неагрессивной защитой собственных этнических культурных образцов поведения, традиций, верований, обычаев и т.д.

Цель настоящего исследования состоит в определении психолого - педагогических условий, способствующих формированию толерантности у молодежи и развивающих творческую личность, свободную от предрассудков и стереотипов мышления. С одной стороны, без принятия иной культуры и традиций невозможно вхождение в мировое сообщество. С другой стороны, каждому народу необходимо сохранить собственную индивидуальность и помнить свою историю.

Феномен толерантности является объектом изучения различных областей научного знания: психологии, социологии, этнографии, истории, политологии и других общественных дисциплин.

Ведущим понятием предпринятого нами исследования является: «толерантность студентов» - спектр личностных проявлений уважения, принятие и правильное понимание студентами богатого многообразия культур мира, ценность другой личности; отражение доброжелательности и эмпатии, проявляющихся в активном отношении, общении, поведении, разрешении конфликтных и проблемных ситуаций.

Ряд авторов (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолова, Н.А. Асташова, Е.В. Баскакова, И.В. Демченко, П.Н. Ермаков, Т.В. Фоменко и др.) утверждают, что становление толерантности и формирование толерантных отношений может быть осуществлено в модели поликультурного образовательного пространства.

«Поликультурная среда вуза» представляет собой особую духовно насыщенную атмосферу, объединяющая в сообщество личностей с целью вовлечения их в деловые и межличностные контакты, обуславливающая в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям; пространство позитивного взаимодействия индивидов, групп, культур, представляющих разные этносы, культуры, религии и т.п.; учреждение с многокультурным контингентом, включающим разновозрастной, многонациональный и разноконфессиональный студенческий и профессорско – преподавательский состав, призванная удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся, справедливости, демократии, терпимости и солидарности, отказа от любых видов насилия.

Наблюдая межэтническое общение в студенческой среде, можно отметить различные группы факторов, определяющих поведение индивидов в межгрупповом контакте: личностные (черты личности и установки); ситуативные (условия, в которых происходит взаимодействие); групповые (структура общества, характеристики культуры, к которой принадлежат индивиды, включенные в контакт).

В рамках теории А.Тежфела и его коллег социальная идентичность рассматривается как часть Я – концепции индивида, возникающая из осознания своей принадлежности к социальной группе (или группам) вместе с оценкой и эмоциональным отношением к этому групповому членству.

В основе нашего подхода к взаимосвязи этнической идентификации и стратегий межэтнического взаимодействия заложена классификация типов этнической идентичности человека в полиэтнической среде, предложенная Г.У. Солдатовой. Данная классификация включает в себя следующие типы этнической идентичности: позитивная этническая идентичность, этническая индифферентность, гипoidентичность и гиперидентичность[3, с.101].

В ходе своей работы мы использовали организационно-содержательные мероприятия с опорой на психолога – педагогические методы и формы формирования толерантного поведения у студентов (психолога – педагогическое просвещение: лекции, доклады; групповые занятия: дискуссии, беседы) проводимые как на всех видах аудиторных занятиях, так и в ходе внеаудиторной работы.

Нами были составлены и использованы анкеты, первой частью которой являлся блок вопросов направленный на осознание этнической идентичности, ее аффективного и когнитивного компонентов (чувство гордости за свою национальную принадлежность, возможность повторного выбора своей национальности, осознание своих корней и многие др.) в рамках данной статьи при интерпретации результатов данного исследования мы проанализируем ответы испытуемых не на все вопросы.

В итоге две трети опрошенных высказали позитивные переживания, связанные со своей этнической идентичностью, была обнаружена прямая зависимость между степенью

уважения к своей национальности и уважением к представителям других национальностей.

Более половины опрошенных заявили, что им важно ощущать себя гражданином России, а не представителем своего народа, столько же было против того, что все нации постепенно смешивались. Большинство студентов считает, что национальность не мешает россиянам чувствовать себя единым народом и что полное взаимопонимание между нациями достижимо и возможно.

Многие вопросы анкеты были направлены на изучение социальной дистанции по отношению к представителям различных национальностей. Половина респондентов согласилась с тем, что доверие между представителями разных национальностей возможно. Примерно у такого же числа опрошенных имеются друзья других национальностей и представителей других народов России. Отсюда следует, что взаимопонимание между нациями достижимо. Сопоставление этих и других вопросов и ответов показало, что принадлежность к разным народам не мешает людям быть едиными, что каждый респондент имеет четкое представление о своей этнической идентичности и хочет, чтобы о его нации говорили с уважением и так же уважительно относились к представителям разных национальностей.

Изучение общего уровня толерантности с помощью составленных нами анкет и опросников, показало, что для абсолютного большинства студентов характерен ниже среднего и средний уровень толерантности.

Работа, направленная на формирование этнической толерантности в Вузе, должна строиться на комплексной основе, затрагивать всех субъектов образовательного процесса и все компоненты образовательной среды.

Путем приобщения детей к культурам других национальностей, упорством родителей по мультикультурному воспитанию своих детей, на примере собственной толерантности мы должны показывать, насколько важно сосуществование различных национальностей, как нужно уважать культуру другого народа, воспитывать чувство гордости за свой народ и обязательно знать историю своего рода.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа// Толерантность в общественном сознании России. Москва: Смысл 1998. – 246 с.
2. Зимовина О.А. Воспитание толерантности студентов: теоретико- методологический аспект// Гуманизация образования №3, 2011. – 34-39 с.
3. Палаткина Г.В. Педагогика толерантности. Учебное пособие. Издательский дом «Астраханский университет» 2008-221 с.
4. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. Москва .1998 – 221с.
5. Шакиров И.А. Антропологические основы образовательного процесса. Монография. Астрахань. Изд-во. АГУ. 2011.132 с.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (11-14 ЛЕТ)

Гончарова В., Лопатина О., Давыдова И., Шевердяева О.
Филиал АГУ в г. Знаменск

Мы задаем вопрос, что такое толерантность и почему она так важна именно сегодня? К изучению проблемы, связанной с формированием толерантного сознания, толерантного поведения и толерантной личности в настоящее время обращается всё больше исследователей. Если обратиться к словарю С.И.Ожегова, то можно обнаружить

три слова, близких по значению: «терпение», «терпеть», «терпимость». «Терпение» определяется, с одной стороны, как способность терпеть, с другой, как настойчивость, упорство и выдержка. «Терпеть»: 1) спокойно и безропотно переносить что либо, 2) мириться с наличием чего либо, 3) испытывать что-то неприятное, тяжёлое, 4) откладывать какие-либо дела. «Терпимость» используется в значении терпимого отношения к кому-либо, чему-либо, чужим мнениям, верованиям, поведению.

Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание других культур, способов самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Под толерантностью не подразумевается уступка, снисхождение или потворство. Проявление толерантности также не означает терпимости к социальной несправедливости, отказа от своих убеждений или уступки чужим убеждениям, а также навязывания своих убеждений другим людям. [3. с.182]

На психологическом уровне толерантность представляется в виде внутренней установки, добровольного выбора отношения к человеку вообще, к другим людям, к коллективам, которые не навязываются, а приобретается каждым человеком в детстве через систему воспитания и обогащается через собственный жизненный опыт.

Академик Российской академии образования, психолог Асмолов А. Г. говорит о толерантности: «Человека нельзя заставить быть миролюбивым. Однако его нельзя и убедить быть миролюбивым. Он выслушает логически безупречные рассуждения о том, что миролюбие и уважение к позиции другого снимает напряженность, агрессию в обществе, поэтому обеспечивает, в конечном счете безопасность и личный комфорт ему самому, и даже, может быть, согласится с ними. Тем не менее, в ситуации, требующей не рассуждения, а действия, он (осознанно или неосознанно) будет воспроизводить привычные модели поведения. Установка на толерантность представляет собой не столько рациональный, сколько волевой акт и проявляется в действии, а не в абстрактном рассуждении на эту тему».[1. с.9-10]

По нашему мнению сегодня все большее распространение в детской среде получают недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Причин этому много. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации, социальное окружение детей, семью все чаще проникают и в школу. Актуальность проблемы налицо - ведь сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития (этику и стратегию ненасилия, идею терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идею диалога и взаимопонимания, поиска взаимоприемлемых компромиссов и т.п.). Толерантность являет собой новую основу педагогического общения учителя и ученика, сущность которого сводится к таким принципам воспитания, которые создают оптимальные условия для формирования у учащихся культуры достоинства, самовыражения личности, исключают фактор боязни неправильного ответа.

Толерантность в новом тысячелетии - способ выживания человечества, условие гармоничных отношений в обществе. Проблему толерантности можно отнести к воспитательной проблеме. Проблема культуры общения — одна из самых острых в школе, да и в обществе в целом. Прекрасно понимая, что дети все разные и что надо воспринимать другого человека таким, какой он есть, но дети не всегда ведут себя корректно и адекватно. Важно быть терпимым по отношению друг к другу, что очень непросто. «Педагогика сотрудничества» и «толерантность» — те понятия, без которых невозможны какие-либо преобразования в современной школе. Для школы проблема воспитания толерантности актуальна сама по себе. На этом жизненном этапе начинает складываться взаимодействие между 20-30 детьми, пришедшими из различных микро социумов, с разным жизненным опытом и с несформированностью коммуникативной деятельности. Для плодотворного воспитания детей в классе необходимо свести эти противоречия в процессе взаимодействия к некой общей основе. В школе важно научить

ребенка, с одной стороны, принимать другого как значимого и ценного, а с другой стороны — критически относиться к своим собственным взглядам. Эффективность воспитания ребенка сильно зависит от того, насколько тесно взаимодействуют школа и семья. Толерантность – категория нравственная, ей можно и нужно овладеть. Ребенок как губка, он впитывает все, что видит и слышит (даже не предназначенное для его ушей), Вот и получается, что воспитание толерантности надо начинать с себя, от нас с вами зависит, чему мы научим ребенка: милосердию, любви, терпимости или жестокости и ненависти. Мы считаем, что особенно важно воспитание толерантного поведения в среде подростков, поскольку подростковый период развития личности характеризуется некоторыми особенностями личности, которые мы относим к интолерантному поведению: повышенная агрессивность, не критичность мышления, бескомпромиссность. От того, как человек преодолет этот кризисный период, во многом будет зависеть и то, насколько понимающим, терпимым, демократичным станет он в дальнейшем.

Доктор педагогических наук, профессор Палаткина Г.В. говорит о воспитании толерантности: « Воспитание в духе толерантности не ограничивается усвоением смысла понятия «толерантность». Оно состоит в том, чтобы обучить детей способам поведения и реагирования, которые не наносят вреда другим, чтобы утвердить эти способы поведения в качестве внутренней установки каждого человека, а затем и в тех общественных механизмах, которые определяют и формируют отношения между людьми. В основе процесса воспитания толерантности заложена идея добровольного и осознанно выбранного отношения к поведению и поступкам другого. В этом случае толерантность предполагает терпение более сильного, опытного человека к более слабому, что включает умение педагога управлять своим поведением и учить этому воспитанника на примере собственного поведения.

Толерантность – это фактор, стабилизирующий любое сообщество людей, направляющий отношения в обществе в мирное русло, связывающий индивидов с традициями, нормами, культурой своего народа. В бурный и непредсказуемый период нашего развития, когда надо готовить подрастающее поколение к жизни в быстро меняющихся условиях, необходима готовность к изменениям, что является сложной задачей.

ЮНЕСКО призвала всех, кто связан с системой образования, – от глав государств до министров, от учителей – до родителей, от служителя церкви – до журналистов следующими предложениями:

- воспитывать детей и юных граждан в духе искренности и понимания по отношению к др. людям, их культуре и истории, к особенностям их человеческой природы;
- доводить до сознания детей важность отказа от насилия и мирного решения спорных вопросов;
- прививать молодому поколению чувство альтруизма, открытости и уважения к другим людям, всеобщего единства и солидарности, основанных на гарантированной свободе и безопасности личности, на понимание каждым, что существует множество вариантов человеческого бытия в самых разных социальных и культурных аспектах.[2. с.20-21]

Важно отметить, что не все должно быть терпимо, так как в мире существует довольно много неприемлемых для людей вещей, явлений, отношений: расизм, принуждение к рабскому труду, насилие, преступность. В каждой культуре исторически сложились свои представления, оценки и нормы поведения и отношения к людям, поэтому толерантное отношение должно носить конкретный характер. Человек решает сам по отношению к чему или к кому ему следует быть толерантным».[2. с.19]

Мы поставили себе целью изучить представление о толерантности и уровень толерантности учащихся. Исследования были проведены в апреле 2014года в виде

классного часа. С учащимися была проведена беседа о том, что такое «толерантность», разъяснен смысл этого понятия.

В исследованиях использовались материалы:

1. Анкета «Изучение представления о толерантности».

2. Экспресс-опросник «Индекс толерантности».

(авторы Солдатова Г.У., Кравцова О. А., Хухлаев О.Е., Шайгерова Л.А).

В исследовании принимали участие учащиеся 5-7 классов из МОУ СОШ №3 г. Ахтубинска. Анализируя полученные данные ответов учащихся по анкете «Изучение представлений о толерантности», можно выделить следующее:

Большинство учащихся воспринимают «толерантность» как «проявление уважения к любому человеку, независимо от своего отношения к нему»(75%). Такое качество, как «уважение к другим» выбрали большинство учащихся независимо от возраста(41,7%). Так же дети выделяют важным качеством «толерантного» человека как «взаимопонимание»(25%). Анализ анкеты показал, что такое качество как «уважение к себе» выделили лишь незначительное число учащихся(8,3%). По мнению участников опроса, наиболее не совместимыми с толерантностью является агрессивность(25%) и хамство (16,7%). На вопрос, « в какой ситуации для тебя труднее всего оставаться толерантным?» большой процент учащихся называет ситуацию « когда при тебе обижают слабого» (50%). Это объясняется тем, что для этого возраста характерно обостренное чувство справедливости не только по отношению к себе. Легче всего проявлять толерантность учащимся в группе друзей(35%) и в семье(25%). Следует отметить, что большинству опрошенных школьников 5-7 классов трудно быть толерантными в своем классе. Опрошенным были представлены утверждения, связанные с отношением к людям разных национальностей, отношением к различным религиям. Все школьники, участвующие в опросе, однозначно отметили, что хотели бы стать более терпимыми по отношению к другим. Выбор участников опроса свидетельствует о том, что к людям некоторых национальностей обучающиеся не могут «относиться хорошо» Несмотря на это, большинство школьников готовы иметь друзей другой национальности, причем девочки выражают большую готовность, чем мальчики. 68,7% от всех опрошенных учеников считают, что любые религиозные течения имеют право на существование. Тем, самым проявляя толерантное отношение по отношению к людям разных вероисповеданий, что является очень важным в нашем поликультурном регионе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию. – М.:Смысл, 2000. – 225с.
2. Палаткина, Г. В. педагогика толерантности [Текст]: учебное пособие / Г. В. Палаткина, Л. В. Янкина, Р. Х. Кузнецова, Е. А. Лукьяненко, Д. С. Батарчук. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2008. – 221с.
3. Рамазан Г. А. Этнополитология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, - с.182

О РОЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ В СИСТЕМЕ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гриччина А.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет,
г. Харьков, Украина

Наступившее XXI столетие характеризуется неуклонным возрастанием внимания к проблемам профессионализма и компетентности, что связано с осознанием того влияния,

которое оказывают специалисты на структуру современного социума. С другой стороны, любое профессиональное пространство формирует собственные нормы и ценности, как те, что вырабатываются членами социально-профессиональной группы, так и те, что включаются в это пространство из более широкого социального контекста. Они выстраиваются в иерархию в зависимости от факторов, обусловленных, соответственно как логикой внутреннего развития сферы рассматриваемой деятельности, так и более широким культурным фоном. А от того, каким этическим доминантам следуют специалисты, напрямую зависят те риски, которым подвергается сегодня человечество. Следовательно, актуальность обсуждения профессиональной этики в современном мире как никогда высока. Особенно это касается этики инженерной, потому что в рамках современной инженерной деятельности помимо выполнения традиционных технико-технологических расчетов проектируются сложные социотехнические системы, а инженеры часто вынуждены выступать в роли экспертов при принятии управленческих и политических решений.

Для дальнейшего рассуждения необходимо объяснить понятия «профессиональной этики» и «инженерной этики». Определяя первый концепт, мы будем опираться на позицию Р.Г. Апресяна, который рассматривает профессиональную этику как: а) собственно систему моральных норм профессиональной деятельности, или кодекс; б) более или менее специальную рефлексию относительно принципиальных и нормативных оснований профессиональной деятельности; в) когнитивную компоненту экспертного сопровождения нормотворчества и нормативной практики в сфере профессий, включая сюда деятельность «этических комитетов»; г) более или менее специальную рефлексию относительно институтов, возникающих или образующихся для обеспечения действенности профессиональных моральных кодексов, и процедур, посредством которых институты выполняют эту свою задачу» [1]. А при установлении значения дефиниции «инженерной этики» мы будем базироваться на подходе И.Ю. Алексеевой, характеризующей инженерную этику как «направление исследований и учебную дисциплину, в рамках которой рассматриваются этические аспекты профессиональной деятельности инженера» [2].

В таком контексте становится совершенно очевидно, что первоначально профессиональная инженерная этика формировалась стихийно, на основе этических представлений самих инженеров. Это не было значительным препятствием для развития профессии на ранних этапах ее формирования, но по мере роста ее социальной значимости этот факт привел к возникновению сложных этических проблем не только внутри профессионального сообщества, но и внутри всего общества в целом. Здесь достаточно вспомнить о последствиях катастрофы на атомных станциях Чернобыль в апреле 1986 года и Фукусима в марте 2011 года и событиях, последовавших за этим по всему миру. В этой связи следует понимать, что если последствия того или иного профессионального этического конфликта выходят из под контроля специалистов, то апеллировать к общим этическим принципам часто становится уже поздно. В лучшем случае сохраняется лишь возможность минимизировать ущерб и постараться не допустить повторения событий в будущем.

Тем не менее, еще в шестидесятых годах прошлого века общепринятым был подход, освобождающий инженера от всех видов ответственности, кроме ответственности перед работодателем. Например, Р. Мертон писал: «Во многих кругах считалось абсурдом, будто инженера следует считать ответственным за социальные и психологические последствия технологии, ибо совершенно ясно, что это не входит в область его компетенции. В конце концов, «работа» инженера ... состоит в том, чтобы совершенствовать производственные процессы, и «не его дело» рассматривать их разветвленные социальные последствия» [3]. Однако такой подход перестает быть релевантным в эпоху, когда авария на сложном социотехническом объекте может

послужить пусковым механизмом для глобальных изменений биосферы, последствия которых не всегда можно предсказать. Следовательно, с необходимостью формируется принцип ответственности инженера перед обществом, а необходимость превентивного обсуждения всех возможных рисков становится необходимой частью инженерной этики. Сложность же проектируемых систем делает это обсуждение уникальным, привязанным к конкретным объектам и проблемам. Такого рода подход реализован в концепции социальной оценки техники, активно развивающейся в странах Европейского Союза.

Далее с необходимостью нам нужно определить понятие «инженерной компетентности», а также ее структуру в современном социуме. В словаре русского языка дается следующее определение: «Компетентность от лат. *competenes* — представляет собой глубокое знание сути выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также соответствующие умения и навыки» [4]. Под умением, формируемым в процессе обучения, в нашем случае понимается способность личности самостоятельно, целенаправленно действовать в новых условиях, на основе ранее полученной системы знаний и навыков, а также освоенных способов деятельности. Таким образом, профессиональную компетентность можно определить как «интегративное качество личности специалиста, включающее систему адекватных профессиональных умений и обобщённых способов решения профессиональных задач» [5]. Следовательно, инженерная компетентность в современном обществе может быть описана не только набором теоретических и практических навыков, соответствующих установленным нормам и стандартам, профессиональной мобильностью, способностью быстро переучиваться и приобретать новые знания, развитой способностью к поиску новых подходов к решению профессиональных задач, умением ориентироваться в нестандартных ситуациях, но и социокультурной компетентностью, пониманием закономерностей развития человечества, ответственностью за последствия инженерной деятельности на всех её этапах, а также следованием этическому кодексу, сформированному в рамках профессионального сообщества.

Иерархия же профессиональных норм и ценностей, культивируясь особой корпоративной самоидентификацией, конституируется и транслируется главным образом с помощью специального профессионального обучения. Это означает, что учебный курс инженерной этики в технических вузах абсолютно необходим для формирования компетентных специалистов. Представляется, что этот курс должен выстраиваться на базе анализа конкретных случаев, примеров, взятых из инженерной практики. При этом было бы методически правильно организовать этот курс с привлечением, как преподавателей гуманитарных факультетов, так и преподавателей - предметников по конкретным инженерным дисциплинам. Разумеется, в поле курса инженерной этики должно попадать не обсуждение самих моральных императивов, а наиболее неопределенные сферы и границы применения этих императивов в профессиональной инженерной деятельности. Учет социальных аспектов в развитии техники в современном мире следует рассматривать не в качестве добавочной надстройки в деятельности инженера, а скорее, в качестве необходимого условия достижения технических целей. Если профессиональная этика – это нравственное самосознание профессиональной группы, то именно технический университет, это то место, где это самосознание может сформироваться. Именно в вузе первоначально усваиваются ценности и нормы, одобряемые профессиональным сообществом, именно там формируется личная ответственность, как составная черта профессионализма и, следовательно, именно там должно происходить формирование инженерного сознания свободного от позитивизма и технократизма.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Апресян Р.Г. Профессиональная, прикладная и практическая этики. [Сайт]. URL: http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/biblio/Apressyan/Prof_ethics.html - Дата обращения 15.04.2014

2. Алексеева И. Ю. Инженерная этика // Этика: энциклопедический словарь / под ред. Р. Г. Апресяна и А. А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – С. 172-173.
3. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. - М.: АСТ Хранитель, 2006. - С. 790-791.
4. Словарь русского языка: В 4-х т. //АН СССР, Ин-т рус.яз. /Под ред. А.П. Евгеньевой; Т.2.- М.: Русский язык, 1985-1988.
5. Львов Л. В., Звонарев С. Г. Профессиональная компетентность как цель личностно ориентированного профессионального образования // Инновации в системе непрерывного образования / Под ред. И.В. Резанович. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. - С. 162-170.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛИЛОГА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ М. БАХТИНА О ПОЛИЛОГЕ

Долгополов А.В.

Санкт-Петербургский Политехнический Институт

В практике преподавания иностранных языков обучение полилогу базируется на многих лингвистических школах и концепциях, однако стоит напомнить, что именно русские литературоведы и крупнейшие исследователи искусства указали на глобальную пресуппозитивную природу появления искусства и драматизацию сознания человека, выражаемую в противостоянии и противоборстве различных точек зрения и мнений. Одним из таких гениев отечественной мысли был М. Бахтин. Он исследовал нарратив и причины появления структур текста исходя из теории смысла жизни и теории внутреннего и внешнего диалога. Идея состязания и дискуссии, мысль о **противочувствовании в искусстве** была почерпнута им в глубинном анализе психологии человека.

Эта идея принадлежит Л. Выготскому. В человеческом обществе нарратив одного индивида отличается от другого, поскольку ценностный и этический, эмоциональный и поведенческий миры одного человека абсолютно не совпадают и даже противоречат модальным мирам иных, общающихся с данным индивидом людей. В связи с этим анализ нарратива и порождения речи человека должен опираться на имплицирование в речи психологических и персонифицированных категориях, присущих мышлению того или иного индивида.

Теория М. Бахтина предполагает наличие различных точек зрения и различных мнений, не совпадающих друг с другом. Вокруг данных точек зрения и мнений формируются определенные смыслы личностного характера, смыслы и эмоции. Наличие многообразия точек зрения создаёт предпосылки для создания полифонического семантического целого, в котором ярко маркированы все точки зрения и мнения с опорой на диалогические единства внутри полилога.

Полилог происходит между персонажами и действующими лицами. В структуре полилога всегда присутствует тема и аргументы общения, элементы реакций и стимулов общения, оценки и суждения, часто различного рода. Всегда в полилоге участвуют три и более человека(коммуниканта). В данном контексте можно сказать, что герои и действующие лица некоего текста говорят в форме полилога и общаются с помощью полилогическим единиц коммуникативного рода. Наиболее наглядным, с точки зрения методики и педагогики, является представление коммуникации или процесса общения с помощью показа реального или виртуального общения и его фрагментов. В учебном пособии должно быть представлено то, как три или более коммуникантов говорят друг с

другом, как они слушают и что они высказывают по поводу темы общения. Суждения или реплики говорящих субъектов скреплены едиными рамками полилога.

Такое наглядное представление общающихся людей становится методом и способом подачи реальной картины коммуникации – то есть коммуникативный акт с участием четырех – не менее – говорящих – это и есть способ семантизации процесса общения по заданной теме. Прием «проведение интервью» в данной ситуации становится наиболее востребованным. Например, вы задаете единый для всех коммуникантов вопрос, на который они должны отвечать развернуто и достаточно аргументировано. Реплики ответов общающихся содержать необходимую информацию. Однако вся смысловая нагрузка и коммуникативная интенция напрямую зависят от настроения и от личностного восприятия говорящего, поэтому точка зрения и его мнение очень важны и не могут исследоваться в отрыве от психологического типа и социального статуса говорящего. Живая дискуссия зиждется на чувстве – на эмоции – на реально переживаемой ситуации общения. Часто не совпадающие оценки событий и не тождественные волнения и переживания являются центром и мотивом порождения речи. Они вербализуются и становятся очевидными благодаря языковым единицам, объединяемым внутри речевого целого. Отдельный смысл реплик не может учитываться, в связи с тем, что существуют отличные точки зрения и не совпадающие оценки событий и фактов речи и действительности. Поэтому всегда бинарное восприятие смысла сообщений – что есть в вопросе и что есть в ответе (или что есть в реплике – и что есть в реакции на реплику) признается нами как неотъемлемый от целостного общения процесс, выражаемый двумя, тремя, а иногда и большим количеством речевых реплик, стимулов, реакций и оценок. Выражающие свое эмоциональное отношение к объекту речи и к субъектам коммуникации говорящие всегда выстраивают систему ценностей и систему реакций на данную систему аксиологии. Их синтагматические оси общения не параллельны, а перпендикулярны друг другу, что порождает особую прагматическую цепь смыслов с четко выраженной модальной и экспрессивной насыщенностью.

Коммуникативные интенции говорящих субъектов пересекаются и перемежаются. Основными категориями полилога выступают дискуссионность, спорность и многообразие концептуально-логических подходов к анализу картины мира и аксиологии говорящих. Наличие разных точек зрения и методов подачи смыслового материала выражается через присвоение любой информации персонифицированного и актуализованного значения *модусного рода*. **Маркированность топика – то есть эмпатии и антиэмпатии – насыщает и скрепляет текст и его структуру.** Тема речи уже не понимается как синхронизм общения. Тема начинает пониматься как диахронический стимул для проектирования обсуждения проблемы речи и проблемы общения говорящих субъектов. Наличие дискуссионных вопросов углубляет речевое взаимодействие коммуникантов и делает возможным их контакт с помощью рематизации и предикации – то есть двух самых антиноминативных процессов мышления. Актуализация ремы и построение модальной темпоральной экспрессии побуждает и вынуждает говорящих вербализовывать центры и ключевые вехи – а также и когерентные методы смысловых единиц речи. Благодаря когеренции смыслов высказывание распадается на полифункциональные и поливалентные единицы, состоящие из различных топиков и разных эмпатийных **проекций** психологического содержания.

Для успешной семантизации грамматических явлений и введения новой лексики на занятиях по обучению иностранным языкам требуется **многообразие лексических и грамматических способов выражения тех или иных смысловых явлений и сфер жизнедеятельности, а также областей мышления и картины мира.** Наиболее полная картина сознания отображается при изучении многообразия точек зрения и ракурсов, а также мировоззренческих категорий говорящих субъектов. Возрастает степень доверия к тексту за счет приобретения автором текста персонифицированных конструкций речи, -

повышается достоверность содержания речи. Полилог предполагает многообразие тактик и стратегий, что достаточно положительно сказывается на сознании изучающих иностранный язык студентов. Противостояние однотипности и монологичности речи, сопротивление однобокости и узости мышления побуждает мозг воспринимать речь и ее единицы наиболее активно и дифференцированно.

Оппозиционность и дивергенция являются движущими силами процесса изучения языка и речи. В ситуации полилога и моделирования живого общения дивергенция и оппозиционность становятся корректирующими факторами по отношению к синтезу и сопряжению информационных и речевых единиц потока речи. Фрагментация и символизация понимаемой информации производится на основе именно данных процессов восприятия. Чтобы понять информацию, мало ее вычленив и запомнить, необходимо присвоить ей определенный кодификационный номер и отобразить в некоем едином символе. Однако живое общение затмевает названный процесс, оно погружает реципиента в одномоментный и неповторимый «мир контактирования». Поэтому выше указанные процессы не могут быть оторваны друг от друга и не могут описываться отдельно друг от друга. Каждый элемент информации потенциально может быть развернут на смысловой и вербальной оси повествования.

Нарратив подвергается актуализации практически в каждой цепочке смыслопорождения, он требует деривации и ответвлений. Возникновения потенциальных рем и предикативных актуализаторов смысла, а также наличие деривативов – ответвлений побуждает говорящих продолжать диалог и полилог, протягивать и углублять синтагматическую и парадигматическую структуру высказываний, которые уже не могут быть отдельно анализируемыми и понимаемыми реципиентом. Лингвисты и методисты используют полилог в целях повышения уровня коммуникативной компетенции обучаемых студентов, они применяют полилог для того, чтобы усовершенствовать речевые умения говорящих и слушающих коммуникантов.

Учебные пособия и учебные комплексы с помощью погружения сознания студентов в мир контактирования пытаются побудить их к изучению не только языковой, но и концептуально-модальной картины мира – то есть обращают внимание студентов на понятийно-личностную информацию модального и эмотивного свойства с явно выраженной семантикой мировоззрения и аксиологии. В этом случае мы вынуждены заявить о роли **Иконичности** содержательной информации. Иконичность проявляется в том, что носитель психологического и эмотивно-оценочного содержания становится конкретным индивидуумом со своим собственным миром, модальным и аксиологическим. Иконичность наполняет текст живым содержанием, придаем ему драматичность, неоднозначность и повышает интерес к изучаемому предмету – языку.

Мотивация на приобретение знаний, умений и навыков повышается, и обучаемый студент уже активно реагирует на высказывания персонажей или главных героев учебно-речевых ситуаций. Необходимо отметить, что такие известные методисты и педагоги, как Т.И.Капитонова, Е.А.Никитина(работающие в СПбГПУ), а также Г.А. Китайгородская(«Французский язык. Интенсивный курс» , М., Высшая школа, 1992), базируются на полилоге как основной единице по воссозданию речевой ситуации в наиболее приближенном варианте. Они утверждают, что только полилог может правильно отобразить процесс реального общения. В учебных пособиях данных авторов мы часто встречаем целые тексты, построенные на основе полилога в диалогическом многообразии реплик, реакций и вопросов-стимулов.

Однако на наш взгляд представляется самым оригинальным иное пособие и иная теория полилога, которая начинает проявлять себя на практике уже на самых ранних этапах обучения иностранцев. Это **теория Л.В.Московкина и Л.В.Сильвиной**, нашедшая реальное методическое воплощение в издании учебника « Русский язык.Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов»(Спб., СМЮ

Пресс, 2006.). Выше указанные авторы уже на первом этапе обучения вводят макрополилог и микрополилог (в том числе в сочетании с диалогами и монологами) с целью адекватного и углубленного формирования коммуникативных умений аудирования, чтения и говорения. Они выводят несколько персонажей или главных героев, которые будут встречаться нам на протяжении изучения учебного материала в течение всего учебного года. Эти главные герои или эпизодические персонажи что-либо обсуждают или они выступают в роли интервьюированных людей. Их мнения и точки зрения вбирают в себя достаточно коммуникативный лексический и грамматический материал, изучаемый в ходе того или иного тематического блока уроков. Авторы данного пособия опираются на теорию М. Бахтина – о роли и значении общения в режиме полилога – на теории, которая свидетельствует о драматичности и диалогичности речевого взаимодействия разных людей. Образы носителей тех или иных точек зрения обозначены точно и четко – есть имена, фамилии, есть их статус и социальная принадлежность. Речь идет о том, что при изучении грамматики и лексики стоит обращать внимание на статусные, социально- и психологически обусловленные интенции говорящих и слушающих. Следует уделять внимание живому образу тех, кто высказывает те или иные суждения. Даже в структуру монолога или повествовательного текста авторы внедряют микродиалоги и полилоги, которые наглядно показывают, что самая важная функция речи – это живое общение нескольких индивидуумов, задающих вопросы и отвечающих на вопросы собеседников.

Четырехчастность на оси лингвистики – обучение грамматике и лексике, синтаксису и живому общению сочетается с четырехчастностью на оси методике – обучение письму и грамматике, обучение монологу и диалогу, обучение чтению и аудированию. То есть квартирный принцип полилога перерастает их нарративного принципа построения текстов в правило построения урока внутри рецептивного педагогического блока (воздействия через средства лингвометодики на модальный мир студента).

Таким образом, обучение умениям вступать в полилогическое общение, умение поддерживать беседу и умение адекватно реагировать на реплики участников полилога – необходимая составляющая часть педагогического процесса по воспитанию вторичной языковой личности, насыщенный метод в формировании коммуникативной компетенции будущих экономистов и инженеров и филологов. Подобные умения следует начинать прививать еще на этапе предвузовской подготовки, поскольку приобретение коммуникативной компетенции в режиме полилога труднейшая лингвометодическая задача (даже если говорить о русскоязычных студентах). Многие преподаватели используют теорию М. Бахтина в своей повседневной работе. Они опираются на основные положения о диалогичности мышления, которые также восходят к идеям Л. Выготского и Р. Якобсона. Однако именно Л.В. Московкин обосновал превосходно работающие принципы применения полилога в практике преподавания русского языка как иностранного, углубляя положения теории Е.И. Пассова о роли учебно-речевых ситуаций на уроках русского языка. Они воссоздал в структуре своих уроков в учебнике «Русский язык» полилогичность и диалогичность мышления человека, приспособив полилог к повседневной практике обучения и воспитания иностранных студентов.

Именно с помощью погружения текстов с нарративом полилога в ткань целостной системы урока, а также за счет разнообразия тем, проблем и грамматических фактов речи данный автор смог отобразить и доказать основные положения теории М. Бахтина в методическом и педагогическом преломлении.

ОТЛИЧИЯ В АССИМИЛЯЦИИ ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННОГО АНГЛИЦИЗМА «ВАТМАН» В РУССКОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА БИЛИНГВОВ И МОНОЛИНГВОВ

Климентьева А.Д.

Астраханский Государственный Университет

Общеизвестно, что лингвистика сегодня переживает новый виток в развитии науки. Современный этап характеризуется появлением новых направлений в исследовании и ученые все большее внимание уделяют межкультурным контактам и различным результатам этих контактов: и заимствованиям, их ассимиляции под различным углом зрения и в разных языковых картинах мира.

В этой ситуации язык является главным признаком, определяющим образ нации, ее своеобразие в рамках межкультурной коммуникации. По мнению лингвиста Т.Г. Тер-Минасовой, «язык является мощным орудием, формирующим людской поток в этнос, посредством языка осуществляется передача и хранение информации, в языке отражается наше представление о мире... язык позволяет нам проникнуть в иное мировоззрение.» При этом важнейшую роль, обеспечивающую понимание и коммуникацию, имеет лексическое значение слова. Именно в лексическом значении отражаются оттенки культурного влияния носителей языка, а в лексическом значении заимствованных слов находят отражение следы культурного влияния, образа и характера носителей другого языка. Таким образом, в связи с техногенной революцией в науке, стремительным развитием общества, интенсивным информационным обменом и расширением международных контактов, ассимиляция иноязычной лексики стала неотъемлемой частью нашей жизни как явление, не только относящееся к отдельным областям знания, но и социальное, отражающее в себе образ современного поколения.

Одним из наиболее актуальных вопросов изучения сегодня является проблема ассимиляции гендерно-маркированных англицизмов в речи монолингвов и билингвов.

Согласно мнению С.Г. Тер-Минасовой (2000), билингвизм представляет собой одно из самых ярких проявлений межкультурной коммуникации и является процесс общения людей, представляющих разные культуры [Тер-Минасова, 2000:14]

Р. Э. Кульшарипова (2004) отмечает, что русско – татарский билингвизм представляет собой стандартное и широко распространенное явление, которое объясняется длительным историческим соседством русского и татарского народов.

Автор подчеркивает, что татарский язык по численности представляет собой второй национальный язык Российской Федерации. При этом татарское двуязычие носит асимметричный характер. Только около трети татар мира проживает на территории Татарстана. Около четверти из них признают русский язык родным, и большая часть тех, кто считает родным татарский, очень хорошо владеют русским. Смешение кодов является отличительной чертой русско-татарского двуязычия, наиболее широко распространённого в среде татар, проживающих в городе. Распространенной является ситуация, когда в беседах друг с другом татары - билингвы могут начать предложение на татарском языке, а закончить его на русском языке, или наоборот. В речи на одном языке могут быть использованы речевые обороты или отдельные слова из другого языка [Кульшарипова, 2004: 7—8].

При этом согласно мнению Н. Х. Шарыпова (2004), в процессе заимствования иностранной лексики, билингвы переносят во второй язык именно то семантическое значение, которое закрепилось в их сознании при употреблении заимствования в родном языке. То есть образ, созданный заимствованием в родном языке, является доминирующим при употреблении заимствования во втором языке. А в силу постоянного переключения с языка на язык и переключения кодов, в русской речи татарских билингвов

заимствования употребляются именно в том семантическом значении, в котором оно было закреплено в их родном языке [Шарыпов, 2004:165].

Таким образом, согласно точке зрения Т. П. Ильяшенко (1970), можно говорить о ситуации билингвизма, широкого распространенного среди татар и русских, а также о глобальном взаимовлиянии языков. Данное взаимовлияние прослеживается как на уровне отдельного предложения, так и на уровне всей языковой системы в целом, то есть билингвизм, или, иначе, двуязычие, представляет собой явление социального плана, характеризующее языковую ситуацию Татарстана XXI века [Ильяшенко, 1970:23].

Автор подчеркивает, что по характеру языковой компетенции татар-билингвов можно разделить на следующие четыре группы:

1) симметричные билингвы, свободно пользующиеся во всех общественных сферах крымскотатарским и русским языками;

2) асимметричные билингвы, пользующиеся родным языком лишь в быту, а в остальных сферах жизни (часто и в семье) – русским языком;

3) асимметричные билингвы, пользующиеся крымскотатарским языком (в форме территориального диалекта) в быту, а русским – ограниченно, в общении с русскоговорящими людьми или детьми, не владеющими родным языком;

4) монолингвы, владеющие только русским или только татарским языками [Эмирова, 2001: 182-184].

Первая и третья группы ограничены в количественном отношении. В первую группу входят преподаватели-филологи, писатели, журналисты; в третью – люди пожилого возраста с низким уровнем образования.

Наиболее многочисленной является вторая группа, куда входят люди молодого и среднего возраста, получившие образование в русских школах и вузах.

Монолингвы представлены двумя неравнозначными группами:

- многочисленной группой детского, юношеского и среднего возраста. В их число входят и те, кто родился и воспитывался в смешанных семьях (говорят только на русском языке);

- немногочисленной группой людей глубокого пожилого возраста, не учившихся в русских школах (говорят только на родном языке).

Если для представителей первых двух социальных групп характерно постоянное переключение с одного языка на другой даже в пределах одного и того же коммуникативного акта, изобилие в их речи лексических и фразеологических "вкраплений" и разного рода калек (словообразовательных, синтаксических, фразеологических) из русского языка, то остальные группы говорят преимущественно на одном языке и лишь в ситуации со сложностями в общении (например, если собеседник не владеет языком), переключаются на другой.

Для двух первых социальных групп характерно активное использование заимствований одного языка при общении на другом.

Вопрос формы и содержания ассимилированных англицизмов с гендерным компонентом в русской речи татар – билингвов является одним из актуальных вопросов, изучаемых в русле современного языкознания.

В целях определения особенностей ассимиляционного процесса англоязычных заимствований с гендерным компонентом и поиска различий его результата в русскоязычной речи татарских билингвов и руссконационального слоя населения (далее монолингвов) заимствующего языка, а также выявления стилистических и семантических особенностей, был проведен психолингвистический эксперимент.

В результате применения метода существует возможность получения достоверной информации о когнитивных процессах, протекающих в сознании людей, экспериментально проверить интроспективные данные о специфике ментальных структур человека с учетом различных социолингвистических факторов.

В ходе исследования заимствований в русской речи билингов методом сплошной выборки была выделена единица «batman», относящаяся к теме «супергерой».

В ходе первого этапа психолингвистического эксперимента был проведен опрос-анкетирование респондентов на предмет выявления ассоциативных характеристик заимствованных из английского языка лексической единицы «batman».

Результаты психолингвистического эксперимента отражены в диаграмме №1.

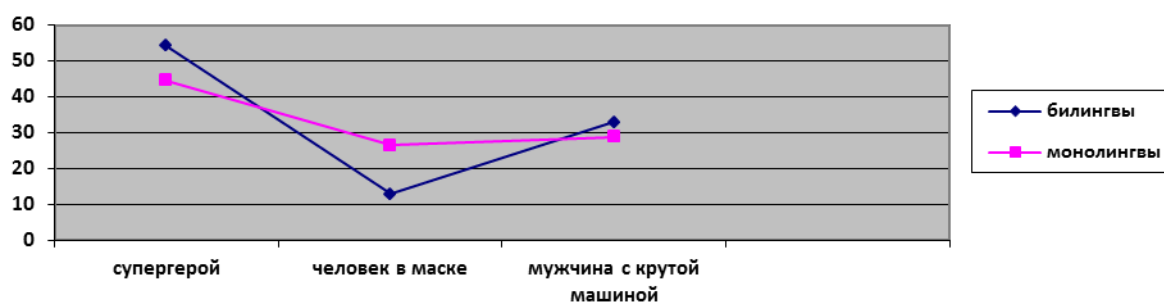


Диаграмма №1. Отражение ассимиляционно - семантических характеристик заимствованной лексики «batman» в русскоязычном устно - спонтанном дискурсе

Таким образом, можно сделать вывод о том, что спектр семантических значений, характерный заимствованной единице с гендерным компонентом «man», относящейся к сфере «супергерой», в заимствующем языке представлен во всем спектре семантических значений, свойственных ему в языке – источнике.

Также необходимо отметить, что, по мнению представителей групп как билингов, так и монолингов, семантическое наполнение единиц анализируемой тематической группы «Герой детективов, комиксов, кинобоевиков и т. п., наделенный необыкновенными качествами, которые делают его непобедимым, неотразимым» представляется наиболее актуальным. Особого внимания заслуживает факт, что наибольший процент ассоциаций с указанным семантическим значением единиц исследуемой подгруппы был отмечен представителями категории юношеского возраста (61% - группа билингов, 71,6% - монолингвы), преимущественно мужского пола (67,4% - билингвы; 54,9% - группа монолингов).

Далее по значимости респондентами группы билингов, также как и представителями монолингвальной группы, выделяется семантическое значение «сверхчеловек», причем данное семантическое наполнение единиц характерно для представителей возрастной категории 36 – 50 лет (71,9%) в группе билингов, и категорию 19-35 лет (51,1%) в группе монолингов. Подобное значение отмечалось преимущественно представителями женского пола (62,8% опрошенных).

Третьим по численности семантическим наполнением единиц анализируемой подгруппы билингвами было указано значение «Икона американской культуры», для монолингов подобное семантическое наполнение единиц указанной подгруппы также находится на третьем месте. Причем, оно отмечалось представителями категории пенсионного возраста (83,7%), преимущественно представителями женского пола (79,1%) и не владеющими английским языком либо владеющими им в низкой степени.

Таким образом, для представителей социолингвистической группы билингов мужского пола возрастной категории 19-35 лет, наиболее характерным является понимание заимствованных лексем с компонентом «man» сферы «супергерой» как «Герой детективов, комиксов, кинобоевиков и т. п., наделенный необыкновенными качествами, которые делают его непобедимым, неотразимым».

Следует отметить, что ведущим фактором влияния на восприятие единицы русскоговорящими билингвами и монолингвами явились бесчисленные продукты американской мультфильм- и киноиндустрии. В связи с этим восприятие единицы как монолингвами, так и билингвами не несет четкой дифференциации. Тем не менее, дифференциации наполнения семантического поля отмечаются в группах, представляющими собой гендерные и возрастные оппозиции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь неологизмов русского языка: Ок. 15 000 словарных ст.: Около 22 000 семантических единиц. – 2-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 814, [2] с.
2. Ильяшенко Т. П. Языковые контакты. М.: Наука, 1970. 205 с.
3. Кульшарипова Р.Э. Сопоставительная фонетика русского и татарского языков/Учеб.-метод. пособие для студентов-филологов. - Казань: УНИПРЕСС. - 1998. - 61с.
4. Тер-Минасова Г.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000
5. Шарипова Н.Х. Вопросы билингвизма в сельской местности Татарстана // Языки, духовная культура и история тюрков: традиции и современность (материалы Международной тюркологической конференции, проходившей 9-13 июня 1992 года в Казани). - Казань, 1992. - С. 182-184.
6. Электронный ресурс: english.oxforddictionaries.com.
7. Электронный ресурс: [www. Kazved.ru](http://www.Kazved.ru)
8. Электронный ресурс: www. Ng.ru
9. Электронный ресурс: www. Rg.ru
10. Эмирова, Опыт исследования заимствований: (Тюркизмы в русском языке сравнительно с другими славянскими языками). - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1982. - 119 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК СИСТЕМЕ В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ КУРСЕ

Клокова О. В.

Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г.
Невинномысск

Единый государственный экзамен представляет собой форму контроля знаний обучающихся, по результатам которого в вузы страны осуществляется приём абитуриентов на различные направления. С целью подготовки и положительной сдачи экзамена по русскому языку учащимся школ предлагаются различные методические пособия, содержащие теоретический материал и задания практического характера. Характер предлагаемых заданий предполагает осуществление работы по специальной программе, ориентированной в сжатые сроки восстановить, углубленно повторить ранее изученное. Такая программа позволяет обобщить и систематизировать знания по основным разделам языковой системы (фонетике, лексике, грамматике и др.); осуществить межпредметные связи с литературой, риторикой, культурой речи; выработать научные представления о языке, расширить словарный запас; провести целенаправленную работу, ориентированную на повторение морфологии и синтаксиса.

Однако знания, полученные в школьном курсе русского языка, как показывает опыт, носят несистемный, хаотичный порядок. Отсутствие представлений о языке как некоей системе осложняет восприятие и изучение предмета, рождает непонимание языковых фактов.

Написание сочинения на лингвистическую тему «Морфология предлагает синтаксису средства связи - возможность словам соединиться» или «В монологической речи законченная мысль иногда не уместается в пределах одного предложения, и для ее выражения требуется целая группа связанных между собой по смыслу и грамматически предложений» (Н. М. Шанский) или «Словарь языка свидетельствует, о чем думают люди, а грамматика – как они думают» (Г. Степанов) [7; 35] требует от учащегося школы знаний таких теоретических понятий, как «морфология», «синтаксис», «грамматика», «монолог», «диалог», «речь». Безусловно, школьный учебник предлагает данные определения, но обучающийся воспринимает их как абстрактные формулировки, никак не связанные между собой. Системность – это и определенный порядок, и подчинение единиц низшего порядка высшему, и способность единиц любого уровня выделяться путем сегментирования более сложных, чем они, структур. Обращение к слову, фундаментальной единице языка, способной вмещать в свои пределы единицы морфемного и фонемного уровней, с одной стороны, и являться строевым элементом синтаксического яруса языковой системы, будучи составным компонентом словосочетания или предложения, с другой, позволяет дать представление учащимся о языке как системе. Таким образом, школьники понимают, что некоторые средства языка обслуживают разные уровни системы и подсистем языка.

Наблюдательность и пытливый ум некоторых учащихся актуализируют слова, проявляющие в разных контекстах неодинаковые свойства. Анализ лексического состава языка на уровне частеречной принадлежности слов демонстрирует богатые ресурсы языка, подвижность, гибкость его единиц. «Явления переходности и их следствия – одно из существенных свойств системы языка, движущая сила развития языка», - отмечает В. В. Бабайцева, один из ведущих ученых в данной области [1; 15]. Переходные явления в грамматике русского языка объясняют «трудные вопросы» орфографии, пунктуации, морфологии и синтаксиса.

Изучение частей речи, обладающих синкретизмом свойств, в школьном курсе русского языка отражено в учебнике Веры Васильевны Бабайцевой и Лилии Дмитриевны Чесноковой для 5-9 классов в параграфе «Переход слов из самостоятельных частей речи в служебные»: «Количество служебных слов увеличивается за счет самостоятельных, изменяющих значение и грамматические свойства. Служебные слова, образованные таким способом, можно заменить другими предлогами, союзами и частицами или опустить. При переходе слов из одной части речи в другую образуются грамматические омонимы». Авторами приводится ряд примеров, иллюстрирующих переход существительных, деепричастий и наречий в предлоги, местоимений в союзы. Отмечается, что при переходе слова из одной части речи в другую может измениться его написание. Количество времени, которое учитель может отвести изучению данной проблемы, - 1 или 2 часа. Вероятно, теме, освещающей закономерности языковой системы, содействующей развитию лингвистического чутья учащихся, следует уделить больше внимания. В этом случае ученики убедятся в том, что язык – живой организм, в котором все явления взаимосвязаны, взаимообусловлены; переходность имеет универсальный характер, это важнейший системообразующий фактор.

Целью занятий, посвященных изучению переходных фактов системы языка, является желание обратить внимание на не укладывающиеся в рамки существующих классификаций слов по частям речи, явления, показать слова, которые выступают в качестве разных частей речи и этим демонстрируют свою гибкость и подвижность некоей целостности, называемой «раздел «Морфология» или «морфологический уровень языковой системы». В любом случае учащимся будет интересно обнаружить нетипичные речевые факты и работать с материалом, не помещающимся в строгие рамки существующих детальных классификаций.

Студенты вузов, имеющие представление о языке как системе, легко выполняют лингвистические задания, направленные на отработку навыков выделения переходных явлений, которые объясняют «трудные вопросы» морфологии [4; 53].

Мотивацией к изучению переходных случаев лингвистической системы может быть речевой материал, предложенный учителем для наблюдения. Так, например, пословицы и поговорки – поистине неисчерпаемый фонд, кладезь народной мудрости, пласт знаний, без которых не обойтись современному культурному человеку. Поэтому для анализа явлений языка целесообразно выбрать эти малые жанры фольклора, используемые в живой разговорной речи и в произведениях классиков русской литературы [2]. Все части речи с разной степенью активности участвуют в образовании пословиц и поговорок, произведений устного народного творчества. Широко используются в обиходе малые жанры с *частицей и*: *А воз и ныне там. Бог даст день, даст и пищу. Без труда не вынешь и рыбку из пруда. Воду в ступе толочь – вода и будет. Не учась и лаптя не сплетёшь. Умные речи приятно и слушать.*

Писатели и поэты широко используют в своих произведениях малые жанры фольклора, структурным компонентом которых являются части речи-«хамелеоны»: *Село было большое, народу встречалось много, и все говорили: - Какое счастье, как же ты её (щуку) вытащил? Рыбак спокойно и чуть-чуть насмешливо отвечал: - Без труда не вынешь и рыбку из пруда! Сколько лет прошло с тех пор, не помню, но рыбак не только не выходит из памяти, а, напротив, всё яснее, и бывает, что я даже сам себя понимаю теперь по тому рыбаку и на похвалу «таланту» повторяю про себя: - Без труда не вынешь и рыбку из пруда!* (М. Пришвин. Кашеева цепь).

В роли союза *и* выступает в следующих конструкциях: *Бог терпел и нам велел. И дешёво и сердито. Муж и жена – одна сатана. Рука руку моет (и обе белы бывают). Что было, то прошло (и быльём поросло).*

- Помилуйте, - плачет старушка, - да я его (должника) всякий день на улице вижу – он в своём доме живёт. – Это вовсе и не его дом. У него нет дома: это дом его жены. – Ведь это всё равно: муж и жена – одна сатана. (Н. Лесков. Старый гений) [4; 52].

Исследование некоторых языковых явлений морфологической системы в курсе русского языка в школе, а затем расширение и углубление знаний в процессе изучения морфологического уровня языка в высшем учебном заведении, на наш взгляд, весьма целесообразно и представляет определённый интерес.

В школьном курсе русского языка необходимо, кроме того, решить проблему разведения понятий «язык» и «речь». Учащиеся должны четко знать, чем они отличаются. В процессе изучения русского языка и культуры речи в высшем учебном заведении студенты расширяют представления об этих лингвистических категориях, умело ими пользуются, и подобные знания позволяют осваивать иностранные языки [8]. Использование «информационно-аналитических стратегий в лингво-профессиональном образовании в вузе позволяет модернизировать образование», учитывать «уровень языковой подготовки студентов» на разных этапах обучения [9; 59, 61].

Общая характеристика речи дается обычно через противопоставление ее языку. Речь и язык в совокупности образуют единый феномен языка. Речь – воплощение, реализация языка, который обнаруживает себя только в речи. Язык – это «орудие общения», речь есть «производимый этим орудием способ (или вид) общения». Речь – это «и сам процесс говорения, и результат этого процесса, т. е. и речевая деятельность, и речевое произведение, фиксируемое памятью или письмом». Речь материальна, она воспринимается чувствами. Язык же (система языка) включает в себя абстрактные аналоги единиц речи. Речь – последовательность слов, она линейна. Язык вносит в эту последовательность иерархические отношения, он имеет уровневую организацию. Речь стремится к слиянию слов, язык – к сохранению отдельных слов. Речь ситуативно обусловлена, язык независим от обстановки общения. Речь динамична, разворачивается во

времени и пространстве, язык статичен [3]. Таким образом, понимание специфики каждого понятия осознается обучающимися через оппозиции. Неразличение данных понятий ведет к непониманию отдельных языковых фактов.

В процессе обучения школьников и подготовки их к ЕГЭ должны учитываться фактор *доступности* знаний обучающимся, их возрастные особенности. Немаловажно, чтобы информация, предлагаемая учащимся, содержала *элемент увлекательности, занимательности*, что позволит создать мотивацию к обучению и достичь высоких результатов.

Большинство будущих специалистов, успешно сдав вступительные экзамены в вуз, считают, что в достаточной степени владеют нормами современного русского литературного языка. Однако первые практические занятия по русскому языку и культуре речи показывают истинный уровень подготовки. Студенты-первокурсники обладают неразвитым языковым чутьем, не в должной степени владеют навыками устной и письменной речи, не знают элементарных орфографических, пунктуационных и грамматических норм. Наблюдается частое смешение разных по стилевой принадлежности языковых средств, а также, что абсолютно недопустимо, наличие в речи молодежи просторечия и жаргона. Устная речь примитивна, ощутимо влияние диалектной среды. Необходимо отметить неумение некоторых обучающихся самостоятельно работать с учебной и справочной литературой, студенты не имеют представления о различных типах словарей.

Изучение и составление текстов различных стилей, умение видеть основные особенности и характеристики каждого функционального стиля как подсистемы литературного языка, определяемой условиями и целями общения; повторение и закрепление грамматических правил русского языка, орфоэпических норм современного русского языка; ознакомление с такой разновидностью речевой деятельности, как ораторское выступление – вот круг основных вопросов и проблем теории русского языка и культуры речи, которые решаются на занятиях. Основная проблема, определяющая успешность языковой подготовки студентов, заключается в осознании ими необходимости изучения языковой системы, ее норм.

Итак, необходимость преемственности в обучении русскому языку и перспективности дальнейшего повышения уровня знаний необходимы на всех ступенях получения образования: школа – колледж - вуз. Единый государственный экзамен - форма контроля знаний обучающихся, требующая серьезной подготовки учащихся. Специальная программа по русскому языку, отвечающая требованиям государственного образовательного стандарта, позволит усовершенствовать процесс обучения и сделать его более легким и эффективным. Изучаемый материал должен рассматриваться в системе, целесообразно использовать компьютерные технологии при выполнении и проверке заданий, опираться на достижения современной методики обучения русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабайцева В. В. Явления переходности в грамматике русского языка: Моногр. – М.: Дрофа, 2000.
2. Гайдарбекова П. А. Языческие божества и поверия кумыков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Научный журнал № 24 (55). Аспирантские тетради. – СПб, 2008. – С. 65 - 70.
3. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М., 1986. – 308 с.
4. Клокова О. В. Изучение частей речи, обладающих синкретичными свойствами, в курсе русского языка. // Научный вестник ГОУ ВПО «НГГТИ», 2011. - №1. – С. 48 - 53.
5. Клокова О. В. К вопросу о дифференциации понятий «язык» и «речь» как объектов лингвистики. // Научный вестник ГОУ ВПО «НГГТИ», 2010. - №2. – С. 31 - 33.

6. Леденев Ю.И. Системность и синергетика как факторы устойчивости языка // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / Под ред. проф. Г. Н. Манаенко. Выпуск 5. - Ставрополь: Изд-во ПГЛУ, 2007.- 312 с. – С. 11 - 21.
7. Русский язык. 9 класс. Подготовка к ГИА-2013: учебно-методическое пособие. / Под ред. Н. А. Сениной. – Ростов н/Д: Легион, 2012. – 384 с.
8. Стрижакова Н. Е. Профессионально-ориентированный подход в языковом образовании вуза – основные направления и задачи. // Научный вестник ГБОУ ВПО «НГГТИ». – Невинномысск: ГБОУ ВПО НГГТИ, – №4, 2010. – С. 33 - 36.
9. Стрижакова Н. Е. Информационно-аналитические стратегии в лингво-профессиональном образовании в вузе. // Научный вестник ГОУ ВПО «НГГТИ». – Невинномысск: ГБОУ ВПО НГГТИ, – №1, 2011. – С. 59 – 63.

СОЦИАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РУСЛЕ СТРАТЕГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ

Кривых Л.Д.

Астраханский государственный университет

Стратегия инновационного развития России определяет человека абсолютным национальным приоритетом, а развитость его личностного потенциала и сформированности опыта социальных отношений основными преимуществами, призванными повысить конкурентоспособность отечественного образования, и требует принципиально иной направленности высшего профессионального образования, связанной с профессионально-субъектным развитием личности. Формирование у студентов опыта социальных отношений с учетом макро-, мезо-, микро факторов социализации (А.В.Мудрик), требует контекстного осознания роли образования. «Образовательная среда... влияет на выбор правил общения и стиль поведения, которые в дальнейшем проявятся в межличностных и деловых контактах взрослого человека».

Очевидно, что «необходимы целенаправленные усилия общества, системы образования в проектировании положительного «социального пространства», которое окружает человека».

Таким образом, на первый план выходит социальная функция образования, как «участие образования в процессе социализации индивида, воспроизведения социальных отношений, социальной структуры общества» . Образование выступает «средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного».

Речь идет о принципиально иной направленности образования, связанной не с подготовкой деперсонифицированного квалифицированного кадрового состава, а с общим, не только профессиональным, но, в первую очередь, социально – компетентным развитием личности. Таким образом, по Е.И. Сахарчук «интегративным критерием качества результата подготовки выступает профессионально-личностная компетентность как диалектическое единство профессиональных и личностных характеристик специалиста».

«Развивающемуся обществу нужны его образованные члены, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны,

способные участвовать в развитии её экономики. Система образования должна готовить людей, способных не только жить в гражданском обществе, но и создавать его».

Соответственно, перед образованием ставится задача «расширения социального горизонта, формирования гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и расширению возможностей активной адаптации в будущем на рынке труда.

В условиях экономических и политических перемен, переоценки ценностей, нельзя не считаться с тем, что сегодня, наряду с интеллектуальным потенциалом, интеллигентностью, профессиональной компетентностью, востребованы: «ранее непопулярные качества личности (предприимчивость, деловитость, социальная смелость и др.)». «самостоятельность, независимость, изобретательность, изворотливость, упорство в достижении целей, практицизм, расчётливость, авантюризм, автономность личности».

Однако превалировать должен педагогический лейтмотив - что «во взаимодействии ... субъектов образовательного процесса утверждаются подлинно человеческие (гуманитарные) отношения, которые проявляются в стремлении членов академического сообщества вуза обнаружить собственную индивидуальность в виде абсолютной ценности и уважение к суверенности других субъектов образовательного процесса» .

«Университетское образование развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации» . «Университеты и университетское образование являются особыми феноменами культуры, представляющими собой исторически сложившиеся элитные образовательные системы, обеспечивающие подготовку фундаментально образованных специалистов, способных к эффективному решению задач в обширных и изменяющихся сферах деятельности, образование которых обеспечивается непосредственным включением обучающихся в научно-исследовательский, проектный, самореализующий и другие культуротворческие процессы».

В целом, вузовское образование сегодня обладает необходимым потенциалом, чтобы выполнить «социальный заказ государства на воспитание человека современно образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за судьбу страны». Отметим, что воспитание, в данном контекстном восприятии, понимается нами как «способ педагогического управления развитием личности».

С позиции классического менеджмента, «управление - это процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь цель (цели) организации». С позиции системного анализа, управление – это наука и искусство принятия решений. «Процесс управления – это последовательное осуществление выработки и принятия решений, организации выполнения принятых решений, координации хода работы по выполнению принятого решения, контроля за ходом выполнения принятого решения». С позиции кибернетики, управление – это процесс организации такого целенаправленного воздействия на объект, в результате которого он переходит в требуемое (целевое) состояние» .

Анализ разных научных подходов в отечественной и зарубежной литературе показал, что «управление» чаще всего предстает как способ определенного воздействия на управляемый объект. Подобное трактование, на наш взгляд, не отвечает современным требованиям, предъявляемым к системе менеджмента любой сферы, поскольку отражает лишь иерархическое подчинение по командно-административной вертикали. Сфера же образования, в большей степени чем какая-либо другая, предполагает задействование иных механизмов, в частности механизма обратной связи для свободного обмена информацией и гибкой корректировки управленческих решений.

Таким образом, мы полагаем, что педагогическое управление отличается оптимальный состав функций: планирование и организация образовательного процесса; выработка и принятие, координация хода работы и контроль за ходом выполнения принятых педагогических решений; сбор и анализ информации, осуществление обратной связи, прогнозирование, моделирование, контекстная корректировка.

Данные рассуждения можно закончить следующим выводом: результатом современного образования должен стать квалифицированный работник соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособный на рынке труда, компетентный, ответственный, способный к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды [Текст] /В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. — М.; Воронеж: МОДЖ, 1998. — 363 с.; 21 см. - ISBN 5-09-011316-5
2. Кривых, Л.Д. Экспериментальная реализация формирования у студентов неязыковых специальностей опыта позитивных социальных отношений средствами иностранного языка / Л.Д.Кривых // Научно-методический журнал «Интеграция образования» Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, 2009. – С. 111 – 115.
3. Кривых, Л.Д. Формирование у студентов опыта позитивных социальных отношений: критерии, уровни, средства / Л.Д.Кривых // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки, 2009. – С. 34 – 38.
4. Актуальные вопросы современного университетского образования = Modern concepts of university education: материалы VII Рос.-Амер. науч.-практ. конф., 11-13 мая 2004 г. [Текст] / [редкол.: Г.А. Бордовский (отв. ред.) и др.]. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. - 411 с..
5. Кайгородов, Б. В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Б. В. Кайгородов. – Астрахань, 1999. – 310 с.
6. Сахарчук Е. И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в педвузе / Е. И. Сахарчук // Университетское управление: практика и анализ. - 2004. – № 3(31). С. 63-67. – ISSN 1999-6740.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

Подлевских М.Ю.

Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров

В настоящий период времени развитие высшего профессионального образования в России тесно связано с ее вхождением в Болонский процесс. Целью данного процесса является координация образовательных систем европейских стран и их регулярное совершенствование с учетом потребностей современного общества для повышения качества профессиональной подготовки специалистов и обеспечения их конкурентоспособности на мировом рынке труда. Это отразилось в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС). В соответствии с ним происходит активный переход высшего профессионального образования на двухуровневую систему подготовки кадров, а именно бакалавриата и магистратуры. Ее результаты оцениваются по совокупности общекультурных и профессиональных компетенций, а также личностных характеристик, приобретенных выпускниками за время обучения в вузе. Данный переход потребовал внесения значительных изменений во все компоненты системы профессионального образования.

Изменения коснулись и предмета «иностранный язык», преподаваемого на языковом факультете. В качестве конечной цели стало рассматриваться иноязычное образование, направленное на приобретение обучающимися социального опыта, отражающего современный уровень развития родной и иноязычной культуры. Он включает совокупность знаний о культуре стран изучаемого языка; о самом языке в сравнении с родным языком учащихся; о способах учебной деятельности, необходимых им для овладения различными видами речевой деятельности как средствами иноязычного общения. Вторым компонентом социального опыта является опыт репродуктивной деятельности, отражающийся как в навыках устной и письменной форм иноязычного общения, так и в способах решения учебных и речевых задач репродуктивного характера. Опыт творческой деятельности является третьим составляющим социального опыта. И наконец, опыт эмоционально-ценностных отношений выступает в виде образцового поведения, ожидаемого от студентов как субъектов иноязычного общения и учебной деятельности по овладению им.

Результатом присвоения социального опыта является иноязычная коммуникативная компетенция. Она предполагает готовность и способность обучающихся осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями иностранного языка [1; 94-95] для успешного взаимодействия с ними в современном поликультурном обществе. Такая трактовка результата говорит о внедрении компетентностного подхода в российское иноязычное образование. По мнению участников симпозиума «Среднее образование для Европы», проходившее в Берне в марте 1996 года, пять ключевых компетенций в совокупности обеспечивают способность и готовности выпускников к адаптации и самореализации в условиях современного рынка труда. К ним относятся: а) социально-политическая, б) информационная, в) коммуникативная, г) готовность к образованию и саморазвитию через всю жизнь и д) социокультурная компетенции.

По словам А.В. Хуторского под понятием «компетенция» понимается совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к отдельному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности [4; 12]. Что касается иноязычной коммуникативной компетенции, то она с 1986 года благодаря исследованиям И. Л. Бим является основной целью обучения иностранным языкам. Коммуникативная компетенция представляет собой способность и готовность пользоваться устной и письменной речью на высоком уровне, как на родном, так и на иностранном языке для успешного профессионального функционирования и карьерного роста в любой области [3; 7]. Основываясь на факте, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции является целью иноязычного образования во всех типах учебных заведений, можно говорить о весомом вкладе данного предмета в приобретение обучающимися названной компетенции.

При обучении иностранным языкам в центре внимания находится последовательное и систематическое развитие у обучаемого всех составляющих коммуникативной компетенции в процессе овладения различными стратегиями говорения, чтения, аудирования и письма. Обучение нацелено на изучение иностранного языка как средства международного общения посредством:

формирования коммуникативных навыков и развития коммуникативных умений, в основных видах речевой деятельности;

коммуникативно-речевого погружения в иноязычную среду стран изучаемого языка;

развития всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции;

социокультурного развития с помощью страноведческого, культуроведческого и лингвокультуроведческого материала;

Опираясь на средства общения, процесс формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции включает приобретение обучающимися языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной субкомпетенций. Языковая компетентность предполагает владение обучающимися новыми иноязычными средствами, когда речевая компетенция является результатом овладения учащимися аудированием, говорением, чтением и письменной речью как видами речевой деятельности. Социокультурная компетенция отвечает за приобщение обучающихся к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого языка. Четвертая, компенсаторная компетенция направлена на развитие у обучающихся умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации в ходе иноязычного общения. И наконец, учебно-познавательная компетенция представляет собой готовность и способность школьника планировать, осуществлять, контролировать и оценивать свою учебно-познавательную деятельность.

Следуя словам одного из ведущих российских методистов Е. Н. Солововой, «в современных... стандартах и программах по иностранным языкам хорошо прописаны требования к минимальному уровню владения устной и письменной речью» [2; 24]. Основываясь на этом требовании, авторы учебников создают условия для обучения иноязычному говорению и аудированию, обслуживающих устную форму общения, а также чтению и письму как средствам письменного общения, что и помогает развить у обучающихся качество коммуникабельности и способность вступать в общение в различных социальных группах. С этой целью авторы учебников предлагают языковой материал и речевые образцы, характерные для выше названных средств общения, показывая сферу их применения и создавая ситуации, которые побуждают включиться в разные формы иноязычного общения. Опираясь на важные составляющие иноязычной коммуникативной компетенции, способность владеть письменной формой общения играет значительную роль в жизнедеятельности представителей иноязычной культуры. Особенно это выступает на первый план, когда выпускники планируют продолжить свое обучения или найти работу за рубежом [3; 13]. Для этого они должны уметь писать резюме, деловые письма разного назначения, заполнять бланки и анкеты, к оформлению которых в странах изучаемого языка предъявляются требования, отличные от норм русского языка.

Подводя итоги, хочется отметить, что результатом формирования коммуникативной компетентности должно являться умение адекватно облекать коммуникативные цели и стратегии их достижения в языковые формы, а также умения использования норм речевого этикета и социального поведения в ситуациях межкультурного общения, в которых актуализируется знание ситуативного и социокультурного контекстов иноязычной общности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Примерные программы по иностранным языкам: сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э.Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2007. - С. 94-95
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008. - С. 24
3. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в высших учебных заведениях разного профиля: коллективная монография / под ред. С.С. Куклиной. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. - С. 8-13
4. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых коммуникативных компетенций как характеристика нового подхода к конструированию общеобразовательных стандартов // Компетентность в образовании: опыт проектирования. М.: ИНЭК, 2007. -С. 12

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМЕ В ЗАТО Г.ЗНАМЕНСК

Постнова Н.И, Иванкова Е.А, Гирчева А.Н.
Филиал АГУ в г. Знаменск

Развитие современного общества может рассматриваться как процесс динамического взаимодействия множества различных культур, каждая из которых обладает своими, только ей присущими традициями, обычаями, моделями взаимодействия. Ценности одной культуры часто несовместимы с ценностями других, а иногда и настолько специфичны, что их адекватное понимание (а зачастую и признание) доступно только тем, кто принадлежит к данной культуре или наделен достаточно чутким историческим видением, свободным от этноцентристских догм (этноцентризм – предпочтение своей этнической группы, проявляющееся в восприятии и оценке жизненных явлений сквозь призму ее традиций и ценностей) и предрассудков. Непонимание и нежелание уважать и признавать ценности чужой культуры часто приводят к нетерпимости, дискриминации и даже к прямой агрессии по отношению к ней.

Общество как носитель символических культурных программ может воспроизводиться и развиваться только при условии сохранения, взаимодействия и прогресса составляющих его этносов, их языков и культур. В последние десятилетия развитие общества протекает в русле общемирового интеграционного процесса, в котором наблюдается интенсивное смешение различных этносов и этнических культур. В глобализирующемся социуме человек постоянно находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей.

Известно, что давно бытующие или специально распространяемые в последние годы в массовом сознании этнические стереотипы могут стать и нередко являются серьезным регулятором межэтнических отношений. В спокойной межэтнической ситуации широко распространенные схематичные характеристики этносов могут быть отодвинуты на периферию человеческой памяти или могут восприниматься с юмором и не играть практически никакой заметной роли в отношениях между соседями. Но актуализированные или мобилизованные в момент любой начинающейся напряженности в обществе, стереотипы, особенно негативные, могут существенно усугубить конфликт, резко размежевав людей на этнические или этноконфессиональные группы, вызывая обиды и усиливая противостояние.

Стереотипы – это устоявшееся в сознании индивида обобщение об одном человеке, о группе людей, которое может быть верным (положительным) или неверным (отрицательным).

Под этническим стереотипом принято понимать обобщенное представление о физическом, нравственном и умственном облике представителей различных этнических групп. Этнический стереотип характеризуется повышенной эмоциональностью и устойчивостью в отражении черт стереотипизируемой группы. Стереотип поведения также считается универсальным критерием отличия этносов между собой. Это особый поведенческий язык, который передается по наследству, но не генетически, а через условно-рефлекторный механизм сигнальной наследственности, когда потомство путем подражания перенимает от родителей и сверстников поведенческие стереотипы, являющиеся одновременно адаптивными навыками [10].

Теория мультикультурализма, являющаяся одним из специфических проявлений глобализационных процессов и отражением постнеклассических тенденций в современной социальной философии, возникла как ответ на вопрос «Что произойдет с национальными культурами в эпоху глобализации?». Мультикультурализм представляет собой совокупность воззрений, провозглашающих примат «культурного разнообразия»

над этнокультурной гомогенностью государств и направленных на решение этноконфессиональных и социокультурных проблем современного социума [1].

В начале XXI в. элементы мультикультурализма можно обнаружить в общественной жизни практически любого многонационального государства, даже если официально политика мультикультурализма в нем не провозглашается. Но в каждом государстве практика мультикультурализма имеет свою специфику, основываясь на одной из множества мультикультуралистских теорий. Наиболее актуальными сейчас являются модели «мягкого» и «жесткого» мультикультурализма, разработанные на основе философских концепций С. Бенхабиб, Дж. Ролза, Ю. Хабермаса[2,4].

Глобализация, набирая обороты, затрагивает все больше сторон жизни современного общества, порождая тем самым активное противодействие себе. Резкие всплески национализма, сепаратизма и этнорелигиозного терроризма заставляют задуматься о перспективах сосуществования национальных культур в будущем. Мультикультурализм позиционирует себя как идеология, способная предотвратить возможное «столкновение цивилизаций» посредством согласования основных ценностей, развития единых социальных норм и воспитания в обществе толерантности к проявлению иного. Критики мультикультурализма, напротив, усматривают в практике принятия чужих культур опасность релятивизма и размывания национальной идентичности, утверждая, что толерантности должны быть поставлены жесткие пределы.

Рассмотрим наш вопрос с точки зрения стран Евросоюза. Так, например, в Канаде около 20 % сегодняшних граждан родились за пределами страны. Недавние иммигранты в основном сосредоточены в Ванкувере, Монреале и Торонто. Мультикультурное наследие канадцев было официально признано в Конституционном акте 1982 года премьер-министром Пьером Эллиотом Трюдо, вместе с введением Канадской хартии прав и свобод, в которую включена статья 27, утверждающая, что «Хартия должна толковаться в соответствии с сохранением и укреплением мультикультурного наследия канадцев»[3,4].

В октябре 2010 года, на встрече с молодыми членами Христианско-демократического союза (ХДС) в Потсдаме, под Берлином, канцлер Германии Ангела Меркель заявила, что попытки построить мультикультурное общество в Германии «полностью провалились». Меркель сказала: «Концепция, по которой мы в настоящее время живём бок о бок и счастливы этим фактом, не работает». Она также заявила, что иммигранты должны интегрироваться, принимать культуру Германии и её ценности. Это способствовало росту дебатов в Германии по поводу иммиграции, что отразилось на Германии и степени, по которой мусульманские иммигранты должны интегрироваться в немецкое общество.

Широкий общественный резонанс получило интервью журналу «Lette International» 30 сентября 2009 года члена совета директоров Немецкого федерального банка и члена Социал-демократической партии Германии Тило Саррацина, который заявил, что значительная часть арабских и турецких иммигрантов совершенно не готово и даже не хочет интегрироваться в немецкое общество. Саррацин заявил: «Интеграция есть задача того, кто интегрируется. Я не обязан терпеть того, кто ничего для этого не делает. Я вообще не обязан кого-то терпеть, кто живёт на средства государства, отрицает это государство, не заботится об образовании своих детей и постоянно производит на свет маленьких „девочек-в-платках“»[5].

Японское общество с его идеологией однородности традиционно отвергает любые попытки признать необходимость этнической дифференциации в Японии. Такие требования были отвергнуты даже в отношении таких этнических меньшинств, как айны. Бывший премьер-министр Японии Таро Асо назвал Японию нацией «одной расы» .

В 2005 году, Дуду Дьен, специальный докладчик Комиссии ООН по правам человека, в своём докладе выразил озабоченность по поводу расизма в Японии и заявил, что правительству необходимо признать глубину проблемы. За девять дней расследования

Дьен пришёл к выводу, что расовая дискриминация и ксенофобия в Японии первую очередь влияет на три группы: национальные меньшинства, латиноамериканцы японского происхождения, в основном, японские бразильцы, и иностранцы из других азиатских стран. Например, по данным УВКБ ООН, в 1999 году Япония приняла только 16 беженцев для переселения, в то время как Соединенные Штаты приняли 85 010, а Новая Зеландия, в которой живёт гораздо меньше людей, чем в Японии, приняла 1140. В период с 1981 года, когда Япония ратифицировала Конвенцию ООН о статусе беженцев, по 2002 год Япония признала беженцами только 305 человек.

До Второй Мировой Войны первые ростки напряжённости на Балканах возникали из-за многонационального состава монархической Югославии и абсолютного политического и демографического доминирования сербов. Для Югославских войн, которые имели место в период между 1991 и 2001 годами, были характерны острые этнические конфликты между народами бывшей Югославии, в основном, между сербами, с одной стороны, и хорватами, боснийцами и албанцами, с другой. Но и между боснийцами и хорватами в Боснии и македонцами и албанцами в Республике Македония также были трения.

Конфликт имеет свои корни в различных политических, экономических и культурных проблемах, а также в давней этнической и религиозной напряженности.

Норвежец Андерс Брейвик, признавшийся в совершении двойного теракта 22 июля 2011 года, главным объектом для своей критики избрал именно европейскую политику мультикультурализма:

Постоянный представитель России при НАТО Дмитрий Рогозин, выступая 8 сентября 2011 года на третьем Мировом политическом форуме в Ярославле с докладом по национальному вопросу, обрушился с критикой на европейскую политику мультикультурализма:

Там же, на Ярославском форуме, выступил с докладом председатель Конституционного Суда РФ Валерий Зорькин. Он рассказал о кризисе теории национального государства и об альтернативной концепции национально-государственной интеграции различных этноконфессиональных групп, получившей название мультикультурализма, а также о ее провале[2,4].

В 2014 году нами было проведено социологическое исследование – опрос населения города Знаменск, среди которых мужчин 12, женщин 16.

Результаты исследования сопоставлялись с данными социологических исследований межэтнических отношений в современной России, проведенных и опубликованных в сети

Интернет фондом «Общественное мнение» (ФОМ). Для оценки установок по отношению к мигрантам как одного из видов эксклюзии в исследовании использованы несколько подходов: 1) на основе оценки роли мигрантов в контексте социальной безопасности на территории России (вопросы субъективной оценки криминальных аспектов жизнедеятельности мигрантов); 2) на основе оценки роли мигрантов в формировании рынка труда; 3) на основе оценки общего характера взаимоотношений с представителями мигрантов, принадлежащих к иным этническим группам.

О большом количестве приезжих, мигрантов за последние годы говорят 82% респондентов целевой выборки и 79% респондентов общероссийского опроса. На негативное влияние мигрантов на общую ситуацию в месте проживания указывают 62% респондентов и 43% респондентов общероссийского опроса. Многонациональный состав населения России считают позитивным фактором 46% и 40% соответственно.

Таким образом, мультикультурализм как политическая доктрина, представлявшая зримый успех левых политиков, выступает ареной жестких политических и академических баталий. Концепция мультикультурализма рисует несколько идеализированную картину современного государства, где люди различных культур и

этничностей живут в равенстве и взаимопонимании. На практике мультикультурализм направлен либо на релятивизм, либо на конформность, которые либо проявляются в наивных лозунгах, либо заложены глубоко, в скрытой повестке дня. В условиях современного демократического государства мы наблюдаем кризис традиционных представлений о правах человека: попытки применения универсалистских норм в мультиэтнических сообществах приводят к неожиданным конфликтам. Однако в широком смысле мультикультурализм может быть определен как система социальных, культурных и правовых ценностей, принципов недискриминационной политики и практик толерантного взаимодействия групп и индивидов, формирования духовной жизни общества. В этом случае можно говорить о базовых принципах мультикультурной интеграции, таких как постепенность, создание экономических и социальных условий поддержки; трансформация институтов принимающей культуры; действенность законодательных актов против расизма, ксенофобии и терроризма; равный доступ к образовательным услугам и обеспечение недискриминационных практик; формирование эффективного коммуникативного пространства; свобода выбора стиля жизни, языка обучения и общения, принадлежности к конфессии при безусловном соблюдении законодательства государства проживания; систематический мониторинг результативности программ межкультурного взаимопонимания и преодоления неравенства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гусев О. Белый конь апокалипсиса / О. Гусев. СПб. : ЛИО Редактор, 1999.-269 с.
2. Демоническое. История уголовно-политического террора в биографиях / под. ред. Гусева О., Перины Р., Факеева А. СПб. : ЛИО Редактор, 2003. - 176 с.
3. Дугин А. Евразийский путь как национальная идея / А. Дугин. М. : Арктогея-Центр, 2002. - 144 с.
4. Емельянов В.Н. Десионизация / В.Н. Емельянов. М. : Русская правда, 2005. - 320 с.
5. Иванов-Сухаревский А. Моя вера русизм / А. Иванов-Сухаревский // Эра России. - 1997. -№ 1(24).
6. Иванов-Сухаревский А. Учение русизма // Верховский А. Национал-патриотические организации : краткие справки, документы и тексты / А. Верховский, В. Прибыловский. М. : Панорама, 1997. - С. 39-41.
7. Какая партия спасет Россию. Манифест Народной национальной партии // Верховский А. Национал-патриотические организации : краткие справки, документы и тексты / А. Верховский, В. Прибыловский. М. : Панорама, 1997.-С. 35-37.
8. Касимовский К. Беспощадный русский бунт / К. Касимовский // Штурмовик. 1997.- 1—15 февр.
9. Катехизис «русского» еврея // Русская правда. № 8А. - С. 66-79.
10. Палаткина, Г. В. педагогика толерантности [Текст] : учебное пособие / Г. В. Палаткина, Л. В. Янкина, Р. Х. Кузнецова, Е. А. Лукьяненко, Д. С. Батарчук. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2008. – 221, [3] с.
11. Шакиров - Антропологические основы образовательного процесса. Монография. Астрахань. Изд-во. АГУ. 2011.132 с.

ПРОМИССИВЫ В РОССИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Прус Л. В.

Киевский университет имени Бориса Гринченка, г. Киев

Российский политический дискурс достаточно своеобразен с точки зрения выбора и организации определенных структур выражения прагматических целей и условиями общения, сложившихся в процессе профессиональной деятельности политиков, осознающих необходимость владения стилем речи и нормами литературного языка. Любой представитель власти наталкивается на необходимость правильного расположения, компоновки языковых единиц, то есть всего того, что представляет суть и специфику построения эффективной речи [6; 86]. Как средство борьбы за власть политики в своих выступлениях довольно часто используют промиссивы – акты обязательства, обещания. По мнению многих ученых, исследующих речь с позиций семиотики, всякая власть выражается в языке, а политика – это «не что иное, как кодифицированные знаки, развертываемые при помощи акта высказывания в социально-семиотический процесс – речевую дискурсию, понимаемую как совокупность речевых (дискурсивных) практик, оказывающих влияние на формирование представления об объекте (факте, явлении, процессе), который они представляют» [7; 4]. В процессе выступления политики должны не только проинформировать аудиторию о каком-либо аспекте общественной жизни, но, что наиболее важно, добиться расположения аудитории, убедить слушателей принять ту или иную позицию, а также заручиться поддержкой граждан. Таким образом, они создают своеобразный индивидуальный портрет лингвистической маркировки имиджа политика. Это закономерно, ведь имидж политического лидера создается с помощью целого набора речевых средств и умений, необходимых для целенаправленного воздействия на процесс формирования массового сознания в каждом конкретном социуме.

Промиссивы как акты-обязательства исследовались многими учеными, но преимущественно в контексте классификаций, и получили различные номинации: комиссивы (Дж. Сёрль, Д. Вундерлих, А. А. Романов), обязательства (Б. Фрейзер), промиссивы (Г. Г. Почепцов), обещания (Ю. Д. Апресян). В статье мы используем номинацию «промиссивы», которую предложил Г. Г. Почепцов, рассматривая высказывания по характеру прагматического компонента, поскольку считаем, что именно эта номинация является наиболее точным названием речевых актов обещания, обязательства.

Первая классификация комиссивов по семантическому признаку принадлежит Дж. Остину. Под комиссивами он понимает обещания или другие обязательства: «они обязывают (commit) вас что-то выполнять». В эту группу Дж. Остин относит декларации или заявления о намерениях, вердиктивы и экзерситивы, ключевое слово которых – обязывать говорящего к определенной линии поведения. Они выражаются такими глаголами, как: *обещать, брать на себя функции, иметь в виду, предлагать (сделать), предусматривать, клясться, принимать (взгляды), поддерживать (идею), заключать соглашение* и другие [5; 119–125]. Ю. Д. Апресян в группу перформативов-комиссивов включил русские глаголы обещания: *гарантировать, давать обет, давать обещание, давать(честное) слово, заверять, зарекаться, клясться, обещать(но не сулить), обязываться, присягать*, например: *Обещаю <обязуюсь> помочь тебе во всем* [1; 200]. Таким образом, базовой категорией промиссивного высказывания является обещание, а предикативную основу этих речевых актов в «чистом» перформативном виде представляют иллокутивные глаголы *обещаю, клянусь* и подобные, выражающие промиссивный речевой акт. Главной особенностью таких речевых актов является исполнительский характер, ведь дающий обещание берет на себя добровольное обязательство сделать что-либо.

В процессе исследования мы рассмотрели выступления русских политиков и охарактеризовали прямые и косвенные промиссивные речевые акты, которые затрагивают семантическую область высказывания, ведь наряду с собственно семантическим значением, высказывание обладает прагматическим значением [3; 83]. Так, собственное значение лингвисты называют также прямым, непосредственным,

дескриптивным. А прагматическое – косвенным, а иногда оно интерпретируется как «прагматическая функция» высказывания [2; 15].

Прямой речевой акт обещания – это двучастная конструкция, первая часть которой – протазис – представлена перформативным глаголом, а вторая часть – аподозис – предполагает наличие времен индикатива либо инфинитив [4; 88]. В результате исследования мы обнаружили, что русские политики в прямых речевых актах чаще употребляют типичный промиссив обещаю в пропозициональной структуре сложноподчиненного предложения, главная часть которого содержит предикат с семантикой обещания, а подчинённая изъяснительная часть является информативной неперформативной частью, которая манифестирует само обещание: *Если есть НПЗ в субъекте в субъекте Федерации, то это дополнительные рабочие места, налоговые поступления. И я понимаю заинтересованность руководства республики. Я обещаю, что мы вернемся к этому вопросу, соответствующее поручение и Минэнерго и "Роснефти"* будет сформулировано (ответ В. Путина на вопрос о содействии возобновлению промышленности). Аналогичную структуру использовал В. Жириновский в обращении к гражданам перед выборами на должность Президента России: *Я обещаю, что обязательно добьюсь изменений в Основном законе в случае победы на выборах.* Данные высказывания полностью отвечают структуре прямого промиссивного речевого акта: протазис представлен перформативным глаголом **обещаю**, а союз **что** исполняет роль связуемого и соединяет первую часть семантической модели со второй, которая является придаточным предложением, содержащим времена индикатива.

Достаточно интересно промиссив *обещаю* в составе простого предложения использовал В. Путин на совещании по развитию детско-юношеского спорта. Следует обратить внимание на первые два предложения, которые являются интенсификаторами в данном выступлении: *Это (утверждения о подобных планах) полная чушь, полная и абсолютная. Такого в нашей стране, во всяком случае, пока я президент, никогда не будет. Это я вам обещаю.* Именно благодаря такой структуре мы можем проследить модификацию промиссивного речевого акта.

Как видим, в высказываниях русских политиков фигурирует промиссив *обещаю*. Также мы выявили, что они используют косвенные речевые акты с трансформационными структурно-семантическими моделями промиссивов – употребление перформативных глаголов, синонимических глаголам *обещать, клясться, гарантировать, уверять*. Впервые косвенные высказывания были рассмотрены Г.П. Грайсом, который выделяет два типа значений высказывания: о чем говорится и что подразумевается. То, что говорится, совпадает с логическим содержанием высказывания. Вся остальная часть информации в высказывании – выводное значение – «импликатура» [8; 41–58]. Так, например, достаточно часто наблюдаем замену промиссивных речевых актов высказываниями с констатацией намерения, возможности, обязанности: *«Мы бы хотели, чтобы у нас была зрелая политическая система, чтобы у нас была многопартийная система с ответственными политиками, которые могут ответственно прогнозировать развитие страны и действовать не только в период выборов и после них, но и на длительную историческую перспективу. Вот будем к этому стремиться. Россия намерена строго выполнять взятые на себя обязательства. Россия строго придерживается и намерена в дальнейшем придерживаться Договора о нераспространения ядерного оружия и многостороннего режима контроля за ракетными технологиями».* (В. Путин); *«Нам по силам качественно изменить ситуацию за ближайшие несколько течение».* (Д. Медведев). Также политики заменяют формы 1-го лица единственного числа настоящего времени перформативных глаголов другими формами: *«Мы обязаны извлекать уроки из истории. Мы обязаны вместе хранить память о жертвах этого преступления. Мы просто обязаны использовать этот опыт партнерства».* (В. Путин)

Таким образом, анализ семантико-прагматических особенностей выступлений российских политиков позволяет утверждать, что представители власти в своих высказываниях используют прямые и косвенные промиссивные речевые акты. Семантическая модель прямого промиссивного речевого акта состоит из протазиса, содержащего перформативный глагол *обещаю*, который манифестирует само обещание (другие промиссивные маркеры встречаем реже), и аподозиса, содержащего либо времена индикатива, либо инфинитив. В косвенных речевых актах русских политиков выделены трансформационные структурно-семантические модели промиссивов, синонимичные глаголам *обещать*, *клясться*, *гарантировать*, *уверять*, а также замена формы 1-го лица единственного числа настоящего времени перформативных глаголов другими формами.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Апресян Ю. Д. Перформативы в грамматике и словаре / Ю. Д. Апресян // Интегральное описание языка и системная лексикография: избранные труды: статьи / Ю. Д. Апресян. – М.: Языки русской культуры, 1995. – Т. 2. – С. 199–217.
2. Гак В. Г. О контрастивной лингвистике / В. Г. Гак // Новое в зарубежной лингвистике. – М. – Вып. 25. – 1989. – С. 5–17.
3. Гак В. Г. Сопоставительная прагматика / В. Г. Гак // Филологические науки. – 1992. – № 3. – С. 78–90
4. Колоколова Н. М. Речевой акт обещания как промиссив: структурно-семантическая модель / Н. М. Колоколова // Альманах современной науки и образования – Тамбов: Грамота, 2008 – № 2 (9): в 3-х ч. – Ч. II – С. 86–88.
5. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – В. 17. – С. 118–128.
6. Рыцарева А. Э. Интернациональная лексика: сущность и сферы функционирования // Вопросы филологии и лингводидактики: Сб. науч. ст. – Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2001. – С. 84–86.
7. Романов А. А. Политическая лингвистика: Функциональный подход / А. А. Романов. – Москва – Тверь: ИЯ РАН, ТвГУ, 2002. – 191 с.
8. Grice H. P. Logic and Semantics / H. P. Grice. – New York: Academic Press, 1975. – Vol. 3. – P. 41–58.

КРАТКИЙ ОБЗОР СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ ЯЗЫКОВЕДОВ

Пудовкина Л.Н.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

Языковедческая наука на современном этапе все активнее развивается за счет терминологии. Терминология — это совокупность терминов, выражающих исторически сформировавшиеся понятия в какой-либо области науки или техники, вообще - специальной сферы человеческих знаний или деятельности (Квитко, Лейчик, Кабанцев, 1986).

Терминология каждой отрасли науки представляет собой систему терминов, соответствующих системе понятий этой области науки. Термин является отдельной составной частицей терминологии, иначе говоря, единицей специальной семантической подсистемы языка. В последние десятилетия проблемой термина занимаются такие исследователи, как В.И. Быганова (1996), А.С. Оруджалиева (1990), Н.П. Романова, М.И. Черемисина (1999), Г.И. Семятова (1999), С.Д. Шелов (1984, 1987, 1990) и др. Как подчеркивается во многих исследованиях, термин

является неотъемлемым элементом системы, если под системой понимать "совокупность элементов целого, между которыми существует обязательная и неотъемлемая связь" (Кияк, 1989). Совокупность связей внутри такого целого предопределяет его структуру. По определению Х.Ф. Исхаковой "структура терминологической системы" — это характер взаимосвязи составляющих ее терминов, или другими словами, то, какие именно смысловые отношения существуют между терминами данной системы и какие из этих отношений в ней преобладают. Так как термин обозначает понятие, то характер взаимосвязи терминов системы отражает характер взаимосвязи понятий соответствующей области знания. А поскольку термины — это слова определенного конкретного языка, то они зависят и от особенностей этого языка (Исхакова, 1987). Следовательно, «необходимым условием функционирования терминов является принадлежность их к конкретной терминологической системе. Термин входит в общую лексическую систему языка, но лишь через посредство конкретной терминологической системы (терминологии)». (Махиева, 2002)

Язык науки и техники предъявляет к терминам несколько требований. Наиболее важными из них являются следующие:

1) термин — особый языковой знак, обладающий специальной функцией; он выражает понятие той или иной отрасли науки или техники и представляет собой определенный элемент системы;

2) термин имеет системный характер. Он представляет понятие, которое находится в определенном системном ряду и, в свою очередь, создает соответствующую систему терминов; место его всегда определено по отношению к другим терминам, точно так же, как определено место каждого термина в системе;

3) термин кроме номинативной функции имеет и дефинитивную функцию: он не только называет понятие, но определяет его, т.е. "его содержание раскрывается посредством его дефиниции, путем точного логического определения, устанавливающего существенные терминологические признаки именуемого данным термином понятия" (Даниленко, 1971).

В общей терминологической системе языка термин характеризуется: 1) системностью; 2) наличием специального определения – дефиниции (для большинства терминов); 3) тенденцией к однозначности внутри своего терминологического поля; 4) отсутствием экспрессии; 5) стилистической нейтральностью.

Термин призван выполнять функции объективации специализированного и профессионального понятия. В сфере специализированного и профессионального общения и обмена научными, производственно-техническими и другими знаниями термин является «важнейшим и наиболее информационно емким носителем специальной научной информации», что объясняется «самим характером его информационной функции как переносчика» специальных знаний (Григоров, 1991).

В 70-х годах XX в. наблюдается переход от структурной парадигмы к структурно-функциональной. В рамках функционального направления термин рассматривается не только как один из лингвистических объектов, но и как средство, с помощью которого можно изучать функциональную природу самого языка, представление о которой связано с изучением вторичных, производных понятий, в частности с формированием и развитием категории термина. Развитие функционального направления в терминоведении обусловило закономерный переход к антропоцентрическому направлению. Многие феномены, обнаруженные в исследованиях функционального направления, представилось целесообразным рассматривать с когнитивной точки зрения, поскольку когнитивные исследования обязательно должны учитывать тот факт, что в языке «зашифрована информация о разных типах мышления, соответствующих разным этапам развития человека» (Володина, 2000).

Итак, сама логика формирования и развития терминоведения, заключающаяся в последовательной смене прагматически-

прескриптивного, классификационно-структурного и функционального направлений, предопределяет появление следующего направления терминоведения, развивающегося в недрах функционального направления, - когнитивного терминоведения. Когнитивное терминоведение, с одной стороны, продолжает традиции, а с другой стороны, приобретает черты, присущие современному этапу научного познания. Поэтому целесообразно рассмотреть характеристики когнитивного направления в сравнении с предшествующими этапами терминоведения. Если традиционное терминоведение не выходит за пределы анализа языкового знака, то когнитивное направление делает терминоведение "открытой" наукой, с явной тенденцией к расширению своих пределов, с тяготением к интеграционным процессам, которые ведут к выделению междисциплинарных программ исследования. Данное явление в исследованиях Е.С. Кубряковой получило название "экспансионизм". Как отмечает Е.С. Кубрякова, научная парадигма современной лингвистики характеризуется экспансионизмом, антропоцентризмом, неофункционализмом и экспланаторностью (Кубрякова, 1995). Экспансионизм выражается в тенденции лингвистики к расширению своих границ. Экспансионизм в таком его понимании тесно связан с другой отличительной чертой современной лингвистики --- антропоцентризмом, поскольку объяснения устройства языка пытаются найти в первую очередь в сущностных характеристиках его носителя - человека. Антропоцентризм становится ведущим направлением междисциплинарного синтеза, что проявляется в учете человеческого фактора при формировании системы языка, номинативной организации текста и языковой личности. " Антропоцентризм отнесен Е.С.Кубряковой к основным принципам развития лингвистики конца XX века. По ее мнению, "антропоцентризм как особый принцип исследования заключается в том, что научные объекты изучаются, прежде всего, по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования" (Кубрякова, 1995).

Итак, на рубеже двух тысячелетий в лингвистике происходит переход от системно-структурной научной парадигмы к антропоцентрической. В центре внимания лингвистов оказывается человек как носитель языка, ведь язык теснейшим образом связан с мышлением, сознанием человека. В словах, словосочетаниях и предложениях закрепляются результаты работы мышления человека. «Антропоцентричность языка в современной лингвистике является ключевой идеей. Антропоцентрическая парадигма – это переключение интересов исследователя с объектов познания на субъект, т.е. анализируется человек в языке и язык в человеке» (Дементьева, 2013), поскольку, по словам И.А.Бодуэна де Куртэне, «язык существует только в индивидуальных мозгах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество». Именно формирование антропоцентрической парадигмы привело к развороту проблематики в сторону человека и его места в культуре. Как уже было упомянуто выше, продуктом антропоцентрической парадигмы в лингвистике является лингвокультурология. По словам В.В.Воробьева, «сегодня уже можно утверждать, что лингвокультурология – это новая филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой «картины мира»...».

Таким образом, современный этап развития лингвистики характеризуется возросшим интересом к динамическим аспектам языка и переходом к лингвистике антропоцентрической, изучающей язык во взаимосвязи с человеком, его сознанием, мышлением, различными видами деятельности. Существенные изменения происходят и в науке о терминах, в результате чего формируется новое - когнитивное - направление терминоведения. Языковая наука на современном этапе все активнее развивается за счет

терминологии, которая является «одной из самых подвижных, быстро пополняющихся частей общенародной лексики» (Фомина, 1990) в результате бурного развития науки и техники, что в свою очередь способствует активизации терминотворчества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. 2 тт. – М.: 1963. – Т.1. – С. 37. 2 E-mail: whi2008@yandex.ru
2. Володина М.Н. Когнитивно - информационная природа термина. - М., 2000; 84с
3. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы. — М., 1997. — С. 36-37.
4. Григоров В.Б. Как работать с научной статьей - Пособие по английскому языку. 1991.
5. Даниленко В.П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов терминов // Исследование по русской терминологии.-М.: Наука, 1971.-С. 13-18.
6. Дементьева И.А. Антропоцентрический подход к исследованию когнитивной и лингвокультурной деятельности человека. Самара, 2013
7. Исхаковой Х.Ф Структуры терминологических систем: Тюркские языки / отв. ред. А.В.Суперанская / Х.Ф.Исхакова. М.: Наука, 1987. - 126 с.
8. Кияк Т.Р. Лингвистические аспекты терминоведения.-Киев.: Изд-во УМКВО, 1989.- 104 с.
8. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа), Язык науки конца XX в. Москва, 1995.
9. Махиева Л. Х. Формирование и развитие лингвистической терминологии карачаево-балкарского языка. Нальчик, 2002.
10. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология.-М.: Высшая школа, 1990.- 415 с.

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. И. СОЛЖЕНИЦЫНА

Ступницкая Н. Н.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет,
г. Харьков

Язык произведений А. И. Солженицына вызвал множество споров. Он кардинально отличался от шаблонного языка советской эпохи, что и обусловило непонимание и неприятие его людьми, привыкшими к идеологическим клише.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы обратить внимание на языковые особенности произведений А.И. Солженицына

Исследованием этого вопроса занимались Ж. Нива, К. Маерова, В. В. Карпович, С. В. Мельникова, Г. Н. Семенова и многие другие.

Солженицын много внимания уделял работе над языком, стремился к возрождению исконно русского языка. Слова, употребляемые писателем, зачастую взяты из словаря Даля. Солженицын использует их для расширения выразительных возможностей и смыслового обогащения современной литературной речи, для разрушения стилистических штампов и поиска новых красок и смыслов.

«Все искусство Солженицына, – по мнению Ж. Нива, – начинается с бунта против идеологического слова, речи со встроенной в нее ложью; именно этой встроенной ложью определяются отвлеченность, псевдолитургические повторы, обедняющий космополитизм языка» [6; 131]. Немым, безликим языком невозможно было подействовать на душу

читателя и отразить реальную жизнь современного ему общества. Солженицын не просто сказал правду об описываемой эпохе «он создал язык, в котором нуждалось время и произошла переориентация всей литературы, воспользовавшейся этим языком» [3; 10]. Этот язык был ориентирован на стихию той устной речи, которую писатель слышал в «гуще» народной, где, по его наблюдениям, еще сохранился исконно русский язык. Языковое новаторство является для Солженицына не самоцелью, а средством для решения задачи обновления и расширения русского языка. По мнению Ж. Нива, писатель восстанавливает изначальную энергию слов.

Солженицын в своей «Нобелевской речи» заявил, что правдивое слово не должно быть безликим. «Отчего не всякую внятную речь люди способны расслышать друг от друга? Слова отзвучивают и утекают как вода – без вкуса, без цвета, без запаха. Без следа» [9; 138]. Писатель считает, что язык должен соответствовать национальному духу народа, отсюда и стремление возродить исконный русский язык, вернуть все его богатство и гибкость. Безликий язык советской эпохи не отражал национальных особенностей народа, нивелировал различия в языковых и культурных традициях. В речь даже самых образованных и думающих слоев общества вошли выпренные идеологические клише, которыми они свободно оперировали. На разрушение этих штампов и направлена языковая работа писателя. Вместо привычных формулировок автор использует просторечные слова. Показателен в этом отношении разговор героев романа «В круге первом» Нержина и Спиридоном, когда вместо «тоскую» дворник употребляет слово «тошную» [8; 521]. Также одной из характерных особенностей солженицынского языкотворчества является образование наречий от прилагательных и страдательных причастий посредством суффикса – о: «неоплошно» (безошибочно). «Он был уверен, что видит, слышит, обоняет и понимает все – неоплошно» [8; 517].

Как мы уже говорили, языковое новаторство не являлось самоцелью для Солженицына, он стремился показать значимость всех словообразовательных элементов, их роль в выражении лексического значения слова. Писатель ощутил потребность «языкового расширения» современного вырождающегося словаря. Первая публицистическая статья «Не обычай дегтем щи белить, на то сметана» (1965) – была посвящена этой проблеме и призывала писателей вернуть русской речи «разговорную народную легкость и свободу» [9; 12].

Солженицын отличается от других современных писателей своей лексикой и складом речи. Одной из особенностей писательского языка является обилие пословиц. Они выполняют роль концептуальных метафор, сообщающих читателю осмысление народом социальной реальности в конкретной ситуации. Меткие, краткие наблюдения народа над жизнью выразились в пословицах, которые не лукавили и не обходили острые углы привычными клише. В самом стремлении Солженицына включать в литературный язык народную речь, по мнению К. Маеровой [4], не было ничего нового. Этим занимались Кантемир, Ломоносов, Пушкин, Гоголь, Лесков, Салтыков-Щедрин и многие другие писатели.

По мнению Ж. Нива, в центр романа «В круге первом» поставлена человеческая речь. Вся марфинская шарашка работает над человеческим голосом, его кодированием, криптографией, глушением и опознанием.

Очищением русского языка от ненужных заимствований занят один из персонажей романа, Сологдин, который тщательно заменяет все заимствования исконно русскими словами, что дает возможность заново переосмыслить существующие понятия, вдуматься в смысл слов, которые мы употребляем. Замена традиционных понятий, заимствованных из латыни или греческого языка традиционными русскими словами, освежает наше лингвистическое чутье и придает этим словам новое звучание и значение. Такие общепринятые слова как: «математик», «инженер», «сфера», «исторический», он заменяет исконно русскими: «исчислитель», «зиждитель», «ошарий», «бытийный».

Характерной особенностью романа Солженицына является лексическая полифония. Диалектная и жаргонная лексика играет у него традиционную роль наиболее ярких стилистических средств речи. Фонетические диалектизмы, присутствующие в произведении, отражают звуковой состав народной речи и направлены на формирование фонематического слуха читателей. Так, вместо слова «президиум», употреблено «призидим» («в призидим его сажали» [8; 513]), что свидетельствует о внимании писателя к речи народа.

Не менее разнообразна и работа Солженицына с суффиксами и префиксами. Он выбирает неизбитые и более емкие, придавая тем самым слову необычное звучание, но раскрывая его глубинный смысл.

Префикс «вы» – сообщает основе архаичного глагола «выхранить» – глагол «хранить» плюс префикс «вы – » – семантику интенсивности совершения действия по мотивирующему глаголу нехарактерную для синонима «сохранить». Указанное значение ярко высвечивает солженицынский контекст в романе «В круге первом»: «Сквозь всю мировую войну отец пронес ее и выхранил» [8; 522]. Следует обратить внимание на количественную соразмерность диалектной и жаргонной лексики с литературной. В романе явно преобладает литературная лексика. Нелитературные слова не определяют общий лексический объем языка у Солженицына.

Речь дворника Спиридона (из романа «В круге первом») наполнена просторечными словами, диалектизмами, пословицами и поговорками. Именно от него Нержин получает ответ на свой вопрос («кто прав? кто виноват?») [8, с. 523]), почерпнутый из народной мудрости. Словотворчество Солженицына не воспринимается как инородная струя в общем потоке речи. Обращение писателя к исконно русскому языку, использование непривычных словообразовательных элементов придают особый колорит языку произведения. Использование средств общенародного языка, смешение в речи одного героя литературной, просторечной, жаргонной речи создают ощущение достоверности изображения.

Служители режима говорят деревянным языком идеологии, не задумываясь над значением слов, а повторяя их как заклинания. Но этот язык не годится для переломных моментов жизни. Сталин, из романа «В круге первом», вспоминает язык литургии и слова молитв, некогда выученных в семинарии, обращаясь к людям «братья и сестры» [8; 156]. «Что-то приятное находил он также в самой игре слов, напоминающей старый мир: чтобы были не «заведующие школами», а директора; не «комсостав», а офицерство; не ВЦИК, а – Верховный Совет» [8; 157]. Разрушение старого мира сопровождалось разрушением языковых норм царской России, складывавшихся столетиями и отбирившими для обозначения понятий наиболее емкие и меткие лексические единицы.

Большое внимание автор уделяет детализации в описании персонажей и окружающей их обстановке, поэтому он не мог обойти вниманием такую важную характеристику персонажей, как их речь. «Характер и формы использования языка так же многообразны, как и формы человеческой активности» [1; 237]. Это высказывание Бахтина можно применить к роману «В круге первом». Все герои Солженицына имеют особенный язык, характеризующий определенный персонаж. Каждому образу свойственен и собственный речевой лад и словоупотребление, относящее героя к той или иной социальной среде. Именно на этом языковом разнообразии и настаивает автор, выступая против единого идеологического языка советской эпохи.

Использование архаизма «избранцы» в качестве характеристики людей из «верхов» общества объясняется пониманием этого слова как сниженного по значению. Например: «Народ – это не все, говорящие на нашем языке, но и не избранцы, отмеченные огненным знаком гения» [8; 509]. По мнению Солженицына, устаревшее имя существительное «избранец» по стилистической окраске ниже своего словообразовательного варианта «избранник». Архаизм построен по продуктивной модели: «основа страдательного

причастия избран(ый) + суффикс – ник. Словообразовательные варианты называют лицо по характерному действию, объектом которого это лицо является» [5; 18].

Один из персонажей романа, Глеб Нержин, верит в то, что «слово разрушит бетон». Он говорит: «Ведь помните: в Начале было Слово. Значит Слово – исконней бетона? Значит, Слово – не пустяк?» [8; 687] Нержин придает огромное значение слову, понимая, что именно слово может сыграть ведущую роль в переустройстве нашего общества.

Показательно также внимательное отношение к слову Сологодина, который несколько раз переписывает письмо своей жене, подбирая наиболее емкие слова. Нержин, пишущий работу о революции в России, не менее ответственно подходит к выбору слов. Он долго думает, прежде чем вписать то или иное слово, осознавая важность верного выражения мысли.

Чтобы разъяснить привычные штампы, писатель вместо нейтральных слов использует сниженные, скажем «ухватки», а не «приемы», вводит неожиданные, неизбитые определения: «смутьянский Ленинград» [8; 133], иногда соединяет слова, не подходящие с точки зрения нормативного словоупотребления: «вперерез марксизму» или заменяет одну из частей сложного слова: «хвалословили тирана».

Убедительно, сообщая дополнительный экспрессивный оттенок, не содержащийся в нейтральных словах, работают в его текстах просторечные страдательные причастия: «было угрожено, что его же и расстреляют» [8; 153].

Собранный в этой статье материал, несмотря на вынужденную неполноту, позволяет сделать вывод, что язык Солженицына имеет характерные особенности, отличающие его от других писателей. Сам факт равнодушия к языковым реформам писателя свидетельствует о внимании общества к родной речи, к яркому и оригинальному проявлению русского языка. Проблема возрождения языка, расширение словарного запаса и улучшение языкового чутья не утратили актуальности, а, возможно, приобрели особое значение в наши дни. Автор стремится показать богатство и красоту русского языка, вернуть в речь незаслуженно забытые слова и призывает каждого бережно относиться к своему языку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – [2-е изд.]. – М. : Искусство, 1986. – 444, [1] с.
2. Карпович В. В. Некоторые черты языка Солженицына / В. В. Карпович // Transactions of the Association of Russian-American scholars in USA. – N.Y., – 1972. – V.6. – P. 36–45.
3. Латынина А. Н. За открытым шлагбаумом : Литературная ситуация конца 80-х : [сборник статей] / А. Н. Латынина. – М. : Советский писатель, 1991. – 336 с.
4. Маерова К. Заметки о языке и стиле эпопеи А. И. Солженицына «Красное колесо» / К. Маерова // Литературное обозрение. – 1999. – №1. – С. 55–57.
5. Мельникова С. В. О «Лексическом расширении» А. И. Солженицына / С. В. Мельникова // Русская речь. – 2000. – № 1. – С.15–19.
6. Нива Ж. Солженицын / Ж. Нива ; [пер. с фр. Симона Маркиша в сотрудничестве с автором]. – М. : Худож. лит., 1992. – 189, [2] с.
7. Семенова Г. П. «Чтобы слова не утекали как вода...» О языке произведений А. Солженицына / Г. П. Семенова // Русская речь. – 1996. – № 3. – С.19–28.
8. Солженицын А. И. В круге первом : [роман] / А. И. Солженицын. – М. : Художественная литература, 1990. – 765, [1] с. – (Текст).
9. Солженицын А. И. Публицистика : в 3 т. / А. И. Солженицын. – Ярославль : Верх.-Волж. кн. изд-во, 1996. – . – Т. 2: Общественные заявления, письма, интервью. – 1996. – 624 с.

КУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СЕМАНТИКЕ ИДИОМ

Темирканова М.А.

Кабардино-Балкарский Государственный Университет им. Х.М. Бербекова, г.
Нальчик

В современной лингвистике исследование языковых явлений не может обходиться без учета культурного знания. Связь языка и культуры является общепризнанной, однако, характер этой связи и формы ее проявления в языке остаются спорными и противоречивыми и продолжают привлекать пристальное внимание лингвистов.

Национально-культурное своеобразие языка наиболее четко прослеживается в идиоматике. Идиоматика - это тот пласт языка, который наиболее полно отражает историю этноса, его культуру, передает из поколения в поколение стереотипы, свойственные данному народу. Фразеологическая картина мира, являясь частью языковой картины мира, становится своеобразным «сводом законов» для данного народа, ориентиром, во многом определяющим его социально-нравственное бытие. Накапливая и сохраняя эталоны и стереотипы, выработанные данным этносом на протяжении всей истории своего развития, идиоматика служит поистине бесценным источником знаний о коллективном сознании этноса, его менталитете. Фразеологизмы - это "своеобразные микромиры, они содержат в себе и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам" [3;37]. Их можно назвать душой любого национального языка, хранящей уникальность и самобытность культурного сообщества. Это "зеркало", посредством которого нация идентифицирует себя.

Современный этап развития языкознания, представленный когнитивным направлением, отмечен ярко выраженным интересом к объективации сложного мыслительного процесса по обработке информации, получаемой индивидом извне, до предъявления ее в виде некоторого содержания, значения, облеченного в «языковую упаковку». Важнейший принцип когнитивной лингвистики – антропоцентричность указывает на то, что человек не просто получает в готовом виде языковые значения, а формирует их на основании своего жизненного опыта. В рамках этого направления язык рассматривается как средство доступа к мыслительным структурам сознания человека, как инструмент, позволяющий осуществлять важнейшую функцию мышления – концептуализацию.

В когнитивной лингвистике фразеологизм понимается как "микротекст, структурирующийся в ходе интерпретации носителем языка всех типов семантической информации фразеологизма в семантическом пространстве культурного знания, принадлежащего субъекту речевого общения" [6;2]. Исследование идиом в русле фундаментальных задач когнитивистики позволяет анализировать процессы, лежащие в основе формирования фразеологического значения, проследить вектор переосмысления прототипической ситуации, выявить специфику коннотативного компонента значения, определить культурную составляющую фразеологического значения.

Идиомы появляются в языке на основании различных образных представлений, которые отражают весь культурный и духовный опыт языкового сообщества. Этот опыт обусловлен культурными традициями, установками и стереотипами этноса. Наиболее значимым ресурсом для образования идиом по общепризнанному мнению служит соматическая лексика. Для формирования прототипической ситуации, основы фразеологического значения, человек обращается к хорошо структурированным фрагментам действительности, каковым является его тело. Познание человека начинается с познания себя, а потом и окружающего мира. Человек имеет наивное представление о строении своего тела, его функциональных возможностях. Учитывая биологическое и

физиологическое сходство строения тела человека, можно предположить одинаковый вектор переосмысления лексем, обозначающих части тела человека. Казалось бы, существуют достаточно жесткие рамки метафоризации, определяемые функциональным предназначением тех или иных частей тела человека, в частности органов перцепции. Но обращение к конкретному материалу кабардино-черкесского языка позволяет говорить об отсутствии жесткой детерминированности вектора переосмысления. Подобное положение вещей объяснимо действием культурного фактора, который неотделим от когнитивных процессов.

Проиллюстрируем сказанное примерами ФЕ кабардино-черкесского языка с компонентом *глаз (нэ)*, отобранных методом сплошной выборки из доступных словарей кабардино-черкесского языка (Бербеков Б.Ч., Емузов А.Г., Карданов Б.М.). Общее количество исследованных фразеологизмов составляет 68 единиц.

Известно, что из всех органов перцепции наиболее важную роль играют глаза, поскольку человек получает 80% информации через глаза. Материал исследования показывает особое отношение кабардино-черкесского этноса к этому органу перцепции. Кабардинцы олицетворяют «глаза» (*нэ*) с самыми важными и ценными для них сущностями. Например, с душой - "*нэ*": "*нэр нэ* и *хъума*к1уэц1"- глаза - хранители души; или с матерью - "*анэ*" : -"*анэр нэм хуэдэц1*"- мать подобна глазам.

Как показывает материал, лексема *глаза (нэ)* активно используется для концептуализации эмоций: "*и нит1ым яз*" - очень сильно любить (букв. быть одним из двух его глаз); "*нэри нэри н1эпихын*" - неопишимо красивый (букв. отобрать (отнять) и глаза, и нос); "*и ни и ни к1ымыхьын*" - не понравиться (букв. не дать ни глазу, ни носу).

В истории кабардинцев немаловажную роль играли скотоводство и земледелие. С малых лет мужчин обучали разводить скот, заботиться о нем, растить урожай. Об этом факте из истории черкесов свидетельствуют такие ФЕ как "*нэцхъ пьиджэ*"- суровый взгляд, колючий взгляд (букв. бодающий взгляд); "*нэк1э епиджын*" - уколоть взглядом (букв. бодать глазами); "*нэк1э гъэхъун*"- следить за кем-либо, чем-либо (букв. пасти глазами); "*Щхъэлыкъуэ хыву и нэ дрегъэзей*"- задирает нос (букв. задирает нос как шалушкинский буйвол); "*нэк1э щ1ыр егъэвэн*" - заставить носом землю пропахаться. Приведенные примеры позволяют судить о значимости реалий жизни, использованных в качестве прототипической основы ФЕ.

Известно, что кабардинцы живут в горной местности с множеством бурных рек. Подобная особенность ландшафта также находит отражение во внутренней форме ФЕ. Например, о бурной реке, разбушевавшейся в непогоду или в период паводка говорят "*нэри нэри ихъу*" (букв. уносит и глаза, и нос). Использование соматической лексики, репрезентирующей живые существа (метонимия), указывает на опасность бурных рек для человека, домашних животных.

Для концептуализации значения быстроты свершения какого-либо действия также используется лексема *глаза (нэ)*: "*нэрэ 1эрэ я зэхуаку*"- очень быстро (букв. между глазом и рукой).

Приведенные примеры показывают особое направление переосмысления соматической лексики, используемой в составе фразеологических единиц кабардино-черкесского языка. Они отражают национально-культурное своеобразие кабардинцев, ценности этого народа и особенности его жизнеустройства.

Культурный компонент фразеологической единицы является главным при исследовании его как феномена культурных традиций народа. Фразеологизмы формируются на базе культурно-исторического развития народа, на основе своеобразного миропонимания и категоризации окружающей действительности. Поэтому они и отмечены национальными, специфическими особенностями.

Перцептуальная лексика используется для концептуализации широкого диапазона фрагментов окружающей действительности, элементов видимого и невидимого мира. При

этом проявляются уникальные ассоциации, порождаемые культурой этноса, его особым мировидением и миропониманием.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бэрбэч Б.Ч., Биц1о Б.Ч., 1уг1ыж Б.Къу. Адыгэбзэ фразеологизмэхэм я псалгальэ.- Налшык: Изд-во Эльбрус, 2001-235 с.
2. Битокова С.Х. «Метафора в языке, мышлении и культуре» -Нальчик, 2009- 300 с.
3. Бурслаев Ф.И. "Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные". М.1954-с.37
4. Емузов А.Г. Лексико-семантический и грамматический анализ фразеологии кабардино-черкесского языка. – Нальчик: Изд-во Эльбрус, 1986-224 с.
5. Карданов Б.М. Кабардино-русский фразеологический словарь. -Нальчик: Изд-во Эльбрус, 1968-342 с.
6. Ковшова М.Л. "Культурно-национальная специфика фразеологизмов (когнитивные аспекты)" Дис.канд.фил.наук, М.1996, с.2
7. Телия В.Н. Культурно-языковая компетенция // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках. М., 2004.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Чевычелова Е.А.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков,
Украина

Особенно актуальной в современной методике становится проблема обучения иностранному языку как средству общения. Однако, традиционные методы обучения по коммуникативной методике не дают весомых положительных результатов. Студенты на начальном этапе обучения иностранному языку имеют заниженный уровень развития слухового дифференциального ощущение, что нарушает восприятие звукового образа слов. Половина студентов не умеет прогнозировать лексический материал при построении собственных высказываний, не умеет сравнивать словесные пары тематически связанных слов, верно кодировать и декодировать словарный материал. Это приводит к неумению отражать нужное количество фактов, высказываться логично и грамотно, спонтанно поддерживать разговор или вести дискуссию. Именно когнитивный подход в обучении сможет сделать коммуникативную методику более динамичной и даст новый импульс для обновления методической мысли.

Проблемой когнитивного подхода в обучении иностранному языку занимались многие методисты и лингвисты. Современные модификации коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам получили наиболее последовательное теоретическое обоснование в лингводидактической когнитивно-коммуникативной парадигме (Г. Барабанова, И. Бим, Л. Босова, С. Шатилова, А. Джонс и других). В настоящее время происходит дальнейшая теоретическая разработка и практическая реализация когнитивно-коммуникативного подхода к обучению профессионально-ориентированного иностранного языка в моделях обучения различным видам речевой деятельности: чтению (Г. Барабанова, Г. Губина), аудированию (А. Колесникова, В. Яковлева), письменной речи (А. Чемот), устной речи (Л. Ананьева, С. Дикарева). В процессе становления находится и система методических принципов коммуникативного подхода, так же как и трактовка в рамках подхода общедидактических и лингводидактических принципов.

Цель статьи – раскрыть содержание когнитивно-коммуникативного подхода и обосновать целесообразность его использования в процессе преподавания иностранного языка в неязыковых вузах.

“Когнитивный” (от лат. *cognitio* – знание, познание) подход формально связывается с опубликованной в 1967 году У. Найсером программной работой “Когнитивная психология”. В своей работе У. Найсер предложил провести анализ умственной деятельности с помощью экспериментальных методик психологии и физиологии, с целью обоснования необходимости учета специфики психических процессов для повышения эффективности интеллектуальной деятельности человека.

Когнитивный подход в своих работах развивает С. Шатилов. Он предложил коммуникативно- когнитивную и культурно - страноведческую концепцию преподавания иностранных языков. Коммуникативный компонент этой концепции автор рассматривает через технологии обучения, которые должны обеспечивать интерактивное, личностно–мотивационное общения студентов на занятии по иностранному языку. Когнитивный компонент предполагает осознанное усвоение студентами культурно - страноведческих сведений и речевого материала. По мнению С. Шатилова и его последователей, когнитивно-коммуникативное обучение иностранным языкам дает возможность наиболее полно реализовать образовательно-воспитательный потенциал предмета.

Интерес к когнитивно-коммуникативному обучению иностранным языкам постепенно растет. Проблема обучения иностранным языкам рассматривается не как обучение собственно лингвистическим знаниям, а как трансляция знаний о мире. Рассматривая когнитивный аспект овладения иностранной речью, А. Леонтьев подчеркивает, что овладевая иностранным языком, мы одновременно усваиваем присущий соответствующему народу образ мира, то или иное видение мира через призму национальной культуры, одним из важнейших компонентов которой является язык. По мнению А. Леонтьева, основная задача овладения иностранным языком в когнитивном аспекте заключается в том, чтобы научиться осуществлять ориентирование так, как это делает носитель языка [4; 225].

Стоит также отметить, что когнитивный подход к обучению основан не только на когнитивной психологии, он также базируется на принципе сознательности в преподавании и на теории социоконструктивизма, согласно которой студент является активным участником процесса обучения, а не объектом учебной деятельности преподавателя.

Рассмотрим возможности применения когнитивно- коммуникативного подхода к обучению профессионально- ориентированному чтению и аннотированию на иностранном языке в неязыковых вузах. В соответствии с Рекомендациями Совета Европы по вопросам языкового образования целью обучения чтению в неязыковых вузах является достижение уровня зрелого профессионально- ориентированного чтения на английском языке, которое обеспечивает достаточное понимание содержательной информации в письменных источниках и является основным средством получения информации с целью дальнейшего использования в профессиональной деятельности.

Навыки зрелого чтения иноязычных текстов могут быть развиты уже на начальном этапе изучения иностранного языка в неязыковом вузе, если использовать когнитивно - коммуникативную методику, построенную на психокогнитивной модели декодирования информации по принципу “сверху – вниз”, от более высокого уровня (фоновые знания, ожидания читателя) к распознаванию лексико-грамматических форм. А. Джонс выделяет пять ключевых понятий, характеризующих когнитивный подход к обучению чтению в целом: схемы, интерактивность, смысловая обработка текста, набор читательских стратегий, метакогнитивная осознанность [1; 95].

Эффективность когнитивно-коммуникативной методики обучения чтению обеспечивается комплексом упражнений, в котором учитываются индивидуально-

личностные, когнитивные стили и стратегии студентов. С помощью когнитивно-коммуникативной методики обучения чтению на иностранном языке можно сократить путь овладения большим объемом профессионально-ориентированной иноязычной информации, необходимой студенту нефилологического вуза, а также улучшить скорость и качество ее изъятия для дальнейшего использования.

Умение аннотировать профессионально-ориентированные тексты является одним из требований Программы по английскому языку для профессионального общения, согласно которой обучение аннотированию (на родном и иностранном языках) должно быть направлено на выработку навыков и умений оформления полученной информации. К наиболее весомым принципам коммуникативно-когнитивного подхода относятся: принцип целостного восприятия текста; принцип функциональности; принцип профессиональной ориентации и тематической серийности; принцип интегративной речевой деятельности; принцип системности; принцип формирования стратегий учебной деятельности.

Основным методическим принципом при обучении аннотированию считается принцип целостного восприятия текста. Когнитивная психология доказывает, что воспринимать информацию легче, если студент представляет, что именно он будет изучать [5; 17]. Поэтому при когнитивно-коммуникативном подходе анализ начинается с текста в целом и направлен на выявление его макроструктуры, которая материализуется студентами текстовой матрицей. После того, как составлена текстовая матрица, начинается работа с его лексико-грамматическими единицами, которая побуждает студентов к языковой догадке на основе контекста.

Принцип функциональности обнаруживает ту функцию, которую выполняет текст в рамках речевой деятельности в качестве составной части.

При аннотировании профессиональных текстов очень важно, чтобы восприятие текста шло “от функций (содержания) – к средствам”, учитывая как понимание функции, которая им используется в акте коммуникации, так и жанрово-стилистическую направленность текста.

Принцип системности отражает два аспекта: системность когнитивных процессов – запоминания и забывания и системность методическую, которая касается процесса обучения. Сначала определяется конечный продукт (цель), а затем задачи, которые приведут к конечному результату.

Принцип интегративности речевых видов деятельности, то есть взаимосвязанное формирование навыков письменной речи, формирует и закрепляет лексико-терминологическую систему профессионального регистра студентов.

Для обучения аннотированию профессиональных текстов выделяют следующие учебные стратегии: определение функционального типа текста, поиск информативных составляющих, составление текстовой матрицы и формирование концепта текста. Коммуникативные стратегии – это обобщение информации в форме аннотации и критическое понимание текста [1; 105].

Когнитивный подход к обучению иноязычной лексики заключается в определении механизмов переработки лексической информации с одной стороны и путей усвоения и сохранения новой лексической информации с другой стороны. Методическая целесообразность когнитивного подхода заключается в организации активной речевой и мыслительной деятельности студентов в процессе обучения их иноязычной профессиональной лексики [3; 91].

Исследования показали, что когнитивный подход в обучении требует прежде всего создание образа иноязычного слова. Сформированный в памяти образ слова носит когнитивный (ментальный) характер [5; 84]. Для достижения целей и решения задач с учетом когнитивного подхода рекомендуются специальные упражнения. С помощью таких упражнений можно достичь необходимого уровня автоматизма в использовании

знаний по иностранному языку, что позволяет снизить функциональную зависимость лексических навыков от когнитивных процессов и помогает развивать когнитивную коммуникацию.

Вышеупомянутое позволяет сделать следующие **выводы**. В последнее время в высших учебных заведениях происходит интенсификация процесса обучения иностранным языкам путем внедрения различных технологий обучения. Большой поток информации требует применения таких методов обучения иностранным языкам, которые позволяют в сжатые сроки предоставить студентам, особенно на уровне профильного обучения языкам, достаточно глубокие знания, обеспечить высокий уровень овладения и закрепления материала на практике, стимулировать интеллектуальное и нравственное развитие личности студента, активизировать его потенциальные возможности, формировать критическое мышление. Этим требованиям современности отвечает когнитивно-коммуникативный подход в обучении иностранному языку. Реализация когнитивного подхода не только сможет оптимизировать процесс преподавания иностранных языков в неязыковых вузах, но и решить ряд актуальных проблем методики преподавания иностранных языков в целом, формирования поликультурной языковой личности, развития и совершенствования языковой и концептуальной картины мира.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія / Г.В. Барабанова. – К.: Фірма “Інкос”, 2007. – 315 с.
2. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: РГГУ, 2000. – 348 с.
3. Зонтова С. Є. Когнітивний підхід до навчання іншомовної лексики / С.Є. Зонтова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. наук. праць. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – Вип. 8, ч. 2. – С. 89–93.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
5. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – Питер, 2006. – 588 с.

СОДЕРЖАНИЕ:

Абашов Ю.М. Проблема перевода реалий в произведениях современных немецких писателей на русский язык.....	3
Агаева Э.И., Калашникова Г.П., Косенко Л.А. Формирование толерантности у детей дошкольного возраста.....	
Багринцева О.Б. Социолексикографический анализ терминов родства в социолексикографическом интернет-издании www.slovoborg.ru	0
Базарова М.Н., Кулиева Н.Е., Рубцова А.С. К вопросу о мультикультурализме в России.....	12
Балашова Л.И. Выражение субъекта в языке математики.....	15
Балова Д.А. Синестезия как объект лингвистического исследования.....	18
Белова Е.Е. Метод проектов как средство интенсификации обучения иностранному языку.....	20
Бичарова М.М. Система жанров современных печатных СМИ: принципы развития и пути трансформации.....	24
Блинкова Ю.В., Курмагазиева К.З., Смоляр Л.И. Толерантность студентов в ВУЗе в поликультурном регионе.....	31
Гончарова В., Лопатина О., Давыдова И., Шевердяева Воспитание толерантности: изучение уровня толерантности у учащихся среднего школьного возраста (11-14лет).....	34
Гриччина А.В. О роли профессиональной этики в системе инженерного образования.....	37
Долгополов А.В.	

Использование полилога в практике преподавания русского языка как иностранного на основе теории М. Бахтина о полилоге.....	39
Климентьева А.Д.	
Отличия в ассимиляции гендерно-маркированного англицизма «BATMAN» в русскоязычной картине мира билингвов и монолингвов.....	43
Клокова О. В.	
Формирование представлений о русском языке как системе в школьном и вузовском курсе.....	46
Кривых Л.Д	
Социальная функция образования в русле стратегии инновационного развития России.	50
Подлевских М.Ю.	
Коммуникативная компетентность студентов языкового факультета	52
Постнова Н.И, Иванкова Е.А, Гирчева А.Н.	
Представления о мультикультурализме В ЗАТО г. Знаменск.....	54
Прус Л. В.	
Промиссивы в российском политическом дискурсе.....	58
Пудовкина Л.Н	
Краткий обзор современного этапа развития терминологии в трудах российских лингвистов	61
Ступницкая Н. Н.	
Лингвостилистические особенности произведений А.Е. Солженицина.....	64
Темирканова М.А	
Культурная составляющая в семантике идиом.....	67
Чевычелова Е.А	
Реализация когнитивно-коммуникативного подхода в процессе обучения иностранному языку в неязыковых ВУЗах.....	70