



Министерство образования и науки Российской Федерации  
Шадринский государственный педагогический институт  
Факультет русской и западноевропейской филологии

# Язык. Культура. Образование

Материалы II Международной научно-практической конференции

Шадринск  
2015

УДК 811  
ББК 81  
Я 41

Рецензенты: **Абрамовских Н.В.** доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогического и специального образования ГОУ ВПО ХМАО–Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут)

**Парилова Н.А.** кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» (г.Шадринск)

Я 41 **Язык. Культура. Образование** : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : ШГПИ, 2015. – 154 с.

В сборнике материалов Международной научно-практической конференции представлены исследования ученых России и зарубежья, которые строго подчинены единой научной линии – представлению теоретических и практических аспектов современного образования и языкового образования – изучения и преподавания языков, культур и литературы.

В структуру сборника включены материалы, касающиеся разработки общих проблем современного образования, проблем преподавания языка и культуры; теоретико-педагогического и методико-технологического обеспечения проектирования и реализации образовательного процесса по иностранным языкам; определения статуса новой межкультурной парадигмы образования; современных подходов и инновационных технологий в образовательном процессе, а также вопросы современной лингвистики: лексико-семантической и грамматической систем языка и методов ее исследования; стилистики, интерпретации и лингвистики текста; социолингвистики, когнитивной лингвистики и прагматики; лингвокультурологии. Материалы сборника статей могут использоваться преподавателями, а также студентами и магистрантами при написании выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций.

Материалы размещаются в авторской редакции.

УДК 811  
ББК 81

© Шадринский государственный педагогический институт, 2015

**РАЗДЕЛ I.**  
**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ, ФИЛОСОФИИ,  
ЖУРНАЛИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ**

**СТРУКТУРА СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ**

Е.С.Бессонова  
ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»  
г. Шадринск, Россия

Научный руководитель: к.ф.н., доцент  
А.Г. Максимовских

**Аннотация.** В статье представлены основные разделы современного языкознания, описана их характеристика, а также рассмотрены выделяемые в них дисциплины. Составленная модель структуры современного языкознания, на основании выделенных компонентов, отражает многоаспектность и сложную внутреннюю организацию лингвистики.

**Annotation:** presents the basic sections of modern linguistics, describes their characteristics, as well as considered allocated to them discipline. Modelling the structure of modern linguistics, based on the selected components. It reflects the multifaceted and complex internal organization of linguistics.

**Ключевые слова:** языкознание, структура, разделы, дисциплины.

**Key words:** linguistics, structure, sections, discipline.

Современный мир сложно представить без языка, ведь он – неотъемлемая часть нашей жизни. Еще в древности человека интересовали вопросы, касающиеся происхождения языка, его развития, строения, функционирования. Этими вопросами и занимается наука «языкознание». Ученые пытались понять, как устроен язык, и, соответственно, та наука, которая его изучает. Поэтому с развитием лингвистики внутри нее стали выделяться различные дисциплины. Поскольку современный мир не стоит на месте, то появляются новые науки, которые еще более расширяют структуру языкознания.

На основании уже изученных аспектов попытаемся создать модель структуры современного языкознания, которая позволит понять сущность системы языка, состоящую из разных, взаимодействующих между собой элементов.

Языкознание (языковедение) или лингвистика (от лат. lingua «язык») – наука, изучающая человеческий язык вообще и отдельные языки [1, 5]. Оно представляет собой одну из наиболее древних и разветвлённых наук со сложной внутренней организацией. Так как объектом изучения языкознания является язык, который представляет собой достаточно непростое явление, то языкознание в современном мире принято понимать как многоаспектную науку.

В зависимости от характера изучаемого объекта (количества изучаемых языков), целей и задач его изучения выделяются различные аспекты и дисциплины, которые входят в состав языковедения.

В.Н. Немченко и Н.Ф. Алиференко разделяют языкознание на общее и частное, синхронное и диахронное. Но в современном языкознании существуют и другие аспекты. Для того чтобы более полно рассмотреть структуру языкознания, включим в нее следующие разделы: теоретическое и прикладное языкознание, внутреннее и внешнее. Таким образом, выстраивается общая картина строения лингвистики, в которой выделяют: а) внутреннее и внешнее языкознание; б) теоретическое и прикладное; в) общее и частное; г) синхронное и диахронное. Рассмотрим каждый из разделов.

Внешнее языкознание рассматривает внешние условия и факторы развития языка. Оно включает в себя дисциплины, изучающие функционирование языка в обществе, воздействие социальной сферы на язык, влияние языковых характеристик определенной личности на пользование языком [3, 12]. Таким образом, внешнее языкознание активно исследует влияние внешней среды на язык.

Внутреннее же языкознание изучает внутренние механизмы и устройство определенного языка, его структуру и языковые единицы, категории, уровни (ярусы), т.е. системно-структурное устройства языка. Единицы языка, их отношение друг к другу в системе языка, их языковая форма и языковое содержание – все это является объектом и предметом науки о внутренней структуре и системе языка. Например, объектом становятся письмо (графическая и орфографическая форма языка), звуковой строй, грамматический строй, словарный состав языка. Основными разделами этой науки являются фонетика, лексикология и грамматика.

*Прикладное языкознание* (практическая лингвистика) – отрасль языкознания, разрабатывающая языковедческую теорию на основе изучения специфических практических задач: машинный перевод, автоматический поиск информации, создание и совершенствование письменностей, системы стенографии, письма для глухонемых, унификация терминологических систем, профессионализмов и т.п. [6, 112]. Другими словами, это практическое применение и использование лингвистики в разных отраслях человеческой деятельности.

В свою очередь, *теоретическое языкознание* – научное, теоретическое изучение языка, какие-либо обобщающие данные о языке. Его разграничивают на частное и общее языкознание. Что же такое общее языкознание и что оно исследует? Для того чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим различные языки и выясним, есть ли что-то между ними общее. Например, рассмотрим функцию русского, украинского, испанского и французского языков. Очевидно, основная функция всех этих языков – коммуникативная (функция общения), т.к. язык выступает в качестве средства общения. Таким образом, *общее языкознание* – самый крупный раздел теории языка, который изучает общие особенности человеческого языка, общие законы его строения, функционирования и развития, происхождение языка, вопросы классификации

языков мира [4, 150]. Оно систематизирует данные по всем языкам и устанавливает теорию, применимую к разным языкам при их теоретическом и прикладном изучении. Эту науку можно назвать наукой о языке вообще, наукой о природе и сущности языка (его сторон, его составных частей и единиц) [2, 40].

Общее языкознание рассматривает все то, что свойственно любому языку мира (или большинству языков) – языковые универсалии (от лат. *universalis* – «общий, всеобщий»). Например, языковыми универсалиями являются части речи, глагол, числительное, существительное, гласный и согласный звук и др. Так, общее языкознание устанавливает разницу между гласными и согласными, возможные типы согласных звуков, возможные типы слогов в фонетике; дает определение слова, выясняет связь между словом и предметом, понятием, уясняет основные пути изменения словарного состава языка в лексике; раскрывает понятие грамматического значения, способы выражения грамматических значений, основные типы связи слов в грамматике. При решении этих проблем общее языкознание опирается на материал, полученный в результате изучения конкретных языков. Помимо этого, оно разрабатывает и основные методы, которыми следует вести изучение конкретных фактов языка.

Основные разделы общего языкознания следующие:

- внешняя лингвистика (она изучает язык как общественное явление, его социальные и мыслительные функции);

- внутренняя (структурная) лингвистика (изучает систему языка, ее единицы и категории, ее уровни (ярусы) и их структуру). Основными разделами этой науки являются фонетика, лексикология, грамматика, стилистика;

- сравнительное языкознание (компаративистика). Подразделяется на сравнительно-историческое (изучает родственные языки, возникшие из общего источника) и сопоставительное (типологическое) языкознание (осуществляет сопоставление как родственных языков между собой, так и неродственных, направленное на выяснение общих закономерностей языка).

Наряду с общим языкознанием выделяют частное языкознание. *Частное языкознание* – это наука об отдельном языке, определенной группе языков (родственных или неродственных) или целых их семей (напр. индоевропейская семья).

В зависимости от того, что является объектом изучения (конкретный язык, группа языков или семья) выделяются частные языковедческие дисциплины: русское языкознание (русистика), романское языкознание (романистика) и др. Любое частное языкознание содержит такие сведения, которые верны только в данном конкретном случае, но не могут быть признаны верными для всех языков. Например, имя существительное не всегда имеет род; его нет в английском и армянском, во всех тюркских и финно-угорских языках. Отдельные изучаемые языки или их группы и семьи могут отличаться в разных отношениях, в разных аспектах, в частности, с точки зрения их состояния, функционирования в тот или иной момент, на том или ином этапе развития этих языков. На этом основании в рамках частного языкознания выделяется

*описательное и историческое языкознание.* Описательное языкознание также называется синхронным, или синхроническим, а историческое – диахронным, или диахроническим.

*Описательное* (синхроническое от греч. *syn* – «вместе с» и *chronos* – «время») *языкознание* – описывает факты языка в какой-либо момент его истории [3,65]. При этом в центре внимания находятся различные языковые явления, факты, единицы разных уровней языка в их связях и взаимоотношениях, системные взаимоотношения между ними.

В рамках описательного языкознания выделяется *сопоставительное языкознание*, которое изучает два или более родственных или неродственных языков в методических целях, для облегчения усвоения материала разных языков, прежде всего неродных по сопоставлению с родными [4, 150]. Например, сопоставительная грамматика русского и украинского языков.

*Историческое* (диахроническое от греч. *dia* – «через, сквозь») *языкознание* – прослеживает развитие языка на протяжении определенного отрезка времени. [3,65] Рассматриваются изменения, происходящие в изучаемых языках (различные языковые процессы). Например, история русского литературного языка.

Из исторического языкознания отличается *сравнительно-историческое*. Оно изучает определенные группы родственных языков с целью определения исторического прошлого и путей развития того или иного языка путем сравнения отдельных фактов изучаемых языков [4, 151]. Так, например, при сравнении славянских и неславянских языков было выяснено, что глагол «писать» имеет общий корень только в славянских языках, что свидетельствует о возникновении данного глагола в период общеславянского языкового единства.

Лингвистика объединяет целый ряд отдельных дисциплин, занимающихся изучением структуры языка, составляющих его компонентов, его функционирования и развития. В современном языкознании сохраняется традиционно сложившееся разделение дисциплин.

1. Дисциплины о внутреннем устройстве языка, или «внутренняя лингвистика»: фонетика и фонология (с выделением просодии), грамматика, с подразделением на морфологию и синтаксис (иногда с выделением морфонологии и словообразования), лексикология (с выделением фразеологии), семантика (иногда с выделением семасиологии и теории референции), стилистика, типология.

2. Дисциплины об историческом развитии языка: история языка, историческая грамматика (иногда в широком значении истории языка), сравнительно-историческая грамматика, история литературных языков, этимология.

3. Дисциплины о функционировании языка в обществе, или «внешняя лингвистика»: диалектология, лингвистическая география, ареальная лингвистика, социолингвистика.

4. Дисциплины, занимающиеся комплексными проблемами и возникающие на стыке наук: психолингвистика, математическая лингвистика

(которая рассматривается и как отрасль математики), компьютерная лингвистика, инженерная лингвистика (которая рассматривается и как прикладная дисциплина).

5. Прикладные лингвистические дисциплины: экспериментальная фонетика, лексикография, лингвостатистика, палеография, история письменностей, лингвистическая дешифровка неизвестных письменностей и др. В практике лингвистических исследований такое разделение бывает условным, т. к. указанные дисциплины тесно связаны между собой [5, 80].

Рассмотрев все разделы, выделяемые в современном языкознании, можно составить следующую модель структуры языкознания.

Языкознание					
теоретическое				прикладное	
частное			общее		
описательное	историческое	внешнее	внутреннее	сравнительное	
сопоставительное	сравнительно-историческое			сравнительно-историческое	сопоставительное

Данное деление доказывает многоаспектность языкознания и его сложную внутреннюю организацию. Наличие разделов и выделяемых в них дисциплин дает возможность современной науке о языке глубоко и всесторонне исследовать свойства языков, их функционирование и развитие, решать проблемы, которые ставит перед нами современное общество.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алиференко, Н.Ф. Теория языка. Вводный курс [Текст]: учеб. пособие для студ. филол. спец. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Алиференко. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
2. Головин, Б. Н. Введение в языкознание [Текст]: учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов и пед. ин-тов / Б.Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1977. – 311 с.
3. Данилова, Ю.Ю. Введение в языкознание [Текст]: Краткий конспект лекций / Ю.Ю. Данилова; Каз.федер.ун-т. – Елабуга, 2013. – 92 с.
4. Немченко, В.Н. Введение в языкознание [Текст]: учебник для вузов / В.Н. Немченко. – 2 изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 679 с.
5. Русский язык: Энциклопедия [Текст]: Большая Российская энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Дрофа, 1997. – 721 с.

6. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык [Текст]: в 2 т. / А.Н. Тихонов, Р.И. Хашимов, Г.С. Журавлева и др., т.1. – 2-е изд., стер. – М.:ФЛИНТА, 2014. – 840 с.

## ЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА

Д.К. Ефимов

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»  
г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы языкового знака, лексического значения и структурное значение языкового знака. Рассматривается проблема внешней и внутренней формы слова. Также приводятся отличия лексических значений от грамматических.

**Annotation.** The article deals with the problem of a linguistic sign. The problem of internal and external form of the word is analyzed. The differences of lexical and grammatical meaning are also given.

**Ключевые слова:** знак, слово, структурное значение, внутренняя форма слова.

**Key words:** linguistic sign word, structural meaning internal form of the word.

Язык является средством связи между другими знаковыми системами. Следовательно, язык должен обладать способностью объяснить действительность. Он должен обладать способностью к самоописанию. Современная лингвистика признает язык сложной знаковой системой.

Языковой знак - материально-идеальное образование (двусторонняя единица языка), репрезентирующее предмет, свойство, отношение к действительности. Таково определение языкового знака, предлагаемое словарем. [6, 167].

Оптимальным способом анализа языкового знака в контексте статьи является его осмысление как чисто субъективной субстанции, существующей исключительно внутри сознания человека. Как пишет Фердинанд де Соссюр в работе «Курс общей лингвистики»: «Языковой знак связывает не вещь и ее название, а понятие и акустический образ. Этот последний является не материальным звучанием, вещью чисто физической, а психическим впечатлом звучания, представлением, получаемым нами о нем посредством наших органов чувств...», «Языковой знак есть, таким образом, двусторонняя психическая сущность...» [1, 111].

В качестве языкового знака можно рассматривать самые различные единицы языка - морфему, слово, словосочетание, предложение, текст и т. п.

Как отмечает Эдвард Сепир, сущность языка заключается в соотношении условных звуков или их эквивалентов к различным элементам опыта. Слово «дом» не есть языковой факт, если под ним иметь в виду только акустический эффект, производимый на ухо, моторные процессы, составляющие его



артикуляцию, или зрительное восприятие слова «дом». Лишь когда все эти явления автоматически ассоциируются с образом дома, они начинают приобретать характер символа, слова, элемента языка [5, 34].

Рассмотрим структуру языкового знака, предлагаемую Н. Г. Комлевым. Но, прежде чем приступить непосредственно к структуре, необходимо описать элементы языкового знака. Комлев выделяет три элемента: 1) знак; 2) лексическое понятие; 3) денотат. Этот набор компонентов манифестирует слово в речи, соединяет мышление индивида с внешним по отношению к нему миром через объединение общего значения слова-знака с индивидуальным представлением объекта, ставшим частью слова.

*Знак* состоит из физической субстанции и некоей внутренней формы. Звук как таковой, в том числе и голосовой, если он ничего не означает, не может считаться знаком языка. Звучание до тех пор не является знаком, пока оно не соединяется со значением. А значением мы называем семантико-ассоциативную связь слова-знака с лексическим понятием. Значения имеют все слова без исключения [4, 33].

Термин "слово" зачастую употребляется как обозначение знаковой стороны, т. е. знака как части языкового знака. Сам по себе знак ничего не отражает. Его значение выполняет указательную функцию - соотносит звуковой комплекс с понятием, которое существует вне и помимо знака (слова). Причем это самое понятие существует в сознании людей еще до того, как они закрепили за данным понятием особый звуковой комплекс. Знаком, имеющим значение, является не только звук, но также интонация. Так, например, она может нести в речи грамматическое значение фразы (Вперед. Вперед? Вперед!) [4, 35].

Кроме внешней формы, знак имеет внутреннюю. Внутренняя форма - это значение, отражающее тот признак, по которому мы назвали предмет в целом, и является мотивирующим в соответствующем слове.

*Лексическое понятие* можно назвать основным пунктом семантической структуры слова. Именно лексическое понятие наделяет слово значением. Эта связь знака с понятием и есть значение. Оно делает знак собственно словом. Лексическое значение - содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нем представление о предмете, свойстве, процессе, явлении и т. д. Лексическое значение - продукт мыслительной деятельности человека [6, 261].

Лексические понятия классифицируются по общим категориям. Категории эти подразделяются на две группы. Первая - лексико-грамматическая, вторая - лексико-понятийная. Вторая группа категорий - семантические классы слов-понятий. Этот разряд составляют понятия, группирующиеся по онтологическому характеру предметов обозначения: субстанциональные, процессуальные, абстрактные, конструктивные и др. [3, 45].

Понятие в большой степени зависит от мышления конкретного человека. Общей является лишь "сердцевина". Существуют несколько распространенных определений лексического значения [4, 47].

Отличия лексических значений от грамматических группируются по трем аспектам [4, 48].

1. По месту размещения. Лексические значения сосредоточены по преимуществу в одном слове, а грамматические значения рассредоточены по сериям языковых единиц.

2. По характеру обобщения. Лексическое значение обобщают свойства предметов и явлений. Грамматические значения обобщают свойства слов.

3. По функциям. Лексические значения служат для сигнификации реального или ментального объекта, а грамматические - для соединения самих слово в словосочетаниях и предложениях.

*Денотат.* В умственных действиях и словесном общении возникает необходимость, прежде всего, обозначить содержательные образы, а затем осуществить их передачу другому индивиду. Для автономных целей мышления неосознанные концепты, замыслы и оценки, чтобы реализоваться, должны воплотиться в лексические понятия и стать фактом сознания [4, 48].

Значительный интерес представляют типы денотатов. При речевой реализации даже субстанциальные объекты выступают в разных ролях в зависимости от разных аспектов денотации: может денотироваться класс объектов, конкретный представитель класса, или абстрактный представитель. Например, *лошадь* как множество лошадей, как популяция всех лошадей, лошадь как единичный экземпляр, лошадь как образ, лошадь как понятие и лошадь как слово. В логике, как и в языке, имеют место денотаты, которые не соответствуют реальным предметам, то есть имеют в качестве денотата пустое множество. Например, можно построить словосочетание «квадратный круг», но его никоим образом нельзя представить и познать. Или можно полезть в холодильник за яблоком, которого там нет [4, 50].

Как известно, языковой знак несет в себе значение, до тех пор, пока он не означает что-либо, он не является знаком. По отношению значений языкового знака к единицам языка можно выделить два типа значений.

*1. Структурное значение языкового знака.* Значение является семантической функцией языковой единицы, потому что эти единицы, имея свое собственное содержание, образуют внутреннюю форму мысли. Значение языковых единиц не является предметом мысли говорящего, если он не на них направляет свое внимание. Значение языковых единиц абстрагировано от их внеязыковых коррелятов и конкретности, и в этом смысле в языке есть только общее и формальное, но содержательное формальное.

Лексическое и грамматическое значения языкового знака можно рассматривать как содержание языкового знака. Эти значения не совпадают со значением словарной единицы и значением грамматической формы, которые проявляются в одном знаменательном слове.

Лексическое значение отличается от грамматического тем, что оно привязано к отдельным словам, тогда как грамматическое значение свойственно не какому-то отдельному слову, а языку в целом: любое лексическое значение может проявляться только через общее значение - групповое лексическое и грамматическое. Грамматическое значение,

следовательно, является способом представления лексического значения.

Деление языковых значений на лексические и грамматические предполагает их взаимосвязь, наличие переходных случаев и дальнейшее уточнение. Необходимо различать, во-первых, значения модели языковой единицы и конкретных языковых единиц; во-вторых, разные виды единиц (например, морфемы и словоформы, словосочетания и предложения).

Следует подчеркнуть, что структурное значение языковых единиц, их категорий и моделей (по своей природе семантических и воспроизводимых) не является непосредственным предметом сообщения. Лексическое значение, обладая номинативным и десигнативным содержанием, в речи наполняется конкретным смыслом и получает дополнительное денотативное и коннотативное (стилистическое) значение. Таким образом, лексическое (как и грамматическое) значение используется для организации и передачи внеязыковой семантики, конкретного сообщения.

*2. Понятийное значение языкового знака.* За пределами языковой семантики оказывается не структура, а конкретное содержание передаваемого сообщения. Этот тип языковых значений характеризуется направленностью на структуру передаваемых сообщений, поскольку эта направленность постоянна для единиц, категорий и моделей языка.

Лексическое значение слова содержит понятие, представление, оценку, т. е. отношение говорящего к понятию и представлению, причем это отношение может быть рациональным и эмоциональным. Соотношение компонентов семантической структуры лексического значения друг с другом, а также их отношение к культурно-историческому содержанию слова различно. В конкретной речи, в контексте может быть актуализирован любой компонент; в словарном составе языка, в лексических значениях слов происходит специализация лексического значения [3, 157].

Любое высказывание как передача смысла в акте общения рассматривается с трех основных точек зрения: говорящего, слушающего и говорящего и слушающего одновременно.

В нашем сознании отображается физический, материальный облик слова; там же отображается физический, материальный облик предмета (явления) действительности. Между отображением физического облика слова и отображением предмета устанавливается прочная связь. Каждый раз, когда наше сознание воздействует на предмет, возникает его отображение (денотат), а вместе с отображением предмета появляется и отображение соответствующего слова (знак). И наоборот, каждый раз, когда мы слышим или читаем слово, в сознании возникает его отображение, а вместе с ним - отображение соответствующего слову предмета [2, 71].

Этот аспект значения наиболее полно исследован понятийным направлением металингвистики, которое изучает языковые значения как мыслительные образования, их типы и виды, структуру, отношение к логическим и психологическим категориям, а язык рассматривается как содержательная форма, как совокупность знаний отраженная и закреплённая в языке.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Березин Ф.М., Головин Б.Н. Общее языкознание. [Текст] / Ф.М. Березин М., 1979.
2. Головин Б.Н. Введение в языкознание. [Текст] / Б.Н. Головин М., 1977.
3. Кодухов В.И. Общее языкознание. [Текст] / В.И. Кодухов М., 1974.
4. Комлев Н.Г. Слово в речи: денотативные аспекты языка. [Текст] / Н.Г. Комлев М., 1992.
5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. [Текст] / Э. Сепир М., 1993.
6. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / В.Н. Ярцева М., 1990.

## РОЛЬ МЕТАФОРЫ В ЛИРИКЕ А. АХМАТОВОЙ

Н.А.Кадырова

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»  
г. Шадринск, Россия

Научный руководитель: к.ф.н., доцент  
А.Г. Максимовских

**Аннотация.** В статье проанализированы метафоры в ранней лирике А.Ахматовой. Представлена классификация метафор по структуре и по способу реализации в тексте.

**Annotation:** analyzed metaphors in early lyrical poetry by Anna Akhmatova. The classification of metaphors according to the structure and building-blocks in the text.

**Ключевые слова:** метафора, лирика, А. Ахматова.

**Keywords:** metaphor, poetry, Anna Akhmatova.

Метафора – один из самых уникальных тропов в своем роде, изучением которого занимались такие известные ученые, как Аристотель, Ж.Ж. Руссо. Большой вклад в изучение внесли Ш. Балли, В.В. Виноградов, Н.А. Кожевникова, О.Н. Лагута, А.А. Потебня и многие другие. Именно поэтому ее исследование не перестанет быть актуальным, тем более, в лирике великой поэтессы А. Ахматовой.

Термин «метафора» принадлежит Аристотелю и связан с его пониманием искусства как подражания жизни. «Метафора Аристотеля, в сущности, почти неотличима от гиперболы (преувеличения), от синекдохи, от простого сравнения или олицетворения и уподобления. Во всех случаях присутствует перенесение смысла с одного слова на другое» [8, 72].

Существует необычайно много определений метафоры. Рассмотрим некоторые из них.

Метафора есть «перенесение необычного имени или с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии» [Цит. по: 8, 71].

Метафора – это «не что иное, как сравнение, в котором разум под влиянием тенденции сближать абстрактное понятие и конкретный предмет сочетает их в одном слове» [3, 221].

Метафорой называется «перенос именованного одного предмета на другой на основании сходства их внешних или внутренних признаков, формы предметов, их расположения и др.» [4, 223].

Метафора – «троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогично данному в каком-либо отношении» [2, 296].

Метафора является предметом изучения различных отраслей знаний: поэтики, стилистики, лексикологии, прагматики, логики, психолингвистики, философии, языкознания.

Итак, метафора – широкое понятие. Она может быть в одно и то же время и аллегорией, и олицетворением, и перифразой, и гиперболой, и другим тропом. Механизм создания – метафорический, но в семантике и структуре содержатся признаки других тропов. Метафоры могут стать основой для создания образов-символов.

Лингвисты традиционно различают номинативную метафору (стертую), то есть утратившую образность, например, *ножка стула*, *нос корабля*, и образную, которая опирается на антропоцентрическое осмысление мира – как ассоциация человеческих чувств (зрительного, слухового, обоняния и других), объектов действительности с абстрактными понятиями и предметами реальности, например: *путь, дорога* – «жизнь», *огонь, пламя* – «любовь», *заря, утро* – «юность».

В связи с формированием в настоящее время антропологической парадигмы в лингвистике, внимание к метафоре значительно увеличилось; лингвисты пишут о третьей разновидности метафоры – когнитивной, представляющей мыслительное отражение реальной общности свойств.

По структуре метафоры делятся на:

- 1) одиночные (фокус метафоры представлен словом);
- 2) составные (фокус имеет синтаксическую организацию, представленную более чем одним словом);
- 3) распространённые метафоры представляют собой сложный метафорический образ с одним семантическим центром-фокусом и распространительными рамками, включающими в свой состав от 2 до 5 рамочных компонентов» [8, 73].

Согласно классификации Ю.И. Левина, современного лингвиста и литературоведа, выделяют 3 вида метафор по способу реализации в тексте:

- метафоры-сравнения (*колоннады-рощи*);
- метафоры загадки (*клавиши-булыжники*);
- метафоры олицетворения (*ядовитый взгляд, жизнь горела*).

Очень интересное разделение, на наш взгляд. Сама по себе метафора подразумевает скрытое сравнение, а олицетворение является отдельным тропом. Однако известный ученый конца XX века разделил метафоры именно так. Конечно, метафоры-сравнения легко заметить в тексте – явления и объекты или состояния сопоставляют между собой; метафоры-олицетворения соединяют в себе два тропа олицетворение и метафора. Такие сочетания обладают довольно яркой лексической окраской – получается своего рода «живая метафора».

В данной статье мы хотим поговорить о роли метафоры в творчестве одной из самых великих поэтесс серебряного века – Анне Ахматовой.

В этом отношении акмеисты формируют новую установку, которую можно обозначить словами того же О. Мандельштама: «Мы не летаем, мы поднимаемся только на те башни, которые сами можем построить». Отсюда – очень осторожное обращение с метафорой и попытки развить многообразные «боковые» оттенки слов. Подобная направленность стиха в большой степени характерна и для творчества Анны Ахматовой, особенно раннего его периода, когда она начинает писать в русле акмеизма.

Опора А. Ахматовой на прямое значение выражений, несомненно, устойчива. Исследователи этого направления справедливо говорили и пишут о том, что поэзия Ахматовой – это «поэзия непереносных смыслов». Не можем не согласиться, – тем более, если рассматривать ахматовскую поэзию на фоне поэзии остальных предшественников, ибо именно язык представителей символизма является нужным фоном для понимания многих из тех процессов, которые протекают в дальнейшем в словесных поисках поэзии. Для литературоведов этот фон играет особую роль, во многом определяя направление их научной мысли, вследствие того, что символизм оказывается для них ближайшим по времени литературным контекстом. Поэтому для них становится очень важным выявление особенностей поэтики и стиля Ахматовой через сопоставление двух творческих методов.

В своей статье 1923 года Б. Эйхенбаум отмечает, что «Ахматова избегает метафор», столь значимых для символистской формы, что она к ним равнодушна и употребляет их изредка, «не придавая метафоре как таковой специально поэтического значения». И далее он делает вывод о том, что метафоры вообще чужды Ахматовскому стилю. В.М. Жирмунский в статье, написанной в 1916 году, говорит (как о характерной черте стиля Ахматовой) о ее «стремлении к целомудренной простоте слова, о боязни ничем не оправданных поэтических преувеличений, чрезмерных метафор и истасканных тропов, о ясности и сознательной точности выражения» [9, 108].

Тенденция к усложнению метафорического словоупотребление в поэзии Ахматовой (от ранней лирики – к поздней) лишь обозначена в современных исследованиях, но не описана с акцентом на раннюю фазу данного процесса. Так, Р. Тименчик отмечал, что если вокруг первых сборников А. Ахматовой возникала «атмосфера загадки», «ситуация парадокса», то, начиная с послевоенной лирики, «недосказанность становится не только ее принципом, но и одной из тем» [11, 9-12].

Безусловно, Анна Ахматова не любит излишеств в поэзии, обращаясь очень аккуратно с таким важным тропом, как метафора. Но однако уже в ранней лирике мы наблюдаем своеобразный «пласт» метафорического употребления, который не оставит нас без внимания. Это заметно отличается от метафорического массива символистов, но не делает его менее значимым. Метафора в лирике поэтессы не просто «существует», а по-настоящему «живет», поэтому и представляет интерес для исследования. Обращение к поэзии Ахматовой не случайно, так как, несмотря на «сдержанную» метафоричность, именно в ранних стихах начинает складываться стилевая ориентация Ахматовой в отношении к метафоре, которая в будущем будет, усложняясь, проявляться в дальнейшем творчестве.

Итак, обратимся к рассмотрению и анализу метафор в ранней лирике Анны Ахматовой (сборник «Вечер»).

Для этого поделим выбранные метафоры на группы:

По структуре в лирике Анны Ахматовой можно выделить:

1) одиночные метафоры: *«Должен на этой земле испытать Каждый любовную пытку...»* («Вечер»: «Музе»); *«...Озарилась тень улыбки милые черты...»* («Вечер»: «Читая Гамлета»); *«...Надо мною блуждающий вечер...»* («Вечер»: «Хорони, хорони меня, ветер!»); *«...Или парк огромный Царского Села, Где тебе тревога путь пересекла?»* («Четки»: «Голос памяти»); *«...Осень ранняя развесила Флаги желтые на вязах...»* («Вечер»: «Мне с тобою пьяным весело...»); *«...Легкий месяц заблестел...»* («Вечер»: «Я пришла сюда, бездельница...»); *«...На землю саван тягостный возложен...»* («Вечер»: «Первое возвращение...»); *«...Он длится без конца – янтарный тяжкий день!..»* («Четки»: «Он длится без конца...»); *«...С колоколенки соседней Звуки важные текли...»* («Четки»: «Проводила друга до передней...») и т.д.

2) составные метафоры: *«Умеет так сладко рыдать В молитве тоскующей скрипки...»* («Вечер»: «Любовь»); *«А скорбных скрипок голоса Поют за стелющимся дымом...»* («Четки»: «Вечером»); *«...Все сильнее биенье крови В теле, раненном тоской...»* («Вечер»: «Рыбак»); *«...Смертный час, наклонясь, напойт Прозрачную сулемой...»* («Четки»: «Умирая, томлюсь о бессмертье...»); *«И когда друг друга проклинал. В страсти, раскаленной добела...»* («Вечер»: «И когда друг друга проклинали...»); *«...Но я эту запомнила речь, - Пусть струится она сто веков подряд Горностаевой мантией с плеч»* («Вечер»: «Читая Гамлета»); *«Но мне серых глаз испуг, И ты виновник моего недуга»* («Четки»: «Не будем пить из одного стакана»); *«Под лампою зеленой, С улыбкой неживой, Друг шепчет...»* («Четки»: «...И на ступеньки встретить...»); *«Над засохшей повиликою Мягко плавает пчела...»* («Вечер»: «Я пришла сюда, бездельница...») и т.д.

3) распространенные: *«Последний луч, и желтый и тяжелый, Застыл в букете ярких георгин...»* («Вечер»: «Вечерняя комната»); *«...Как меня томила ночь угарная, Как дышало утро льдом»* («Четки»: «Помолись о нищей, о потерянной...»); *«...И звенит, звенит мой голос ломкий, Звонкий голос не узнавших счастья...!»* («Вечер»: «Под навесом темной риги жарко...»); *«Был светел ты, взятый ею И пивший ее отравы...»* («Вечер»: «Любовь покоряет

обманно...»); «...Безветрен вечер и грустью скован Под сводом облачных небес...» («Четки»: «Прогулка»); «Звенела и пела отравно Несказанная радость твоя» («Четки»: «Как вплелась в мои темные косы...») и т.д.

Мы не находим четко выделенной категории в структуре данного тропа. Это говорит о разнообразии всех типов метафор.

Хоть структура метафоры в лирике поэтессы неоднозначна, позволим себе сказать, что предпочтение она отдает составной метафоре. Можно объяснить это тем, что они более привычны и понятны читателю и именно в их шире раскрывается чувственный аспект.

По способу реализации в тексте в лирике А.Ахматовой можно выделить:

1) метафоры-сравнения: «Умеет так сладко рыдать В молитве тоскующей скрипки...» («Вечер»: «Любовь»); «...Он длится без конца - янтарный тяжкий день!..» («Четки»: «Он длится без конца...»); «И когда друг друга проклинали В страсти, раскаленной добела...» («Вечер»: «И когда друг друга проклинали...»);

2) метафоры-загадки: «Должен на этой земле испытать Каждый любовную пытку...» («Вечер»: «Музе»); «Над засохшей повиликою Мягко плавает пчела...» («Вечер»: «Я пришла сюда, бездельница...»); «...Все сильней биенье крови В теле, раненном тоской...» («Вечер»: «Рыбак») и т.д.;

3) метафоры-олицетворения: «...Озарилась тень улыбки милые черты...» («Вечер»: «Читая Гамлета»); «А скорбных скрипок голоса Поют за стелющимся дымом...» («Четки»: «Вечером»); «...Надо мною блуждающий вечер...» («Вечер»: «Хорони, хорони меня, ветер!»); «...Или парк огромный Царского Села, Где тебе тревога путь пересекла?» («Четки»: «Голос памяти»); «...Как меня томилась ночь угарная, Как дышало утро льдом» («Четки»: «Помолись о нищей, о потерянной...»); «...Осень ранняя развесила Флаги желтые на вязах...» («Вечер»: «Мне с тобою пьяным весело...»); «...Смертный час, наклоняясь, напоит Прозрачную сулемой...» («Четки»: «Умирая, томлюсь о бессмертье...»); «...Ива на небе пустом распластала Веер сквозной...» («Вечер»: «Память о солнце в сердце слабеет...»); «Застыл в букете ярких георгин...» («Вечер»: «Вечерняя комната»); «...На землю саван тягостный возложен...» («Вечер»: «Первое возвращение...»); «...И звенит, звенит мой голос ломкий, Звонкий голос не узнавших счастья...» («Вечер»: «Под навесом темной риги жарко...»); «...Но я эту запомнила речь, -Пусть струится она сто веков подряд Горностаевой мантией с плеч» («Вечер»: «Читая Гамлета»); «И звенела и пела отравно Несказанная радость твоя» («Четки»: «Как вплелась в мои темные косы...»); «...С колоколенки соседней Звуки важные текли...» («Четки»: «Проводила друга до передней...») и т.д.

Как мы видим, большая часть взятых метафор – это метафоры-олицетворения. Это связано с тем, что поэтесса пыталась «оживить чувства», которые описывались в стихах, передать свое понимание мира, ощущения от горя или радости. Именно из-за реальности передаваемых эмоций языковой игры так задевают сердце читателя стихи.

Итак, проанализировав стихотворения ранней лирики Анны Ахматовой, можно смело сказать, что метафора является одним из основных тропов в её



творчестве. Занимая центральное место, помогает раскрыть чувства поэтессы и «в красках» передать их читателю. По структуре в лирике представлены одиночные, составные и распространенные метафоры. По способу реализации – метафоры-сравнения, метафоры-загадки и метафоры-олицетворения.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Апресян, В. Ю. Метафора в семантическом представлении эмоций [Текст] / В.Ю. Апресян, Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – Санкт-Петербург, 1993. – 25-31 с.
2. Арутюнова //Лингвистический энциклопедический словарь 2002: 296с.
3. Балли, Ш.Язык и жизнь. Пер. с фр. Изд. 2 [Текст] / Ш. Балли, – Москва: Едиториал УРСС, 2009. – 221 с.
4. Диброва Е.И. Семантическое поле [Текст] / Е. И. Диброва / Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц. Т.1. под ред. Е.И. Дибровой. – Москва: Академия, 2001б. – 223-227 с.
5. Исследование специфики метафоры у А. Ахматовой как значимого элемента стилевой структуры ее поэтических текстов [Электронный ресурс]// Режим доступа: [http://knowledge.allbest.ru/literature/3c0a65625a3ad68a5d53a89521306d36\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/literature/3c0a65625a3ad68a5d53a89521306d36_0.html). – 25.11.2015.
6. Кедров, К. А. Метаметафора [Текст] / К.А. Кедров. – Москва: Издание Елены Пахомовой, 1999. – 25 с.
7. Москвин, В. П. Русская метафора [Текст]: Очерк семиотической теории / В.П. Москвин. - 3 изд. – Москва: ЛЕНАНД, 2007. – 46-52 с.
8. Максимовских, А.Г. Концепт «Природа» в лирике поэта Зауралья А.М. Виноградова: лингвокультурологический аспект [Текст]: автореф. ...канд.филолог.н. / А. Г. Максимовских. – Шадринск: Вега, 2014. – 70-74 с.
9. Жирмунский, В.М. Преодолевшие символизм [Текст] / В.М. Жирмунский. – Санкт-Петербург: Наука , 1977. – 104-111 с.
10. Скляревская, Г.Н. Метафора в системе языка [Текст] / Г.Н. Скляревская. – Санкт-Петербург: Наука, 1993. – 94-102 с.
11. Тименчик, Р.Д Ахматова А. После всего [Текст] /Р.Д. Тименчик. – Москва: МПИ, 1989. – 3-17 с.

## ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

М.А. Колесников  
ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»  
г. Шадринск, Россия

**Аннотация:** в статье рассматривается влияние информационных технологий на развитие экзистенциально-личностного мировоззрения в

современных условиях. Отмечено усиление их воздействия на обыденно-повседневную жизнь личности и ее мировоззрение.

**Annotation:** The influence of informational technologies on existential-personal world view in modern conditions is considered. The intensification of their impact on person's everyday life and outlook is marked.

**Ключевые слова:** информационные технологии, научное знание, вера, клиповое мышление, мировоззрение личности

**Keywords:** informational technologies, scientific knowledge, faith, clip thinking, person's world view.

В современных условиях интернет и используемые в нем информационные технологии оказывают сильное воздействие на многие сферы жизни и общества, и отдельных людей. Несомненно, что это воздействие носит положительный характер. Вместе с тем, процесс информатизации привел и к таким изменениям в жизни людей, которые оцениваются неоднозначно. Особенно сильное влияние информатизация современного общества оказала и оказывает на традиционный уклад обыденно-повседневной жизни людей. Она, по сути, разрушила его. Значительная часть пользователей страдает интернет-зависимостью, т.е. навязчивым желанием подключиться к Интернету и болезненной неспособностью вовремя выйти из сети. Хотя интернет-зависимость по медицинским критериям не относится к психическим заболеваниям, ее характеристика базируется на описании расстройств, связанных со злоупотреблением психоактивными веществами. Общеизвестным является вывод о том, что интернет-зависимость причиняет ущерб физическому, психологическому, межличностному, экономическому или социальному состоянию пользователей.

Игровая зависимость и веб-серфинг стали одними из основных форм проявления негативного воздействия информационных технологий. Навязчивое увлечение компьютерными играми, т.е. игровая зависимость, появляется уже в детстве. От простых обучающих и развлекательных игр при отсутствии систематического контроля со стороны родителей многие дети переходят к играм онлайн (стрелялки, стратегии, квесты), в том числе рассчитанных на взрослых пользователей. Патологическое влечение к играм, непонимание того, что проигрыш в них не является трагедией, а вполне естественен, вызывает болезненную и неадекватную реакцию. У детей это проявляется в снижении успеваемости, частых беспричинных переменах настроения, приступах депрессии, значительном изменении круга общения, болезненной реакции на замечания и советы, ухудшении памяти и внимания, уходе от реальных дел, к которым ранее наблюдался интерес. Но это в полной мере относится и к взрослым пользователям (исключая оценку успеваемости).

Проблему представляет и веб-серфинг, представляющий собой бесконечные путешествия по интернету в поисках нужной информации или просто для удовольствия. Громадный поток разнообразной информации, в котором достоверное и научно-обоснованное знание занимает лишь малую часть, не только дает ответы на любые, в том числе и «запретные» вопросы, но

и позволяет человеку активно участвовать в обсуждении любых проблем.

Существенно изменились характер и культура межличностного общения. У каждого пользователя появилась возможность высказывать личную точку зрения по любой теме и в любой форме, не задумываясь о соблюдении элементарных норм и этики общения. В реальном мире участники дискуссии, как правило, вынуждены соблюдать эти нормы, в нем обычно трудно уйти от прямой дискуссии с оппонентом. В виртуальном мире большинство проблем решаются простым переходом на другой сайт или выходом из сети. Как следствие – все более развивающаяся неспособность принимать обоснованные аргументы других людей, переход к выбору информации не на основе критерия «истинно - ложно», а на основе критерия «нравится - не нравится».

В современных условиях в информационном пространстве широко применяются разнообразные технологии манипулирования как массовым, так и индивидуальным сознанием. Широкое распространение получили «инфологемы» (В.З. Коган, 1993) - искаженная, неполная или ложная информация, характерной чертой которой является сознательное и целенаправленное воздействие ее разработчиков на массовое и индивидуальное сознание. Особенно активно инфологемы разрабатываются и распространяются политтехнологами в периоды избирательных компаний. Однако появление и распространение инфологем связано не только с политикой и активной деятельностью политтехнологов. Инфологемы, относящиеся к самым разным сферам жизни и деятельности, могут формироваться и распространяться самими индивидами в результате неосознаваемых ими заблуждений. Существенно, что, получив поддержку в информационном обществе, они активно участвуют в формировании искаженного мировосприятия самого автора.

В настоящее время накоплен значительный опыт информационного противодействия сторон. Однако эти информационные войны связаны, прежде всего, со сферой политики. Технологии защиты той части мировоззрения личности, которая выходит за рамки политической жизни общества и личности, на наш взгляд, практически не разработаны. Особую проблему представляет решение вопросов информационной безопасности детей и молодежи, которые в силу отсутствия жизненного опыта не способны самостоятельно оценить степень достоверности информации и надежность ее источников, критически анализировать ее содержание.

Ярким примером применения новых технологий воздействия на общественное и индивидуальное мировоззрение является модель изменения отношения к принципиальным для общества вопросам, получившая в науке название «Окна Овертона». Американский социолог Джозеф П. Овертон показал, что существует технология перевода совершенно чуждых современному обществу идей от немислимых к приемлемым, разумным и популярным до политически и законодательно закрепленных.

В современных условиях переход к условиям жизни в открытом обществе, свобода мнений и убеждений, свободный доступ к разнообразным источникам информации через интернет и другие факторы не могли не

отразиться на развитии личности.

Особую проблему представляет появившееся в конце 90-х гг. XX века так называемое «клиповое мышление» («клиповое сознание», «клиповая культура», «клиповое мировосприятие»). Клип обычно представляет собой короткий набор актуальной информации, подающейся без определения контекста потому, что в качестве контекста выступает сама действительность. Отметим, процесс создания клипов начался еще в XVIII веке, когда появились первые газеты. В них всегда содержался набор сообщений - коротких, не связанных между собой текстов. С появлением телевидения клиповая манера подачи информации постепенно стала традиционной. С увеличением количества телевизионных каналов появляется «зеппинг» (англ. zapping, channel zapping - переключение каналов телевизора). Путем постоянного переключения каналов у телезрителя создается особый единый образ событий, состоящий из обрывков информации разных каналов.

Сформировавшееся клиповое мышление, по мнению многих педагогов и психологов, является причиной трудностей в обучении современной молодежи, в восприятии ею учебного материала. Одно из первых действий, которое осуществляет обучающийся, получивший задание подготовить сочинение, реферат или сообщение на заданную тему, - начинает поиск аналогичного материала в интернете. Уже начиная со средних классов, учащиеся перестают обращаться за советом или помощью к родителям или другим старшим членам семьи. Многие родители воспринимают такую ситуацию положительно, считая, что их ребенок достиг высокого уровня ответственности и самостоятельности, обладает прочными знаниями. Однако результаты ЕГЭ часто разочаровывают учащихся и особенно родителей. Клиповый режим получения и обмена информацией, высокая скорость обработки небольших порций информации, создают иллюзию высокой эрудированности, но не приводят к глубокой проработке учебного материала. Легко отвечая на вопрос «Что это?», многие обучающиеся оказываются неспособными ответить на вопрос «Почему?» или «Как?».

Особые проблемы возникают у многих молодых людей при переходе к обучению в вузах. Привычка к клиповому режиму получения информации, неспособность концентрировать внимание на длительный период, препятствуют усвоению фундаментальных знаний. Клиповое мышление препятствует становлению и развитию в сознании личности целостной картины мира, ее мировоззрения.

Мировоззрение реального человека представляет собой интегральное системное образование, в котором жизненный опыт личности отражается специфическим образом. В него включается информация, полученная всеми способами отражения действительности, выработанными человечеством в ходе исторического развития, в том числе и ненаучными.

В научном знании всегда есть «белые пятна». В сформировавшемся мировоззрении личности таких пятен нет, либо сама личность их обнаружить не в состоянии. Связано это с тем обстоятельством, что в экзистенциально-личностном мировоззрении недостаток тех или иных знаний об одной области

действительности легко компенсируется за счет знаний о другой. Недостаток научных знаний, к примеру, часто компенсируется за счет обыденно-повседневных или ненаучных. Реальный человек может не знать какую-либо конкретную информацию (факт, формулировки и др.), но всегда способен дать личную оценку любых событий. Знания, лежащие в основе мировоззрения, обладают универсальной экстраполируемостью, т.е. будучи полученными в какой-либо пространственной или временной области, легко (часто произвольно) переносятся на другие пространственные или временные области.

Важную роль в становлении и развитии экзистенциально-личностного мировоззрения играет вера. В русском языке, как известно, понятие «вера» имеет несколько значений. Во-первых, понятие «вера» связывается с верой в Бога. В других случаях, используя понятие «вера», мы имеем в виду такое состояние сознания человека, при котором информация принимается как постулат, т.е. без доказательств и проверки, не нуждается в объяснении и постоянном практическом подтверждении. Такой способ отображения действительности формируется в детстве и основан на доверии детей к знаниям и действиям взрослых. Как следствие, в процессе мировоззренческой подготовки мы часто сталкиваемся с невосприимчивостью сформированной незыблемой веры к воздействию на нее научного знания. Думается, что нахождение путей преодоления этой невосприимчивости будет способствовать повышению эффективности мировоззренческой подготовки молодого поколения. Особенно важно это учитывать при разрешении противоречий в ситуациях, связанных с интерпретацией и применением социально-гуманитарного знания, которое носит выраженный национальный и личностный характер. Крайне сложной, к примеру, является проблема оценки многочисленных фальсификаций истории народов, проживающих ныне в республиках постсоветского пространства.

На становление и развитие экзистенциально-личностного мировоззрения особое влияние оказывают изменения в традиционном способе отображения действительности в сознании человека. В современных условиях клиповое мышление (клиповое сознание, клиповая культура, клиповое мировосприятие) способствуют формированию так называемого «мозаичного мировоззрения». В таком мировоззрении в мозаичное полотно укладываются знания, верования, опытные данные, полученные разными способами отображения действительности. Главная проблема состоит в подборе способа их упорядоченности, потому что для любого мировоззрения характерна цельность создаваемой картины мира. Это достаточно сложная проблема, к решению которой только подключаются исследователи.

## КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ ТРАДИЦИОННО-ПОЭТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ ПУШКИНСКОЙ ЭПОХИ

О.И. Коурова

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** В статье произведен анализ культурных кодов ведущих концептов традиционно-поэтической лексики и фразеологии: «Жизнь», «Смерть», «Любовь», «Творчество», «Природа». Сделан вывод о представлении кодами и концептами духовных ценностей русских поэтов пушкинской эпохи.

**Annotation:** the article is devoted to the analysis of the cultural codes expressed in the leading concepts of vocabulary and phraseology such as “Life”, “Death”, “Love”, “Creation”, “Nature” in the traditional poetry and the presentation of spiritual values in the concepts by the Russian poets of Pushkin’s epoch.

**Ключевые слова:** культурные коды, их типы, концепты.

**Key words:** cultural codes, the classification of cultural codes, concepts.

Важной задачей концептуального анализа в лингвокультурологии является выявление культурной значимости языковых единиц через соотнесение их с известными «кодами» культуры.

Код, по мнению современных лингвистов, – это своего рода «сетка», с помощью которой культура членит, структурирует и оценивает окружающий мир.

Лингвисты выделяют духовный, аксиональный, временной, пространственный, предметный, природный и другие культурные коды.

Духовный код составляют эстетические, нравственные, мифологические и художественные ценности, аксиональный – оценочные понятия, временной отражает движение человека по временной оси, пространственный код связан с членением пространства, предметный код относится к действительному миру, связан с предметами, заполняющими пространство, природный отражает представления человека о растительном и животном мире, о природных явлениях.

Объектом анализа в статье является традиционно-поэтическая лексика и фразеология пушкинской эпохи. Традиционно-поэтической лексикой и фразеологией (ТПЛФ) мы называем устойчивый набор слов и выражений, регулярно воспроизводимый в лирических жанрах преимущественно романтической литературы конца XVIII – первой трети XIX вв., например: *богиня красоты, возжечься, воспылать, время золотое, гореть любовью, дневное светило, жар сердца, зефир, младость, питомец муз, сойти на берег Ахерона, странник земной, утро дней.*

Ведущими концептами исследуемого лексико-фразеологического состава являются «Жизнь», «Смерть», «Любовь», «Творчество» и «Природа».

Рассмотрим культурные коды названных концептов.

Размышления о жизни, неизбежности ее конца – одна из ведущих тем, к которой обращались поэты-романтики.

Концептуальное поле «Жизнь» представляет собой структуру, которая включает такие позиции, как образ жизни, временные параметры жизни, субъект, место пребывания, и реализуется в следующих фрагментах: «Жизненное бытие», «Человек в его земном бытии», «Периоды человеческой жизни», «Мир земной».

Фрагмент «Жизненное бытие» представлен следующими моделями:

- жизнь как странствие: *путь, путь жизненный, путь жизни, путь земной, путь тернистый, путь терновый, стезя, стезя жизненная, стезя жизни, тропа, тропа жизненная, блуждать в море суеты, блуждать в пучине земных суеты, брести неведомой стезей, брести жизненной тропой, брести тропинкой жизни, идти тропинкою своей, свершать путь жизни;*

- жизнь как течение: *дни льются, дни (годы -) текут, годы льются, жизнь льется, жизнь течет, поток дней, ток жизни;*

- жизнь как пространство бытия: *долина жизненная, долина жизни, поле жизни, поле жизненное, пустыня бытия, пустыня жизненная, пустыня мира, пустыня тернистая, степь бытия, степь мирская;*

- жизнь как участь, доля: *судьба, судьбина, рок, удел, жребий, Фортуна, колесо Фортуны;*

- жизнь как пиршество, праздник: *пир жизненный, пир земной, пир унылый, праздник мирской, кубок жизни, праздничный фиал, чаша жизни, сладость жизни, вкушать земной рай, вкушать радость, вкушать сладость бытия, вкушать сладость жизни, играть жизнью, испить фиал утех, пить жизни сладость, пить радость, пить радость полной чашей;*

- жизнь как невзгоды, страдания: *бури жизни, бури рока, бури судьбы, буря роковая, отравы бытия, обитель сует, узы бранные, узы жизни, хлад бытия, холод (хлад -) жизни, влачиться, влачить век, влачить дни, влачить жизнь, пить из чаши бытия;*

- жизнь как свет: *пламенник, пламенник жизни, светильник, светильник дней, солнце жизни, факел дней, луч.*

Как показывает анализ, фрагмент «Жизненное бытие» репрезентирован духовным кодом, связанным с христианской религией (представлением жизненного бытия как процесса *пития чаши до дна*), с античными мифами о Парке, о Фортуне, о Вакхе; с пространственным кодом (*поле, степь, долина, пустыня, море, океан*), аксиональным, содержащим противоречия: с одной стороны, жизнь – это *пир, праздник, свет*, с другой – *буря, холод, узы, отравы*.

Фрагмент «Периоды человеческой жизни» представлен следующими моделями:

- юность – это *весна, весна дней, весна золотая, время золотое (-золотое), век золотой, век молодой, года весны, годы весенние, годы молодые, годы золотые, дни весны, дни молодые, дни юные, заря весны, заря дней (- лет), заря юности, лета золотые, лета юные, младость, праздник жизни, рассвет, утро, утро дней, утро золотое, цвет жизни, цвет юности, расцвести;*

- середина жизни – это *полдень, поворот дней, лето;*

- старость – это *вечер, дни поздние, закат, закат дней, закат печальный, осень дней, зима жизни, увядание, вянуть, увядать, отцветать, гаснуть.*

Культурными кодами этого фрагмента являются временной (*весна, лета, зима, осень; утро, полдень, вечер*), биоморфный (*цвет, расцветать, вянуть*) и природный (*заря, рассвет, закат*). Ярко выражен аксиональный код: радостное восприятие юности (*время золотое, лета златые, праздник жизни*) и печальные размышления о старости (*закат печальный*).

Фрагмент «Человек в его земном бытии» реализуется двумя моделями:

- это странник мира: *путник, странник жизни, странник земной, странник мира, странник минутный;*

- это гость, посетитель земли: *гость земной, гость минутный, гость мира, гость на жизненном пиру, гость на земном пиру, посетитель земли, посетитель мира.*

Ведущим кодом этого фрагмента является временной, постоянно подчеркивается такая особенность человеческой жизни, как временность пребывания человека на жизненном пути: *гость, посетитель, странник, нередко определяемый как минутный, то есть недолгий.*

Фрагмент «Мир земной» включает модели:

- мир недолгий: *земля брэнная; мир дольний, мир земной, мир печальный, мир подлунный, мир роковой, мир юдольный;*

- берег: *берег земной, берег жизни*

Ведущим кодом этого фрагмента является духовный, он связан с христианским представлением о земной мире как временном, полном страдании пребывании человека на земле перед его уходом в мир иной, лучший и вечный. Кодами представленного фрагмента являются также пространственный (*берег, земля, край, мир*), временной (*брэнный*), аксиональный (*печальный, роковой, юдольный*),

Итак, жизнь человеческая, по представлениям поэтов конца XVIII – первой трети XIX вв., противоречива: она печальна, но светла, она – время расцвета и увядания, она – ожидание лучшего в мире ином. Ведущими кодами концепта «Жизнь» являются духовный, временной, биоморфный, природный, аксиональный.

Концептуальное поле «Смерть» репрезентировано следующими фрагментами: «Инобытие», «Предел между жизнью и смертью», «Потусторонний мир», «Обитатели потустороннего мира».

Фрагмент «Инобытие» представлен моделями:

- смерть как сон: *сон вечный, сон мертвый, сон могильный, сон смертный, сон хладный, заснуть, заснуть вечным сном, заснуть сном вечности, заснуть сном могилы, заснуть последним сном, почить, почить вечным (-непробудный, -мертвым, -хладным) сном, смежить очи, сомкнуть взор, спать, спать вечным (-беспобудным) сном, уснуть, уснуть навек;*

- смерть как тьма: *век угас, жизнь потухла, жизнь угасла, пламень жизни погас, погасить светильник, погаснуть, померкнуть, угаснуть, мгла вечная, мрак гробовой, мрак Эреба, темнота вечной ночи, туман вечной ночи, ночь могильная, тьма вечная, факел гаснувший (-погасший, -потухший), факел угас;*



- смерть как разлука: *кончить век, кончить путь, оставить мир, оставить свет, покинуть мир, сойти в обитель ночи, сойти в таинственную сень, сойти на Ахерон, сойти на берег Ахерона, сойти под вечны своды, уйти, укрыться навек, умчаться;*

- смерть как безмолвие: *вечная тишина, умолкнуть;*

- смерть как холод: *хлад могилы (- могильный), хлад смертный, хладеть.*

Смерть репрезентирована природным кодом (*тьма, холод, тишина*), временным, указывающим на бесконечность (*вечный, непробудный, мертвый, могильный, смертный*), духовным, связанным с христианским представлением о смерти как *вечном сне*, с обрядом погашения светильника после погребения, аксиональным: *смерть - это печальная неизбежность.*

Фрагмент «*Предел между жизнью и смертью*» включает следующие модели:

- вход: *дверь гробовая, дверь могилы, врата Аида, врата могилы, врата таинственные, вход гробовой, праг вечности;*

- завеса: *завеса вечности, завеса мрачная, риза гробовая;*

- последний миг: *миг забвенья, минута роковая, час Парки, час последний, час смертный, предел, предел вечности, предел могильный, лечь в гроб.*

Предел между жизнью и смертью репрезентирован предметным кодом (*дверь, врата, порог, завеса, риза*), временным (*предел, час, минута, миг*), аксиональным (*уход из жизни мрачен, отсюда определения: мрачный, последний, роковой*).

Фрагмент «*Потусторонний мир*» включает следующие модели:

- могила как место инобытия после наступления смерти: *бездна гробовая, бездна роковая, кров могильный, кров таинственный, обитель вечная, обитель ночи (- нощи), обитель скорбная, обитель священная, обитель теней, одр вечного покоя, сень вечная, сень гробовая, сень могильная, урна, урна гробовая, урна холодная (-хладная);*

- подземное царство, его пределы: *Аид, Ахерон, брег Аида, берег Ахерона, Лета, берег (брег -) Леты, берег вод забвенья, река забвенья, Коцит, берег (брег -) Коцита, Стикс, берег (брег -) Стигийский, брега Стикса (- Стиксовы), воды Ахерона, обитель Аидова, пустыня гробовая, сень Стигийских берегов, струя Леты, Элизий (Элизей), царство Эреба, Эреб;*

- рай, место блаженства: *земля обетованная, кущи рая, мир лучший, мир небесный, обитель мира, обитель тишины, Эдем;*

- ад, место страданий: *обитель геенны, юдоль.*

Духовный код репрезентирует потусторонний мир в соответствии с богатыми представлениями античной мифологии и христианской религии. Так, *Элизий* – `место, где обитали избранники бога, место блаженства`, *Эреб* – `самая мрачная часть подземного царства`. *Земля обетованная* – `место спасения – Палестина, куда бог привел евреев из Египта`, *Эдем* – `место, где жили Адам и Ева`, *юдоль* – `обозначение мира, наполненного бедствиями`.

Выделяются также пространственный код (*Аид, Эреб* – `места обитания ушедших из жизни`), природный (реки: *Ахерон, Лета, Коцит, Стикс; кущи, сень*), предметный (*обитель, кров, урны*). Аксиональный код противоречив: с

одной стороны, это место блаженства (*Эдем, Элизий, земля обетованная, рай*), с другой, – это место страданий (*Эреб, юдоль, обитель геенны, ад*).

Следующий фрагмент – «*Обитатели потустороннего мира*» – представлен тремя моделями:

- обитатели неземного мира: *царь небес, царь небесный, отец миров, отец небесный, ангел, демон;*

- обитатели подземного царства: *Аид* (‘бог царства мертвых’), *Плутон, царица ада* (‘о Персефоне’), *Харон;*

- умершие: *душа, тень, узники могилы;*

Духовный код этого фрагмента связан с обращением поэтов как к христианской религии (*ангел, демон, душа, тень*), так и к античной мифологии (*Аид, Плутон, Харон*). Аксиональный код сложен; наиболее мрачным местом пребывания после окончания жизни является могила, но освободившаяся от тлена душа, сойдя *на брег забвенья*, находит покой. В целом, как и жизнь, смерть в поэзии романтиков репрезентирована как противоречивое явление, несущее, главным образом, печаль, но печаль *светлую и чистую*.

Последующие концепты «*Любовь*», «*Творчество*» и «*Природа*». представим кратко.

Ведущими кодами концепта «*Любовь*» являются духовный и природный. Духовный код этого концепта имеет выход на античную мифологию (*Афродита, Киприда, Венера, Киприда, Амур, Купидон, Эрот* и др.), славянскую (*Лель*), христианскую религию (*ангел, богиня, гений*) и на западноевропейскую литературу (*Армида, Лаиса, Цирцея* и др.)

Природный код этого концепта наиболее ярко репрезентирован через образ огня (*жар, огонь любви, гореть, пламень, свет, звезда, пламенник, светильник, гореть, пламенеть* и др.). Этот природный код связан со славянской мифологией – древним почитанием огня. Огонь расценивался как стихия, дающая тепло и свет, вместе с водой он осуществляет власть над человеческим родом. При неудачном применении, по древнеславянской мифологии, огонь может стать страшной силой, сметающей все на своем пути.

Любовь, интерпретируемая как чувственное наслаждение, нередко сочетается с образом воды: *выпить чашу любви, вливать жар любви, пить любовь, пить негу, пить мед любви, пить сладость любви, пить чашу любви, пить из чаши сладострастья, упиваться восторгом* (- *сладострастьем, -негой*) - вследствие чего можно сделать вывод о значимости такого кода, как природный (*вода*), пересекающегося с духовным, связанным со славянской мифологией:

Аксиональный код отражает радостную предельность чувства, так как любовь как *огонь, пламень, жар* имеет следующие атрибутивные характеристики: *огонь неистовый, мятежный, священный; пламень жгучий, небесный, прекрасный, роковой, опасный; жар неутолимый, тайный, сладкий*.

Ведущие поэтические ассоциации, связанные с любовью, – это *блаженство, восторг, забвенье, кипенье, нега, трепет, упоенье*.

Далее обратимся к концепту «*Творчество*».

Ведущим его кодом является духовный, связанный с поэтической

культурой разных народов.

Главными поэтическими образами творческого вдохновения и таланта являются, во-первых, *дар, огонь, вода*, в этом случае речь идет о природном коде, во-вторых, как щедрые дары обитателей неземного мира (*бога, ангела, демона, гения, Феба*), во втором случае явен выход на духовный код. Так, *ангел* – `в христианской религии бесплотное существо, посланник бога, назначение которого – нести его волю людям`. *Гений* – по древнеримской мифологии – `дух, покровитель человека`. *Демон* – `в христианской мифологии злой дух, падший ангел`, в античной мифологии – `мифическое существо, наставляющее, сопутствующее человеку`. *Кастальский ключ, Пегас, Феб* – `символы творческого вдохновения`. *Пинд, Геликон, Парнас* – места обитания поэтов; боги искусства и творческого вдохновения: *Аполлон, Феб, Муза, Аонида, Камена, Мельпомена, Талия, Терпсихора, Эрата*. Итак, названные выше примеры репрезентируются посредством духовного кода, который культурными нитями связан, главным образом, с древнегреческой и древнеримской мифологией.

Духовный код сплетается с предметным, т.к. названия старинных музыкальных инструментов разных народов выступают в роли символов творчества. *Арфа* – `многострунный щипковый инструмент в виде большой треугольной рамы, известный с глубокой древности`, *лира* – `древнегреческий струнный щипковый инструмент, издавна считающийся символом поэтического творчества`, *свирель* – `русский пастушеский духовой народный музыкальный инструмент`, *тимпан* – `у древних греков и римлян музыкальный ударный инструмент`, *цевница* – `свирель, старинный духовой инструмент, состоящий из ряда скрепленных тростниковых дудочек`.

Аксиональный код – позитивный (*арфа золотая, наслаждение лирных звуков, веселые тимпаны, цевница сладострастная*).

Природный код в сочетании с духовным представляют поэтические образы славы. *Венец, венок, лавры* – это `традиционные символы почестей, восхваления талантов`, которые восходят как к античной мифологии, так и мировой. Так, *курить фимиам* означает `обряд сожжения этого благовонного вещества в храмах, при дворах царей, в честь божества, который сопровождался восхвалениями`.

Духовным кодом фрагмента является представление людей искусства как единой семьи, как содружества; как служителей единой веры; как совокупности лиц, занимающихся одним и тем же видом творчества, но в разных концах Земли и в разных эпохах. Так, *певец* и *поэт* – `представители русской культуры`; *бард* – `поэт-певец у древних кельтов`; *скальды* – `древнескандинавские поэты-певцы в дружинах викингов и конунгов`; *трубадуры* – `средневековые провансальские бродячие певцы-поэты, разрабатывавшие любовно-рыцарскую тематику, создавшие жанры баллады, серенады, сонета` и др.

Духовный код связан с названными выше образами, представляющими культурные традиции мировой культуры.

Заключительный фрагмент – «С у б ъ е к т и с к у с с т в а» – включает

следующие модели:

- п о э т: *брат по музе, брат парнасский, вещун молодой вещун пермесских дев, дети Аонид, друг музыки, жильцы Геликона, жрец муз жрец парнасский, жрец парнасских алтарей, жрец поэзии, жрец Феба, жрец Фебов, избранник Феба, любимец Аполлона любимец Аонид, любимец муз, любимец Феба(-Фебов), наперсник Аонид, наперсник Аполлона, наперсник богов, наперсник муз, певец, певец любви, пиит, питомец Аполлона, питомец вдохновенья, питомец муз, питомец Кастальских дев, питомец Кастальского ключа, питомец Феба, посетитель Пинда, пророк муз, скальд, служитель Парнаса, сын Камены, сын поэзии, сын Феба (-Фебов), трубадур, Феб, чадо Феба;*

- м у з ы к а н т и п е в е ц: *Орфей («За прекрасную новинку Славить будет глас молвы Нашего Орфея Глинку От Неглинной до Невы».* А.С. Пушкин);

- а р т и с т: *питомец Мельпомены («Так иногда среди нашей сцены плохой питомец Мельпомены, Внезапным свистом оглушен, Уж ничего не видит он».* А.С. Пушкин).

Наибольшее внимание лирики романтического направления обращают на поэтическое творчество, в связи с чем главный для них субъект искусства – это поэт, репрезентируемый в следующих поэтических образах: *брат, сын, чадо, дети, питомец (- Аполлона, - Аонид, - Камены, - муз, - Феба);* а также *любимец, избранник; друг, наперсник; жрец, пророк, служитель; певец, пиит, бард, скальд, трубадур.*

Итак, ведущим кодом этого фрагмента и в целом концепта является духовный. Деятельность героев романтического мира – это преимущественно художественное творчество, которое богаче их политических и религиозных убеждений. Творчество поэтов-романтиков – это и проявление дружбы, сотрудничества, единения.

Концепт «*Природа*» включает фрагменты «*Природа как окружающий мир*», «*Природа как храм*», «*Природа как совокупность природных явлений*». Моделями этих фрагментов являются небесное пространство, небесные светила, водное и земное пространство, растительный мир и животный. Ведущие коды: духовный, представленный символами природных явлений, сопоставлением с храмом, и аксиональный, включающий позитивную оценку

Таким образом, концепты «*Жизнь*», «*Смерть*», «*Любовь*», «*Творчество*», «*Природа*» через культурные коды: духовный, аксиональный, природный, временной, пространственный – представляют романтическую картину мира в лирике конца XVIII – первой трети XIX вв.

Анализ культурных кодов позволяет сделать вывод о том, что традиционно-поэтическая лексика и фразеология – это лингвокультурная ценность, так как она представляет духовные ценности русской интеллигенции конца XVIII – первой трети XIX вв., а также общечеловеческие понятия, в определенной мере соотносимые с сегодняшним миропониманием.

# ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

О.Г. Кузьмина

ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения»  
г. Ростов-на-Дону, Россия

**Аннотация.** Социальные медиа являются не только средой общения современного человека. Сегодня это мощный интерактивный инструмент социального влияния и манипулирования массами. Интерес к ним высок не только у рядового пользователя, но и у тех, кто занимается развитием и продвижением бизнеса. Распространение рекламы через социальные медиа требует особых приемов и методов влияния на аудиторию. Рассмотрим основные схемы построения рекламной коммуникации в социальных сетях.

**Annotation.** Social media is not only a medium of communication of modern man. Today, it is a powerful interactive tool for social influence and manipulate the masses. Interest in them is high not only for the average user, but also those who are engaged in the development and promotion of business. The distribution of advertising through social media requires special techniques and methods of influence on the audience. Consider the basic circuits of the advertising communication in social networks.

**Ключевые слова:** социальные сети, реклама в социальных сетях, коммуникативное пространство бренда, вовлечение.

**Keywords:** social networking, social media advertising, brand communication space, engagement.

Цель статьи – выявить и описать некоторые социально-психологические особенности рекламной коммуникации в социальных сетях.

Социальные медиа стали неотъемлемой частью нашей жизни. Зачастую для современного человека это основной источник информации об окружающем мире. Через социальные сети мы узнаем не только далекие новости о мире в целом, но и о том, что окружает нас в повседневной реальности: какие события и мероприятия происходят в нашем городе, поселке.

Современные социальные сети - это и пространство для общения людей на расстоянии, и достаточно востребованные со стороны бизнеса рекламно-информационные площадки. Причем, стоит отметить, что они одинаково интенсивно востребованы как малым бизнесом, так и крупным.

Интерес со стороны бизнес-сообщества к данному виду коммуникации со своим потребителем предельно понятен: наличие страниц в социальных сетях позволяет, во-первых, сэкономить на рекламном бюджете, а во-вторых - сравнительно быстро привлечь заинтересованную аудиторию и сделать её лояльной и к организации, и к её продуктам.

Благодаря тому, что в данном коммуникационном пространстве создается особая атмосфера общения, данные каналы коммуникации достаточно быстро смогли привлечь на свою сторону активную и заинтересованную аудиторию.

Рост аудитории здесь наблюдается колоссальный: в 2010 году количество пользователей социальных сетей составляло 52% от общего числа интернет-пользователей, а в 2012 уже 82% [6].

По данным сайта br-analytics.ru количество пользователей социальных сетей в современной России составило в 2015 г. 35 млн. пользователей [5].

Стоит отметить, что распределение аудитории в целом по разным сетям распределяется неравномерно, что, в условиях конкуренции наверное нормально, но, однако же, тенденция налицо: численность аудитории растет, а следовательно, за ней растут и рекламные бюджеты, выделяемые в организациях на размещение рекламы в социальных сетях. Бюджеты же, выделяемые на традиционные медиа, постепенно сокращаются.

Это, безусловно, влечет и увеличение объемов рекламы, распространяемой через социальные сети. Так, по данным компании Socintel360, объем рекламы в социальных сетях за период с 2009 по 2013 гг. вырос на 58,1%, а в 2014 году прогнозировался на уровне 515 млн долл., а к 2018 году должен достигнуть 1,6 млрд. долл. [4].

Общение пользователей в соцсетях имеет неформальный характер. Это, с одной стороны, формирует особую атмосферу взаимодействия пользователей: нет официоза, выше уровень доверия к источнику информации, больше возможностей свободно и легко высказывать альтернативное мнение, отличное от того, что декларируют традиционные СМИ, возможность создавать свои сообщества и находить друзей и единомышленников, причем, в различных частях страны и даже всего мира. Это и задает тон формирования рекламных сообщений.

Размещение рекламы в коммуникационном пространстве социальных медиа требует от рекламодателя учитывать следующие особенности поведения аудитории в данной среде:

1. Приоритетным для пользователей является неформальное общение. Возможность самовыражения и высказывания собственной точки зрения без купюр и цензуры.

2. Обмен информацией, мнениями, ссылками, фотографиями. Удобство пользования социальными медиа состоит в том, что с их помощью существенно облегчается не только межличностная коммуникация, но и деловая, профессиональная. С их помощью можно легко и быстро передавать сообщения, документы, фотографии.

3. Стремление пользователей снизить частоту рекламных воздействий и сократить количество рекламных объявлений. Социальные сети отчасти востребованы еще и потому, что здесь есть возможность избежать рекламной навязчивости, которая свойственна традиционным медиа и иным каналам рекламной коммуникации.

4. Самовыражение, демонстрация своих личностных интересов, расширение собственного личностного пространства и поиск информационных и деловых партнеров.

Стоит отметить, что социальные сети, как канал коммуникации и пространство для самовыражения личности, эксплуатируют такие качества

личности как тщеславие, стремление к признанию, демонстративность в поведении, стремление к самопрезентации, стремление доказать всем и себе, что ты самый лучший и проч. На этом строится во многом и коммуникация людей в социальных сетях. Через эти качества получает развитие и рекламная коммуникация в социальных сетях.

Исходя из идеи о том, что пространство социальных сетей является публичным, воспользоваться им в целях презентации себя и своих возможностей и интересов может абсолютно любой человек, рекламой может считаться абсолютно любое сообщение, размещенное на страницах данных коммуникационных сервисов. Однако, наличие четко определенных критериев рекламы (как законом, так и правилами размещения рекламы в сетях), а также особенности восприятия рекламы в сетях пользователями, снижают барьеры такого пользовательского восприятия. И чаще всего такая информация воспринимается как обычное пользовательское сообщение (при условии, что оно исходит от конкретной личности, а не от организации или торговой марки) (рисунок 1, рисунок 2).



Рисунок 1. Пример безбюджетной рекламы в социальных сетях. Руководитель музыкальной группы помещает на своей странице информацию о предстоящем выступлении и призывает совершить переход на страницу группы (см. ниже).



Рисунок 2. Фото, размещенное на странице музыкальной группы с описанием этого фото и группы.

Свойства рекламы в социальных сетях:

1. Таргетированность, адресность. Настроить рекламные кампании можно таким образом, что их будут видеть только те, кому данная тематика так или иначе интересна, и они указали это на своих страницах.

2. Более высокий уровень доверия. Усталость от реальных СМИ, а также от информационных атак на пользователей, вынуждает последних искать другие источники информации, вызывающие больше доверия.

3. Неформальность, маскировка под интересы пользователей. Современные технологии копирайтинга позволяют хорошо маскировать рекламные сообщения под сообщения реальных пользователей.

4. Образность, визуальная и вербальная. Социальные сети позволяют достаточно точно передавать необходимые образы. Как словами, так и помощью графических способов, а также с помощью видео.

5. Вовлечение – реклама в социальных сетях вовлекает пользователя в свое информационно-коммуникативное пространство бренда и организации, сокращая таким образом, дистанцию между потребителем и брендом и формируя эмоциональную взаимосвязь между ними.

Что же может считаться рекламой в социальных сетях?

Полагаем, что рекламой в социальных сетях может считаться любая информация, размещаемая пользователями, независимо от того, представлена она как реклама или нет. Если пользователь размещает свое сообщение с целью получения определенной выгоды, неважно – коммерческой или какой-либо иной – он в любом случае дает рекламу, т.к. на лицо другие ключевые цели: привлечь внимание, создать известность, привлечь участников того или иного мероприятия или события или привлечь просто людей к совершению покупки. Оплачивает он её при этом или нет – неважно. Важно – что он пытается выстроить коммуникацию и привлечь аудиторию. И на всякий случай еще раз



повторим: коммуникации в социальных сетях позволяют экономить рекламные бюджеты, обеспечивая своим пользователям безбюджетное продвижение.

Объектами рекламы в социальных сетях могут быть:

1. Страницы организаций и конкретных товаров либо услуг.
2. Конкретные товары и услуги.
3. События и мероприятия.
4. Фан-страницы, создающиеся для вовлечения пользователей.

Задачи, которые ставятся перед организацией и её брендом в социальных сетях:

1. Выстраивание коммуникации с потребителем.
2. Стимулирование переходов пользователей на сайт организации.
3. Привлечение внимания и подписка на страницы, вступление в группы, сбор «лайков».
4. Расширение клиентской базы и числа лояльных потребителей.
5. Увеличение объемов продаж.
6. Вовлечение потребителей в общение с брендом и развитие лояльности.

Но при всем при этом, независимо от решения своих собственных задач, наиболее приоритетной из которых является, безусловно, развитие бизнеса, встает и задача – учитывать интересы пользователей. В противном случае, работа в социальных медиа не будет результативной.

Рекламным текстом считается в любой форме поданная информация, содержащая в себе следующие обязательные элементы:

1. Заголовок.
2. Выгоды клиента.
3. Призыв к действию.

Выгоды клиента могут быть представлены самыми разными вариантами: могут быть показаны любые потребительские свойства товара, особенности его дистрибуции, гарантийные преимущества и т.п. в принципе, главное, что должно отличать этот вид рекламы от всех остальных видов рекламных сообщений – это человеческий язык.

Рекламное сообщение в социальных сетях имеет ряд ограничений, создаваемых спецификой самой информационной площадки в данном случае:

1. Ограничения по объему размещаемой информации. Это ограничение создается не только и не столько самой структурой сети, сколько особенностями восприятия информации в социальных сетях: большие объемы читать в таком формате очень сложно, да и нет необходимости. Уже давно замечено, что большие объемы пользователи, как правило, не читают.

2. Высокая степень конкуренции. Публичное свободное пространство, каким является любая социальная сеть, привлекает туда большое количество конкурентов. И пользователь, в случае, если его что-то не устраивает, легко переключается на конкурирующие страницы.

3. Пользователь не ориентирован на чистую рекламу, а потому ищет более доступного и понятного собеседника.

4. Пользователь стремится за короткий период времени просмотреть как можно больше информации.

Последние два обстоятельства вынуждают рекламодателя искать необычные, нестандартные формы взаимодействия с аудиторией в целях привлечения и удержания внимания пользователей, вовлечения их как минимум во взаимодействие со страницей и, возможно, перехода на сайт организации или бренда.

Реклама в социальных медиа может быть представлена в следующих формах:

1. Текстовая (заметка, статья, рассказ и т.п.).
2. Текстово-графическая (как правило сочетает в себе текст и инфографику).
3. Фото-реклама (использует фото товара, события или мероприятия).
4. Видео.

Тексты в социальных сетях в принципе представляют собой особый вид информации. Их задача – стимулировать общение людей в сети, вызывать интерес и подвигать аудиторию делать репосты своих новостей, событий и мероприятий. В совокупности все это дает известность организации и её продуктам, привлекает внимание аудитории, вовлекает её в общение с брендом.

В этом виде коммуникаций очень много зависит от всех элементов сообщения: текст, красивая притягательная картинка, хороший, качественный видеосюжет. Специалистами по SMM-продвижению давно замечено, что от картинки во многом зависит восприятие сообщения аудиторией в принципе. Хорошая картинка более привлекательна в принципе и увеличивает количество просмотров и, как следствие, количество лояльных пользователей, поставивших отметку «Нравится» для данной страницы.

Рассмотрим, какие приемы рекламной коммуникации используют специалисты по продвижению в социальных сетях.

Традиционная схема построения рекламного сообщения представляет собой технику «От проблемы клиента». При использовании этой техники реклама стремится показать своим пользователям, как рекламируемый продукт решает проблему клиента, а самое главное – как рекламируемый товар облегчает жизнь своему клиенту.

Реклама в социальных сетях использует схему, однако, накладывает на неё дополнительные возможности и характеристики, которые способны сделать более эффективным рекламное сообщение в социальных сетях:

1. Заголовок. Чем он привлекательнее и больше «задевает», тем выше вероятность того, что на сообщение (пост) обратят внимание, и даже, возможно, по нему кликнут.

2. Здесь, как ни в каком другом тексте, важно показать ключевые преимущества рекламируемого товара, его свойства и выгоды. Современный пользователь интернет-пространства текст не читает, он все чаще его просматривает, выискивая ключевые важные слова и выражения. Публикация, пройденная мимо однажды, скорее всего, останется без внимания навсегда.

3. В продающих постах важно показать отзывы клиентов, причем включить их в само сообщения, привлекающее к переходу на сайт.

4. При размещении видео-сообщений важно, помимо всех остальных

параметров, указать еще и продолжительность видео по времени.

5. Любые посты становятся более эффективными, если они содержат эмоциональное вовлечение и представляют информацию в каком-либо нестандартном варианте: например, предлагают пользователям вспомнить детство, или каким-либо иным способом вовлечься в обдумывание информации (рис.3).



Рисунок 3. Приемы вовлечения пользователей в пространство бренда в социальных сетях.

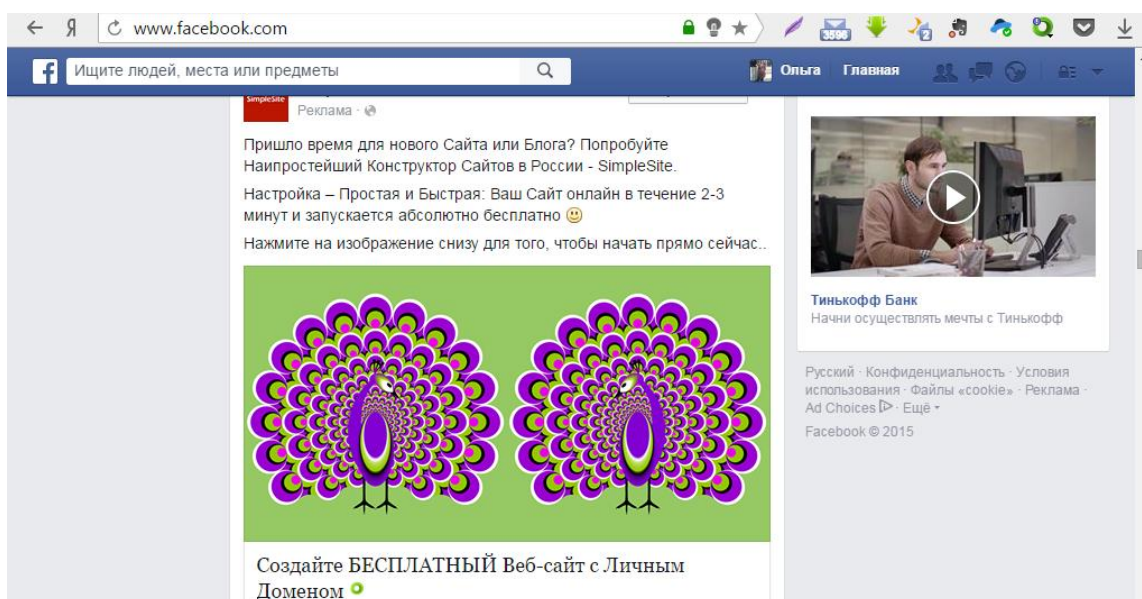


Рисунок 4. Пример представления преимуществ продукта в социальных

сетях.

Если попытаться в нескольких словах охарактеризовать особенности рекламной коммуникации в современных социальных сетях, то, пожалуй, эти слова можно выразить следующими характеристиками: интерактивность и вовлечение в пространство бренда. Размещая рекламную информацию о себе и своих продуктах в пространстве социальных сетей, современный актер данного пространства вынужден следовать этим правилам. В противном случае он рискует потерять свою аудиторию.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кетова, Н.П. Реклама в социальных сетях: особенности, функциональные возможности, инструменты продвижения / [Электронный ресурс] / URL:<http://ecsocman.hse.ru/data/2012/05/28/1271377512/56.pdf> Журнал Экономические науки №5. 2011.
2. Кузьмина, О.Г. Управление брендом в интернет-пространстве: социокультурные и социолингвистические аспекты / [Электронный ресурс] / URL:<http://grani2.kznscience.ru/participants/seksiya2/KuzminaOG/>
3. Кузьмина, О.Г. Формирование имиджа бренда в интернет-пространстве: социолингвистические и социально-психологические технологии // [Электронный ресурс] / URL:<http://jq.isea.ru/reader/article.aspx?id=20424>
4. Socintel360: затраты на рекламу в соцсетях в России в 2014 году достигнут \$515 млн / [Электронный ресурс] / URL:<http://adindex.ru/news/digital/2014/09/25/115482.phtml>
5. Социальные сети в России, весна 2015. Цифры, тренды, прогнозы / [Электронный ресурс] / URL: <http://br-analytics.ru/blog/socialnye-seti-v-rossii-vesna-2015-cifry-trendy-prognozy/>
6. Смеюха, В.В. Социальные сети: функционально-типологический аспект / [Электронный ресурс] / URL:<http://jq.isea.ru/reader/article.aspx?id=17993>

## ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Н.Ю. Ланцевская  
ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»  
г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам преподавания и изучения литературы в школе и вузе. Рассмотрена роль художественной литературы в формировании личности. Обозначены основные трудности приобщения учащихся к литературе и возможные последствия, вызванные формализацией процесса ее изучения.

**Annotation.** The article is devoted to problems of teaching and learning

literature in school and University. Discusses the role of literature in shaping the personality. Identified the main difficulties of introducing students to literature and the possible consequences caused by the formalization of the examination process.

**Ключевые слова:** литература, искусство, информационные источники, воспитание.

**Key words:** Literature, art, information sources, education.

Изучение художественной литературы – это важное условие формирования и утверждения культурного самосознания российского общества. Литература способствует возвращению у юного поколения нравственных начал, которые являются залогом устойчивого и безопасного развития общества, создают этически надежную и социально продуктивную личность.

Качественное литературное образование необходимо каждому гражданину Российской Федерации, и в связи с этим становятся актуальными проблемы преподавания литературы в школе и педагогическом вузе, где получают знания будущие учителя.

Литература как вид искусства выполняет важнейшие функции в жизни общества. Прежде всего, это воспитательная функция. Литература выступает как средство воспитания, нравственного, духовного, социального совершенствования человека. Художественное произведение рассматривается как учебник жизни. Кроме этого, художественная литература несет в себе идеологическую нагрузку. Художники слова, занимающие активную общественную позицию, сознательно направляют свое творчество на защиту и пропаганду отстаиваемой ими идеологии. Нельзя не сказать и о познавательной функции литературы – отражение исторических событий, описание жизни разных эпох и народов, погружение в национальные особенности нравов, идеалов и пр. И, конечно, эмотивная функция – литература заставляет нас сопереживать, вызывает интерес, учит глубокому пониманию окружающего мира, людей.

В эпоху стремительного развития информационных технологий, нарастающей ежечасно информации, необходимой для проработывания и частичного усвоения, в век стереотипизации и алгоритмизации мышления возникают трудности во взаимоотношениях человека и книги. Интерес к литературе неуклонно падает, и если встречаются еще читающие школьники и студенты-будущие педагоги, то их предпочтения оказываются далеки от шедевров мировой классики – их литературный тезаурус ограничен детективами, т.н. дамскими романами, сомнительными опытами в жанре фэнтези. Ситуация сверхвыбора в сфере досуга (кинотеатры, интернет-игры, социальные сети и пр.) отодвигает интерес к качественной литературе (да и к литературе вообще) на последний план. То есть, влияние внешних условий, развитие интернет-культуры, ориентация на быстрые и легкие впечатления, жажда получения готовых «рецептов» жизни активно мешает формированию у школьников и студентов привычки и навыков чтения литературы. А нежелание учащихся обращаться к критической литературе по изучаемым произведениям,

которая способствует более глубокому пониманию текстов, и неспособность производить самостоятельную интерпретацию приводит в итоге к формализму в изучении литературы:

Во-первых, не происходит погружения через классические произведения литературы в основы национальной и мировой культуры;

Во-вторых, не вырабатывается навык работы с художественным образом и развитие образного мышления и эстетического вкуса;

В-третьих, не совершенствуются навыки устной и письменной речи;

В-четвертых, не формируются на должном уровне нравственные ценности, транслируемые классической литературой.

В-пятых, возникают сложности с формированием осознанной гражданской позиции на основе понимания тех нравственных ценностей, которые составляют наиболее глубокое содержание классической литературы.

Можно сказать, что центральная проблема изучения литературы в школе и вузе – не читающая аудитория – вызывает адекватное следствие: детское и юношеское мировоззрение формируется не через изучение идейного содержания художественных произведений, а посредством иных информационных источников, которые невозможно систематизировать, отфильтровать, а главное – контролировать.

Думается, что одной из приоритетных задач преподавания литературы в школе и вузе должна стать разработка программы по стимулированию читательского интереса, потребности непосредственного обращения к качественной художественной литературе, стремления ее анализировать и делать идейную интерпретацию частью саморефлексии.

## ЛИЧНОСТЬ КАК МЕДИАТОР КУЛЬТУР

Е.А. Макарова

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** Межкультурная компетенция позволяет личности выступить медиатором культур. Формирование данной компетенции предполагает опору на культурологический подход в языковом образовании. Специфика данного подхода заключена в формировании личности как иницирующего начала культурно-опосредованного отношения, субъекта, самостоятельно определяющего культурное средство как интегрирующее основание межкультурного взаимодействия.

**Annotation.** Intercultural competence allows the individual to perform the conductor cultures. Formation of this competence involves reliance on the cultural approach to language education . The specificity of this approach lies in the formation of personality as the beginning of the initiating cultural and mediated relationships , subject to independently determine the cultural facility as a base integrating intercultural interaction .

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, культурологический

подход, личность.

**Key words:** intercultural competence , cultural approach , personality

Целью межкультурного образования является развитие и поддержание такого способа сосуществования в поликультурных обществах, который способствует формированию межкультурной компетенции обучаемых и содействует продуктивному диалогу между представителями различных культур. Главной составляющей концепции межкультурного образования выступает межкультурная компетенция. В исследованиях можно проследить когнитивный, поведенческий, коммуникативный, этнографический, дискурсивный подходы к определению ее сущности и структуры. Определение межкультурной компетенции, данное Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, позволяет учесть его существенные характеристики. Межкультурная компетенция, по их мнению, есть способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации. Важным для нашего исследования является то, что ее становление, по замечанию исследователей, осуществляется во взаимосвязи освоения *иноязычного кода* и развития *культурного опыта* человека, в составе которого можно вычленивть отношение человека к себе, к миру, а также опыт творческой деятельности [1, с.346]. Для авторов коммуникативная и межкультурная компетенции составляют интегративную цель обучения иностранным языкам, межкультурная компетенция охватывает онтологический аспект становления личности, коммуникативная – ее языковые и речевые способности. В исследованиях отмечается, что структурированная таким образом межкультурная компетенция позволяет личности «выйти за пределы собственной культуры» и благодаря своему опыту приобрести новые качества – стать *медиатором* культур, не утрачивая при этом собственной культурной идентичности. Изучение педагогических условий и методических предпосылок формирования *личности-медиатора* культур в рамках языкового образования должно иметь под собой методологическое основание, позволяющее выявить стратегические направления и принципиальную ориентацию исследований в данной области. Таким основанием выступает культурологический подход к языковому образованию.

Данный подход является теоретико-методологическим подходом общенаучного уровня. Сегодня он активно исследуется в рамках философии образования и педагогической культурологии. В рамках этого подхода образование рассматривается как феномен культуры, решаются задачи разработки его культурной парадигмы, культурного наполнения содержания, методов и форм организации обучения и воспитания [2]. Его реализация через внутреннюю сферу образовательного процесса связана с осуществлением образования как культуросообразного по форме, содержанию, механизмам организации. Это указывает на необходимость учета в образовании инвариантного строения культуры как целостности, этапов культурного становления личности. Специфика и перспектива использования культурологического подхода в языковом образовании сегодня связана с

современным философским пониманием культуры и человека в их взаимосвязи. Мы исходим из определения, данного В.И. Плотниковым. Под культурой он понимает формообразующий способ связи человека и мира [5]. Культура, согласно автору, есть культурно-опосредованная форма отношения человека к миру. Ее структура представлена в исследованиях А.Б. Невелева объектом отношений – миром; субъектом отношений – человеком; средством отношения – культурной формой как тем, что человек помещает между собой и миром в качестве проводника воздействия на мир и проводника обратного действия мира на человека; предметом отношения – объектом, взятым в отношении к субъекту через культурное средство. Она представляет собой инвариант отношения человека к миру [4]. Открытые и закрепившиеся культурно-опосредованные формы отношения человека с миром фиксируются в содержании общественного опыта и осваиваются каждым вновь рожденным человеком, составляя его личностный опыт. Общественно закрепленные формы должны составлять содержание образования, а его целью должно выступить перевод общественно закрепленных форм во внутренний план человека. В этом и состоит, на наш взгляд, сущность культурологического подхода в современном образовании. Перевод общественно значимых мыслительных форм во внутренний план конкретного человека связан с формированием и развитием его личностного опыта или со становлением и развитием личностных качеств человека. В философских исследованиях раскрыта структура личностного опыта человека. Ее составляют мыслительные формы, фиксирующие в сознании образы основных типов отношений человека с действительностью [6]. Типы мыслительных форм личностного опыта выступают в качестве культурных средств установления отношения человека с миром. Данный опыт фиксирует не только результат развития человека как личности, но и процесс его воспроизводства во внутреннем и внешнем отношении. Само культурно-опосредованное отношение в его внутреннем и внешнем плане выступает как деятельность, предполагающая применение личностью культурных средств. Во внутреннем отношении – это мыслительные формы. Как указывают исследователи, во внешнем отношении личность выступает относящейся стороной, и характер отношения определяется как личностью, так и независимым от нее миром как относящимися сторонами. Во внутреннем же отношении характер взаимодействия всецело определяется личностью. Личность выступает субъектом деятельности, поскольку все элементы отношения представлены в его сознании соответствующими образами внешних объектов и ее индивидуальным опытом. Основными качествами личности как субъекта деятельности в литературе называется активность, самостоятельность, ответственность (А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, Н.А. Бернштейн и др.). Благодаря наличию данного опыта, личность как субъект, обладающий указанными качествами, выступает иницирующей стороной культурно-опосредованного отношения, так как от имеющегося у него опыта и от осознанности и самостоятельности его действий зависит выбор культурного средства установления отношения. Культурное же средство есть интегрирующая основа отношения. [4, 6]. Целью современного



образования должно выступать формирование и развитие личностного опыта человека, а значит и способности личности быть субъектом, т.е. иницирующей стороной культурно-опосредованного отношения. А это значит сознательно и самостоятельно с опорой на собственный социокультурный опыт выстраивать отношение с миром посредством применения соответствующих культурных средств.

Культуросообразность образования заключается и в соответствии его организации закономерностям развития личности. Данные закономерности связаны с закономерностями развития культурно-опосредованного отношения человека с миром и определяются последовательным освоением человеком основных групп культурных средств, открывающих человеку предметности мира [4]. Развитие человека как личности в процессе образования ориентированного на культуру, должно быть сориентировано на то, что культура не противопоставляется природе (речь идет о культуре и природе человека), а находится с ней в коэволюционной взаимосвязи. Развитие личности в процессе образования предполагает установление соответствия этапов данного процесса природной стороне развития человека. Природная сторона представлена, прежде всего, его индивидуальным духом. Как показывают исследования, бытие индивидуального духа человека связано с воспроизводством способности человека любить и его открытостью как проявлением любви [6]. Деятельная способность духа человека заключается в направлении им природной универсальной энергии любви на культурные средства. Мыслительная форма как культурное средство выступает резервуаром энергии, что выражается в захваченности человеком тем или иным культурным средством. Культурное средство, а через него само отношение приобретает для личности смысловую значимость. В процессе образования важно показать, что значимость культурных средств заключается в возможности установления личностью любых связей человека с миром в форме, обеспечивающей снятие противоречий. Содержание образования должно быть направлено на то, чтобы поэтапное освоение личностью культурных средств сопрягалось с пониманием ею их личностной значимости. В личностном опыте результат развития природной стороны человека фиксируется в ценностях как его ядре. В исследованиях отмечается, что ценности представляют собой образы отношений (культурные средства) как таковые значимые для человека, безотносительно к чему-либо, значимые сами по себе [6]. Таким образом, воспитывающая функция образования связана с формированием и развитием ценностного мира личности, его духа, результаты работы которого находят свое воплощение в культуре: «мышление целенаправленно организует все способности человека как социального существа. Оно есть *технологическая система духа*, координирующая все его операции в связный смысловой ансамбль» [2, с. 125].

Приведенные выше результаты исследования относятся к личности как субъекту межкультурного взаимодействия, поскольку, «как бы ни были своеобразны очертания каждого типа культуры, они лишь *варьируют те структурные основы, которые инвариантны для человека как культурного*

*существа* — только поэтому мы способны осваивать, при всей относительной адекватности нашего понимания, культурное наследие *всех времен и народов*» [3, с. 54]. Межкультурная компетенция с позиции культурологического подхода в языковом образовании предполагает формирование личностного опыта человека как участника диалога культур. Готовность к общению, способность соотносить свою культуру с культурой страны изучаемого языка, способность понимать и различать специфику поведения представителей иных культур, готовность использовать иностранный язык как средство общения основаны на понимании сущностных связей внутри культур и между ними, умений и навыков межкультурного диалогического общения. Сущностные качества личности – участника межкультурного взаимодействия – это открытость и терпимость, которые формируются в процессе складывания опыта межкультурного взаимодействия и обеспечивают готовность и способность к межкультурному взаимодействию. Выводы Н.Д. Гальсковой подтверждают нашу позицию по отношению к культурно-опосредованному отношению как основе языкового образования личности и культурологическому подходу в языковом образовании.

В процессе межкультурного взаимодействия культуры выступают сторонами отношения, гармонизация самого межкультурного отношения зависит от используемых личностью лингвистических и экстралингвистических культурных средств соответствующих компетенций. Выступая субъектом деятельности, личность во внутреннем отношении соотносит качества культур (сторон) и самостоятельно, с опорой на опыт познания культур, их сопоставления и опыт межкультурного взаимодействия выбирает те культурные средства, которые явятся интегрирующим основанием межкультурного взаимодействия. От того, насколько полно личность соотнесет во внутреннем отношении качества культур (сторон отношения), настолько оптимально сложится реальное межкультурное взаимодействие. Несовпадение реального и ожидаемого результатов означает ограниченность опыта межкультурного взаимодействия и недостаточный уровень сформированности межкультурной компетенции, в результате чего выбирается средства, которые не обеспечивают выделение значимых для внешнего взаимодействию качеств сторон. Перестройка структуры индивидуального опыта личности, позволяющей ей продуктивно участвовать в межкультурном взаимодействии, сопровождается добавлением соответствующих компетенциям знаний и умений, но не их число имеет решающее значение. В предпосылку развития межкультурной компетенции превращается то содержание личностного опыта, которое активно используется человеком при решении задач межкультурного взаимодействия, в том числе и учебных. В процессе их решения происходит организация отношения человека с миром и содержание опыта становится культурным средством. Результат развития межкультурной компетенции всегда зависит от актуальных возможностей его социокультурного опыта, т.е. от того, что он выделяет в качестве культурного средства межкультурного взаимодействия.

Для того чтобы межкультурная компетенция позволила личности

выступить медиатором культур в процессе их взаимодействия необходим достаточно высокий уровень социокультурного развития человека, когда при согласовании культур как сторон отношений происходит опора на культурные средства (категории) предельной степени обобщенности, высвобождающей энергию универсальной любви. Это позволяет в полной степени проявиться нравственным личностным качествам человека, ответственным за установление межкультурного взаимодействия и выступить личности субъектом-медиатором культур. Опора на предельно обобщенные категории при установлении межкультурного отношения позволяет выйти человеку за пределы культурной определенности, не отказываясь от своей культуры и не пренебрегая чужой. Личность обладает всем спектром культурных средств (знаниями, умениями, ценностями всех уровней предметности, необходимых для установления межкультурного взаимодействия), при этом не один уровень не является самодовлеющим, ни одна национальная культура не претендует во внутреннем отношении на преобладание. Личность-медиатор культур обнаруживает реальное ничто культур и их взаимодействия к самому себе. Таки образом он мысленно выходит за пределы всех культур, освобождаясь от захваченности ими. Он обнаруживает, что культуры и их взаимодействие сами по себе ничто, и только личность, используя их как средство и не позволяя их предметностям становится смыслом своей жизни или выступать в роли безжалостной судьбы, может эффективно осуществить их диалог. Для этого у нее есть весь комплекс культурных средств.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гальскова Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. / Н.Д. Гальскова Н.И. Гез – М.: «Академия», 2004. – 336с.
2. Гончаров, С.З. Культура – креативная основа образования [Текст] / С.З. Гончаров // Образование и наука. – 2014. - №2. – с. 73 – 82.
3. Каган, М.С. И вновь о сущности человека [Текст]. / М.С. Каган // Отчуждение человека в перспективе глобализации мира. Выпуск 1. / Сборник философских статей. Под ред. Маркова Б.В., Солонина Ю.Н. Парцвания В.В. Санкт-Петербург : Издательство «Петрополис», 2001. . С.48-67.
4. Невелев, А.Б. Персональная идентичность человека: путь к зрелости [Текст] / Невелев А.Б. // Вестник Института психологии и педагогики: Выпуск 1. / Под общ. ред. С.А. Репина. – Челябинск: Изд-во «Урал ЛТД», 2003. – 256с. – с. 47 – 72.
5. Плотников, В.И. Дух и его культурно-исторические модификации [Текст] / В.И. Плотников: Материалы Всероссийской конференции, Екатеринбург, 2004. – с.4-29.
6. Худякова, Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие [Текст] / Н.Л. Худякова. – Челябинск: ООО «Тендерлайн», 2004. – 399с.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА НАУКИ

Р.Р. Муслумов

ФГБОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого  
Президента России Б.Н.Ельцина»

г. Екатеринбург, Россия

Т.В. Муслумова

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются методологические проблемы языка науки, прослеживается история изучения языка науки, раскрывается его социальная природа. Показаны характерные особенности языка науки в аспектах: философско-логическом, философско-лингвистическом и философско- семиотическом.

**Abstract.** The article discusses methodological issues of the academic discourse and the history of the research carried out in this field. The article also brings to light the social nature of the academic discourse and its peculiar characteristics in such aspects as philosophical, logical, linguistic, and semiotic.

**Ключевые слова:** язык науки, философия языка науки, логика, лингвистика, семиотика.

**Key words:** academic discourse, academic discourse philosophy, logic, linguistics, semiotics.

Каждая историческая эпоха в развитии научного познания ставила новые проблемы перед языком науки в плане адекватного выражения им содержания развивающегося научного знания. В современном обществе происходит возрастание роли языка науки, так как формы фиксации и выражения научного знания всё более усложняются, возрастает объем научно-технической информации. В связи с бурным ростом науки и техники язык науки постоянно обогащается. Исследованием языка науки занимаются представители различных областей знания: философии науки, науковедения, языкознания, терминоведения и др. Проблема развития языка науки существует столько же, сколько существует сама наука, которая требует определенного языкового способа своего существования. Главная тенденция развития современной науки – это укрепление взаимовлияния между различными науками, а значит требуется выявление единых приёмов и способов описания в естественных, гуманитарных и технических науках. В связи с этим, необходим анализ методологических проблем современного состояния языка науки.

Философия языка — одно из наиболее влиятельных направлений современной философии, в центре внимания которого представление о языке как ключе к пониманию мышления и знания. Традиция исследования языка была заложена в античности в работах Евклида, Платона, Аристотеля и продолжена в эпоху Возрождения Н. Коперником, Г. Галилеем, И. Кеплером. Однако до XVII века исследование языка науки велось в рамках рассуждений о

языке вообще, так как не было науки как самостоятельного социального институт [1: 72]. Анализ языка науки как специфического по сравнению с естественным языком, появился в эпоху Нового времени. Ф. Бэкон, Б. Спиноза, Р. Декарт, Г. В. Лейбниц и в последствии И. Кант и Г. В. Ф. Гегель, неокантианство (Р. Карнап, О. Нейрат, Г. Коген, П. Наторп и др.), диалектико-материалистическая философия внесли вклад не только в развитие языков различных наук, но и в постановку и обсуждение методологических проблем языка науки [2].

В нашей стране обсуждение различных аспектов проблемы языка науки активно началось с 60-х годов XX в. В обсуждении участвовали логики, лингвисты, семиотики, философы. С позиций диалектико-материалистической методология ими разработаны многие логические, лингвистические, логико-лингвистические, логико-философские, лингво-философские вопросы языка науки, как первоначально сформулированные в неопозитивистской литературе, так и новые, оригинально поставленные вопросы [3: 4]. Аргументированной критике были подвергнуты неопозитивистские методологические установки анализа языка науки. Проблемы философского анализа языка науки нашли отражение в работах российских ученых (В.Ф.Асмус, О.С.Ахманова, Г.А.Брутян, Р.А.Будагов, Д.П.Горский, В.А.Звегинцев, П.В.Копнин, В.А.Лекторский, Д.Ф.Лосев, Э.Б. Маркарян, И.С.Нарский, Т.И.Ойзерман, М.В.Попович, А.И.Ракитов, Е.В.Чепкасова, В. А. Штофф и другие).

Философия языка науки занимается такими проблемами, как сущность языка науки, его природа, общественные функции языка, язык и сознание, соотношения понятия и значения в слове, воздействия социальных факторов на язык, социальная дифференциация языка и другие. Основные философские парадигмы языка науки: позитивистская, аналитическая, структуралистская, герменевтическая, диалектико-материалистическая, синергетическая.

Методологическую сущность языка и, соответственно, языка науки можно выявить в отношении "сознание - язык", когда язык выступает прежде всего как способ существования и функционирования сознания. Практика показывает, что любая философская теория языка определяется пониманием природы и сущности сознания независимо от того, признается ли в данной философской концепции взаимосвязь языка и сознания. Главная философско-онтологическая проблема языка сводится к выяснению его сущности — социальной природе. Язык обычно определяют как систему знаков, служащую средством человеческого общения, мышления и выражения. С помощью языка осуществляется познание мира, в языке объективируется самосознание личности. Язык является специфически социальным средством хранения и передачи информации, а также управления человеческим поведением. Решая вопросы эволюции и развития языка, большинство российских ученых исходит из того, что язык как порождение общественных отношений в конечном счете определяется и обуславливается развитием общества. Наблюдается тесная связь языка науки с практическими целями и научным сознанием.

Научный язык отражает мир в строгих понятиях, это рационализированный язык. Язык науки – это система символических средств, используемая в той или иной научной дисциплине [4: 303]. Язык науки представляет собой систему естественного и искусственного языков, которая отличается по своей структуре, функциям, служит для выражения научных понятий, законов и явлений.

Философский анализ языка науки включает в себя философско-лингвистический, философско-логический и философско-семиотический подходы: лингвистический (изучение языка науки как одной из разновидностей естественного языка), логический (акцент на отношении языка к мышлению и к действительности), семиотический (язык науки - знаковая система, рассматриваемая в синтаксическом и семантическом аспекте).

Исследования показывают, что естественный язык способствует наилучшему развитию языка науки, существенно облегчает процессы общения между учёными, способствует восприятию результатов научного познания. Искусственный язык позволяет добиться точности и однозначности. Главной особенностью семиотической структуры языка науки является то, что он имеет двойную структуру означающего и означаемого. Анализ знаков в языке науки показал наличие следующих знаковых систем: знаковые системы, построенные на естественных знаках, образные знаковые системы, языковые системы, знаковые системы записи, кодовые знаковые системы. [5: 8].

Обычно язык науки формируется на основе естественного языка, составляя его часть, терминологически упорядоченную для целей познания (замена языковых значений терминологически выраженными понятиями). В то же время язык науки обязательно является независимым от национальных языков. Естественный язык часто оказывается неадекватным для целей научного познания, что приводит к необходимости либо его специальной терминологической переработки, либо к необходимости его замены искусственными языками (напр., алгебраическими формулами, более пригодными для исследования чисел, чем средства естественного языка). Существуют такие искусственные языки науки, для которых естественный язык является метаязыком (они описываются и уточняются средствами естественного языка), а также такие, для которых естественный язык не является метаязыком (напр., возможны искусственные языки, сконструированные на основе других искусственных языков). Искусственные языки позволяют в предельно сжатой форме выражать определенные понятия. Наконец, искусственные языки одно из средств интернационализации науки, поскольку искусственные языки едины, интернациональны.

Характерными особенностями языка науки являются: общезначимость, безличность, интерсубъективность, универсальность, безоценочность, неангажированность [4: 305].

Среди философских проблем языка имеет место принцип системности. Язык науки рассматривается как система, как определенная структура. Язык — это единое целое. Целостность, системность языка надо понимать и как совокупность всех языковых ярусов (которые друг без друга

существовать не могут), и как неразрывное единство языка и мышления, языка и общества. Ученые научились описывать и изучать не только отдельные особенности языка, но и целостную систему языка в определенную эпоху.

Структуру языка науки можно рассмотреть по различным основаниям: по уровням научного знания (эмпирический и теоретический языки), по включенным в язык науки знаковым системам (языковые и неязыковые), по грамматической структуре языка науки (термины и правила их образования), по структуре самого знака (естественный и искусственный языки). В этой классификации рассмотрим два типа языков науки, находящихся в единстве:

1) Эмпирический язык фиксирует и описывает опытные данные. Категории эмпирического языка – «факт», «явление», «признак», «наблюдение», «эксперимент» и т.д. Это очень важный этап научного познания, связанный с получением фактов, с помощью которых формируется представление о явлениях и процессах окружающего мира. Новые факты могут стать основой новой гипотезы, подтвердить или оправдать старое знание.

2) Теоретический язык обобщает опытный материал, отражает фундаментальные законы, т.е. универсальные, устойчивые причинно-следственные связи между явлениями природы, общества и мышления. С помощью данных законов ученые пытаются объяснить, т.е. привести в определенную систему разрозненные факты. Теоретический уровень связан с изучением существенных признаков тех или иных явлений (например, сущность или природа такого явления, как сознание человека). Категории теоретического языка – «сущность», «закон», «гипотеза», «теория», «концепция», «модель» и др.

Язык науки должен отвечать определенным требованиям. Если слова естественного языка многозначны, то наука стремится решить эту проблему, создавая специализированный язык, в котором снимается проблема многозначности слов и неясности грамматических построений. Язык науки должен быть ясным и точным. Ясность в этом случае означает однозначное описание фактов и причинно-следственных зависимостей. Язык науки по возможности должен быть полным, это означает, что его составляющие должны описывать все факторы, влияющие на изучаемый объект и на него самого, как определенные системы. Требование однозначности состоит в том, что каждое слово в описании должно иметь одно и только одно значение, а высказывание в целом должно интерпретироваться одним и только одним способом [4: 306].

Ясность и точность в языке науки достигается посредством создания особой терминологии. Научный язык пользуется не словами естественного языка, но терминами данной науки, даже если эти термины звучат так же, как слова обычного языка. Разные исследователи при использовании одного термина не должны представлять разные вещи. Термин должен иметь точно определенную область значений, должно существовать строго определенное множество объектов, описываемых этим термином. Все эти требования удовлетворяются только тогда, когда каждый термин имеет четкое

определение, которое должно описывать совокупность признаков, всегда присущих определяемому объекту и никогда не присущих в своей совокупности никакому другому существующему объекту. Описания признаков в определениях даются с помощью иных терминов, так что для понимания данного термина необходимо знать не только его определение, но и происхождение [4: 306].

Естественные, общественные, технические, логико-математические, философские науки имеют свой самостоятельный предмет познания и свой язык описания этого предмета. Различия между конкретными языками наук возникают из-за преобладания в них тех или иных элементов (эмпирических или же теоретических терминов, слов обыденного языка или специализированных терминов, языковых или неязыковых знаков и т.д.).

Процесс функционирования языка науки обусловлен как особенностями самого языка науки, так и спецификой практической деятельности, в ходе которой научное знание реализуется. Развитие языка науки обусловлено естественным языком, из которого черпаются слова и правила их объединения (лексика и грамматика) и потребностями развивающейся практики. Специфику современного этапа развития языка постнеклассической науки выражают три наиболее ярко выраженные тенденции его развития: математизация, гуманизация и унификация языка науки. Язык науки пронизывает развитие научного знания на всех уровнях: на уровне сознания, как инструмент познания; на уровне коммуникации; на уровне базовой методологии и методик наук; на уровне передачи знаний – трансляции.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Аналитическая философия: избранные тексты. - М.: Изд-во МГУ, 1993.
2. Витгенштейн, Л. Философские работы. В двух частях / Сост., вступ. ст. и коммент. Козловой М. С. М.: Гнозис, 1994.
3. Маркарян, Э. Б. Философско - методологические проблемы анализа языка науки: Автореф. дис. доктор. филос. наук. Ереван, 1989.
4. Общие проблемы философии науки: Словарь для аспирантов и соискателей / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник ; отв. ред. О. Н. Дьячкова. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. – С. 303-307 (318 с.).
5. Чепкасова, Е. В. Язык науки как предмет философского анализа: Автореф. дис. канд. филос. наук. СПб., 2006.



# РОЛЬ ПРИНЦИПОВ СОЦИАЛЬНОЙ ЭТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА

Г.Н. Немец  
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Россия

**Аннотация.** В статье описывается специфика использования принципов социальной этики в формировании имиджа. Показана системная специфика социального имиджа с точки зрения социологии и массовых коммуникаций, указана связь между технологиями социального управления и качеством создания имиджа. Социальная этика и ее технологии не только формируют социальный имидж субъекта, но и определяют направления в управлении общественным мнением.

**Abstract:** This paper is described of specifications of using of principles of social ethic in forming of the image. It is shown the system specifications of social image in a point of view of sociology and mass communications, it is noticed the relation between technologies of social management and quality in forming of the image at all. Social ethics and its technologies not only form the social image of subject but also define directions of public opinion management.

**Ключевые слова:**

Социальная этика, имидж, социальный имидж, управление общественным мнением

**Key words:**

Social ethics image, social image, public opinion management

Современные этические принципы были сформулированы еще Аристотелем. По его мнению, человек является «общественным», или «политическим существом», ориентированным на восприятие категорий добра и зла, справедливости и несправедливости, биологического и социального. Одним из направлений современной этики является *социальная этика*. Это «этика общественной жизни, учение об этических отношениях и обязанностях, обусловливаемых самой жизнью человека в обществе [Интернет-ресурс, 2014а]», а также «рассмотрение в социальном контексте вопросов о добре и зле, о должном и недолжном, о запретах и обязанностях» [Интернет-ресурс, 2014б]. Следовательно, это методологический принцип современной социальной философии, основанный на общественном контексте существования выше названных базовых онтологических категорий.

Считается, что институт социальной этики призван преодолеть нравственные пороки, свойственные социальной морали (такие как двойные стандарты, этикет вместо этики, социальное лицемерие) и вывести личность на уровень максимально подлинного нравственного существования, возможного в социуме [4, 4-5]. Иными словами, социальная этика как институциональная среда отвечает не только за процессы социализации индивида, но и за преодоление диалектики *социальной морали* как философского концепта.

Среди этических концепций последнего времени выделяется социально-этическая концепция Энтони Гидденса, который связывает такие понятия, как «поступок», «рефлексивное сознание», «мотивация», «рационализация», «последствия». В основе данных представлений лежит стремление автора «рационализировать действие», во многом поддерживая «целостное теоретическое представление» о «мотивах собственных действий» [1, 43]. Гидденс выводит понятие «рефлексивного мониторинга действия», который понимает как «целенаправленный или преднамеренный характер человеческого поведения, рассматриваемого в пределах общего потока активности деятеля», а само действие «как непрерывный процесс». Отсюда, поступок воспринимается как акт рефлексии, представляющий собой непрерывный процесс. Социальные же аспекты поступка связаны с его общественной оценкой и последующей типизацией.

Также симптоматичной в этом плане выступает точка зрения Фрэнсиса Фукуямы, который воспринимает общественную ценность человеческого поступка в контексте его дальнейшей рационализации. Он приравнивает социальное поведение к моральному, говоря при этом о стремлении индивида к «максимизации полезности». Сама категория «максимальной полезности» затрагивает не только проблему прагматизма на аксиологическом уровне, но и показывает прерогативу групп индивидов, которые, «имея этическую общность в качестве фундамента, открывают для себя перспективу эффективного совместного труда» [5, 45].

Польский социолог Петр Штомпка связывает понятие социализации индивида с понятиями риска социализации и социальной патологии. Говоря о понятии моральной связи как об «особом отношении к другим, входящим в категорию «мы», которую в свою очередь он трактует как предопределяющую моральные обязанности «доверия», «лояльности» и «солидарности». Вместе с тем, рассуждая о социальных рисках и патологии, П.Штомпка говорит о «патологии моральной связи» как о совокупности антитез: *антитеза доверия, порождающая культуру цинизма* (1), *антитеза лояльности, порождающая культуру манипуляций* (2) и *антитеза солидарности, порождающая культуру безразличия* (3) [9, 196-197]. Таким образом, использование диалектического метода в анализе социологии поступка позволило Петру Штомпке выявить основные противоречия социализации индивида и взаимодействия социальных институтов в целом.

Принципы социальной этики могут выступить в качестве одного из принципов интерпретации отдельных социальных институтов, к которым относится масс-медиа. Один из теоретиков социальной теории медиа Никлас Луман в качестве универсального средства всех коммуникативных систем выделяет «власть», или управление, которая оправдывает существование любой интеракции. Этические принципы коммуникации, по Луману, рассматриваются в плоскости взаимодействия Альтера и Эго. Сами этические принципы этой коммуникации можно сформулировать следующим образом: (1) выбор средств коммуникации в зависимости от социальной ситуации, (2) ориентация на адресата, (3) коммуникативная вариативность и неопределенность, (4)

рациональное ограничение действий адресата и (5) генерализация кода коммуникации [2, 13-15]. Исходя из данных представлений, можно предположить, что, с одной стороны, массовая коммуникация обладает собственными этическими принципами и, с другой, – социальная этика масс-медиа уже сама по себе коммуникативная система, регулирующая данные процессы.

Рассуждая об этических принципах масс-медиа в обществе, Никлас Луман уделяет большое внимание проблеме «разумной рациональности», которая сегодня не может трактоваться однозначно с позиций «центра/децентрализации», «достоверности знания», «различия/повторения» и т.п. [3, 97]. Иными словами, деятельность системы массовых коммуникаций с социологической точки зрения может рассматриваться как двунаправленный и противоречивый процесс. Массовые коммуникации, выступая в качестве «образных посредников» (термин М. Маклюэна), диктуют социально-этические принципы индивидам. Вместе с тем индивид в обществе в результате развития и усложнения социально-экономических систем стал воспринимать данные принципы диалектически. Выявленные противоречия позволили оценить смыслы в этих принципах как симулятивные и во многом манипулятивные.

Юрген Хабермас ставит вопрос о с разумном соотношении понятий «достоинства человека» и «достоинства человеческой жизни». По его мнению, такое разделение предполагает, что лишь в социальном контексте можно «ожидать друг от друга морально обязывающего и взаимного нормативно-конформного поведения» [6, 44]. Иными словами, персональная этика и социальная этика могут быть разделены не только на основании типизации человеческих поступков, но и благодаря использованию **критерия социальной кореферентности**. Социально-кореферентны могут быть по отношению друг к другу СМИ и общество, СМИ и власть, Человек и Общество и т.д.

Феноменология морального, по Ю. Хабермасу, исходит из того, что сам «мир моральных явлений» складывается лишь под влиянием «перформальной установки участников интеракции» [7, 78]. Морально-этические явления, в том числе и социально-этические, складываются из предварительной установки участников взаимодействия на совершение какого-либо действия. Это, в свою очередь, характеризует социальную этику с точки зрения **критерия социальной интенциональности** – возможности социального субъекта или института выразить свое место в сообществе, выполняя определенные функции: (1) **функция закрепления и воспроизводства общественных отношений** (процессы закрепления норм и правил социального поведения), (2) **регулятивная функция** (процессы регулирования отношений в обществе посредством использования стереотипов социального поведения), (3) **интегративная функция** (консолидация усилий, мобильность и конформность личных целей индивидов внутри группы), (4) **транслирующая функция** (возможность передачи определенного социального опыта) и (5) **коммуникативная функция** (межсубъектные взаимодействия).

Ю. Хабермас отмечает, что «целью прагматического, этического и морального употребления практического разума являются соответственно

технические и стратегические указания к действию, рекомендации к решающему жизненному выбору и моральные суждения» [7, 18]. С опорой на это суждение можно сделать вывод о гетерогенности социально-этического дискурса, включающего такие виды как (1) **волюнтативный**, (2) **прескриптивный** и (3) **дескриптивный**. Первый побуждает к явному действию, второй стремится к предписанию норм и правил, а третий дает возможность системного их представления. Такая неоднородность характеризует социальную этику с позиций критерия **социальной дискурсивности**. Социально дискурсивны медиафакты, включенные в социально-этическую парадигму, оценка которых позволяет реконструировать событие в сознании реципиента с точки зрения их релевантности и типизации.

Социально-этический дискурс как методологический конструкт способен участвовать в формировании медиаимиджа социальных институтов, субъектов и определенных общностей. В этом отношении СМИ выступают не только инструментом интерпретации факта, но средством формирования устойчивого социального имиджа институтов и процессов. В связи с этим можно говорить об этических принципах самой медиакоммуникации как совокупности факторов развития смыслового поля реципиента (**коммуникативные средства, интересубъектность, детерминированность, границы смыслового поля и характер кодирования сообщений**).

За условную единицу социально-этического дискурса, участвующего в формировании медиаимиджа, можно взять медиатексты, наполненные социально-этическими смыслами, влияющими на сознание и поведение аудитории. В качестве критериев оценки медиатекста в социально-этическом дискурсе можно выделить следующие: 1) основной сюжет медиатекста, наличие в нем типовых информационных поводов; 2) основная социальная проблема и ее этическая интерпретация; 3) характер социальной интенциональности и кореферентности медиатекста; 4) факторы, влияющие на формирование смыслового поля реципиента; 5) социальная функция медиатекста; 6) определение типа социально-этического дискурса, элементом которого является анализируемый медиатекст.

Таким образом, с опорой на теоретико-методологические положения можно прийти к следующим выводам:

1. Социальная этика как методологическая система направлена на разработку масштабных программ и проектов не только в области социализации личности, но и с точки зрения взаимовлияния социальных институтов и процессов. Более того, используя диалектический метод, социальная этика способна выявлять противоречия как на уровне аксиологии (ценностной восприятие этических принципов), так и на уровне гносеологии (роль этических принципов в процессах познания и мышления).

2. Исследовательский социологический контекст позволил выделить такие социально-этические концепты, как «поведение», «мотивация», «рефлексия», «рационализация», «моральная связь», «моральная атрофия» и др. Используемый концептологический подход дает возможность не только оценивать социальную этику как многофакторный феномен, но и говорить о

целесообразности взаимовлияния социологии и социальной психологии в ее интерпретации.

3. Социально-этические концепты, выделенные в результате методологического анализа, могут быть рассмотрены в контексте отдельных социальных теорий масс-медиа. Социально-этические взгляды Никласа Лумана на природу масс-медиа во многом продиктованы как критической традицией в социологии (Т. Адорно, М. Хоркхаймер), так постмодернистской (Ж. Бодрийяр, М. Маклюэн): массовые коммуникации, выступая в роли «образных посредников», способны управлять индивидом, «встроенным» в систему общества. Диктуемые посредством масс-медиа социально-этические принципы, с одной стороны, осуществляют функции управления, доминирования, символической власти и подчинения, а с другой – способствуют децентрации восприятия смысла сообщений, транслируемых самими массовыми коммуникациями. В этом отношении симптоматичны также представления о социальной этике у Юргена Хабермаса, который говорит о социальной этике как о многофакторном феномене, факторами развития которой можно назвать **социальную интенциональность**, **социальную кореферентность** и **социальную дискурсивность**. Социальная этика как институциональная сфера, по Ю. Хабермасу, носит характер дискурса, элементом которого выступают релевантные тексты.

4. Социально-этический дискурс, выступая в качестве коммуникативной среды, способен с использованием релевантных медиатекстов создавать определенный имидж социальным институтам и процессам. Неоднородность социально-этического дискурса показывает отношения между участниками социальной коммуникации, определяет их характер (**побуждающий**, **предписывающий** или **описывающий**), а сам текст, включенный в систему социально-этических координат способен выполнять определенную социальную функцию (**кодификации, интеграции, интеракции, регуляции, трансляции**).

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 528 с.
2. Луман Н. Власть. – М.: Праксис, 2001. – 256 с.
3. Луман Н. Общество как социальная система. – М: Издательство "Логос". 2004. - 232 с.
4. Попов А.Б. Феномен социальной этики: на материалах русской философии XIX-XX веков. Дисс...канд. филос. наук: 09.00.05. – Тула, 2009. – 165с.
5. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: Пер. с англ. / Ф. Фукуяма. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 730 с.
6. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы. Пер. с нем. — М.: Издательство «Весь Мир», 2002. - 144 с.

7. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Пер. с нем. — СПб.: Наука, 2001. - 381с.
8. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Пер. с нем. — М.: Издательский центр АО «КАМИ», 2001. – 260 с.
9. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. – М.: Логос, 2005. – 664 с.

### *Сетевые источники информации*

10. URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/3366](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3366) [12 мая 2014].
11. URL: [http://www.ereading.ws/chapter.php/1019662/949/Elvell\\_Teologicheskiy\\_enceklopedicheskiy\\_slovar.html](http://www.ereading.ws/chapter.php/1019662/949/Elvell_Teologicheskiy_enceklopedicheskiy_slovar.html) [12 мая 2014].

## **ПРИЕМЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Э.Н.УСПЕНСКОГО (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ-СКАЗКИ «МЕХОВОЙ ИНТЕРНАТ»)**

С.А. Никаноров

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»  
г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** В работе предпринята попытка анализа словообразовательных «игрем» как проявления принципа имитации детской речи в художественном тексте и как явления собственно авторского идиостиля, ориентированного на общение с ребёнком в сфере художественного творчества.

**Abstract.** The article intends to analyze the derivational innovations called “igremas” as a display of a child’s speech imitation in fiction and as a phenomenon of an author’s idiomatic style that is oriented on communication with children in fiction.

**Ключевые слова:** языковая игра, детская речь, «игрема», литературная сказка.

**Key words:** language game, child’s speech, derivational innovation, “igrema”, literary fairy tale.

Языковая игра в художественном тексте – явление многогранное, находящее своё выражение на различных уровнях языка: фонетическом, морфологическом, словообразовательном, синтаксическом и семантическом. На наш взгляд, наиболее ярко она проявляется в области словообразования.

Приемы образования новых слов разнообразны, они широко используются в художественных произведениях для детей (Т.Александрова, В.Драгунский, Б.Заходер, Г.Остер и другие). Одни писатели «привлекают» игровые словообразовательные новообразования эпизодически (В.Лунин), для других это – одно из доминантных средств, с помощью которого авторы добиваются реализации художественного замысла (Я.Козловский). Необходимо отметить, что данные словообразовательные инновации («игремы») (термин Т.А.Гридиной) неоднородны по своему происхождению: они могут быть

окказионального характера или заимствованными из живой разговорной речи ребенка.

Как показывают наши наблюдения, обилие авторских игровых номинаций («игрем») представлено в произведениях Эдуарда Николаевича Успенского (род. в 1937). Э.Успенский – один из наиболее читаемых детьми младшего школьного возраста писатель и драматург в течение последних пятидесяти лет. В ряду его самых известных произведений о крокодиле Гене, Чебурашке и Дяде Федоре не затерялась повесть-сказка «Меховой интернат» (1989). Нами для анализа использовано следующее издание: Успенский Э. Меховой интернат. М.: РИО «Самовар», 1993. (Далее в тексте ссылки на страницы этого издания).

В указанной сказке нами выявлено более пятидесяти словообразовательных «игрем», построенных по различным моделям.

Среди «игрем», полученных морфологическими способами образования, выделим следующие:

1. Существительные, образованные от глаголов при помощи суффиксов – ник- и –льник- со значением «предназначенного для выполнения действия, названного мотивирующим словом» [4, т.1, 145]. См., например: *получальник, отметник, начинальник*: - *Идемте, я вам дам чашку картофельного кофе и ознакомлю с Главным Бумажным **Получальником** (с.12)// - Извините, дир. Меня уроки ждут. Бумажный **Получальник** в кабе? В кабинете? – Он в Главном Управлении **Получальников** на проверке. Возьмите Большой Вафельный **Отметник** (с.36) // Меховой Механик посмотрел на часы: *Всё, пора включать **начинальник** (с.13)* (В тексте повести-сказки эти словообразовательные «игремы» используются для номинации различных приборов-автоматов (с элементами олицетворения).*

2. Существительные, образованные от глаголов при помощи суффикса –лк-; таким способом в рассматриваемом произведении образуются слова двух тематических групп: а) названия детских игр: *толкалки, валилки, шишалки, разгонялки, влеталки* (ср., например, разговорное детское *пряталки*): - *Во что играть будем? – спросила учительница Люся. – В **толкалки!** В **толкалки!** – кричали звереныши. – В **шишалки!** В **валилки!** (с.21) // Я боюсь, что мне дома «**влеталки**» и «**разгонялки**» устроят. – Это хорошая игра, во **влеталки**, сказала белочка. – Это влетать куда-нибудь надо? (с.56). (Данная модель является типовой для наименования игр в детской речи, и сами «игремы» этого рода выполняют в тексте имитативно-номинативную функцию); б) конкретные и отвлеченные существительные, называющие предмет или процесс: *листалка, проверялка, ходилки* (ср., например, *вешалка*): - *Учительница девочка Люся, - сказал Устин. – Мы не знали, что это называется тетрадка. Мы ее называем **листалка** (с.74). // - Отменили урок? – Нет. Не отменили. Мех-Мех **проверялку** устроил (с.42) // - Где ты его [мел] взял? – Он у меня в зимних **ходилках** лежал. – Зачем? - Мы хотели, чтобы считальный урок отменили. И спрятали в **ходилки**. Люся с трудом догадалась, что это валенки (с.42).**

3. Существительные, образованные от глаголов при помощи суффикса –тель- со значением предмета, производящего действие, или предмета,

предназначенного для осуществления действия: **говоритель, перемещатель** (ср., например, узуальное **выключатель**): - Девочка Люся, - сказал дир. – Мы вам очень благодарны за **говоритель** (телефон) (с.85) // - Теперь вам пора домой, - сказал директор. – Каретный **перемещатель** брать не будем. Он слишком велик... (С.87). Особый случай представляет собой образование **характеризователь**. В данном примере отмеченная словообразовательная структура используется для создания оценочной номинации, синонимичной узуальной лексеме «определение» (член предложения): - Это слово определяет, какой грузовик. Описывает его... Характеризует его. Понятно? – спросила она у красавицы ласки с первой парты. – Понятно, - ответила ласка. - Значит, как называется этот член предложения? – **Характеризователь** (с.76).

4. Существительные, образованные от глаголов при помощи суффикса – ость – со значением отвлеченности: **ответчаемость**: - У нас раньше так и было. Но это портит успеваемость и **ответчаемость**, - объяснил директор (с.13). Из данного контекста видно, что инновация создана по образцу конкретного слова (ср. **успеваемость**).

5. Существительные, образованные от существительных при помощи суффикса –ист- со значением лица, имеющего склонность к тому, что названо производящим словом: **обманист** (ср., например: **скандалист, шантажист** и др.): - Мне кажется, здесь не девочка нужна, а наставник со стажем. Опытный **обманист** (с.46).

6. Существительные, образованные от существительных при помощи суффикса – изм – со значением «склонность», качество «по отношению к предмету, явлению, названному неодушевленным существительным» [4, т.1, с.193]. См., например: **правдизм, обманизм**: - Я вам объясню, в чем дело. У наших интернатников плохо обстоят дела с **обманизмом**... Они обманывать не умеют. Всегда говорят правду (с.27).- Я? Никогда не вру... Я могу абсолютный **правдизм** преподавать... (с.30). Любопытно, что наряду с данными словами автор использует инновации с этим же аффиксом, но образованные, на наш взгляд, от глагольных форм: **неврунизм, сочинизм**: - Мы даже в интернатскую программу такой предмет ввести хотели **обманизм**... **сочинизм** (с.27) //).- Я? Никогда не вру... Я могу абсолютный **правдизм** преподавать, то есть **неврунизм** (с.30).

Мене продуктивными для образования «игрем» в рассматриваемом произведении являются следующие способы словообразования:

1. Аббревиация: а) слоговая: **Мехмех – Меховой Механик**: - А меня зовут **Мехмех**. – **Мехмех**? А отчество? – **Мехмех** – это и есть с отчеством. Потому что полностью я - Меховой Механик (с.7); б) буквенная: **ЗРШ: - Звериная Разведывательная Школа, ГГШ – Главный Генеральский Штаб**: - Это особая Звериная Разведывательная Школа – **ЗРШ**. И не просто **ЗРШ**, а **ЗРШ** при **ГГШ**. – Что значит при **ГГШ**? – таким же секретным, но менее торжественным шепотом спросила комиссия. – При Главном Генеральском штабе (с.136).

2. Изменение родовой принадлежности слова путем дефлексии: **белк**,



*пап*: - *Пап* – это же он. Вот он и приехал. А если бы мама, то она приехала бы (с.65) // У дверей в класс, на крыльце, стоял Мехмех в легкомысленной зеленой шляпке с украшениями. А рядом – невысокий, начинающий полнеть белк (с.65).

3. Формирование слов по конкретному образцу с заменой и варьированием исходных корневых или аффиксальных морфем (использование принципа замещения): *звездоскоп*, *нюхоскоп*, *зубоскоп* по образцу *телескоп*; *нюхозорная труба* по образцу по образцу *подзорная труба*: - *Что это?* - *Усилительные трубы. Вот эта – подзорная, звездоскоп. А это нюхозорная труба, или нюхоскоп...* (с.46-47) // - *Хорошо, что это нюхоскоп. Был бы зубоскоп, как треснул бы по зубам!* (с. 47).

Особый тип «игрем» в данном тексте – имитация форм склонения при намеренно неверном употреблении окончаний: *полтором*, *полторем* (форм слова полтора), *бочком*, *бочкем* (формы слова бочка): - *Творительный – кеем? Полторем бочкем варенья. Предложный – о ком? о чем? О полтором бочком варенья* (с.89).

Как нам представляется, авторские «игремы» выполняют в тексте различные функции, преимущественно оценочно-экспрессивную и номинативно-имитативную (дублируют некоторые особенности детского словообразования).

На наш взгляд, все отмеченные разновидности словообразовательных «игрем» вполне соответствуют жанру литературной сказки, которая представляет собой «авторское, художественное, прозаическое или поэтическое произведение, основанное либо на фольклорных источниках, либо сугубо оригинальное; произведение преимущественно фантастическое, волшебное, рисующее чудесные приключения вымышленных или традиционных сказочных героев и в некоторых случаях ориентированное на детей, произведение, в котором волшебство, чудо играет роль сюжетообразующего фактора, служит основной отправной точкой характеристики персонажей» [1, 234].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Брауде Л.Ю. К истории понятия «литературная сказка» // Известия АН СССР, 1977 (Серия литературы и языка, т.36. № 3).
2. Гридина Т.А. Имена собственные как база языковой игры // Русский язык в школе. 1996. № 3.
3. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург, 1996.
4. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. – М., 1990.

## Д.Н. МАМИН-СИБИРЯК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ф.В. Садовникова  
МАОУ «Лицей 1» г. Каменск-Уральский, Россия

**Аннотация:** Автором создано дидактическое пособие – обобщение личного опыта автора по использованию текстов произведений Д.Н. Мамина-

Сибиряка на уроках русского языка в 7-9 классах средней школы и во внеклассной работе. Тексты произведений Д.Н. Мамина-Сибиряка - прекрасный материал для формирования культуроведческой компетенции на уроках русского языка. Изучение таких текстов имеет образовательную, эстетическую и воспитательную ценность.

**Abstract.** The author created a textbook which resulted from the own experience of using the works of D.N. Mamin-Sibiryak at the Russian language lessons in 7-9 forms of a secondary school as well as in extra-curricular activities. The texts of D.N. Mamin-Sibiryak are wonderful in formation of the cultural competence at the lessons. The study of such texts has an educational and aesthetic value.

**Ключевые слова:** уральский писатель Д.Н. Мамин-Сибиряк, культуроведческая компетенция, региональный компонент образования, комплекс упражнений, предтекстовые и послетекстовые задания, орфограммы, пунктограммы.

**Keywords:** The Urals writer D.N.Mamin-Sibiryak, cultural competence, regional educational component, set of exercises, before reading exercises, after reading exercises, orthograms, punktograms.

Произведения уральского писателя Д.Н. Мамина-Сибиряка – один из важнейших источников познания учащимися родного края, Урала, его истории, его культурных традиций. Использование текстов Д.Н. Мамина - Сибиряка на уроках русского языка служит толчком к заинтересованности, вызванной новизной материала, оригинальностью его подачи.

В современной методике постепенно утверждается культуроведческий аспект преподавания русского языка, однако в школьной практике материалы культурно-национального и краеведческого характера практически не используются. Одной из насущных проблем современного образования является возрождение духовности. На это ориентирует и «ФГОС среднего (полного) общего образования». В разделе «Вклад предмета «Русский (родной) язык» в достижение целей основного общего образования» обозначено, что «родной язык является средством приобщения к духовному богатству русской культуры и литературы, основным каналом социализации личности, приобщения ее к культурно – историческому опыту человечества».

На основе компетентностного подхода, обеспечивающего формирование и развитие коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетенции, необходимо на уроках русского языка достаточное внимание уделять культуроведческой компетенции. Именно она «предполагает осознание родного языка как формы выражения национальной культуры, способствуя взаимосвязи языка и истории народа, национально- культурной специфики русского языка, способности объяснить значения слов с национально – культурным компонентом».

Сегодня нельзя обучать родному языку, не обращаясь к прошлому, не извлекая из него уроков, не формируя бережного отношения к национально – культурным ценностям. Приходится тщательно отбирать «крупинки золотой

пыли» из произведений Д.Н. Мамина – Сибиряка (интересные тексты для упражнений, диктантов, изложений), отражающие региональный культуроведческий компонент.

Обращение к фактам истории и культуры родного края, использование текстов Д.Н. Мамина – Сибиряка на уроках русского языка вызывает у школьников поначалу удивление, в процессе дальнейшей работы – радость открытия, а в конечном итоге – любовь к родному Уралу. Таким образом, тексты Мамина – Сибиряка являются неформальной единицей обучения русскому языку, становясь важнейшим средством воспитания. Ученики, анализируя тексты писателя, способны увидеть мир глазами мастера слова, восхититься «бесконечно дремучим уральским лесом», «воздушными стрелками пихт и елей», «горной красавицей Чусовой», «последними красками осеннего леса» - всем тем многообразным проявлением природы, что дает необъяснимую полноту существования.

Созданное дидактическое пособие – обобщение личного опыта автора по использованию текстов произведений Д.Н.Мамина – Сибиряка на уроках русского языка в 7-9 классах и во внеклассной работе в лицее №10 г. Каменска-Уральского.

Лингворегиональные требования к содержанию учебных материалов сводятся к следующему:

- \* лингворегиональная достоверность;
- \* актуальный историзм (отражение исторических сведений, актуальных для носителей современного русского языка, т.е. наших учащихся);
- \* социальная и культурная значимость исторических фактов;
- \* важна степень информационной насыщенности текста.

Выполняя упражнения, отвечая на вопросы, проявляя себя в словесном творчестве, учащиеся смогут закрепить свои знания и умения в области родного языка и родной речи.

Задания к упражнениям разные: предтекстовые и послетекстовые. Очень важно выполнять их в комплексе для лучшего понимания индивидуальной творческой языковой манеры писателя.

Тексты произведений Д.Н. Мамина – Сибиряка - прекрасный материал для изучения художественных и образных средств, их изучение доставляет эстетическое наслаждение, воспитывая любовь и уважение к родному краю. Это тексты, в которых присутствует описание природы, тексты, в которых затронуты нравственные и социальные проблемы, актуальные для учащихся.

Предлагаются следующие формы работы с дидактическим пособием.

Во-первых, это словарная работа, в ходе которой выполняются задания: найти в «Словаре русских говоров Среднего Урала» лексическое значение указанных слов; дать современное толкование устаревшим словам; подобрать синонимы и антонимы к данному слову. Эта серия заданий может включать (на усмотрение учителя) следующие рубрики: «Уральская топонимика, урбанонимика», «Уральские диалекты» и т.д.

Вторым видом работы, позволяющим включить учащихся в восприятие прошлого родного края, могут быть изложения, диктанты и самодиктанты,

которые мы широко практикуем для развития речевых, орфографических, пунктуационных умений и навыков учащихся.

Третьей формой работы является лингвистический анализ текста, содержащий краеведческий материал (исторический очерк Мамина – Сибиряка «Покорение Сибири», повесть «Охонины брови», «Очерки весеннего сплава», «На Чусовой» и т.д.) Также возможна работа и с небольшими текстами – информаторами, используемыми для проведения предупредительных, выборочных, свободных, контрольных диктантов.

Некоторые из упражнений можно использовать для самостоятельных зачетных работ на уроках повторения и обобщения материала по русскому языку («Обособление второстепенных членов предложения», «Знаки препинания в сложном предложении с различными видами связи», «Знаки препинания в бессоюзном сложном предложении» и т.д. Некоторые из заданий можно выполнять в специальной тематической «Маминской тетради». (О работе с тематическими тетрадями смотри ж. «Русский язык в школе», 1993, №1).

Работе с текстами может способствовать небольшая вступительная беседа учителя, дающая представление о личности писателя, о существенных фактах его биографии, об истории написания данного произведения.

Подбор текстов осуществлялся не только с учетом насыщенности орфограммами и пунктограммами, но и с позиций значимости текста для формирования нашего уральского самосознания, чувства гордости за свою малую родину.

Любое произведение Д.Н. Мамина – Сибиряка – это раздумья писателя о жизни, мире, обо всем, чем живет человек, и, конечно, об Урале. «Родина – это наша вторая мать,- писал он в письме к брату Владимиру, - а такая родина, как Урал, тем паче. Припомни «братца Антея» и наших богатырей, которые, падая на сырую землю, получали удесяттеренную силу. Это – глубоко верная мысль».

## РУССКОЯЗЫЧНАЯ ПРЕССА ГЕРМАНИИ

В.В. Смеюха

ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения»  
г. Ростов-на-Дону, Россия

**Аннотация.** Рассматривается тема развития русскоязычной прессы Германии. Автор выявляет особенности данного типа периодики, функции, определяет значение эмигрантской прессы четвертой волны.

**Ключевые слова:** русскоязычная пресса, эмиграция, Германия, массмедиа.

**Abstract.** Considers the development of Russian press in Germany. The author reveals the features of this type of periodicals, the function defines the value of the emigrant press of the fourth wave.

**Keywords:** Russian media, emigration, Germany, the media.

В теории массовой коммуникации общеизвестной является линейная (классическая) модель коммуникации, предложенная Г. Лассуэлом: «Кто и что говорит, по какому каналу и с какими эффектами?». Эффективность коммуникации определяется соответствием следующим критериям: достоверность сообщения, его реальность, объективность, своевременность, адресность, обратная связь, дозированность и доступность. Доступность информации обеспечивается возможностью аудитории использовать информационные каналы, получать информацию, понимать ее и интерпретировать. Можно выделить несколько барьеров эффективного коммуницирования: отсутствие у коммуникантов возможности использовать информационные ресурсы (необеспеченность коммуникаторами, информационными устройствами; отсутствие навыков их использования), несоответствие медийного контента информационным интересам аудитории и др. Незнание аудиторией языка, на котором осуществляют свою деятельность СМИ, также является серьезной проблемой, препятствующей получению необходимой информации и включению коммуникантов в информационное пространство. «Являясь важнейшим средством коммуникации и выражения мысли, язык служит инструментом познания, постоянного осмысления мира человеком и превращения опыта в знание», отмечает М.Н. Володина [3]. Неспособность использовать массмедиа по причине незнания языка относится, главным образом, к гражданам, для которых данный язык не является родным. Следовательно, они не могут использовать массмедиа с целью получения важной (необходимой) информации, повышения уровня знаний, социализации. Следует отметить и еще одну немаловажную функцию прессы, необходимую для адаптации в иноязычном социуме, интегративную [9].

История развития русской эмиграции показывает, что ее представители активно использовали в зарубежных странах русскоязычную прессу. Как отмечают исследователи, русская эмиграция «как никакая другая ... была внутренне хорошо организована и структурирована», в период между 1855 г. и 1917 г. за рубежом издавалось 287 русскоязычных изданий [7].

Сегодня русскоязычным СМИ, действующим за рубежом, уделяется значительное внимание. В 2015 г. в Москве прошел Всемирный конгресс русской прессы, который собрал руководителей 500 СМИ из 63 стран мира. В обращении к его участникам Президент РФ отметил, что «русскоязычные СМИ за рубежом дают “информацию о современной России, её истории, достижениях, о важнейших внешнеполитических событиях. Все это служит укреплению международного авторитета и влияния нашей страны, помогает разрушать стереотипы и предубеждения прошлых лет, противопоставлять разного рода пропагандистским кампаниям и клише правду о нашей стране. Будем и дальше помогать русскоязычным СМИ”» [8].

Тема развития эмигрантской прессы привлекает внимание исследователей [5, 2, 1], анализ данного типа периодики способствует выявлению особенностей жизни, быта, интересов русских эмигрантов, специфики их публицистического, литературного творчества. Эмигрантская периодика выполняет ряд важнейших задач: она информирует о жизни той

страны, где выходит издание, и России; способствует обсуждению проблем, характерных для эмигрантской среды, ведет к интеграции русскоязычного населения.

Несмотря на то, что в условиях информационной глобализации, медиаконвергенции СМИ являются доступными широкой аудитории, независимо от места ее жительства, эмигрантская пресса остается востребованной в силу того, что формирует информационную картину в соответствии с интересами и потребностями аудитории.

Эмиграция четвертой волны пришлась на 90-е гг. XX в., большая часть, покинувших Россию, обосновалась в Германии, Израиле, США. В Германии выходит ряд русскоязычных изданий. Основная причина сохранения интереса к изданиям на русском языке заключается в том, что выходцы из России продолжают общаться между собой на русском языке. Так, исследователь Е.А. Земская пишет об эмигрантах последней волны, поселившихся в Германии следующее: «Они не относятся к русскому языку как к святыне (что было свойственно эмигрантам I волны). Они используют его как удобное, легкое для них средство общения, но лишь немногие из них берегут его, стараются сохранить и передать своим детям. Они читают русские книги, многие смотрят русское телевидение и русские фильмы. У них, в отличие от беженцев I волны, сохраняются реальные связи с Россией и русскими жителями метрополии. Более того, часто, находясь вне России, они, тем не менее, живут в своем кругу лиц, уехавших из той же страны, что и они». По данным, опубликованным в статье известного российского историка Н.Л. Пушкарёвой, 99,3 % выезжавших в 90-е гг. на постоянное место жительства за рубеж, признавались, что не владели иностранными языками. Выходцы из России и стран СНГ довольно быстро осваивали немецкий язык, но в русскоязычной среде они, как было отмечено выше, продолжали общаться на родном языке. Кроме того, выделился сегмент граждан, желающих сохранить внутри семьи русский язык, русскую культуру. Е.А. Земская цитирует в своей работе высказывание слависта М. Раммельмейера: «Наличие большого количества иноязычной публики приводит, таким образом, к формированию многослойной системы общества в Германии, как и в других странах (напр., в Америке). Эти слои (немецкий, турецкий, русский) образуют подсистемы, которые существуют обособленно, не пересекаясь друг с другом, что позволяет русскоязычному человеку в Германии существовать почти без знания немецкого языка: носители русского языка не испытывают необходимости в знании немецкого языка, так как все бытовые сферы функционируют на русском языке (или совсем без языка, как, например, транспорт, финансы и т.п.)» [6]. Заключение слависта подтверждает и российский исследователь В.В. Жданова: «Среди переселенцев последних десяти лет вычлениваются две наиболее многочисленные национальные группы: это этнические немцы (в основном из Поволжья, Казахстана, Сибири) и евреи из России и с Украины. Родной язык русский после переезда в Германию сохраняется у них чаще всего как средство общения в семье и в дружеском кругу, в то время как немецкий становится языком связи с окружающим миром, являясь неперемным условием вхождения в социум» [4, с. 19].

. Таким образом, русскоязычная аудитория сохраняет интерес к русскоязычным изданиям.

Первые русскоязычные издания представители четвертой эмигрантской волны стали открывать в Германии в начале 90-х гг. В 1994 г. появились газеты «Контакт» и «Шанс», которые публиковали новости на русском языке. Сегодня еженедельник «Контакт-Шанс» выходит с глянцевого обложкой, размещает информацию о жизни в России и Германии. У издания 150 тыс. подписчиков (20 лет журналу «Контакт-Шанс» [Электронный ресурс] // Контакт-Шанс.- URL: <http://www.kontakt-chance.com/top/zhurnal.html>. Время обращения: 1.12.2015).

Газета «Русская Германия» появилась в 1996 г., первоначально она выходила под названием «Русский Берлин». Издание освещает новости политики, экономики, спорта. Сегодня его тираж 70 тыс. экз., читательскую аудиторию, по мнению редакции, составляют российские эмигранты, немцы, знающие русский язык. Выпуски издания включают специализированные приложения: «Частная жизнь», «Легко!» (приложение для чтения на досуге), «Телемост» (телевизионное приложение с программой российских, украинских, немецких телевизионных каналов).

Выходят и другие издания: «Европа-экспресс», «Европейская газета», «МК Германия» и др.

Примечательно, что сама русскоязычная аудитория, проживающая в Германии, может критично оценивать немецкую русскоязычную прессу. Критика, как правило, сводится к качеству периодики. Например, читатели газеты «Русской Германии» пишут о ней следующее: «...не особо интересная. Покупаю ее в Германии, когда читать совсем уж нечего. А так в Интернете периодически почитываю», «это уровень многотиражки...Выписываю именно из-за программы ТВ и недорогой цены подписки» (Straubing по-русски [Электронный ресурс] URL: <http://novoe.de/index.php/forum?func=view&catid=20&id=2117&limit=10&start=80>. Время обращения: 1.12.2015). Негативное отношение к рассматриваемому типу прессы может связываться с неприятием всей сферы массмедиа либо отдельных ее сегментов (например, «Зачем нужен зомбящик если есть Интернет?!»), а также с критикой России, вследствие чего негативная оценка может переноситься и на русскоязычные медиаресурсы, в том числе, действующие в Германии (например, «Не смотрите русское телевидение - это крайне вредно для психики!» (Форум [Электронный ресурс] // Русская Германия.- URL: [http://www.rg-rb.de/index.php?option=com\\_rgforum&Itemid=15](http://www.rg-rb.de/index.php?option=com_rgforum&Itemid=15). Время обращения: 1.12.2015).

Таким образом, можно заключить, что русскоязычная пресса Германии выполняет ряд функций, способствующих социализации и интеграции русскоязычной аудитории. Она интересна определенному аудиторному сегменту, выявленному на основании языковой, культурной общности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Байбатырова, Н.М. Особенности миропонимания эмигранта в отражении публицистики авторов русского зарубежья / Н.М. Байбатырова // Век информации. - 2015. Т. 1. - № 21 (S2). - С. 27-36.
2. Бялко, М. Русскоязычная периодика зарубежья [Электронный ресурс] / М. Бялко // Неприкосновенный запас. - 2003. - № 2 (28) // Журнальный зал. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2003/2/bialko.html>.
3. Володина, М.Н. Язык СМИ - основное средство воздействия на массовое сознание / М.Н. Володина. - М.: Академический Проект, Альма Матер, 2008. - 766 с. [Электронный ресурс] // Авторский проект Екатерины Алеевой. URL: <http://evartist.narod.ru/text12/03.htm>.
4. Жданова, В.В. Язык русских эмигрантов в России // Язык, сознание, коммуникация. Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Диалог-МГУ, 1999. Вып. 7. - С. 18-25. [Электронный ресурс] URL: [http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk\\_07\\_03zdanova.pdf](http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_07_03zdanova.pdf).
5. Журналистика русского зарубежья XIX-XX веков / под ред. Г.В. Жиркова. - Спб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. [Электронный ресурс] // Авторский проект Екатерины Алеевой. URL: <http://evartist.narod.ru/text5/16.htm>.
6. Земская, Е.А. Особенности русской речи эмигрантов четвертой волны [Электронный ресурс] / Е.А. Земская // Грамоты.ру. 09.04.2005. URL: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28\\_520](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_520).
7. Полян, П. Эмиграция: кто и когда в XX веке покидал Россию [Электронный ресурс] / П. Полян // Россия и ее регионы в XX веке: территория, расселение, миграции / Под ред. О. Глезер и П. Поляна. - М.: ОГИ, 2005. - С. 493-519 // ДемоскопWeekly .URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0251/analit01.php>.
8. Путин: русские СМИ за рубежом помогают бороться со стереотипами о РФ [Электронный ресурс] // РИА Новости. 05.11.2015. URL: <http://ria.ru/society/20151105/1314266038.html>.
9. Шкондин, М.В. Интегративные качества медиасистемы / М.В. Шкондин // Вопросы теории и практики журналистики. - 2014. - № 2. - С. 17-24.

### РОМАН Т. МОРРИСОН «ПЕСНЬ СОЛОМОНА» В АСПЕКТЕ ГЕНДЕРНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ

Н.Р. Уварова  
ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»  
г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** В статье предлагается анализ романа Т. Моррисон «Песнь Соломона». Писательница показывает, что внутренний конфликт главного мужского персонажа Мейкона Помера является в какой-то степени гендерно-обусловленным. Моррисон озабочена опасным воздействием гендерных и



расовых стереотипов на психику людей и восхищается теми, кто может противостоять этому влиянию.

**Annotation.** The article contains a survey of T. Morrison's novel "Song of Solomon". The writer shows that the internal conflict of the main male character Macon Dead is to some extent gender-determined. Morrison is concerned with the danger of gender and racial stereotyping and admires those who can resist this influence.

**Ключевые слова:** гендерные стереотипы, творчество Т. Моррисон.

**Key words:** gender stereotypes, T. Morrison's fiction.

Афро-американская женская литература конца 60-х годов XX столетия отличается редкостной способностью смешивать расы, классы, пол и жанры, умением сохранить корни своего происхождения, развивать свою оригинальную нарративную парадигму. Она смогла изменить установившийся традиционный мужской литературный канон и его стереотипы. Подтверждением мирового статуса афроамериканской женской литературы стало присуждение Нобелевской премии Тони Моррисон в 1993 году. Поэтика Моррисон основана на синтезе афро-американской и европейской культурных традиций. Творчество Моррисон до сих пор вызывает множество разноречивых суждений у литературных критиков. Главное из них – это несогласованность в том, причислять ли произведения Моррисон к «феминистской» литературе или «женской».

Критики, придерживающиеся феминистских взглядов, считают, что язык современной цивилизации «мужской». Он подразумевает доминирование мужского начала над женским, потому что в идеале наша речь должна быть логичной, четкой, убедительной, захватывающей, то есть обладать «мужскими» характеристиками. Принято считать, что речь женщины эмоциональна, хаотична и нелогична. Вместе с тем, феминисты считают, что мужчины, в отличие от женщин, при помощи языка не могут передать творческую природу и объединяющую силу речи. Женщины используют язык не с целью обретения власти и лидерства, а исключительно ради взаимопонимания с окружающими и выживания в обществе, в котором их голоса, для того, чтобы их услышали, должны сильно отличаться от всех остальных. Поэтому писательницы – афроамериканки, по мнению феминистов, развивают особые способы коммуникации, сопротивляясь доминирующим в обществе канонам построения текстов и представления характеров и ситуаций [6]. Романы Т. Моррисон в этом смысле не исключение. Вместе с тем, между понятиями «феминистская» и «женская» литература существует некоторое различие в акцентуации. Понятие «феминистской» литературы более радикально окрашено, в то время как понятие «женской» литературы имеет нейтральное значение. Кроме того, «феминистскую» литературу иногда рассматривают как часть «женской» литературы, последняя в свою очередь, имеет более широкую этимологию и является полигамным понятием [3].

По мнению некоторых критиков, существует различие между женской «белой» и «цветной» литературой. Женская «белая» литература является лишь

узким отображением реальности, в то время как «цветные» писательницы рассматривают процесс женской самоидентификации в более значительной и объемной степени. Англо-американский женский дискурс стремится, прежде всего, к женской самоидентификации и гендерной автономии, а не к расовому равенству. Устоявшаяся в феминистском ракурсе оппозиция «женщина - мужчина» не может быть доминирующей в рамках этнического женского дискурса. «Быть женщиной» для не «белой» американки – это признать себя равной не только с мужчиной, но также и с «белой» женщиной [5].

Гендерному аспекту творчества писательницы посвящено множество критических работ, в частности работы Барбары Кристиан, Барбары Хил Ригней, Линды Андерсон, Сюзан Уилисс и др. Большинство литературоведов склоняются к тому, чтобы называть романы Моррисон «женскими». Л. Агрба отмечает, что проблема женщины остается одной из центральных в работах Моррисон [1]. Многие героини писательницы можно считать и вовсе «вне» пола, «вне» расовых различий и вероисповеданий. Женские образы в романах писательницы могут быть и «вне» времени и представлять собой андрогенные архетипические образы. Эти мистические женские образы и дают особое философско-мифическое восприятие художественного мира Моррисон. Однако, творчество писательницы нельзя ограничивать лишь женской тематикой, описание жизни черного мужчины также очень основательно. Романы Моррисон поднимают проблемы извечные, общечеловеческие, равно значимые для обоих полов.

В качестве примера обратимся к роману «Песнь Соломона» (Song of Solomon, 1977), в котором и мужские, и женские образы лишены однозначности. Роман основан на фольклорном сюжете духовного путешествия. Главный герой – Мейкон Помер-младший, прадед которого Соломон сумел избавиться от рабства, оставляет дом состоятельного отца и отправляется на поиски припрятанных некогда семейных сокровищ, что в конечном итоге оборачивается восстановлением семейного древа.

По мнению Н.Анастасьева, этот своеобразный семейный роман представляет собой не менее своеобразный роман воспитания.

Мейкон Помер, которого с детства зовут Молочником, начиная свой путь практически с нулевого меридиана, находит собственную сущность, свое место в сообществе, приобщается к этническим корням. В конце романа эгоист становится личностью. Дж. Фурман считает, что роман «Песнь Соломона» посвящен анализу мужского сознания (male consciousness) [7]. Сама Т. Моррисон, основываясь на собственных наблюдениях за своими двумя братьями, отцом и сыновьями, приходит к выводу о том, что мужской жизненный опыт отличается от женского, мужчины по-другому воспринимают архитектуру и пространство, стремятся доминировать над другими людьми, их в большей степени, чем женщин, привлекают риск и опасность: “men have a definite need to exercise dominion over place and people, they desire to control in a way that women do not” [7, 35]. В основе мужского доминирования лежит христианская концепция сотворения мира. Мужское начало представляется доминантным, подчиняющим, женское – пассивным, подчиненным. На основе

стереотипного представления о мужском и женском начале образуются разные ожидания в отношении мужчин и женщин. Моррисон показывает, что внутренний конфликт главного персонажа в романе «Песнь Соломона» является в какой-то степени гендерно-обусловленным.

В этом произведении изображена семья, разделившаяся на две части – женскую и мужскую, отношения между которыми давно перестали быть родственными. Отец и мать главного героя практически не разговаривают друг с другом, и хотя две сестры подчиняются его воле, их личная жизнь его совершенно не интересует. У членов этой семьи, носящей фамилию Dead, что в русском переводе с английского значит «мертвый», «помер» отсутствует культурно-историческое сознание. Фамилия эта появилась в результате ошибки чиновника, перепутавшего при регистрации строчки в ведомости. В романе такая фамилия символизирует состояние семьи, «омертвление» ее. Эта семья, став буржуазной, отошла также от общины, состоящей в основном из бедняков. Тот факт, что члены семьи Помер равнодушны к нуждам бедняков, подчеркивает их безразличие и к своей истории, а значит и к самим себе, они отчуждены от общины, друг друга и самих себя [6].

В возрасте 32-х лет Молочник – истинный сын своего отца. Мейкон Помер-старший – жадный, эгоистичный человек, не умеющий любить и прощать. Он игнорирует своих дочерей, ненавидит жену и особенно сестру Пилат, которая, в отличие от брата, наделена чувством дома, родственной памяти, принадлежности к общине. Для Мейкона деньги – это свобода. Он советует сыну накапливать собственность, дающую власть над людьми: “Own things. And let the things you own own other things. Then you’ll own yourself and other people too” [8, 55].

Занимаясь бизнесом отца и в целом разделяя его жизненное кредо, Молочник не интересуется по-настоящему даже деньгами: “He couldn’t get interested in money. No one had ever denied him any, so it had no exotic attraction” [8, 107]. Избавленный от необходимости думать о хлебе насущном, он бездумно скользит по жизни. В двухсубъектных контекстах с несобственно-прямой речью, в которых голос автора переплетается с голосом персонажа, часто присутствуют лексемы boring, boredom, bore, to be bored (скучно, тоска, наводит тоску, надоело), эксплицирующие духовное состояние Молочника. Его отношения с людьми сводятся к формуле: я за вашу боль не в ответе; пожалуйста, делитесь со мной вашими радостями, а горем не делитесь. Above all he wanted to escape what he knew. He felt like a garbage pail for the actions and hatreds of other people. He himself did nothing. – Ему казалось, что он мусорный бачок, в который окружающие сваливают свою злобу, свои поступки. Сам же он ни разу ничего не сделал [4, 120].

Молочник безразличен к своей матери и сестрам, он принимает их любовь и заботу как должное: “He had never been able to really distinguish them (or their roles) from his mother. Never had he thought of his mother as a person. ... She was too insubstantial, too shadowy for love. He had never loved his mother, but had always known that she had loved him. And that had always seemed right to him, the way it should be. Her confirmed, eternal love of him, love that he didn’t even

have to earn or deserve, seemed to him natural” [8].

Любовные приключения могут щекотать ему нервы, но в подлинное чувство не перерастают. Безоглядная любовь Агари утрачивает для Молочника чувство новизны: “She was the third beer ... the one you drink because it’s there, because it can’t hurt, and because what difference does it make?” [8, 91]. Молочник отталкивает Агарь, по сути, убивая ее своим равнодушием.

Авторские оценки Молочника часто подменяются оценками других персонажей. Так, сестра Мейкона, Лина, называет его “sad, pitiful, stupid, selfish, hateful man” - «нелепый, жалкий, глупый, себялюбивый, ненавистный человек». Обвинения Лины склоняют Молочника к самоанализу, он исполняется чувством стыда от своей никчемности, но делает неправильные выводы. Он решает найти золото, которое, по мнению его отца, тетка Молочника, Пилат, спрятала в пещере где-то на юге страны: “with enough money he would be free of all human obligations”. Однако поиск сокровища заканчивается духовным перерождением главного персонажа, обретением себя и своих корней. Молочник попадает в заброшенный поселок Шалимар. Здесь собирая по обрывкам историю, он восстанавливает свое семейное древо.

Путешествие Молочника в Шалимар за золотом на первый взгляд во многом соответствует стереотипному представлению о мужском героическом поступке: герой подвергается смертельной опасности, преодолевает трудности, с честью выносит все испытания, обретает богатство и в конечном итоге завоевывает уважение своего народа. Но писательница сама признается, что «Песнь Соломона» - насмешка, своего рода пародия на описание героического путешествия к мужской зрелости. She admits that Song of Solomon is her “own giggle of the proto- myth of the journey to manhood [7]. Молочник не похож на классического героя и не соответствует стереотипным представлениям о маскулинности. Писательница изображает своего персонажа более человечным. Молочник – современный чернокожий мужчина. Главное его достижение – это не материальное, а духовное богатство, обретение себя как личности.

Новый, преображенный Молочник резко контрастирует с другими мужскими персонажами, например, со своим отцом и Гитарой, которые в большей степени наделены такими стереотипными маскулинными характеристиками, как агрессивность и стремление доминировать над другими. Отец Молочника самоутверждается привычным наднациональным способом, накапливая собственность, которая дает власть над людьми, но при этом исчезает личность, человек превращается в функцию, раба вещей [2: 15]. Гитара, будучи членом группы «Семь дней», разделяет философию «око за око». Если белые расисты линчевали черного школьника, раса должна уплатить жизнью белого подростка, если убили взрослого мужчину или женщину, должно покарать мужскую или женскую особь с белым цветом кожи, неважно, имеет какое-либо отношение человек к преследованию негров или нет. Т. Моррисон, глубоко сострадавая своим угнетенным сородичам, не приемлет крайних методов борьбы: слепая месть уподобляет жертву насильнику. Так, Гитара превращается в убийцу, считая при этом, что им движет не ненависть к белым, а любовь к черным: “What I’m doing ain’t about hating white people ... It’s

about loving us. My whole life is love” [8, 160]. Тогда как Молочник идет путем культурной идентификации, осознания своей сущности, Гитара выбирает дорогу, которая приводит его к культурному отчуждению от своей расы и деинтеграции личности.

Моррисон показывает, что воздействие гендерных стереотипов на сознание людей велико. Любые стереотипы являются штампами, которым человек стремится соответствовать. Как уже отмечалось, евангельская традиция фиксирует главенствующее положение мужчины, закрепив подчиненный статус женщины. В то же время возвеличивание мужчины предъявляет ответственность за женщину. Моррисон затрагивает проблему мужской свободы и ответственности.

Согласно семейным преданиям, прадед Молочника, Соломон, научился летать и таким образом избавился от рабства: *Solmon done fly, Solomon done gone / Solomon cut across the sky, Solomon gone home*. Молочник ликует, узнав, что эта песенка, слышанная им в детстве, воспевает его прадеда: *He just took off; got fed up. All the way up! No more cotton! No more bales! No more orders! No more shit! He flew, baby* [8]. Однако писательница не разделяет его восторга, она напоминает, что на земле Соломон оставил кучу детей, взвалив заботу о них на плечи своей жены Рины: *Who'd he leave behind? What about the wife and twenty-one children that he left here on the ground?* Сто лет спустя в горах Молочник слышит горестные и протестующие крики Рины. В третьем поколении Молочник и Агарь снова переживают трагедию разрыва. Но в данном случае Моррисон, порицает не только Молочника за безответственность и легкомыслие, она также осуждает Агарь, показывая что любовь женщины не дает ей права требовать ответной любви от мужчины и таким образом посягать на его свободу. Гитара, друг Молочника напоминает ей об этом: *Love shouldn't be like that. Love is not possession. You can't own a human being*. Агарь, которая готова была убить ради любви, умереть ради любви “*wanted to kill for love, die for love*”, не поняла это предостережение. Она пытается вернуть любовь Молочника, изменить свой образ при помощи духов и косметики. Моррисон показывает, как наивны и нелепы ее попытки соответствовать стереотипному идеалу женской красоты. Находясь в плену гендерных стереотипов, которые общество навязывает женщине, Агарь отправляется в парфюмерный магазин в надежде там найти спасение: *Nagar believed she could spend her life there among the cut glass, shimmering in peaches and cream, in satin. In opulence. In luxe. In love* [8]. Сама Моррисон считает, что женщины должны преображаться не внешне с помощью косметики, а изнутри, духовно, состоявшись как личность: *they must be transformed, not cosmetically, but internally by their own humanity*. Образцом в этом отношении является тетка Молочника Пилат, не покорившаяся практическому духу времени, она сохранилась как личность, удержала лучшие народные свойства: добросердечность, мягкость, достоинство, музыкальность. Она наделена чувством долга, родственной памяти, которая помогает ей выносить все невзгоды. Пилат ликвидирует разрыв между двумя домами (её и брата), поддерживает главного героя и воздействует на него своей безграничной любовью ко всем окружающим. Пилат – пример женского

культурного архетипа пророческой фигуры, в равной степени принадлежащей природному и духовному миру, именно она является духовным наставником и проводником Молочника на его пути к нравственному самосовершенствованию. Хотя, как отмечает Н. Анастасьев, фигура старой Пилат не лишена нравственной безусловности [2].

Эта женщина способна и на унижение и на обман: она поддерживает свое существование бутлегерским промыслом. Кроме того, принадлежность к общине далеко еще не обеспечивает Пилат подлинного ответственного участия в жизни. Напротив, она всячески стремится на ее обочину. Пилат – обитательница черного гетто в одном из городков в штате Мичиган, где она ощущает себя вполне органично. В анализируемом романе не женский, а мужской персонаж призван отразить наиболее значимые фрагменты авторской картины мира. По мнению Дж. Фурман, из всех персонажей романа «Песнь Соломона» именно Молочник ближе всех подходит к постижению идеи всеобщей, абсолютной любви: “It is Milkman who draws closest to achieving universal love” [7, 41]. Перелом в мироощущении Молочника выражается в новых мотивах и прагматических интенциях персонажа, переходе от равнодушия и безответственности к деятельному участию в жизни своего народа. Ему также открылся смысл слова, которое раньше задевало только слух, но не душу «узы». «Резко оборвалась полоса одинокого ненужного существования, Молочник включается во всеобщий ход событий, и на место существа, бесцельно изживающего годы и десятилетия, приходит историческая личность» [2, 15].

Таким образом, можно сделать вывод, что отстаивая проблемы самоидентификации человека, Моррисон не противопоставляет мужское и женское начало, но говорит о красоте и силе обоих полов, показывая при этом опасность гендерных и расовых стереотипов

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агрба, Л.А. Мифосемиотическое пространство романов Т. Моррисон: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л.А. Агрба. – М., 2004. – 19 с.
2. Анастасьев, Н. Обретение истории. Предисловие к роману Т. Моррисон «Песнь Соломона» / Н. Анастасьев // Песнь Соломона. – М.: Прогресс, 1982. – С. 5-18.
3. Ильин, И.П. Феминистская критика / И.П. Ильин // Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. – М., 2004. – С. 417-419.
4. Моррисон, Т. Песнь Соломона: Роман. Пер. с англ. / Т. Моррисон. – М.: Прогресс, 1982. – 384 с.
5. Старцева, В.С. Роман Тони Моррисон “Beloved” и традиции афроамериканской женской культуры / Режим доступа: <http://www.info-library.com.ua/books-book-194/html>

6. Юликова, М.А. Рецепция творчества Тони Моррисон в периодической печати США и России: автореф. дис. ... канд.филол.наук / М.А. Юликова. – М., 2006. – 22 с.
7. Furman, M.J. Toni Morrison's fiction / M.J. Furman. – Columbia (S.C.) : Univ. of South Carolina press. Cop., 1996.
8. Morrison, T. Song of Solomon/ T. Morrison. – New York: Knopf, 1997. – 399 p.

## **ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ В ШАДРИНСКОМ РАЙОНЕ**

Н.М.Харлова

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»  
г. Шадринск, Россия

**Аннотация:** диалектные наименования лиц в говорах Шадринского района характеризуют человека с точки зрения его внешних свойств и внутренних качеств, указывают на психо-эмоциональные, морально-нравственные, социальные признаки человека, его обобщенное название. Личные наименования экспрессивны, выражают атрибутивный признак и содержат коннотативный компонент в структуре своего значения.

**Annotation.** The dialect proper nicknames in Shadrinsk region characterize a person on the basis of appearance and inner qualities, they point to the psycho-emotional, moral and social features, thus appealing to a person's generalized characteristic. The proper nicknames are expressive, they convey an attributive aspect and include a connotative component in its meaning.

**Ключевые слова:** антропонимант, наименование лица, говоры Шадринского района, коннотация.

**Keywords:** antropominant, nickname, dialects of Shadrinsk region, connotation.

Явление антропонимии в русском литературном языке изучается уже давно. По определению, данному в Словаре лингвистических терминов В.Н. Ярцевой, «антропонимы – собственные наименования людей: имена личные, патронимы (отчества и иные именованья по отцу, фамилия, родовые имена, прозвища и псевдонимы (индивидуальные или групповые), криптонимы (скрывааемые имена) [1, 36]. Однако кроме имен собственных принято относить к антропонимам имена нарицательные: этнонимы, названия родства, специальности, рода занятий, - то есть все, что характеризует человеческие качества, дает информацию о происхождении, национальности, роде занятий.

Наименования лица «отражают человека во всем многообразии его проявлений и свойств – внешних (физических), внутренних (морально-психических) и социальных» [3, 3].

Предметом анализа стали диалектные личные наименования, собранные во время диалектологических экспедиций в Шадринском районе, материалы

диалектных словарей, составленных на основе говора с. Мехонского Шатровского района [2; 4]. Оказалось, что диалектные наименования лиц в говоре Шадринского района составляют значительный пласт всей диалектной лексики.

Такие личные имена в результате анализа были расклассифицированы по следующим основаниям.

1. Личные имена, в основе которых - внешний признак.

1.1. По биологическим признакам:

1.1.1. По росту человека: *дЫлда*, *верзИла* – высокий человек; *ослонИна* – о высоком человеке; *недорОсток* – человек маленького роста (*Вот Сережка у меня недорОсток*); *коротЫли* – человек маленького роста. Такое обозначение роста имеет ярко выраженную эмоциональную окраску, передаваемую суффиксами –ОК, -ЫШ и другими

1.1.2. По телосложению человека: *дранноцЕпина* – худой человек; *дОшлой* – худой, тощий; *жИхарко* – худой, тощий человек; *суходрАнка* – имеющий сухощавое, тонкое тело (*Настояща суходрАнка - не на что смотреть*); *отелЕнок* – рослый и полный ребенок; *зателЕпа*, *зателЕнок* – грузный, нуклюжий ребенок; *сбИтень* – упитанный, крепкий человек; *бОтень* – полный, упитанный человек; *толстУха* – толстая женщина; *плющАтка* – перен. плоская, худая женщина (*Каку-то плющАтку привел в дом – ну, и кака из ее работница?*). Как показывают наблюдения, телосложение человека (и худого, сухощавого, и полного) оценивается, в основном, отрицательно. И это неодобрение имело основание: и маломощный, и слишком полный человек не годились для тяжелой крестьянской работы.

1.1.3. По внешнему виду человека: *голендАй* – неодетый человек, человек с голыми ногами; *лахУдра* – неопрятная, непричесанная, плохо одетая женщина; *страхилАт*, *страхилАтина* – некрасивый, страшный человек (*Такой страхилАт, аж жуть!*); *кикИмора* – неопрятная женщина; *страмИна* – перен. некрасивый, отвратительный; *пропастИна* – ругат. Плохой человек; *баскУлечка* – милый, привлекательный человек; *кулЕма* – неопрятно одетый человек; *охламОн* – небрежно, неаккуратно одетый человек; *модЕна* – модный человек (*Она модЕна: из ремка сделает модну вещь*); *лыско* – лысый человек; *жУжелка* – ругат. неприятная женщина

(*Грубиянка, черна жУжелка,*

*Мазолка дегтяна,*

*Сама милому навешалась,*

*Сказала, что родня*);

*вЫдра* – развязная, вызывающе одетая женщина (*Вот вЫдра-то, вырядилась, и зачем явилась?*); *некорЫстной* – незавидный, неважный.. Анализ показывает, что среди подобных личных имен значителен слой ругательных диалектных слов: *лахУдра*, *кикИмора*, *пропастИна*, *жУжелка*. Напротив, *баскУлечка* (с уменьшительно-ласкательным суффиксом –улечк) имеет ласкательную окраску. Между этими полюсами – *модЕна*.

1.2. По физиологическим свойствам, состояниям человека.

Такие личные наименования человека в говорах Шадринского района могут



обозначать то, какой у человека слух, зрение, как он относится к еде: *нЕслух* – 1. Человек, который плохо слышит; 2. Непослушный человек; *немтЫрь*, *немтУн*, *нЕмко*, *нЕмушко* – немой или неразговорчивый человек (*Как с ним только разговаривать – настоящий немтЫрь*); *ахминАло* – обжора; (глухой) *пестЕрь* – о человеке, потерявшем слух; *облИза* – то есть любит полакомиться (*Вот какой облИза! НапАкостит, сметАнку слИжет*); *голодАй* – тот, кто голоден.

## 2. Личные имена, в основе которых внутренние качества (свойства).

2.1. По свойствам характера, проявляемым во взаимоотношениях с другими людьми.

2.1.1 По психо-эмоциональным качествам человека: *дуботОлог* – экспресс. глупый, неуступчивый человек; *задерИха* – забияка; *бОтало* – болтун, пустомеля, врун (*Много-то не болтай, настоящее бОтало!*); *верхоглЯдка* – несерьезная, ненадежная, неумная женщина; *ветродУй* – несерьезный, ненадежный человек; *базАрная корова* – человек, любящий проводить время за разговорами; *хрыч*, *хрычОвка* – старый, скупой человек; *скупердЯй*, *скупердЯйка* – скряга; *шалопУт*, *шалопАй* – несерьезный, легкомысленный человек (*Сын-от у них шалопАем растет, нигде не учится*); *скрЫтница* – скрытная женщина, девушка; *жмОтина* – очень жадный, скупой человек; *варнАк* – 1. Шалун, безобразник; 2. Хитрый, своенравный; 3. Бродяга (*Вот варнАк-от какой! Украл у нас курицу!*). Такие личные диалектные имена мотивированные, в основе подобных наименований лиц лежит какой-либо признак *верхоглЯдка* – тот, кто глядит поверхностно, неглубоко; *ветродУй* – изменчив, куда подует ветер, туда и переметнется; *скрЫтница* – тот, кто скрывает; *жмОтина* – жметя, жалеет свое добро.

2.1.2. По морально-нравственным качествам человека: *мутОвка* – перен. вертлявая, непоседливая женщина или девица; *злЫдень* – злобный, зловердный человек; *ягИшина* – злой, вредный человек; *грЫмза* – злой, ехидный человек; *сквалЫга*, *сквалЫжина* – злой, ворчливый, скупой человек; *изъедУга* – злой, ехидный, коварный человек (*Федора Ивановна изъедУга была*); *блудЕна*, *блУдня* – женщина, склонная к блуду; *хАпало* – невоспитанный, бессовестный человек, который присваивает чужое. Подобные наименования лиц обозначают нарушение основных морально-нравственных качеств человека: добро, благовоспитанность, добродушие, нестяжание. Злость, блуд, ехидство, отсутствие совести, невоспитанность носители говоров Шадринского района осуждали.

2.1.3. По культуре поведения: *беспелЮха* – неряшливый человек (*Весь измазался как беспелЮха*); *кулЕма* – неряха, растяпа; *Урос* – капризный ребенок или взрослый человек; *неумывАха* – неопрятный, неряшливый, нечистый человек; *брезгУша* – тот, кто испытывает отвращение ко всякой нечистоплотности; *пОкость* – пакостливый ребенок; *чистОтка* – чистоплотная, опрятная женщина; *нечистоплОтка* – нечистоплотная женщина; *прохвОст* – обманщик; *проходИмец* – тот, который везде бывает, все проходит; *пАполза* – о ребенке, который ползает или о человеке, который оказывается там, куда его не просят; *обихОдница* – чистоплотная женщина (*Она ить обихОдница. К ей*

зайдешь, дак всегда ножку утри).

2.1.4. Особенно много личных наименований человека в говорах Шадринского района отмечается в группе, указывающей на отношение к лицам противоположного пола: *вековУха* – старая дева, *гулЕна*, *гУльна корова* – женщина, которая любит ходить в гости, гулять; *кУрва* – падшая женщина; *свиристЕлка* – беззаботная женщина, которая любит погулять; *ягодИночка* – любимый; *хАхаль* – любовник; *ухажЕрник* – тот, кто ухаживает; *шмАра*, *шмАрочка* – любимая, любовница; *шЕльма* – распутная женщина; *мИлка*, *милЕнок*, *милЕночек*, *милАшка*, *милАшечка*, *мИлочка* – милый, милая

(*Кабы знала в речке дно,* *С горы на гору гоняла*  
*Так бы не купалось.* *Бурого теленочка*

*Кабы знала милки совесть,* *У какой-нибудь разини*  
*Так бы не влюблялася.* *Отобью милЕночка*);

*матАня*, *матАнька*, *матАнюшко*, *матАнечка* – возлюбленный, возлюбленная

(*Ты, матАня, лебедь бела,* *Мой матАня косолапенький*  
*Лебединка беляя.* *Нанялся в пастухи.*

*Ты со мной не рассчиталась -* *Сел на кочку и заплакал:*  
*За другим забегала.* *Куда, масеньки, пошли?);*

*крАля*, *крАлечка* – возлюбленная, любимая; *зазнОба*, *зазнОбушка* – любимый, любимая; *бОля*, *бОлечка*, *болИна*, *болИночка* – любимый, любимая; *залЕта*, *залЕтка*, *залЕточка* – возлюбленный

(*Голубые, голубые,*  
*Голубые небеса.*

*Почему не голубые*  
*У залЕточки глаза?*

*Люблю сани с подрезами*

*И коня за быстроту.*

*Люблю залЕтку за походку*

*И еще за красоту);*

*дрОля*, *дрОлечка* – возлюбленный

(*Я иду, и заливаётся*

*В сандалики вода.*

*Я не буду из-за дрОлечки*

*Скандалить никогда);*

*грубиян*, *грубиянка*, *грубияночка* – тот, кто отбил возлюбленную, соперник, соперница.

2.2. Другие личные диалектные слова обозначают свойства характера, проявляемые в деятельности.

2.2.1. Интеллектуальная деятельность человека: *недоУмок* – человек, глупый от рождения; *дундУк* – глупый человек.

2.2.2. Речевая деятельность: *горлАн* – крикун; *трепАч* – человек непостоянный, который говорит попусту; *таратОрка* – та, которая много и быстро говорит (*Пришла таратОрка, шибко круто говорит*); *нечеУха-собирУха* – человек, который говорит всякую ерунду, чепуху; *бурохвОст* – тот, кто говорит неправду, не задумываясь; *кикИмора* – неразговорчивая, неприветливая женщина;

2.2.3. Трудовая деятельность: *байбАк* – лежебока, лентяй; *вахлАк* – лентяй, неповоротливый; *Отень* – лентяй (*Лежит, как Отень, с места не сворОтишь*) или *Отеть*; *лентЯк* – лентяй; *битЮк* – ленивый, неповоротливый;

*шАтало* – слоняющийся лентяй; *непрЯха* – женщина, которая не умеет прясть; *малАйка*, *малАйко* – ленивый, неопрятный человек.

2.2.4. По отношению к материальным благам: *шарамЫга* – любитель поживиться за чужой счет (*В нашей деревне этого шаромЫгу сроду не любили*).

2.2.5. По волевым качествам, по темпераменту: *нехтОша* – ничтожный человек (*Так всю жизнь и звали - нехтОша и нехтОша*), *выкомУра*, *выкомУрицик* – экспрес. изобретательный, находчивый, быстрый на выдумку человек; *гоношУн*, *гомоЮн* – тот, кто хлопочет, усердный человек; *варнАк* – плут, хитрый, нечестный человек; *полЫсало* – непоседливый, постоянно в ходьбе; *шамелА* – непоседливый, бойкий человек; *непролАза* – несмелый, небойкий человек (*Ну, Коля непролАза, ни купить, ни продать, ни в кабаке посидеть*); *чухнЯ* – неприятный человек, неповоротливый, ленивый; *тюхтЯ* – неряшливый, безвольный, несообразительный человек; *ныхтУн* – молчаливый, неразговорчивый человек; *костолОм* – тот, кто не слушается, вертится за столом; *вАнзя* – глупый, нерасторопный, неумелый человек (*Все у него из рук валится, его звали Петя-вАнзя*).

2.2.6. По способностям, одаренности: *охламОн* – непутевый человек; *чухОнь* – бестолковый человек; *нектОша* – бесполезный, никчемный, слабохарактерный человек (*НектОша он, а девки любят*).

2.2.7. По образу жизни: *пОрховка* – так называют в Шадринском районе пустого человека (*Так и прожила всю жизнь как пОрховка, ни одного ребенка не родила*); *потЕма* – рассеянный человек;

(*Грубьяночка моя –*

*Чистая потЕма.*

*Оборвали кружева*

*У черного загона*);

*забулдЫга* – пьяница; *ханЫга* – пьяница, бездельник, обманщик; *пустодОмка* – небрежная, нехозяйственная, расточительная женщина (*Ой, пустодОмка у нас Танька, пустодОмка!*); *недотЕпа* – непрактичный, неумелый человек; *ночёвАльщик* – чужой, поздний гость, который остается ночевать в доме.

3. Наименование человека по социальным признакам: *дЕтной* – имеющий много детей; *пристебАй* – не имеющий отношения к чему-либо или кому-либо; *босотА* – нищие люди; *стряпка* – та, которая стряпает, а также домработница (*Стряпка с пАльцов сЫта*).

4. Обобщенное наименование человека: *пАрЯ* – прозвище старожилов Сибири; *чалдОн* – название сибиряков (часто как груб. Некультурный, неграмотный, невоспитанный человек); *большАк* – старший сын; *большУха* – старшая дочь; *бродяжнЯ* – непослушные дети; *бабЕшка* – женщина, жена; *тЯтя* – отец; *старушАтина* – старуха; *срОдственник* – родственник; *родовА* – родня, родственники; *робетЕнчишко* – ребенок; *поскрЕбыш*, *заскрЕбыш* – последний ребенок у матери (*Жалко ведь мне его, он у меня поскрЕбыш*); *шпанА* – молодые ребята, парни, недостойные внимания; *шАтия* – люди низкого сорта; *холостЕжь* – молодые, неженатые ребята; *молодЯжник* – молодежь (*МолодЯжник-от весь в город подался, никого не осталось*); *шантрапА* – молодые, «нестоящие» ребята, неуважительное название парней; *подрУчник*, *подчАлок* – помощник.

Выясняется, что многие из перечисленных диалектных слов многозначны и могут быть отнесены к различным группам. Новые значения возникли в результате переноса по сходству внешних признаков: *бОтало* – 1. В говорах Шадринского района то, что надевали на шею корове, быку – колокольчик, что-либо, издающее звуки. Животное передвигалось, и *бОтало* издавало звуки. Так можно было определить местонахождение животного. 2. Перен. Болтун, пустомеля, врун; *мутОвка* – 1. В говорах Шадринского района деревянная палочка, лопаточка, служащая для замешивания теста, то, чем мешают. 2. Перен. вертлявая, непоседливая женщина или девица. Диалектные наименования лица в Шадринском районе настолько экспрессивны, что одновременно выражают также и атрибутивный признак и содержат коннотативный компонент в структуре своего значения: *пОкость* – пакостливый ребенок; *чистОтка* – чистоplotная, опрятная женщина; *нечистоплОтка* – нечистоplotная женщина.

Шадринские говоры дают исследователю богатый языковой материал.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. Ярцева В.Н. – М.: Русский язык, 1990.
2. Лютикова, В.Д. Словарь диалектной личности / В.Д. Лютикова. – Тюмень: Изд-во Тюменского университета, 2000. - 188 с.
3. Ратушная, Е.Р. Семантическая структура фразеологизмов в процессе ее формирования и функционирования (на материале фразеологизмов-наименований человека в современном русском языке) / Е.Р. Ратушная. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2000. -223 с.
4. Тимофеев, В.П., Тимофеева, О.В. Диалектный словарь личности / В.П. Тимофеев, О.В. Тимофеева. – Изд. 2, доп. – Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2000. - 595 с.

**РАЗДЕЛ II.**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ И**  
**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР.**  
**ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**  
**НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА 1**  
**КУРСЕ ССУЗа (НА ПРИМЕРЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО**  
**ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО**  
**МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО)**

К.Э. Бердникова  
АУ «Ханты-Мансийский технологическо-педагогический колледж»  
г. Ханты-Мансийск, Россия

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность использования современных педагогических технологий в обучении иностранному языку в условиях образовательного процесса ССУЗа. В качестве примера приведены возможности реализации технологии развития критического мышления через чтение и письмо на практических занятиях по английскому языку на 1 курсе АУ «Ханты-Мансийский технологическо-педагогический колледж», специальности «Документационное обеспечение управления и архивоведения».

**Annotation.** The article deals with the necessity of using modern educational technologies in the process of teaching a foreign language in a secondary vocational school. The author focuses attention on realization of the technology of critical thinking through reading and writing at English lessons in Khanty-Mansiisk technological and pedagogical college, 1<sup>st</sup> course, specialization "Document management and archival".

**Ключевые слова:** педагогические технологии, ФГОС СПО, технология развития критического мышления через чтение и письмо.

**Key words:** educational technology, FGOS SPO, technology of critical thinking through reading and writing.

В настоящее время актуальность изучения иностранных языков (ИЯ) возрастает с каждым днем. Современный мир требует от выпускников школ, колледжей, вузов высоких, качественных знаний ИЯ, так как иностранный язык проникает во все сферы жизнедеятельности современного человека. Для достижения обучаемыми порогового (В1) и порогового продвинутого (В2) уровней, педагогами проводится большая работа по поиску различных эффективных методов и приемов обучения ИЯ. Современные педагогические технологии обучения ИЯ интегрируют методы и приемы обучения ИЯ, позволяющие наиболее эффективно достигать цели обучения ИЯ на различных этапах языкового образования.

Впервые термин «технологии обучения» был упомянут в отечественной

методике обучения ИЯ Г.В. Роговой в 1976 году и означал обучение с использованием ТСО и рационального обучения в целом, то есть в понятие «технология обучения» стали включать все основные проблемы дидактики, связанные с совершенствованием учебного процесса и повышением эффективности и качества ее организации. В современной теории обучения ИЯ А.Н. Щукин предлагает следующее определение понятия «технология обучения»: «совокупность приемов работы учителя, способов его научной организации труда, с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени» [3, 23]. А.Н. Щукин выделяет следующие важнейшие характеристики технологий обучения: *результативность, экономичность, эргономичность (обстановка сотрудничества), высокая мотивированность в изучении предмета.* Большинство исследователей рассматривает технологии обучения как один из способов реализации личностно-деятельностного подхода к обучению, благодаря которому обучающиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности.

В рамках нашей статьи остановимся на характеристике тех педагогических технологий, которые, на наш взгляд, эффективно обеспечивают реализацию ФГОС СПО по специальности 034702 «Документационное обеспечение управления и архивоведение».

Согласно ФГОС СПО, выпускник колледжа по специальности «Документационное обеспечение управления и архивоведение» должен обладать следующими общими компетенциями (ОК):

ОК4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;

ОК6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;

ОК7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий;

ОК8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации [2,6]. Достижение планируемых результатов возможно посредством интеграции в образовательный процесс по иностранному языку в ССУЗе следующих педагогических технологий: *технология проектного обучения – метод проектов; технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП).*

**Технология проектного обучения** – метод проектов является одной из ведущих технологий продуктивного обучения ИЯ на всех этапах языкового образования - от начального языкового образования до высшей школы. Данная технология при эффективном ее внедрении в образовательный процесс, позволяет качественно реализовать все поставленные ФГОС СПО цели: одна из таких целей – это овладение общими компетенциями (ОК) [2, 4]. Метод проектов – это комплексный обучающий метод, который позволяет

индивидуализировать учебный процесс, дает возможность обучаемым проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности [1, 24]. Вслед за А.Н. Щукиным мы считаем возможным привлекать студентов 1 курса к работе над следующими видами проектов на этапе творческого применения изученного материала в процессе изучения ИЯ:

- **по виду деятельности:** *исследовательские, информационные, творческие, практико-ориентированные, ролево-игровые, телекоммуникационные;*

- **по предметно-содержательной области:** *монопроекты, межпредметные проекты;*

- **по характеру координации:** *проекты с открытой явной координацией, проекты со скрытой координацией;*

- **по характеру контактов:** *внутренние или региональные проекты, международные проекты;*

- **по наличию участников:** *личностные, парные, командные;*

- **по продолжительности:** *краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные* [3, 65].

Использование технологии проектного обучения актуально на этапе творческого применения языкового материала. Технология проектного обучения ИЯ реализует ОК4, т.е. обучаемый может осуществить поиск необходимой информации на ИЯ и использовать ее в своих личностных и профессиональных целях. Кроме того, применение данной технологии на 1 курсе ССУЗа обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие обучающихся, их самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, доброжелательность по отношению к преподавателю и друг к другу, коммуникабельность, желание помочь другим. Обучаемые самостоятельно и с желанием приобретают знания из разных источников, учатся пользоваться данными знаниями для решения новых познавательных и практических задач, приобретают коммуникативные умения, работая друг с другом.

Приведем пример еще одной продуктивной педагогической технологии – это **технология развития критического мышления через чтение и письмо**, основы которой были разработаны Дж. Стилом, С. Уолтером [3, 110]. Использование данной технологии дает возможность через комплекс стратегий сформировать у обучаемых коммуникативную компетенцию на планируемом уровне. Данная технология ориентирована на развитие самостоятельной творчески мыслящей личности, на развитие собственного «я» обучаемого, чтобы он смог применить полученные знания на практике, в жизни. Базовая модель состоит из 3-х фаз:

1. Вызов;

2. Реализация смысла;

3. Рефлексия [3, 118].

Использование данной технологии предполагает реализацию ОК4, ОК8. Обучаемый приобретает навык поиска необходимой информации на ИЯ, учится самостоятельно работать с информацией, вычленять необходимые сведения на ИЯ. Технология развития критического мышления через чтение и письмо,

которую разработали Дж.Стил, С.Уолтер дает возможность через использование комплекса стратегий сформировать у обучаемых информационную и коммуникативную компетенции, которые способствуют развитию общих компетенций согласно ФГОС СПО [2, 5] и создает базу для развития компетентности решения проблем, как личностных, так и профессиональных. Кроме того, применение данной технологии способствует развитию у обучаемых умения анализировать и сопоставлять разные идеи, события, точки зрения; умения слышать аргументы оппонентов; умения доказательно отстаивать свою позицию, одновременно воспитывая толерантное отношение к различным точкам зрения, что так же в свою очередь способствует решению поставленных целей ФГОС СПО.

В рамках нашей статьи рассмотрим возможности реализации данной технологии на примере учебного занятия по английскому языку по теме «Family relationship», изучаемой на 1 курсе отделения «Документационное обеспечение управления и архивоведение» в ССУЗе. В начале занятия в рамках фазы «Вызов» преподаватель реализует стратегию *тонкий и толстый вопрос*, обозначая разницу между ними: «тонкий» вопрос требует краткого ответа, «толстый» - развернутого, обстоятельного ответа.

«How many members are there in your family?» (тонкий вопрос)

«At what age did your parents get married?» (тонкий вопрос)

«Do you think it is possible for a modern girl of eighteen to start a family?»

Explain why. (толстый вопрос)

«People should not get married unless they are deeply in love, should they?» (тонкий вопрос)

«What can be done by both spouses to prevent a divorce?» (толстый вопрос)

«What family roles are distributed within a family?» (толстый вопрос)

«What is a «woman's place» and what is a «man's place» in the family?» (толстый вопрос).

Затем, обучаемые, поняв разницу между видами вопросов и ответив на них, начинают работать с текстом, применяя стратегию «*инсерт*»: заполняют таблицу из 4 колонок: 1 – it is well-known (V); 2 – it is new and interesting (T); 3 – I don't believe it (-); 4 – I need additional information (?).

**Пример:**

<b>It is well known (V)</b>	<b>It is new and interesting (T)</b>	<b>I don't believe it (-)</b>	<b>I need additional information (?)</b>
In the 18th, 19th and at the beginning of the 20th century people used to get married at the age of 18 or even 16.	Despite the fact that the girl was so young, she was already able to keep the house, take care of her husband and raise children.	If a girl about 23 or more wasn't married, she was said to be an old maid or a spinster.	Film "Pride and Prejudice".



После заполнения таблицы обучаемые обсуждают в парах содержание каждого столбца, а преподаватель контролирует процесс обсуждения темы на английском языке.

Затем, на фазе рефлексии, мы предлагаем использовать стратегию «эссе». Обучаемым на дом дается задание написать эссе по теме «Family relationship», используя информацию текста и выражая свое мнение по проблеме. Суммируя выше изложенное, эффективность применения педагогической технологии развития критического мышления через чтение и письмо в рамках изучения темы «Family relationship» на 1 курсе ССУЗа заключается в следующем: на первом этапе обучаемые знакомятся с тематикой и проблематикой занятия, отвечая на вопросы; на втором этапе они работают с текстом, вычлняя необходимую информацию; на третьем этапе обучаемые осуществляют рефлексия, выражая свое личное мнение, проявляют самостоятельность, творчество при написании эссе.

Итак, подчеркнем, что реализация современных педагогических технологий на практических занятиях по иностранному языку в ССУЗе способствует, прежде всего, эффективной реализации ФГОС СПО. Кроме того, использование педагогических технологий способствует более качественному усвоению информации на ИЯ. Применяя данные технологии, преподаватель повышает мотивацию обучаемых к изучению учебного материала, экономит время, так как за единицу времени усваивается больший объем информации, повышается результативность занятий, а также активность обучаемых, так как работа осуществляется как индивидуально, так и в парах и мини-группах.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Полат, Е.С. Новые педагогические технологии в обучении иностранным языкам [Текст] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. №1 – 2002. С.22-27.
2. ФГОС СПО [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_10/m75.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m75.pdf)
3. Щукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам [Текст] : уч. мет. пособие /А.Н. Щукин – М.: Филоматис, 2010. – 188 с.

## FEIERTAGE IN DER FESTKULTUR DEUTSCHLANDS

Buligina M.W. Schadrinsk, Russland  
Klein H. Wohlfzburg, Deutschland

**Аннотация:** Статья посвящается исследованию одного из важнейших проявлений культуры любого народа – праздникам. Авторы затрагивают понятийный аппарат, классификацию существующих праздников в Германии и дают описание наиболее известных праздников.

**Annotation:** The article is devoted to the study of one of the most important

manifestations of the culture of any people is the holidays. The authors review the conceptual framework, the classification of existing festivals in Germany and give a description of the most famous holidays.

**Ключевые слова:** праздник, праздничная культура, рождественские традиции и обычаи, Октоберфест.

**Keywords:** holiday, festive culture, Christmas traditions and customs, the Oktoberfest.

Ein Fest ist ein besonderer Tag, ein gesellschaftliches oder religiöses Ritual oder ein Ereignis, zu dem sich Menschen an einem Ort zu einem besonderen Zeitpunkt treffen und gesellig sind.

Das deutsche Wort "Fest" stammt vom lateinischen Begriff *festum* für das Feiern vorgesehener Zeitabschnitte und ist mit dem hebräischen *Moed*, einem festgesetzten Zeitpunkt für die Begegnung mit Gott, verwandt. Ein Synonym ist Feier. Feste und Feiern gliedern die Zeit in Zyklen und Perioden, womit die Menschen sich Zeit und Leben handhabbar zu machen suchen. Feste wirken gemeinschaftsstiftend und gemeinschaftserhaltend.

Nach Sigmund Freud ist ein Fest "ein gestatteter, vielmehr ein gebotener Exzess, ein feierlicher Durchbruch eines Verbotenes. Nicht weil die Menschen infolge irgend einer Vorschrift froh gestimmt sind, begehen sie die Ausschreitungen, sondern der Exzess liegt im Wesen des Festes; die festliche Stimmung wird durch die Freigebung des sonst Verbotenen erzeugt" [8]. Ein Fest kann aber auch sehr gemessen oder getragen zugehen. So folgten Feste in der Barockzeit strengen Regeln, die sich in Abwandlung zum Teil bis in unsere Tage erhalten haben (Gastgeber, Gast, Festprogramm).

Feste haben einen repräsentativen und demonstrativen Aspekt, der sie nach außen hin erkennbar macht (etwa in: Prozession, Tanz, Schauspiel, Wettbewerbe). Man kann sie ggf. als Tourist aufsuchen und sich beteiligen.

In deutscher Festkultur unterscheidet man traditionell vier grossen Festarten:

- politische Feste;
- religiöse Feste;
- nationale Feste;
- personenbezogene Feste.

Unter den sogenannten politischen Feste sind zum Beispiel Tag der Deutschen Einheit oder Tag der Arbeit besonders bekannt. Religiöse Feste sind wie zum Beispiel durch Weihnachten, Ostern, Pfingsten und andere vertreten. Zu den sogenannten nationalen Festen gehört zum Beispiel Oktoberfest. Die Liste der religiösen Feste ist umfangreich, dazu gehören wie zum Beispiel Weihnachten, Ostern, Pfingsten und andere Feste. Die personenbezogenen Feste sind die Hochzeit, der Geburtstag und so weiter.

Allgemein kann man auch zwischen den Festen und beweglichen Feiertagen unterscheiden. Die festen Feiertage finden immer am gleichen Tag des Jahres statt: das Neujahrsfest, der Erste Mai, Allerheiligen, Weihnachten und so weiter. Die bewegliche Feiertage sind mehrheitlich im Kirchenjahr von dem Mondkalender bestimmt (das kommt aus der jüdischen Tradition) und finden jedes Jahr an einem anderem Tag statt: Ostern, Pfingsten und usw. Aber auch viele nationale Feste (zum

Beispiel der Oktoberfest in München) basieren oft auf dem Kirchenjahr und werden auch traditionell jedes Jahr an einen anderen Tag des Jahres gefeiert.

Weihnachten ist das bedeutendste Fest des Christentum nach Ostern, wird oft als Weihnacht, Heiliger Christ oder Christfest genannt und ist das Fest der Geburt Jesus Christi.

In Deutschland beginnt das Fest am Abend des 24. Dezembers (auch als Heilig Abend genannt). Festtag ist am 25. Dezember und der 26. Dezember kommt dazu als zweiter Feiertag.

Vier Wochen vor dem Weihnachten heissen Adventszeit. Die Christen bereiten sich auf das Fest der Geburt Jesu Christi und denken an sein zweites Kommen. Die Adventszeit beginnt mit dem ersten Adventssonntags und endet am Heiligen Abend, ist auch Heiligabend genannt [4]. Die westliche christliche Adventszeit dauert 22 bis 28 Tage und hat immer vier Sonntage, mit Ausnahme der Bistümer, die am Ambrosianischen Ritus festhalten [3]. Historische Wurzeln zu betrachten, so wird der ambrosianische Ritus auf den heiligen Ambrosius zurückgeführt, mit dem er aber erst im 8. Jahrhundert in Verbindung gebracht wurde. Man nimmt an, dass die meisten Texte von Ambrosius stammen. Insbesondere in der Zeit der Karolinger wurde der Ritus seinem römischen Pendant angepasst, wobei er jedoch zahlreiche Eigenarten behaupten konnte, selbst nach dem Konzil von Trient, als Karl Borromäus die Anpassung förderte. Seine Eigenprägung zeigt sich unter anderem in der Euchologie (zahlreiche Präfationen), im Gesang (ambrosianischer Gesang), in den Leseordnungen sowie im Textgut und rituellen Besonderheiten, die Mailand unter orientalischem Einfluss oder durch seine Austauschbeziehungen mit Gallien übernommen hat.

Der Grund für die unterschiedliche Länge der Adventszeit liegt in der Tatsache, dass der Beginn an einen Sonntag gebunden ist, das Ende aber einen Montag, den 24. Dezember. Der letzte Adventssonntag ist dabei der Sonntag vor dem 25. Dezember, womit sich als frühestmögliches Datum der 18. und als spätestmögliches der 24. Dezember ergibt. Daraus folgt, dass die Adventszeit am Sonntag zwischen dem 27. November und dem 3. Dezember beginnt [2].

Die Adventssonntag haben je ihr eigenes liturgisches Gepräge:

- der erste Adventssonntag heisst "Der kommende Herr" (Matthäus 21,1-9),
- der zweite Adventssonntag: "Der kommende Erlöser" (Lukas 21,25-33),
- der dritte Adventssonntag: Johannes der Täufer als "Der Vorläufer des Herrn" (Matthäus 11, 2-6),
- der vierte Adventssonntag heisst "Die nahende Freude" (Philipper, 4,4-7) [2].

In die Adventszeit fallen zahlreiche Bräuche, wie der Adventskranz, der mit seinen vier Kerzen auf das Licht hinweist, das mit Christus in die Welt gekommen ist, der Adventskalender, der die verbleibenden Tage bis Weihnachten anzeigt, das Aufhängen eines Nikolausstiefels an die Haustür am Abend vor dem Nikolaustag, und der Weihnachtsmarkt, der in vielen Städten anzutreffen ist.

Ein Adventskalender gehört seit dem 19. Jahrhundert zum christlichen Brauchtum in der Zeit des Advents. Der Kalender ist in verschiedenen Formen und Ausprägungen verbreitet, zeigt jedoch in der Regel die verbleibenden Tage bis Weihnachten an. Adventskalender zählen entweder in Bezug auf das Kirchenjahr

oder auf den bürgerlichen Kalender. Adventskalender, die sich auf das Kirchenjahr beziehen, umfassen den ganzen Advent (der erste Adventssonntag kann zwischen den 27. November und den 3. Dezember fallen) bis Weihnachten oder Heilige Drei Könige, während kalendarische Adventskalender am 1. Dezember beginnen und am 24. Dezember, dem Heiligen Abend, enden. Adventskalender sollen, ähnlich wie der Adventskranz, die Wartezeit bis zum Weihnachtsfest verkürzen und die Vorfreude steigern. Ursprünglich aus einer lutherischen Sitte Deutschlands stammend, gehören Adventskalender heute in christlich geprägten Ländern zur Vorbereitung auf das Fest der Geburt Jesu Christi.

Im deutschsprachigen Raum haben vor allem Kinder einen Adventskalender. Gleichwohl gibt es auch solche, die eher für Erwachsene angelegt sind. Im Handel weit verbreitet sind Kalender, die mit weihnachtlichen Motiven bedruckt sind und an denen sich kleine Türen öffnen lassen, hinter denen sich Bilder, Sprüche, Süßigkeiten oder andere Überraschungen befinden. Ebenso werden selbstgebastelte Kalender verwendet, denen oft ein ähnliches Prinzip zugrunde liegt [1].

Der mit Kerzen geschmückte Christbaum ist heute zentrales Element der familiären Weihnachtsfeier. Bis ins 18. Jahrhundert hinein war er nur an Fürstenhöfen zu finden, dann in der bürgerlichen Oberschicht. Beim Kleinbürgertum wurde er nicht zuletzt dadurch populär, dass der preußische König im Krieg 1870-1871 gegen Frankreich Weihnachtsbäume in den Unterständen und Lazaretten aufstellen ließ. Danach verbreitete sich der Weihnachtsbaum weiter und erhielt die heute als selbstverständlich empfundene zentrale Rolle im Zeremoniell der häuslichen Familienfeier [2].

In Kirchen und Häusern werden Weihnachtskrippen aufgestellt, die mit Figuren die Weihnachtsgeschichte darstellen. Es ist auch Brauch spezielle Weihnachtskarten und Weihnachtsgrüße an Freunde, Verwandte und Arbeitskollegen zu schicken.

Am Heilig Abend findet ein sehr feierlicher Gottesdienst statt und oft auch ein Mitternachtsgottesdienst. An diesem Tag gehen auch viele Menschen in die Kirchen. Der Abend wird mit der Familie verbracht, es gibt ein festliches Essen und man beschenkt sich gegenseitig. Es werden Weihnachtslieder gesungen. Zum festlichen Familienessen dient die Weihnachtsgans, Weihnachtsplätzchen, Lebkuchen, Christstollen. Der 25. und 26. Dezember sind arbeitsfrei, darum werden an diesem Tage Verwandte besucht und es wird gemeinsam gefeiert. Die Weihnachtszeit gilt als Zauberzeit, Zeit zum Träumen, Verwöhnen, sich mit den Freunden zu treffen, all das zu machen, was im realen Leben oft vergessen wird.

Der Wein spielt seit Jahrtausenden in der Kulturgeschichte der Menschen eine wichtige Rolle. Bei religiösen Zeremonien, familiären und auch beruflichen Feiern, zum Essen und in Gesellschaft wird auch heute Wein getrunken. Sein Anbau und die Gewinnung brachte den Weinregionen einen gewissen Reichtum, den sie mit der Weinlese dankbar feierten. Die Gewinnung des Rebsaftes fanden zuerst die Ägypter heraus. Die Griechen kannten den Weinbau vor 1 000 v. Chr. und verbreiteten ihn im ganzen Mittelmeerraum. Nach der Unterwerfung Galliens führten die Römer den Weinbau zur Versorgung ihrer Truppen in Burgund und Britannien, wohl auch an Rhein, Mosel und in Pannonien ein. In Deutschland gedeiht der Wein in den

geschützteren und wärmeren Regionen, die Weinbaugebiete liegen am Rhein. Aber Deutschland ist in der ganzen Welt bekannt dank Oktoberfest, das das größte Volksfest in Deutschland ist. Es findet seit 1810 auf der Theresienwiese in München statt. Ein bürgerlicher Unteroffizier legte mit seiner Idee den Grundstein für das Oktoberfest. Er schlug vor, die Hochzeit von Ludwig von Bayern und Prinzessin Therese von Sachsen-Hildburghausen mit einem großen Pferderennen zu feiern [6].

Der Festplatz außerhalb der Stadt wurde aufgrund seiner natürlichen Eignung ausgesucht. Der Sendlinger Berg (heute Theresienhöhe) wurde als Tribüne für die 40 000 Zuschauer des Rennens gebraucht. Die Festwiese blieb bis auf das Königszelt unbebaut. Die Verköstigung der Besucher erfolgte oberhalb der Tribüne auf der Anhöhe, wo "Traiteurs" und andere. Bevor das Rennen begann, erfolgte eine Huldigung der Hochzeiter und des Königshauses in Form eines Zuges aus 16 Kinderpaaren, die mit Trachten der Wittelsbacher, der neun bayerischen Kreise sowie weiterer Regionen bekleidet waren. Anschließend sang ein Chor aus Feiertagsschülern, bevor schließlich das Festrennen mit 30 Pferden auf einer 11 200 Schuh (3270 Meter) langen Rennbahn folgte. Als erstes Pferd kam das vom Franz Baumgartner über die Ziellinie, der seine Goldmedaille von Rennmeister und Staatsminister Maximilian Graf von Montgelas [5], überreicht bekam.

In seiner reichen Geschichte werden einige Daten einen besonderen Akzent:

– 1910 feierte die Wiesen ihren 100. Geburtstag und es wurden 12.000 Hektoliter Bier ausgeschenkt. In der Bräurosl, dem damals größten Bierzelt, fanden bereits 12000 Gäste Platz.

– von 1914 bis 1918 fiel das Oktoberfest wegen des Ersten Weltkriegs aus.

– in 20-er Jahren wurden einige Festjahre versäumt. So zum Beispiel 1919-1920 feierte man nur ein kleines "Herbstfest"; 1923 gab es wegen galoppierender Inflation kein Oktoberfest. Im November 1923 wurde die Rentenmark eingeführt; 1924 gab es wieder kein Oktoberfest.

– während der Zeit des Nationalsozialismus wurde das Fest verändert: die NS-Propaganda nutzte das Oktoberfest. Juden wurden verboten, auf dem Oktoberfest zu arbeiten. 1935 wurde das 125. Wiesen-Jubiläum aufwändig inszeniert; unter anderem mit einem großen Jubiläumsumzug (sein Motto "Stolze Stadt – Fröhlich Land" sollte für die angebliche Überwindung der Schichten und Klassen stehen; er demonstrierte die Gleichschaltung und die gefestigte Macht des Nationalsozialismus-Regimes. Die künstlerische Leitung für den Jubiläumsumzug übertrug die Gauleitung dem NS-Maler Albert Reich. 1938 – im März hatte Hitler Österreich annektiert und auf der Münchener Konferenz in der Sudetenfrage auf ganzer Linie gewonnen – wurde das Oktoberfest in „Großdeutsches Volksfest“ umbenannt. Das NS-Regime transportierte eine große Zahl von Sudetendeutschen auf die Festwiese.

– Während des Zweiten Weltkriegs von 1939 bis 1945 fand kein Fest statt, in der Periode der Nachkriegszeit 1946 bis 1948 gab es wieder ein "Herbstfest".

In Seit seinem Bestehen war das Oktoberfest damit 24 Mal ausgefallen. Im September 1949 fand das erste Oktoberfest nach dem Krieg statt.

– am 26. September 1980 explodierte am Haupteingang des Festgeländes eine Bombe. 13 Menschen starben, über 200 wurden verletzt (68 davon schwer). Das

Oktoberfestattentat gilt als einer der schwersten Terroranschläge der deutschen Geschichte. Die Tat ist bis heute nicht vollständig aufgeklärt.

Das Oktoberfest heute zieht jährlich über sechs Millionen Besucher an. Die Gäste kommen immer zahlreicher aus dem Ausland, vorwiegend aus Italien, aus den USA, Japan und Australien. In den letzten Jahren gab es einen Trend zur Tracht: viele Wiesnbesucher kamen mit Lederhosen bzw. Dirndl.

Der übermäßige Alkoholkonsum eines Teils der Wiesnbesucher wird seit langem thematisiert. Um zu vermeiden, dass die Stimmung auf der Wiesn immer mehr der Stimmung auf dem Ballermann (Mallorca) gleicht, entwickelten 2005 die verantwortlichen Organisatoren das Konzept der Ruhigen Wiesn. Die Zeltbetreiber sind dazu angehalten, bis 18:00 Uhr nur traditionelle Blasmusik zu spielen und die Musikkautstärke auf 85 dB(A) SPL zu begrenzen. Dies soll das Oktoberfest für Familien und ältere Besucher attraktiv halten. Nach 18 Uhr werden auch Schlager und Popmusik gespielt.

Von einem Teil der Münchner und der Gäste sowie teilweise in der Presse wird das Fest inzwischen allerdings als nerviges Massenbesäufnis bezeichnet, das mit einem Volksfest nichts zu tun hat, aber doch bleibt es einen untrennbaren Teil deutscher Festkultur [7].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Adventskalender. [Электронный ресурс] : <https://de.wikipedia.org/wiki/Adventskalender>. – 28.11.2015.
2. Adventszeit. [Электронный ресурс] : <http://www.theology.de/kirche/kirchenjahr/adventszeit.php>. – 28.11.2015.
3. Ambrosianischen Ritus. [Электронный ресурс] : [https://de.wikipedia.org/wiki/Ambrosianischer\\_Ritus](https://de.wikipedia.org/wiki/Ambrosianischer_Ritus). – 28.11.2015.
4. Heiligen Abend. [Электронный ресурс] : [https://de.wikipedia.org/wiki/Heiliger\\_Abend](https://de.wikipedia.org/wiki/Heiliger_Abend). – 27.11.2015.
5. Maximilian Graf von Montgelas [Электронный ресурс] : <https://de.wikipedia.org/wiki/Maximilian>. – 27.11.2015.
6. 6. Oktoberfest. [Электронный ресурс] : <http://www.oktoberfest.net>. – 28.11.2015.
7. Oktoberfest. [Электронный ресурс] : [https://de.wikipedia.org/wiki/Oktoberfest#cite\\_note-7](https://de.wikipedia.org/wiki/Oktoberfest#cite_note-7). – 27.11.2015.
8. Sigmund Freud: Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker. Verlag Hugo Heller & Cie., Wien 1913. [Электронный ресурс] : [https://de.wikipedia.org/wiki/Fest#cite\\_note-1](https://de.wikipedia.org/wiki/Fest#cite_note-1) – 28.11.2015.

## ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМИ УМЕНИЯМИ СПЕЦИАЛИСТОМ-МЕНЕДЖЕРОМ

А.В. Бычок

Тернопольский национальный экономический университет,  
г. Тернополь, Украина

**Аннотация.** Рынок труда потребовал существенных преобразований в системе подготовки специалистов области управления. В высших заведениях страны создаются программы новых специальностей «Менеджмент», «Маркетинг». Профессиональный менеджер зависит от обучения.

**Annotation.** The labor market has demanded significant changes in the system of management professionals. In the higher institutions of the country program are new specialties "Management", "Marketing". A professional manager is dependent on learning.

**Ключевые слова:** менеджер, рынок труда, система подготовки.

**Keywords:** management, labor market, training system.

Переход к рынку вначале 90-х гг. потребовал существенных преобразований в системе подготовки специалистов области управления. В вузах страны стали создаваться и корректироваться программы новых специальностей «Менеджмент», «Маркетинг». Самое простое представление о том, с чем имеет дело менеджмент, дает правило семи «М»: many, men, money, methods', materials, marketing, management. Из приведенной общеупотребительной формулы следует, что менеджмент имеет дело с группами людей, денег и материальными ресурсами, воздействие на которые осуществляется с помощью специфических методов, маркетинга, управления. Для подготовки менеджеров и маркетологов высокого уровня необходимо понимание структуры управленческой деятельности, определение вершин профессионализма в этой области, а также путей и средств достижения этих вершин за счет целенаправленного образования и «запуска» процесса саморазвития еще в процессе обучения.

Уровень профессионализма определяется тремя группами факторов. Первая – это наличие определенных индивидуальных особенностей и их коррекция в процессе жизнедеятельности. Вторая – включенность специалиста в социально-культурную среду. Третья – демонстрация оперирования социокультурными нормами в процессе профессиональной подготовки.

Особенность профессионализма менеджера состоит в том, что задачи и проблемы его деятельности касаются главным образом рефлексивной самоорганизации тех, с кем строит отношения менеджер, а также собственной рефлексивной самоорганизации. Это позволяет достигать взаимопонимание с профессионалами в других областях, выявлять уровень профессиональности выполнения различными специалистами своих обязанностей.

Если мы говорим о профессиональном менеджере, необходимо коснуться вопроса обучения менеджера, становление его профессиональной направленности, т. е. профессионально осуществляющих функцию управления.

Проанализировав работы, посвященные профессионализму менеджера, мы выделяем инвариантные компоненты профессионального развития, определяющие его структуру:

- профессиональная культура: сплав профессиональных знаний, умений, навыков, обуславливающих его профессиональную компетентность, который при определенных условиях может воспротивиться в творческую деятельность менеджера;
- способность к сотрудничеству, взаимодействие в творческом процессе, стремление к инновационным формам деятельности, потребность в профессиональном росте;
- ценностно-мотивационная и эмоциональная сфера личности менеджера, т. е. потребности, интересы, жизненные установки, отношение к окружающей действительности; желание совершенствоваться;
- способность к саморегуляции поведения, высокий уровень развития психофизиологических возможностей, большая внутренняя энергия;
- высокая степень развития мышления, его гибкость, не стереотипность, оригинальности, глубины, способность быстро находить варианты решений и менять приемы действий в соответствии с новыми условиями;
- способность предвидеть результаты своей творческой деятельности, умение определять наиболее эффективные способы решения проблем, анализировать свою управленческую деятельность.

Особая область профессиональной деятельности менеджера – это социально-экономическое поведение человека. Конечно, менеджер, работающий на производстве воздействует и на технологические процессы, но это воздействие осуществляется через деятельность специалистов, их интеллект, отношение к труду, стимулы и мотивы. Знания технологии производства менеджеру необходимы, но не как основные профессиональные знания, а как дополнительные. Эти знания необходимы не для выполнения инженерной работы, а для понимания характера работы подчиненных ему людей. Это и лежит в основе определения того, какой должна быть система знаний у профессионально подготовленного менеджера. Менеджер в классическом понимании – это логически мыслящий и хорошо информированный человек, который имеет цель, план и волю для достижения поставленной цели. Менеджер или маркетолог, выполняющий профессионально сложные управленческие функции, должен владеть достаточными знаниями для решения управленческих, технических, финансовых вопросов, обладать достаточной интеллектуальной мощностью и работоспособностью, необходимы для того, чтобы взять на себя все бремя проблем и деловых обязательств [1, 239].

Осознание управления как профессии, опирающейся на разнообразные достижения междисциплинарной, пока еще очень молодой, быстро и неравномерно развивающейся области научного и практического знаний, занимают прочное место в современной цивилизации. Получив в начале века наиболее четкое выражение в концепциях «научного управления» Ф. Тейлора



(США), «идеальной бюрократии» М. Вебера (Англия), «науки администрирования» А. Файоля (Франция), эта область знаний первоначально пошла по пути жестокого рационализма в управлении [2, 59-62]. Так называемые секретари благополучия учились на рабочих местах контролю за условиями труда рабочих, ведению переговоров с хозяином предприятия и т. д. Затем, в 60-70-е годы появилась концепция «человеческих отношений» американских ученых Э. Мэйо и Ф. Роззлизбергера, суть которой состояла в том, что производительность труда зависит не столько от методов организации производства, сколько от того, как управляющие относятся к исполнителям; она оказала значительное влияние на подготовку будущих руководителей. Американские школы бизнеса расширили свои программы за счет включения в них дисциплин, связанных с человеческими ресурсами: индустриальной психологии, организационного поведения, управления персоналом. В результате высшие школы бизнеса стали целенаправленно готовить специалистов-менеджеров для различных видов деятельности.

Из опыта американской высшей школы в плане становления специалиста практический интерес представляет, прежде всего, их методика самостоятельного приобретения знаний. Концепция индивидуального обучения базируется на свободном выборе со стороны обучаемых и большей доле их самостоятельности в обучении и характеризуется следующими особенностями:

- составление программы обучения самим студентом с помощью наставника (тьютора), отвечающей его научно-профессиональным запросам;
- предоставление студентам возможности изучения материала со скоростью, которая соответствует его возможностям и способностям, т. е. отсутствие жестких временных ограничений как это принято в традиционной системе обучения;
- обязательность полного усвоения определенного объема материала как условие дальнейшего его изучения;
- использование системы инспекторов (прокторов), выполняющих функции по многократной проверке знаний и руководства учебной деятельности, при этом в качестве прокторов широко привлекаются студенты старших курсов или аспиранты;
- использование модульной системы изучения дисциплин.

Очень привлекает в данной системе подготовки сокращение лекционного времени в общем объеме учебного времени студента. Основное время и внимание уделяется активным формам обучения в малых группах, что является стимулом развития познавательной активности и познавательных способностей. Данная система выдвигает на передний план методологические аспекты формирования знаний, личностные социально-значимые качества.

Наиболее полный анализ современных систем обучения менеджменту содержится в работах К. Митчелла, Кемини, Томпсона, Снелла. Эти авторы отмечают, в частности, что в настоящее время появилась необходимость в разработке новых моделей развития рынка, которые учитывали бы глобальные

изменения, происходящие в экономике.

Изучением сложившейся ситуации на мировом рынке и ведением целенаправленной исследовательской работы в области обучения менеджменту занимается специально созданной при Бредфордском университете Центр менеджмента. Ученые экономисты Великобритании утверждают, что система обучения, основанная на освоении большого количества теоретических знаний, не способствует увеличению числа «компетентных» менеджеров, обладающих всеми навыками, необходимыми для современного руководителя.

Концепция обучения Бредфордского Центра включает в себя не только создание международных стандартов содержания обучения менеджменту, но и программы по развитию и совершенствованию наиболее важных умений и навыков, без которых сегодня не могут обойтись менеджеры. Девиз Бредфордского университета: «Мы делаем так, чтобы знания работали на нас» [3].

В Бредфорде традиционно существует концепция обучения, называемая «сендвич». В процессе получения высшего образования студенты проходят производственную практику сроком в один год, что дает им прекрасный шанс применить на практике полученные во время обучения знания и умения, а также выработать у себя навыки, необходимые для современных менеджеров.

Интересен опыт Эмриджского колледжа менеджмента (Великобритания), который также базируется на самостоятельном обучении и развитии. Отличительные черты данного центра бизнеса следующие:

- профессиональная диагностика и консультирование;
- широкое использование технологий обучения;
- менеджеры в роли «двигателей» процесса обучения;
- сотрудничество между образовательными учреждениями.

Например, структура программ Открытой школы бизнеса Открытого университета Великобритании представляет собой курсовую работу с помощью видео, текста, аудио, рабочего проекта при поддержке тьютора в виде консультаций, занятий, общения по интернету, скайпу и постоянной оценке работы в течение всего времени обучения.

Одна из методик, способствующих эффективности подготовки менеджеров, – это так называемое обучение действием (action leaning). В основу программы Global Leadership Program Мичиганского университета проф. Ноэля Тичи положены следующие принципы:

- методологической основой программы является обучение действием: все мероприятия программы в конечном итоге должны быть нацелены на выполнение важного и сложного задания;
- программа должна быть международной, т. е. ее преподавателями и участниками должны стать представители возможно большого числа стран;
- продолжительность программы не должна превышать пяти недель – предельного срока, на который менеджеры верхнего звена могут оторваться от основной работы;

- программа должна служить основой образования неформальной сети «глобальных» менеджеров.

В обучение действием ключом к успеху является правильная формулировка задания, вокруг которого организуется сам процесс, что называется «ядром» обучения действием. GLP существует при школе делового администрирования Мичиганского университета и способствует повышению образовательного уровня студентов, которые были ассистентами, молодыми партнерами «глобальных» менеджеров, что давало им повысить свой профессиональный опыт.

Принципы построения программы, заложенные ее авторами, вкратце сводятся к следующему:

- предельная интенсивность;
- гармоничное сочетание лекционных, групповых, индивидуальных форм учебной работы;
- соревновательность при выполнении заданий;
- разнообразие видов и содержания деятельности: обсуждение и анализ проблем бизнеса, политики, культуры и социальных аспектов;
- постоянный самоанализ рабочих групп (GRPI).

Для эффективности бизнес-образования должна использоваться в плане методологии программа GRPI. Программы, основанные на обучении действием, повышают эффективность групповой деятельности, а методика программы позволяет избежать потерь или спадов в работе группы.

Интересна, на наш взгляд, программа «Мастер делового администрирования», начатая в 1996 г. на экономическом факультете.

Вышеназванные программы эффективны при решении проблем овладения коммуникативными умениями специалистом-менеджером.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Дункан Джек У. Основопологающие идеи в менеджменте. Уроки основоположников менеджмента и управленческой практики. Пер. с англ. [Текст] / Джек У. Дункан. – М.: Дело, 1996. – 272 с.
2. Шекшня С. Управление профессиональным обучением в филиале многонациональной компании в России: опыт Отис-Элевейтор [Текст] / С. Шекшня // Менеджмент, 1997. – № 6. – с. 25–38.
3. Hofstede Geert. Cultural Constraints in Management Theories. Academy of Management Executive [Текст] / G. Hofstede. – 1993. – pp. 81-94.

# КЛАССИФИКАЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СИСТЕМЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

С.П. Вахрамеева

ФГПОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** В статье рассмотрена фреймовая структура терминологического поля проблемы формирования медиаобразовательной компетентности студентов педвуза, а также представлена классификация элементов системы медиаобразования.

**Abstract.** The frame structure of terminological field, problems of formation pedagogical University students' media education competence and classification of elements of media education system are presented and discussed in the article.

**Ключевые слова:** фреймовая структура, компетентность, медиаобразовательная компетентность, профессиональное и непрофессиональное медиаобразование, формальное, неформальное, внеформальное, интегрированное и специальное медиаобразование.

**Key words:** frame structure, competence, media education competence, vocational (professional) and unvocational (unprofessional) media education, formal, informal, integrated and special media education.

Концепция медиаобразования стала наиболее актуальной образовательной концепцией, продвижение которой должно способствовать решению основной задачи современного образования – задачи его модернизации на основе информатизации. Свидетельством этому является поддержка различных проектов в области медиаобразования, проведение различных форумов и семинаров по проблематике медиаобразования и т.д.

Анализ различных подходов и точек зрения на сущность понятия «медиаобразование» позволяет нам остановиться на следующей его трактовке.

Понятие	Содержание понятия	Цель
Медиаобразование	процесс образования и развития личности, направленный на изучение закономерностей массовой коммуникации и использования всех видов медиа в сферах общественной жизни (социальной, культурной, политической, экономической)	формирование коммуникативных способностей, критического мышления, творческой активности (самовыражение), умений интерпретации, анализа, оценки и создания медиатекста

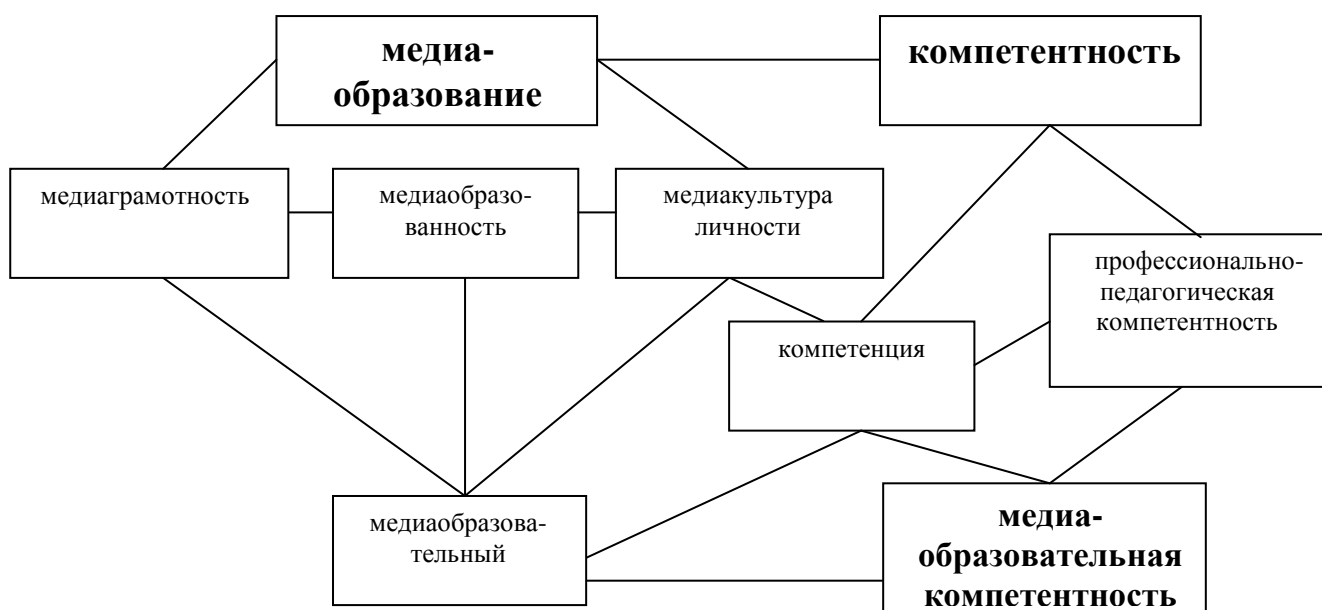
При этом под **медиатекстом** мы понимаем сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья,

телепередача, видеоклип, фильм и пр.), репрезентирующее реальность, а под **медиатехнологией** – технологию, сущностью которой является запись, хранение и воспроизведение медиаинформации.

Кроме того, в терминологическое поле исследуемой проблемы входят сопряженные понятия, в частности следующие:

- **компететция** - (от лат. *competentio* от *compeo* добиваюсь, соответствую, подхожу) — это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач.
- **компетентность** - соответствующие знания, опыт, образование в определенной области деятельности
- **профессионально-педагогической компетентностью** – интегральное качество личности педагога, включающее комплекс основных профессиональных субкомпетенций, опыт творческой педагогической деятельности, профессионально значимые личностные качества.
- **медиаобразовательная компетентность** – вид профессиональной компетенции.
- **медиаграмотность** – способность осваивать, интерпретировать / анализировать и создавать медиатексты;
- **медиаобразованность** – умения использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме;
- **медиаобразованность учителя** – совокупность систематизированных медиазнаний, умений, ценностного отношения к медиаобразованию в целом, а также определяемый ими уровень мастерства по реализации медиаобразования школьников в педагогическом процессе;
- **медиакультура личности** – система уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа.

Проведенный анализ основных и сопряженных понятий нашего исследования позволяет представить структуру его терминологического поля. В диссертациях, а также в трудах, посвященных методологии научного исследования, достаточно убедительно разработана идея перспективности представления терминологического поля проблемы в виде *фреймовой структуры*. Технология создания такой структуры предполагает выявление основных и вспомогательных понятий исследования; определение основных фреймов, под которыми понимается современный способ представления знаний в виде иерархической структуры. Фреймовая структура терминологического поля нашего исследования представлена в виде графа (см. рис. 1).



**Рис. 1.** Фреймовая структура терминологического поля проблемы формирования медиаобразовательной компетентности студентов педвуза

**Содержание** медиаобразовательной компетентности студентов раскрывается нами как система индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций.

**Индивидуально-профессиональные качества** включают: доминантные качества – *коммуникативные* (знание различных стратегий и методов эффективного общения); *дидактические* (способность и умение перерабатывать материал медиапедагогики в материал учебного предмета, доступный учащимся; применять и развивать систему эффективных методов медиаобразовательной деятельности); *перцептивные* (умение и способность проникать в душевный мир учащихся, развитая психологическая наблюдательность); *волевые профессиональные качества* (умение преодолевать трудности, проявлять настойчивость, выдержку, решительность, требовательность и др.); *динамизм личности* (способность к волевому воздействию и логическому убеждению); *эмоциональная устойчивость* (способность владеть собой); *педагогическая наблюдательность* (проницательность, педагогическая зоркость); *эмпатия* (умение понимать внутреннее, психическое (эмоциональное) состояние ученика и сопереживать с ним это состояние); *доминантность* (деловитость, склонность вести за собой, принятие ответственности за других, умение руководить); *креативность* (творчество) и периферийные качества (те качества личности учителя, которые не оказывают решающего влияния на продуктивность его педагогической деятельности, однако способствуют ее успешности): энтузиазм, артистичность, инициативность и др.

На сегодняшний день можно говорить о довольно разветвленной системе медиаобразования, элементы которой классифицируются нами по следующим основаниям: по целям, по степени организованности, по видам и уровням

реализующих его образовательных учреждений, по наличию видовой интеграции, по предметно-содержательной локализованности, по направленности и по формам реализации [2, 118].

**По целям** выделяется *профессиональное* и *непрофессиональное* (синоним – *массовое*) медиаобразование. Профессиональное предназначено для подготовки профессионалов, т.е. работников разных видов средств массовой коммуникации, и подлежит дальнейшей классификации в соответствии с видами (периодическая печать, книги, телевидение, радио, кинематограф, анимация и т.д.) и целями коммуникации (журналистика, PR, реклама). Непрофессиональное медиаобразование обращено к массовой аудитории и готовит компетентных потребителей всех медиа.

Следует отметить, что профессиональный модуль предполагает в качестве начальной базы некоторый достигнутый уровень массового медиаобразования, а значит, реальной является проблема преемственности их содержания. В идеале непрофессиональное/массовое медиаобразование должно начинаться не позже чем на уровне среднего образования и продолжаться на более поздних уровнях образования.

**По степени организованности** можно выделить *формальное*, *внеформальное* и *неформальное* медиаобразование. Как известно, формальное образование предполагает организацию обучения, отвечающую пяти основным требованиям: 1) оно приобретается обучающимися в специально предназначенных для обучения учреждениях (в школах разного типа, в техникумах, вузах и т.д.); 2) обучение должно осуществляться специально подготовленным персоналом (проблема подготовки квалифицированных кадров медиапедагогов, особенно для непрофессионального медиаобразования, должным образом не решена); 3) формальное образование предполагает получение документа об образовании, в котором фиксируются все пройденные предметы, в том числе медийной тематики; 4) в рамках данного вида образования осуществляется систематизированное обучение; 5) обучение характеризуется целенаправленной деятельностью обучающихся.

Формальное медиаобразование в наше время более активно развивается на этапе и в форме профессионального образования (например, университетского журналистского, рекламного, PR-образования и т.д.). Значимость формального вида чрезвычайно велика. Мы считаем, что об институционализации того или иного тематического направления (в том числе медиаобразования) можно говорить, когда данный вид «приходит» именно в систему формального образования. Внеформальное образование отличается двумя из перечисленных выше признаков, а именно: систематизированностью и целенаправленным характером деятельности обучающихся. Неформальное медиаобразование – это неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из вышеназванных параметров. Это стихийное приобретение знаний, навыков, умений, качеств и мировоззренческих ориентаций, относящихся к медийной тематике.

**По наличию видовой интеграции** выделим *интегрированное* и *специальное* (*специализированное*) медиаобразование.

Как известно, существует довольно значительное количество видов медиа, отличающихся друг от друга техническими и целевыми характеристиками. Если медиаобразование нацелено на один вид массовой коммуникации, его можно считать специализированным (образование в области телевидения, кинематографа, радио, а также рекламное образование, PR-образование и т.д.). В противоположность ему интегрированное образование осуществляется на материале нескольких видов медиа и нацелено на приобретение неких универсальных знаний и навыков, применимых во всех средствах массовой информации и коммуникации.

**По формам реализации** различают *активное, пассивное и смешанное* медиаобразование.

Образование в области массмедиа является активным, если оно направлено на приобретение учащимся навыков активного коммуникатора и реализуется через его участие в разработке и реализации того или иного медиаобразовательного проекта (газеты, журнала, интернет-сайта, теле/радиопередачи и т.д.). Пассивное же медиаобразование ограничено формированием пользовательских знаний, навыков и умений; в этом случае обучающийся осваивает роль реципиента массово-коммуникационных процессов.

**По уровню** медиаобразование может реализовываться на этапе *дошкольного, среднего (начального, неполного среднего и полного среднего), профессионального (начального, средне-профессионального, высшего) и последипломного образования.*

В реальной отечественной практике оно активнее всего представлено на уровне профессионального образования, слабее – на уровне среднего образования, в последние годы проявились его элементы на дошкольном уровне. Наименее представленная форма – непрофессиональное/массовое медиаобразование в учреждениях непрерывного образования. В терминах данной классификации возможно охарактеризовать особенности любого реально функционирующего медиаобразовательного модуля, что должно способствовать более полному представлению о существующей педагогической практике. Разработанная классификация, таким образом, имеет определенное научное значение.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондаренко, Е.А., Журин, А. А. Состояние медиаобразования в мире [Текст] / Е.А. Бондаренко // Педагогика. - 2002. - № 3. - С. 88–98.
2. Фатеева, И.А. Классификация видов медиаобразования, [И.А. Фатеева, 2009, с. 118–123]. Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / Под ред. А.В.Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. - 232 с.
3. Федоров, А.В. Терминология медиаобразования [Текст] / А.В. Федоров // Искусство и образование. – 2000. – № 2. – С. 34.



## РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ В ГБПОУ «ШАДРИНСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

Д.Е. Верхотурцев

ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж»

г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются понятия *творчество*, *техническое творчество*, а также показано развитие технического творчества в процессе профессиональной подготовки квалифицированных специалистов в Шадринском политехническом колледже, где создан студенческий клуб технического творчества «АвтоМиг».

**Annotation.** This article discusses the concepts *creativity* and *technical creativity*. The development of technical creativity in the process of professional training of qualified specialists in Shadrinska Polytechnic College, where he created a student club of technical creativity "Avtomig".

**Ключевые слова:** творчество, техническое творчество, профессиональная подготовка квалифицированных специалистов.

**Keywords:** *creativity*, *technical creativity*, *professional training of qualified specialists*.

Развитие нашего общества в значительной степени зависит от инициативы, энергии, знаний, способностей, творчества каждого человека. Стержнем трудовой активности выступает ныне умение каждого трудящегося технически грамотно мыслить, рационально и эффективно работать. В связи с этим большое значение имеет формирование производственника такого типа, основу действий которого составляли бы высокое профессиональное мастерство, целеустремленность, инициатива и творчество. А значит, требуется перестройка как системы ценностных ориентаций, так и практических мер в подготовке, обучении и воспитании учащихся и одна из важных задач здесь – сформировать у человека тягу к изобретательской и рационализаторской, исследовательской деятельности, к техническому творчеству [1].

Творчество - деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца-субъекта творческой деятельности; в природе происходит процесс развития, но не творчества.

Из этой весьма лаконичной трактовки можно усмотреть, что творчество - это особый вид интеллектуальной деятельности человека, направленной па создание качественно новых ценностей [3].

Творчество – процесс человеческой деятельности, в результате которого создаются качественно новые материальные и духовные ценности. В процессе творчества принимают участие все духовные силы человека, в том числе воображение, а также приобретаемое в обучении и в практике мастерство, необходимое для осуществления творческого замысла. В изучении творчества, творческого мышления еще остается на сегодняшний день много загадок, ждущих своего вдумчивого исследователя [1].

Техническое творчество - вид деятельности обучающихся, результатом которой является технический объект, обладающий признаками полезности и субъективной (для обучающихся) новизны. Техническое творчество развивает интерес к технике и явлениям природы, способствует формированию мотивов к учёбе и выбору профессии, приобретению практических умений, развитию творческих способностей и др. Основной путь организации технического творчества - создание проблемной ситуации и формулировка творческих задач конструкторского характера [4].

Техническое творчество, например, имеет следующие звенья: раскрытие технического противоречия, формулировка технической задачи, выработка технической идеи, создание идеальной модели, материализация идеального образа, отработка и внедрение работоспособного технического объекта, его дальнейшее совершенствование. Для характеристики этапов (или фаз) научного творчества приведем несколько близких друг к другу трактовок.

Ученый Д. Маккиннон выделяет пять этапов технического творчества:

- 1) накопление знаний, навыков и умений для четкого формулирования проблемы;
- 2) этап "сосредоточения усилий", который иногда приводит к решению проблемы, а иногда вызывает усталость и разочарование;
- 3) уход от проблемы, переключение на другие занятия; этот этап называют периодом инкубации;
- 4) озарение, или "инсайт";
- 5) верификация [8].

С точки зрения А. М. Селезнева, в творческом процессе выделяются следующие фазы:

- 1) обнаружение научной проблемы, выбор предмета исследования, формулирование цели и задач исследования;
- 2) сбор информации и выбор методологии исследования;
- 3) поиск путей разрешения научной проблемы, "вынашивание" новой научной идеи;
- 4) научное открытие, "рождение" научной идеи, создание идеальной модели открытого ученым явления;
- 5) оформление полученных научных данных в логически стройную систему.

По мнению канадского ученого И. Тейлора, творческий процесс имеет этапы:

- 1) формулирования проблемы;
- 2) трансформации, когда проблема трансформируется с помощью метафоры, аналогии, "реверсирования" и т.д.;
- 3) внедрения и использования творческого продукта, т. е. преобразования какой-то части окружающей среды [6].

Творческие способности и профессиональное мастерство специалистов становится главной производительной силой общества, и в целях преумножения достижений во всех областях науки и техники необходимо планомерное и заблаговременное развитие у молодёжи творческого

воображения, технических способностей, обучения методам научно-технического творчества, привлечения её к изобретательской деятельности. Каждый человек в своей повседневной трудовой деятельности, опираясь на интеллект, на приобретённые знания и навыки жизненного опыта, используя свои общие, специальные и творческие способности что-то создаёт, совершенствует, модернизирует [3]. Многие люди в своих деяниях поднимаются на более высокую ступень интеллектуальной деятельности – они творят и изобретают. Каждый человек по-своему одарён природой и обогащён жизненным опытом. Под одарённостью человека понимается некая совокупность его личностных, только ему присущих качеств. К ним относятся интеллектуальные способности, специфические (академические) способности к обучению, творческие способности (креативность), способности к исполнительскому и изобразительному искусству, психомоторные способности и некоторые другие. Творческие способности – одна из важнейших сфер и компонентов одарённости. Известный психолог Д. Рензулли определил одарённость как совокупность свойств личности человека: высокого интеллекта, творческих способностей и настойчивости (мотивации) [8].

Творческая деятельность – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно – исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности. В природе происходит процесс развития, но не творчества. По мнению психолога Фромма, “Творчество – это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытия нового и способность к глубокому осознанию своего опыта”. Известный специалист по теории и методам конструирования П. Хилл писал: “Творчество можно определить как успешный полёт мысли за пределы известного, оно дополняет знания, способствуя созданию вещей, которые не были известны ранее”. Творческий процесс, в особенности изобретательство, связано с активным поиском и генерированием новых идей, с анализом известных и выбором альтернативных идей [4].

Разработка и внедрение в производство новой техники в течение последних лет, как правило, с большим опозданием находит свое отражение в учебных программах по техническим дисциплинам и профессиональным модулям для учреждений профессионального образования. В сложившихся обстоятельствах актуальной является необходимость сокращения разрыва знаний, полученных будущими специалистами в учебном заведении и знаниями, которые будут востребованы в предстоящей профессиональной деятельности. И здесь научно-техническое творчество может успешно выполнять задачу восполнения и "выравнивания" знаний до уровня современных [2].

Основными составляющими качества профессиональной подготовки квалифицированных специалистов являются:

- высокий уровень квалификации преподавательского состава, представляющего собой стабильное "ядро", способное быстро адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка;
- внеаудиторная профессионально-направленная работа преподавателей, в частности, работа клуба технического творчества;
- оснащенность образовательного процесса современной материально-технической базой;
- инновационные технологии обучения, а также подготовка студентов для конкурсов профессионального мастерства и участие в Движении WorldSkills International (WSI), в рамках которого проводятся чемпионаты по профессиональному мастерству, на протяжении 67 лет успешно занимается популяризацией рабочих профессий в 70 странах мира, распространяя ведущие профессиональные стандарты и программы подготовки кадров.
- система контрактов с фирмами, позволяющая практиковаться и стажироваться в ведущих государственных и частных организациях, колледж тесно сотрудничает с социальными партнерами.

Исходя из выше сказанного, можно привести пример составляющих качества профессиональной подготовки квалифицированных специалистов в Шадринском политехническом колледже, где создан студенческий клуб технического творчества «АвтоМиг». Учитывая тот факт, что колледж является учреждением среднего профессионального образования – готовит техников по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» – клуб объединяет наиболее активных, склонных к творческой исследовательской работе студентов.

На базе колледжа построен и введен в эксплуатацию автодром для обучения вождению, отвечающий современным требованиям подготовки водителей всех категорий транспортных средств. На автодроме проходят тренировки и соревнования по автоспорту. За время работы клуба «АвтоМиг» студенты приняли участие в региональных и всероссийских чемпионатах по автомногоборью в Омске, Перми, Новосибирске, Тюмени и Шадринске.

В 2014 году силами студентов построена лаборатория кузовного ремонта отвечающая стандартам WorldSkills International (WSI) – международное движение, целью которого является популяризация рабочих профессий, повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру [7].

Колледж участвует совместно с ООО ТД «Джемир-Шадринск» в проекте STAMPP (от английского варианта «**С**тимулирование и **н**овация **д**еятельности **м**аляров») - STimulate and revAMp the Paint Profession - STAMPP). Целью данного проекта является оказание помощи автомобильной индустрии, и, среди прочего, содействие по улучшению навыков автомобильной окраски. Благодаря этой концепции мы планируем увеличить количество компетентных и образованных (с учетом последних технологий) автомехаников по кузовному ремонту.

На занятиях в клубе технического творчества "АвтоМиг" формируются такие компетенции, включающие в себя способность:

- понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
- организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;
- принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;
- осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;
- использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;
- работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;
- самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации;
- ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности;
- организовывать и проводить работы по техническому обслуживанию и ремонту автотранспорта;
- осуществлять технический контроль при хранении, эксплуатации, техническом обслуживании и ремонте автотранспортных средств.

Исходя из выше сказанного, можно сделать следующий вывод: для развития технического творчества студентов необходимо обеспечить усвоение ими системы знаний умений и владений, необходимых для эффективной творческой технической деятельности, которой занимается клуб технического творчества "АвтоМиг", что позволяет сформировать систему профессиональных компетенций студентов в области технического обслуживания и ремонта автомобильной техники, более прочному овладению технологическими процессами технического обслуживания и ремонта современных автомобилей, развитию интеллектуальных и творческих способностей обучающихся.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Акулова, Ю. В. Организация учебно-познавательного процесса в образовательной системе «школа технический вуз» / Ю. В. Акулова // Теория и практика образования. — Новосибирск: СГУПС. - 2006, С. 53-57.
2. Дятчин, Н. И. Инженерная деятельность и инженерное образование как система / Н. И. Дятчин. // Современные технологии обеспечения качества образования. - Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2007. - С. 45-48.
3. Заир-Бек, С. И. Критическое мышление - необходимая компетенция в условиях новых вызовов XXI века / С. И. Заир-Бек // Материалы междунар. конф. "Развитие критического мышления в высшей школе - технология и

- подходы (реализация Болонской декларации). - М.: Изд-во МГУ, 2005. - С. 121-127.
4. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Канров, Ф. Н. Петров и др. М.: «Советская энциклопедия», 1968. - Т. 4. - 912 столб.
  5. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учебное пособие / К. К. Платонов. -М.: Высш. школа. 1981. - 175 с.
  6. Селезнев, А. М. Место творчества в системе "Наука - техника - производство" // Диалектика и теория творчества. М., 1987. С. 100.
  7. Шумилин, А. Т. Проблемы теории творчества : Монография / А. Т. Шумилин. -М.: Высш. шк., 1989. 143 с.
  8. WorldSkills International (WSI) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.worldskills.org/>.
  9. <http://www.dissercat.com/content/razvitiie-tekhnicheskogo-tvorchestva-uchashchikhsya-pri-obuchenii-fizike-v-obrazovatelnoi-sis#ixzz3JCsGnD28>

## **КЕЙСОВЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В.В.Данилова  
Костанайский государственный педагогический институт,  
Костанай, Республика Казахстан

**Аннотация.** Данная статья посвящена особенностям применения метода кейсов при формировании готовности будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности. Автором рассматриваются творческие и полутворческие кейсы. Данные типы кейсов могут быть использованы на занятиях по английскому языку и дисциплинам психолого-педагогического цикла.

**Annotation.** This article is devoted to the features of the use of a case-study method when forming readiness of future teachers of a foreign language for professional activity. Creative and semi-creative cases have been considered by the author. These types of cases can be used at the lessons of English and disciplines of psychological and pedagogical cycle.

**Ключевые слова:** метод кейсов, формирование готовности, будущий учитель.

**Key words:** case-study method, the forming of readiness, future teacher.

Модернизация современного Казахстана коснулась всех сфер человеческой жизни. Образование в данном смысле является не исключением. Статья Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к обществу всеобщего труда» определяет основные проблемы существующего образования в Казахстане: недостаточная духовно-нравственная и практическая подготовка учащихся,

слабый учет их индивидуальных особенностей, наличие устаревших подходов и методов обучения на всех уровнях образования [3].

Высшее педагогическое образование претерпевает существенные изменения в данный период модернизации. Происходит переоценка, пересмотр основных учебных программ, получают развитие формы дистанционного и интерактивного образования.

В рамках программ развития образования особое место занимает подготовка будущего учителя иностранного языка. В современном мобильном обществе все более внимание отводится индивидуальной работе учащихся и увеличению часов самостоятельной работы студента (СРС). Происходит переориентация стандартов выпускных экзаменов по специальности бакалавриата 5В011900 «Иностранный язык: два иностранных языка», сближающая со стандартами международных тестов IELTS и TOEFL. В заданных координатах неизбежно необходимо применять новые формы и методы подготовки будущего учителя иностранного языка.

Применение интерактивных методов обучения является острой необходимостью в сфере педагогического образования. Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев справедливо подмечает односторонность восприятия интерактивного образования – «Использование интерактивных досок – это далеко не все интерактивное образование» [3]. Также несправедливо утверждать, что применение интернет-технологий является единственным проявлением интеракции. Интеракция как интернациональное языковое явление может быть рассмотрено как сочетание второстепенной и главной части речи (“interaction” – inter – между, среди и action – действие), таким образом, интеракция есть действие, возникающее между ее участниками. Данное понятие не распространяется только на отдельные формы взаимодействия, а является его системообразующим звеном.

В учебно-воспитательном процессе необходимо учитывать практическую подготовку будущего учителя иностранного языка. Особым фактором, повышающим интерес к данной профессии, является введение дисциплин психолого-педагогического цикла на иностранном языке, основанное на принципах интеракции. В КГПИ внедрено преподавание дисциплины «Психология обучения иностранным языкам» на английском языке для студентов 3 курса специальности бакалавриата 5В011900 «Иностранный язык: два иностранных языка». По данной дисциплине разработан УМКД, включающий рабочую программу, силлабус и необходимый банк вспомогательного материала. Особенностью курса является его тесная связь с методикой преподавания иностранных языков, психолингвистикой, возрастной психологией, общей психологией и общей педагогикой.

При отсутствии фактора внедрения дисциплин психолого-педагогического цикла на иностранном языке возможно использовать отдельные элементы данных дисциплин при изучении профилирующего модуля программы подготовки будущего учителя иностранных языков. Подготовка будущего педагога должно быть систематична, непрерывна и проходить через всю подготовку будущего учителя, а не заканчиваться на уровне изучения

дисциплин психолого-педагогического цикла. Так, имеется возможность применять кейсы на занятиях по ЯСЦ С1 (Язык для специальных целей, уровень С1) перед непосредственным прохождением производственной и педагогической практик.

При подготовке будущих учителей иностранного языка особого внимания заслуживает применение алгоритмов анализа и решения педагогических ситуаций. В целом, алгоритм решения кейса включает:

1. Анализ ядра и периферии кейса
2. Выделение конфликта
3. Принятие решений по разрешению конфликта
4. Анализ принятия решений и выбор оптимальных вариантов [2].

Решение педагогических ситуаций (в зависимости от типа ситуации) может быть использовано во всех формах организации учебно-воспитательной деятельности с ориентацией на:

1. Будущего учителя – с целью профессиональных знаний и умений решения педагогических ситуаций;
2. Учащихся – с целью формирования лингвистических навыков и умений критического мышления.

Ниже приводится пример творческого кейса (кейса, имеющего неоднозначное решение).

#### *Кейс 1*

*Alena is considered to be an active child of the 7<sup>th</sup> form. But she is not so good at her English. When she answers the pupils laugh and frown at her slow tempo. You try to avoid asking her in front of the class but you think it is incorrect to deprive her of the chance of sharing her ideas. You...*

#### *Кейс 2*

*Early morning. Spring. The birds have just woken up. The first lesson is the lesson of English. Children of the 5<sup>th</sup> form are yawning. Some of the pupils are almost sleeping. Monotonous rhythm of the lesson has been interrupted by the sudden outcry of Gleb who has seen the chick fall down from the nest outside the window. All the class stood up asking for the help for a poor chick. You...*

Студентам предлагается продолжить решение данных кейсов, используя анализ ситуации и условий. На данном этапе студентам необходимо обратить внимание на психологические особенности подросткового возраста, а также на принципы инклюзивного образования, предполагающего «обучение всех всему». Данный кейс не подвергается алгоритмизации, так как поиск и пути решения могут варьироваться и зависеть от опыта студентов и их педагогической подготовленности. Роль преподавателя заключается в фасилитации принятия решений, способствуя аргументации выбранных траекторий ответов.

Ниже представлен кейс с последующей разработкой вопросов для обсуждения (полутворческий кейс), который может быть использован на



занятиях по БОЯ В1 (Базовый основной иностранный язык, уровень В1) при обучении теме «Schooling, Education»:

*The lesson of English in the 3<sup>rd</sup> class. The pupils are just beginners. The teacher always gives drawings tasks and games. Motivation of pupils is high, but their knowledge leaves much to be desired. Quizzes show the gaps in pupils' knowledge of grammar. The teacher insists on replacing games with grammar activities.*

- 1. Give a psychological portrait of 8-year old child.*
- 2. Describe the phases of the lesson for primary school pupils.*
- 3. Account the types of activities for teaching English to young learners.*
- 4. What are the psychological principles for teaching young learners? What principle has not been followed?*
- 5. List your activities for teaching grammar to young learners.*
- 6. Present two ways of teaching grammar (inductive and deductive) – register possible psychological difficulties.*

Наводящие вопросы и установление пробелов в педагогическом знании особенностей преподавания ИЯ младшим школьникам позволяют установить глубину анализа сложившейся ситуации и вариативность решений, предложенных студентами.

Кейсы могут быть использованы и на занятиях по дисциплине «Psychology of foreign language education», в частности, при изучении тем «Психологические особенности обучения продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности». Так, одним из составляющих элементов рубежной аттестации студентов является решение кейсов творческого и полутворческого типов с обязательной аргументацией решения.

*A. A pupil can't differentiate the words like "corpse" and "course", "piece" and "peace", "meet" and "meat". What will you do? What is the listening difficulty presented here?*

*B. A child asks you about the "kilt". It is difficult for him to use this word and he uses it in the sentence incorrectly – "Jane is wearing a kilt". Explain the difficulty of the child and give your way out.*

*C. In the dialogue with a sanguine pupil a melancholic one gets lost and keeps silent. The teacher can't evaluate this dialogue and has a difficulty. What advice can you give to a teacher?*

Так, кейс А направлен на выявление способности студентов определять фонетические трудности при обучении иностранному языку и определение степени сформированности методической компетенции.

Кейс В связан с формированием социолингвистической компетенции учащихся и способности студентов к правильной интерпретации культурных и исторических явлений страны изучаемого языка.

Кейс С направлен на выработку умений адекватного подбора лингвистических заданий с учетом психологических особенностей учащихся.

Студентам предлагается рассмотреть способы работы с различными темпераментами учащихся.

Положительными моментами использования кейсов при формировании готовности будущих учителей иностранного языка к педагогической деятельности являются следующие:

1. Развитие гибкости мышления и его креативности;
2. Формирование основ критического мышления, основанного на аргументации выводов и решений;
3. Глубокое осознание теории профессиональной подготовки и спектра теоретических дисциплин;
4. Развитие практической готовности к реализации педагогической деятельности.

Но наряду с данными положительными моментами имеются и недостатки данного метода применительно к подготовке будущего учителя иностранного языка:

1. Невозможность отслеживания хода принятия решений и отсутствие критериев эффективности принятия решений;
2. Излишний акцент на лингвистический аспект при отвлечении от сущности данного метода;
3. Гибкость и вариативность решений как часть неуправляемого составляющего кейса.

Но, несмотря на данные недостатки, кейсовый метод является современным и действенным способом формирования профессиональной готовности будущих учителей иностранного языка.

Таким образом, применение метода кейсов как интеракции студентов педагогического вуза считается необходимым элементом в подготовке будущего учителя иностранных языков, являясь положительным мотивационным фактором становления его личности, расширяющим зону актуального развития, способствующим «развитию индивидуальной траектории» [1, с. 111] и формированию его духовно-нравственной культуры.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Игнатов, С.Б. Использование технологии «кейс-стади» в формировании экологической компетенции обучающихся / Образование и наука. 2012. № 3 (92), с.100-111.
2. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.
3. Статья Президента РК Н.А. Назарбаева «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к обществу всеобщего труда», 2012г.

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ СЕМИНАРСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

А.В.Дубаков

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям проектирования семинарских и практических занятий по методике обучения иностранному языку в педагогическом вузе. Автор обозначает принципы организации занятий в условиях модернизации образования, эффективные дидактические технологии и средства, используемые на семинарских и практических занятиях по методике обучения иностранному языку.

**Annotation.** The article is devoted to the peculiarities of practical classes on foreign language teaching methods organization at the establishments of higher pedagogical education. The author defines the principles of practical classes organization in the context of education modernization, pays attention to the effective technologies and means which are used during practical classes on foreign language teaching methods.

**Ключевые слова:** методика обучения иностранному языку, семинарские и практические занятия по методике обучения иностранному языку.

**Keywords:** foreign language teaching methods, practical classes on foreign language teaching methods.

Формирование методической компетенции будущих учителей иностранного языка, осуществляется, главным образом, в рамках учебной дисциплины «Методика обучения иностранному языку». От особенностей организации дисциплины в условиях модернизации образования, содержания её разделов, сочетаемости при изучении теории и практики, зависит качество методического аспекта профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка и уровень сформированности их методической компетенции. Особая функциональная нагрузка в данном ключе ложится на семинарские и практические занятия, которые целесообразно обозначить в качестве определенного поля для закрепления и совершенствования полученных на лекциях и в ходе самостоятельного изучения знаний, анализа методической информации, формирования профессиональных методических умений.

И.В. Рахманов, анализируя преподавание методики в педагогических вузах и на факультетах иностранных языков, писал, что отечественная методика преподавания иностранного языка достигла за последнее время довольно значительных успехов: научно обоснованы цели и задачи обучения, отобран материал подлежащий изучению, сформулированы её принципы. Вместе с тем, исследователь отметил, что в контексте данной дисциплины существуют самые разнообразные недостатки. Курсы лекций по методике могут отличаться некой абстрактностью. Лекции и семинары не всегда являются содержательными и не вызывают у студентов должного интереса.

Студенты лишь получают некоторое представление о том, как преподавать тот или иной раздел языка в школе, но не получают ясного представления о том, как конкретно строить преподавание в том или ином классе и почему именно так. Построение семинарских занятий отличается противоречивостью. До сих пор нет единых ответов на вопросы о том, должны ли семинары углублять и расширять весь лекционный курс или должны быть посвящены лишь усвоению узловых проблем курса, должны ли семинары носить теоретический характер или служить для практической иллюстрации разработки тех или иных тем, или быть теоретическими и практическими [5]. Данные вопросы являются спорными и обсуждаются специалистами в области теории и методики преподавания иностранного языка.

В условиях модернизации образования организация семинарских и практических занятий по методике обучения иностранному языку должна опираться на определенные принципы, к которым, на наш взгляд, относятся: принцип системности, принцип органичной взаимосвязи теории и практики, принцип интерактивности, принцип творческой активности студентов, принцип инновационной обеспеченности занятий, принцип дополнительности.

*Принцип системности* при организации семинарских и практических занятий предполагает логически взаимосвязанное использование тематических разделов учебной дисциплины, которые образуют единое целое. Именно в данном случае у будущих учителей иностранного языка поступательно формируются целостные профессиональные методические представления.

*Принцип органичной взаимосвязи теории и практики* предполагает равносильное применение теоретического и практического материала, избегание перевеса в пользу или теории, или практики. Для обеспечения данного принципа нужно четкое осознание предназначения теории и практики. Теория необходима для формирования системы профессиональных методических представлений, обеспечения платформы для формирования практических профессиональных умений. Очевидно, что без теории нет эффективной практики.

*Принцип интерактивности* означает необходимость организации на занятиях профессионального коммуникативного взаимодействия, совместного и коллективного аналитического обсуждения вопросов того или иного раздела. Здесь осуществляется коллективная мыследеятельность, каждый студент «не остается в стороне», участвуя в анализе проблемы, принятие финальных решений происходит более взвешенно, сглаживаются противоречивые стороны. Кроме того, реализация принципа интерактивности способствуют формированию умений работать в команде, отстаивать собственную точку зрения, формированию риторических умений, что важно для будущей педагогической деятельности.

*Принцип творческой активности студентов* – будущих учителей иностранного языка предполагает в процессе проведения семинарских и практических занятий создание условий для появления и проявления данного вида активности. Творчески устремленные учителя по другому смотрят на осуществление педагогической деятельности и достигают существенных

профессиональных результатов. Воплощению принципа на занятиях способствует использование специальных дидактических средств и технологий.

*Принцип инновационности* предусматривает необходимость отражения на занятиях всех появляющихся инновационных тенденций в преподавании иностранного языка, их практического анализа. Современный этап преподавания иностранных языков характеризуется разработкой всевозможных инновационных дидактических средств, с которыми будущие учителя иностранного языка должны быть знакомы теоретически и обладать практическими умениями их применения.

*Принцип дополнительности* предполагает организацию внеаудиторной работы по методике преподавания иностранного языка. Многие важные для практики преподавания иностранного языка вопросы достаточно часто остаются «за кадром» и не входят в обязательную программу. Их обсуждение и усвоение возможно в целенаправленно организованных внеаудиторных мероприятиях. Форма организации подобных мероприятий может радикально отличаться от традиционных. Здесь целесообразно использовать технологию мастер-класса, дидактические деловые игры, профессиональные тренинговые упражнения, олимпиадные конкурсы, научно-исследовательские мероприятия.

Далее, принимая во внимание сущностные характеристики обозначенных принципов, остановимся на конкретизации организации семинарских и практических занятий по методике обучения иностранному языку в педагогическом вузе. Очевидно, что семинарские и практические занятия по методике обучения иностранному языку очень часто не отражают особенностей реальной деятельности. Студенты, которые приходят на практику в школу, сталкиваются со всевозможными проблемами, которых можно было бы избежать, уравнивая теоретическое и практическое в организации дисциплины. В связи с этим в контекст семинарских и практических занятий по методике обучения иностранному языку целесообразно включать разнообразные практико-ориентированные задания, к которым относятся:

- 1) подготовка фрагментов урока по иностранному языку;
- 2) анализ посещаемых занятий учителей и студентов-практикантов;
- 3) просмотр видеофрагментов открытых занятий по иностранному языку;
- 4) решение ситуативных методических задач.

Подготовка фрагментов занятий позволяет будущим учителям иностранного языка хотя бы в определенной мере представить себя в роли учителя, увидеть собственные трудности, проанализировать их.

Просмотр видеофрагментов занятий позволяет увидеть различные стороны реализации методических аспектов на практике, слабые и сильные стороны представленных уроков. Решение ситуативных методических задач позволяет будущим учителям иностранного языка понять теоретические вопросы, представить их реализацию на практике.

На семинарских и практических занятиях по методике обучения иностранному языку, должна обеспечиваться наглядность в трансляции учебного материала, знакомстве с инновационными лингводидактическими продуктами, выполнении практических заданий, решении ситуативных

методических задач. Реализация данного положения обеспечивается рациональным использованием мультимедийных технологий.

Под мультимедийными технологиями понимается совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько видов информации: графику, текст, видео, фотографию, звуковые и анимационные эффекты [4].

М.Ю. Бухаркина, рассматривая феномен мультимедиа и выделяя его дидактические функции, делает вывод, что данное средство обучения позволяет:

1) интегрировать разные виды информации в одном объекте контейнере (текст, звук, видео и т.д.) и распределять её, используя различные органы человеческих чувств;

2) развивать навыки работы с большими объемами информации разного вида;

3) развивать критическое мышление;

4) стимулировать когнитивный процесс;

5) интерактивно взаимодействовать с обучаемым;

6) адаптироваться к запросам обучаемого;

7) индивидуализировать учебный процесс;

8) организовывать групповую работу в мультимедийных средах;

9) развивать навыки работы в команде;

10) формировать устойчивую мотивацию к обучению;

11) создавать максимально приближенные к реальности условия для выработки учебных и профессиональных навыков [2].

В рамках семинарских и практических занятий мультимедийные технологии позволяют предоставить студентам различные видеофрагменты открытых и рядовых занятий учителей, студентов-практикантов, методические материалы, придавая учебной деятельности более рефлексивный характер. Вместе с тем, мультимедийные технологии используются будущими учителями иностранного языка при подготовке докладов, сообщений, оформлении результатов проекта как наиболее эффективный способ преподнесения информации.

Семинарские и практические занятия по методике обучения иностранному языку предполагают постоянное обсуждение, анализ самого различного рода методических проблем, которые могут возникнуть в будущей педагогической деятельности. Большими возможностями обладают интерактивные методы обучения, к которым относятся: метод анализа конкретных ситуаций, дискуссии, мозговая атака, круглый стол, сюжетно-ролевая игра и т.д.

Метод анализа конкретных ситуаций (case study) заключается в том, что на занятиях будущие учителя анализируют и решают конкретные проблемные ситуации, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности, позволяющие им действовать по аналогии с реальной практикой [1, 35]. Применение анализа конкретных ситуаций позволяет будущим учителям «прожить» различные аспекты методики обучения иностранному языку,

запечатленные в контексте практико-ориентированных методических ситуаций.

Групповая дискуссия – это публичный спор, цель которого – выяснение и сопоставление различных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса. Дискуссия считается эффективным способом убеждения, так как её участники сами приходят к тому или иному выводу [1, 25]. Методическая ситуация, являющаяся ядром профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка, обладает проблемностью. Анализ методической ситуации, по сути, и есть дискуссия, если подобный анализ является коллективным. В процессе анализа методической ситуации студенты совместно размышляют над проблемой, предлагают новые идеи, дополняют друг друга, приходят к оптимальному варианту решения. В данном случае происходит развитие творческого мышления, профессиональной креативности. Аналогичными возможностями обладают «мозговой штурм», «круглый стол», «эвристическая беседа» и др. Реализация данных методов способна вызвать интерес студентов, не оставить их равнодушными, проводить яркие и эмоционально насыщенные занятия, избегая монотонности в обсуждении ключевых вопросов методики преподавания иностранного языка. Здесь ведущая роль принадлежит преподавателю дисциплины. Именно он отбирает наиболее дискуссионные вопросы, является координатором реализации активных методов обучения.

На семинарских и практических занятиях по методике обучения иностранному языку возможно применение игровых методов. Под ролевой игрой понимается игровой метод активного обучения, основанный на моделировании и проигрывании социальных ролей в процессе решения учебно-профессиональных задач. Проигрывание определенной сценарием роли, отождествление с ней помогает:

1) обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в личностных и профессионально значимых ситуациях;

2) устанавливать связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнера по общению;

3) пойти на риск экспериментирования с новыми моделями поведения в аналогичных ситуациях [1, 48 – 49]. В процессе подготовки ролевой игры студенты непосредственно осознают то, что определяет успешность данной ситуации, воспроизводят аналогичные действия учителя, «проживают» ситуацию с методической точки зрения.

Итак, от проектирования семинарских и практических занятий по методике обучения иностранному языку в вузе во многом зависит уровень методической компетенции будущих учителей иностранного языка. Семинарские и практические учебные занятия должны воплощать органичное сочетание теории и практики, отражать инновации и ведущие тенденции в обучении иностранному языку, сопровождаться внеаудиторной работой.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Быков, А.К. Методы активного социально-активного обучения: учеб. пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
2. Бухаркина, М.Ю. Мультимедиа: от уличных шоу до средств обучения // Иностранные языки в школе. - №5. – 2009. – С.9 – 15.
3. Дубаков, А.В., Хильченко, Т.В. Формирование методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка в условиях модернизации высшего образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - №10. – 2014. – С.336 – 341.
4. Кашук, С.М. Мультимедиа технологии в обучении французскому языку // Иностранные языки в школе. - №8. – 2008. – С.100 – 103.
5. Рахманов, И.В. О преподавании методики в педагогических вузах и на факультетах иностранных языков // Иностранные языки в школе. – №5. – 2009. – С.100 – 103.

## РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

И.Б. Иванов

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище (военный институт) имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова  
г. Тюмень, Россия

**Аннотация.** Рефлексия выступает в качестве особой формы учебной деятельности, которая предполагает комплексное, целостное, системное применение всего образовательного потенциала. Рефлексия учитывает самые различные стороны профессиональной деятельности военнослужащего, его менталитет, несет в себе прогностическую и проектно-целевую функции. Обосновывается необходимость рефлексивного опыта для трансформации теоретических знаний в навыки практической деятельности.

**Annotation.** Reflection acts as a special form of educational activity, which involves a comprehensive, holistic, systemic application of the whole educational potential. Reflection takes into account a variety of aspects of the professional activity of the soldier, his mentality carries predictive and design-objective function. The necessity of reflective practices for transforming theoretical knowledge into practical skills.

**Ключевые слова:** рефлексия, профессиональная компетентность, подготовка военного специалиста, направления рефлексивной деятельности.

**Key words:** reflection, professional competence, training of military specialist, the reflective direction of activity.

В статье рассматриваются методологические проблемы актуализации процесса рефлексии курсантов ВВУЗов во время учебных занятий, исследуются условия закономерностей и организационные этапы их деятельности.

Современное состояние развития войск по подготовке военных



специалистов требует от теории и практики образования методологического и прикладного обоснования механизмов формирования новой компетентности курсанта - специалиста, способного к анализу существующей ситуации, видению себя как активного субъекта деятельности, готового к самостоятельному и ответственному принятию решения.

Необходимость глубоких преобразований Вооруженных Сил Российской Федерации в связи с их реформированием предъявляет особые требования к профессиональной компетентности военного специалиста, которому приходится преодолевать возрастающие трудности в своей деятельности. Стремительно меняющийся во времени и пространстве театр военных действий обязывает принимать нестандартные решения, уметь взаимодействовать с военнослужащими, грамотно решать проблемы, которые возникают в процессе выполнения служебно-боевых задач. Это требует умения пользоваться современными средствами и источниками информации, организовывать средства коммуникации, взаимодействовать как в мире техники, технологий, так и в пространстве человеческих отношений.

Рефлексивная деятельность является важной составляющей в подготовке курсанта ВВУЗа, сущностным актом в последовательности действий по управлению войсками и войсковыми подразделениями. Она отличается от формального анализа ситуации и оценки обстановки в процессе принятия решения и подготовки боевого приказа. Рефлексия учитывает самые различные стороны профессиональной деятельности военнослужащего, его менталитет, несет в себе прогностическую и проектно-целевую функции, охватывает разнообразные аспекты осмысления складывающейся ситуации в ходе организации и ведения боевых действий.

Рефлексия выступает в качестве особой формы учебной деятельности, которая предполагает комплексное, целостное, системное применение всего образовательного потенциала, полученного в ВУЗе.

Значение рефлексии только в настоящее время становится предметом научно-педагогических исследований при формировании профессиональной компетентности военного специалиста.

Известно, что на психологическом уровне деятельности человека рефлексией можно считать сами эмоциональные реакции человека, его отношение к окружающим действиям и в целом способность анализировать умственные действия в процессе их выполнения.

Анализ ситуации является для военнослужащего первоначальным актом рефлексии. Рефлексия в методологии понимается "как процедура, включающая анализ мышления и деятельности, критическое отношение к ним и поиск новой нормы, что дает возможность человеку самостоятельно принимать решения" [2]. С педагогической точки зрения возникает задача: как педагогу инициировать потребность, создать условия и осуществлять рефлексия. Ее решение многозначно, так как основывается на специфике индивидуального рефлексивного опыта курсантов.

Известно, что "рефлексия (от позднелат. reflexio - обращение назад) - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний"

[5].

Первые упоминания о рефлексии встречаются в философии, которая трактовала ее как цепь размышлений личности о происходящем в собственном сознании. В социальной психологии рефлексия выступает в виде осознания субъектом социума того, как он в реальности воспринимается и оценивается другими субъектами. Рефлексия включает не только знание или понимание лицом или общностью самих себя, но и установление того, как другие воспринимают "рефлектирующих", их индивидуальные особенности, психоэмоциональные реакции и когнитивные представления. В таких процессах просматриваются несколько позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов: "сам субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя; субъект, каким он видится другими, и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта" [4].

Таким образом, рефлексия - это воспроизведение особенностей индивидов через зеркальный процесс взаимоотображения друг друга.

В военной педагогике рефлексия - акт особенный, в котором свобода истолкования различных предметов и явлений должна сочетаться с безусловной детерминированностью нормативных документов. Их наличие, с одной стороны, избавляет военнослужащих от долгих размышлений в процессе принятия решений. С другой стороны, рефлексия требует разумной инициативы и активности с целью выполнения боевого приказа.

Процесс рефлексии широко исследуется в акмеологии при рассмотрении понятий профессионализма и компетентности. Следует отметить, что в большинстве психолого-педагогических исследований рефлексия выступает как один из элементов компетентности или фактор ее развития, в акмеологии рассматривается процессуально.

О. С. Анисимов и А. А. Деркач, характеризуя профессионализм с точки зрения умения решать стандартные профессиональные задачи, выделяют следующие уровни профессиональной деятельности: "становление деятельности; успешное выполнение фиксированной нормы; выполнение нормы с адекватной рефлексией; рефлексивное сопровождение действия с фиксацией проблемы и коррекции нормы; полная рефлексивная самоорганизация" [3]. Все это требует подготовки современного военного специалиста, способного эффективно использовать рефлексиию как составляющую профессиональной компетентности.

Необходим рефлексивный опыт для трансформации теоретических знаний в навыки практической деятельности.

Обсуждению подлежат следующие проблемы:

- достижение физической культуры, основанной на выносливости, воли военнослужащего и направленной для быстрого и четкого выполнения своих должностных обязанностей;

- коммуникабельность, способность действовать в коллективе, включающие в себя индивидуальную и групповую деятельность;

- умение управлять повседневной деятельностью войск и воинскими подразделениями в условиях совершения марша, в условиях развертывания к

бою и т. п., которые создаются в процессе учебных занятий с курсантами;

- способность продуцировать разнообразные идеи в нестандартной резко меняющейся обстановке.

Эффект боевой активности воинского подразделения обусловлен сложностью боевого взаимодействия, он достигается через осмысление военными знаниями, полученными на учебных занятиях, овладение индивидуальным уровнем воинского мастерства и коллективной слаженности.

М.Н. Ахметова выделяет зону творческого развития индивида, под которой понимается "субъектный микроуровень творческого пространства образовательной среды, индивидуальная траектория развития, условия раскрытия индивидуальных возможностей и творческого потенциала" [1].

На каждом уровне подготовки будущего офицера требуются особые технологии рефлексивной деятельности, предполагающие наличие индивидуального уровня рефлексивного опыта, характеризующего мотивы поведения и в целом весь характер его деятельности; рефлексии деятельности отделения, в которой анализируются мотивы, цели и задачи военного коллектива, сопровождающиеся активным обменом мнений и позиций.

Большое внимание уделяется комплексному мониторингу деятельности курсантов отделения. На полевых занятиях прослеживается тесная взаимосвязь и взаимозависимость между военнослужащими, отделениями, взводами в процессе выполнения учебно-боевых задач. При наличии здорового морально-психологического климата в подразделении, который во многом зависит от индивидуального осознания курсантом своего "Я", умения аргументировано отстаивать собственное мнение, применять коммуникативные навыки, грамотно использовать различные формы и методы информационного обмена между военнослужащими, создаются благоприятные условия для взаимодействия всех субъектов коллективной деятельности. Это обосновывает актуальность организации индивидуальной и коллективной деятельности при обучении военнослужащих, которая в своей тесной взаимосвязи с рефлексией даст возможность каждому ее участнику занять свою нишу в сложной иерархии войск, самоутвердиться как личность и специалист.

Важны и другие направления рефлексивной деятельности: овладение коммуникативной культурой, решение военно-профессиональных задач, обоснованное продвижение собственной позиции, предложения для разработки приказа командиром (начальником), учет и осмысление других мнений, адекватная самооценка своей работы, своевременная коррекция личного поведения в группе военнослужащих, уважительное восприятие партнера (рефлексивный компонент).

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахметова, М. Н. Образовательное творческое пространство учебной группы: общение и отношение студентов в проективной деятельности [Текст] / М.Н.Ахметова // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 2.

2. Бажанов, В. А. Рефлексия в современном науковедении [Текст] / В.А.Бажанов // Рефлексивные процессы и управление. 2002. № 2. Т. 2. - С. 73 - 89.
3. Деркач, А. А., Соловьева, Н. В., Анисимов, О. С. Педагогическая акмеология [Текст] : Учеб.пособ. /А.А.Деркач [и др.] - М. : РАГС, 2007.
4. Метаева, В. А. Рефлексия как метакомпетентность [Текст] / В.А.Метаева // Педагогика. 2006. № 3.
5. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия [Текст] / Е.С.Рапацевич. - Минск, 2005.

## DIE SOZIALFORMEN DES UNTERRICHTS

Т.А. Kolosovskaya  
Schadrinsker staatliches pädagogisches Institut, Russland  
V.A.Prokopjeva  
Universität Magdeburg, Magdeburg, Deutschland

**Аннотация.** Der Artikel ist den unterschiedlichsten Formen des Unterrichtens gewidmet. Hier sind deren Vor- und Nachteile besprochen: Klassen- oder Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit.

**Annotation:** The article describes different organizational forms of classes. The authors dwell on the advantages and disadvantages of such forms as class work, group work, pair work and individual work.

**Ключевые слова:** die Unterrichtsformen, Klassen/Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit

**Keywords:** organizational forms of classes, class work, group work, pair work and individual work

Beim Wählen der Unterrichtsformen soll der Lehrer vom Standpunkt aus ausgehen, dass diese Formen den Unterricht effektiver machen sollen. Welche der Unterrichtsformen ist zu wählen – Klassen/Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit, ist eine strittige Frage. Solche und ähnliche Fragen tauchen in großer Zahl bei der Vorbereitung des Unterrichts auf. Sicher hängt die Antwort von Intention und Aufgabenstellung ab. Für einige Lernziele taugen mehrere oder alle Sozialformen, anderen ist nur eine Sozialform angemessen. Keinesfalls geht es darum, eine Sozialform gegen die andere auszuspielen. Wir brauchen alle vier. Was dabei zu berücksichtigen ist, soll hier im Überblick erörtert werden.

Eine Lehramtsstudentin berichtete nach dem ersten Schulpraktikum von ihrem schlechten Gewissen, das sie immer hatte, wenn sie frontalunterrichtete. Offensichtlich haben Erinnerungen an ihre Schulzeit und die berechtigte Kritik an der Dominanz des Frontalunterrichts zu dieser Distanz geführt. Dass er auch Vorzüge besitzt, wird dabei oft vergessen. Frontalunterricht ist die Klammer, die unterrichtliche Lernprozesse zusammenhält. Er ist erforderlich für das Organisieren des Lehren und Lernens, die Präsentation von Sinn-, Sach- und Problemzusammenhängen, bringt alle auf denselben Informationsstand.

Es gibt nicht den Frontalunterricht, deshalb sollte man sich seiner verschiedenen Formen und Funktionen bewusst sein. In der Praxis finden wir zunächst unterschiedliche Gesprächsformen, aber auch den Lehrervortrag, das Schülerreferat bzw. den Gruppenbericht sowie die Medienpräsentation mit Bild, Ton, Film oder Computer. Offenbar kommt es darauf an, die Alltagskultur des Frontalunterrichts durch Vielfalt seiner Formen und deren kompetente Anwendung zu verbessern. Man sollte seine Stärken wertschätzen, die thematische Orientierung, die sprachliche Vermittlung sowie die Lehrerzentriertheit, die dem Anspruch nach Zeiteinsparung und Kontrolle entgegenkommt. Das schlechte Gewissen lässt sich beruhigen, wenn wir einen guten Frontalunterricht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gestalten. Der interessante Lehrervortrag, die spannende Erzählung, das packende Schülerreferat, die Diskussion zwischen Lehrer und Schülern, das aspektreiche Kreisgespräch verfehlen ihre Wirkung nicht und sind wichtige Elemente eines effektiven Unterrichts.

Doch auch guter Frontalunterricht hat Schwächen und Nachteile. Die Schüler lernen fast ausschließlich rezeptiv und können kaum Selbständigkeit entwickeln. Differenzierung und soziales Lernen sind schwer möglich, da im Gleichschritt vorangegangen und Kommunikation der Schüler untereinander nur selten zugelassen wird. Allerdings braucht man diese Nachteile nicht zu fürchten, wenn es – besonders im Sekundarbereich – gelingt, den Anteil des Frontalunterrichts am gesamten Unterrichtsgeschehen zu verringern. So wenig Frontalunterricht wie möglich – so viel Frontalunterricht wie nötig. Ohne Frontalunterricht sind Gruppen- oder Projektarbeit nicht möglich. Sie müssen durch ihn eingeleitet, begleitet und aufgefangen werden. Die beste Voraussetzung für das Gelingen des Gruppenunterrichts ist ein gut gemachter Frontalunterricht. Das wissen übrigens auch die Schüler, die Frontalunterricht als die beliebteste Sozialform ansehen.

Unter Gruppenarbeit verstehen wir die selbständige Tätigkeit von Kleingruppen, die sich kooperativ um die Lösung einer Aufgabe bemühen und aus drei bis höchstens sechs Schülern bestehen. Obwohl es reichlich Literatur gibt, die Vorzüge und Anforderungen der Gruppenarbeit darstellt, fand sie im Schulalltag nur eine geringe Verbreitung, etwa 10 Prozent in der Sekundarstufe. Daran hat sich bis heute nicht viel geändert. Über Gründe ist viel spekuliert worden, wobei in der Regel den Lehrern der schwarze Peter zugeschoben wurde. Um den Negativkatalog nicht noch einmal aufzulisten, wollen wir nach Argumenten suchen, die für Gruppenarbeit sprechen.

Nordhessische Lehrer(innen), zur Gruppenarbeit betragt, nutzten sie zu einem Drittel vor allem in Phasen der Problemlösung, wenn Aktivität, Selbständigkeit und soziales Lernen sowie die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und Schülerinteressen beabsichtigt sind. Etwa ein Viertel setzte sie in Anwendungsphasen ein. In der einschlägigen Literatur werden zusätzlich folgende Vorteile für die Lernenden geltend gemacht: solidarisches Handeln und Erhöhung der Interaktionschancen, Entwicklung der Kritikfähigkeit, Verstärkung produktiver, kreativer Denkprozesse, Verminderung der Abhängigkeit vom Lehrer, wachsende Methodenkompetenz, Steigerung des Selbstwertgefühls und der Lernmotivation sowie vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten u.a. Zusammenfassend sieht Klafki

im Gruppenlernen ein unverzichtbares Prinzip demokratischer und humaner Bildung, das es ermöglicht, die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung zu erwerben.

Unter folgenden Bedingungen stößt Gruppenarbeit schnell an ihre Grenzen oder führt zum Misserfolg: Das Thema ist unangemessen, die Aufgabenstellung/Arbeitsanleitung ist unklar. Arbeitsmaterialien sind nicht ausreichend vorhanden, es fehlen die erforderlichen Kenntnisse oder methodischen Voraussetzungen, die persönliche Zusammensetzung der Gruppe ist unglücklich, die Zeit ist zu knapp, die Gruppenberichte werden nicht verglichen bzw. unzureichend präsentiert und gewürdigt. Bei dem Argument, Gruppenarbeit sei aus räumlichen Gründen oder wegen der Klassengröße nicht möglich, handelt es sich oft um Ausflüchte. Das große Plenum schreit geradezu nach Auflösung, damit der Einzelne sprechen und aktiv werden kann.

#### Bedingungen für effektive Gruppenarbeit

- Methodenkompetenz und Regeln: Gruppenarbeit sollte durch vorgeschaltete Partnerarbeit vorbereitet werden. Arbeitstechniken und die erforderliche Methodenkompetenz sind systematisch zu entwickeln. Eigentlich aber lässt sich Gruppenarbeit nur durch Gruppenarbeit erlernen. Regeln sollten im Kreisgespräch erarbeitet werden und auf einem großen Plakat im Klassenraum hängen.

- Thema und Form: Das jeweilige Thema bestimmt die Form. So ist themen- und arbeitsgleiche Gruppenarbeit für Schüler und Lehrer einfacher durchzuführen, weil der stoffliche Rahmen eng gezogen ist und die Arbeitsergebnisse schnell zu vergleichen sind. Die Auffächerung eines komplexen Themas oder die Gelegenheit zu kontroverser Diskussion legen arbeits- und themendifferenzierte Gruppenarbeit nahe, wobei die Schwierigkeit in der Zusammenführung der Gruppenergebnisse besteht. Hier helfen Formen wie Wandzeitung, „fish-pool“, Expertenbefragung oder Rollenspiel.

Selbstverständlich lassen sich auch themengleiche und arbeitsteilige Verfahren mischen.

#### • Zeit – Zeit – Zeit:

Gruppenarbeit braucht Zeit, und zwar Zeit in doppelter Hinsicht. In der Regel dauert es mehrere Wochen, bis Schülereiner Klasse, die zuvor wenig Gelegenheit zu Gruppenarbeit hatten, gut mit dieser Arbeitsform zurechtkommen.

- Aber auch die Gruppenarbeit selbst erfordert Zeit und Geduld. Es dauert mitunter lange, bis die eigentliche Arbeit anläuft. Schüler gehen Umwege, halten sich bei Nebenthemen auf oder stören und blockieren sich. Die 45-Minuten-Stunde ist meist zu kurz, deshalb sollte Gruppenarbeit in Doppelstunden oder im Block durchgeführt werden.

- Gruppenbildung: Gruppen können nach Leistung, Themen, Sozialbeziehungen, Neigungen/Interessen oder einem Zufallsverfahren gebildet werden. Es ist in der Regel ratsam, die Freundschaftsbeziehungen der Schüler zu berücksichtigen. Die Gruppen sollten zumindest für mehrere Wochen bestehen, da sonst die Verhältnisse innerhalb der Gruppe (Wortführer, Opponent usw.) jedes Mal neu geklärt werden müssen, ehe es zur produktiven Arbeit kommt. Eigene Erfahrungen besagen allerdings, dass die Gruppenzusammensetzung von Zeit zu Zeit verändert werden sollte, um Cliquenbildung zu verhindern.

- **Aufgabenstellung:** Durch eine klare Aufgabenstellung, die tatsächlich kooperatives Lernen ermöglicht, und Vorschläge zur Arbeitsteilung kann man Missverständnisse vermeiden und für einen zügigen Beginn sorgen. Die Aufgabenstellung kann Angaben enthalten, wie das erarbeitete Ergebnis zu präsentieren ist, soweit dies nicht den Gruppen selbst überlassen bleibt.

- **Veränderte Lehrerrolle:** Während der Gruppenarbeit sollte sich der Lehrer zurückhalten und die Schüler gewähren lassen. Im Allgemeinen haben Lehrende gar nicht genug Phantasie, sich vorzustellen, wie unterschiedlich Gruppen vorgehen und Schüler lernen. Es stört beträchtlich, wenn der Lehrer die Klasse zwischendurch immer wieder frontal anspricht. Statt dessen lassen sich bei längeren Phasen von Gruppenarbeit Zwischenkontrollen bzw. -tests einschleusen.

- **Bewertung:** Ein heikles Thema ist die Bewertung, falls man sich überhaupt dafür entscheidet. Sie wird oft als Grund angeführt; weshalb keine Gruppenarbeit stattfindet. In der Tat ist sie schwierig. Die Teilnehmer leisten unterschiedliche Beiträge zum Ergebnis der Gruppe. Der eine stellt die entscheidenden Fragen, der andere hat die passenden Antworten parat, der Dritte hält die Ergebnisse im Protokoll fest. Das alles mit einer Gruppennote zu beurteilen, vernachlässigt dessen Zustandekommen, die Mitarbeit der einzelnen Schüler(innen). Sie sollten deshalb mit in die Bewertung ihrer Arbeit einbezogen werden. Gemeinsam vereinbarte Kriterien könnten sein: die Qualität der einzelnen Beiträge, die Bereitschaft zur Mitarbeit und Hilfe, die inhaltliche Qualität und äußere Form des Gruppenergebnisses, ästhetische oder funktionale Gesichtspunkte, aber auch die Art der Präsentation selbst. Neben einer Gruppennote lassen sich so durchaus auch Einzelnoten erteilen, die von den Schülerinnen und Schülern ohne Probleme akzeptiert werden.

Auf den ersten Blick handelt es sich beim Partnerlernen um eine recht einfache Sozialform. Jeder Schüler braucht sich nur nach seinem Partner zu richten, sich ihm anzugleichen oder ihn zur gemeinsamen Arbeit anzuregen, und schon beginnt die Interaktion. Partnerarbeit lässt sich verhältnismäßig leicht organisieren. Meist brauchen nicht einmal Tische und Stühle umgestellt zu werden, jeder Schüler arbeitet in der Regel mit seinem Nachbarn. Es müssen zwar auch gewisse Arbeitstechniken beherrscht werden und ausreichend Arbeitsmittel vorhanden sein. Trotzdem ist schwer zu erklären, warum die Partnerarbeit das Stiefkind unter den Sozialformen ist. Gerade Partnerarbeit wird gebraucht, wenn später Gruppenarbeit, Wochenplan, Freie Arbeit und Projekte gelingen sollen.

Die Partnerarbeit bietet ähnliche Vorzüge wie die Gruppenarbeit: Hohe Schüleraktivität (vor dem Partner kann man sich nicht verstecken) und Leistungsüberlegenheit gegenüber Einzelarbeit durch kooperatives Lernen. Partnerarbeit unterstützt das Einüben kooperativer Verhaltensweisen, erhöht die Selbständigkeit und Interaktionschancen der Lernenden. Partnerarbeit ist in allen Unterrichtsdisziplinen möglich. Partnerarbeit taugt jedoch kaum für umfangreiche Projekte. Sie wird selten für die Dauer ganzer Schulstunden durchgeführt. Vorzüglich eignet sich Partnerarbeit zur Unterbrechung des frontalen Klassenunterrichts. Sie hat dort ihre Grenze, wo der Lehrer die Vielzahl der Gruppen, ihr unterschiedliches Leistungsvermögen und Arbeitstempo nicht mehr überschauen und die verschiedenartigen Vorhaben nicht alle kontrollieren kann. Deshalb findet

Partnerarbeit in der Regel in arbeits- und themengleicher Form statt. Themen und Aufgaben und damit Gelegenheiten zum Einsatz von Partnerarbeit gibt es genug: Wiederholungen, Formulieren von Fragen für das anstehende Unterrichtsgespräch.

Überprüfen von Hausaufgaben. Sammeln von Fakten/Beispielen/Stichworten. gemeinsame Bearbeitung von Übungsaufgaben, Aufträge zur Konsensbildung (die Partnerinnen müssen zu einem kontroversen Punkt/zu einem Problem eine gemeinsame Position erarbeiten), gemeinsame Arbeit an Handlungsprodukten (Zeichnungen, Modelle, Experimente. Tonbandinterviews usw.), Spiele zu zweit.

Man könnte ergänzen: Sammeln von Argumenten, Erstellen von Dialogen/Streitgesprächen, Partnerdiktate. Nicht zu vergessen ist die Hilfe und Unterstützung durch den Partner sowohl beim Üben als auch bei Verstehens- und Lernschwierigkeiten – Zahlreiche Vorschläge für alle Fächer und Stufen der allgemeinbildenden Schule hat der Verfasser in seinem Band zur Partnerarbeit zusammengestellt.

Einzelarbeit – auch als Allein- oder Stillarbeit-bezeichnet – meint das selbständige und selbsttätige Arbeiten des einzelnen Schülers, das nicht unter der unmittelbaren Lenkung und Leitung des Lehrers steht. Unterrichtsinhalte werden anhand von Büchern, Arbeitsblättern oder anderen Materialien erarbeitet. Der Lehrer ist Helfer in schwierigen Situationen und sollte nur dann eingreifen, wenn es unbedingt notwendig ist oder er von einem Schüler darum gebeten wird. Er bekommt so Gelegenheit, sich gezielt um einzelne Schüler zu kümmern. Einzelarbeit ist sinnvoll, wenn Aufgaben zur Selbstkontrolle gestellt sind. wenn gelesen, geschrieben, geübt, gezeichnet, memoriert werden soll. So können z.B. die Schüler(innen) zu Beginn einer Unterrichtseinheit selbständig die entsprechenden Vorkenntnisse erarbeiten. Am häufigsten dient die Einzelarbeit dem Vertiefen, Wiederholen und Festigen der im Unterricht gemeinsam erarbeiteten Kenntnisse. Mitunter kann die Bearbeitung eines Themas in Einzelarbeit fortgesetzt werden, auch als Hausaufgabe.

Die Schüler sind selbst aktiv und können eigene Ideen verwirklichen. Sie arbeiten selbständig und eigenverantwortlich. Der Einzelne kann sein Lerntempo selbst bestimmen und braucht weder auf langsamere Mitschüler Rücksicht zu nehmen noch fühlt er sich von schnelleren bedrängt. Die Einzelarbeit dient somit der Forderung nach Differenzierung und Individualisierung. Einzelarbeit kann die persönlichen Lern-Voraussetzungen berücksichtigen und den Schülern Gelegenheit geben, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und mit Schwierigkeiten selbst fertig zu werden. In unseren Schulen kommen Einzelarbeitsphasen in der Regel zu kurz. Sie umfassen nur etwa zehn Prozent des Unterrichts.

Bei Einzelarbeit findet keine Interaktion oder Kommunikation statt, da der Schüler hierbei in der Regel einzeln nach schriftlichen Anleitungen arbeitet und kaum Kontakt zum Lehrer oder zu Mitschülern hat. Ansonsten kann Einzelarbeit in hervorragender Weise die Zielsetzungen der Schule mit Blick auf die Persönlichkeit der Schüler(innen) erfüllen. Erziehung zur Selbständigkeit kann in anderen Organisationsformen kaum besser erreicht werden. Aber es fehlt der soziale Bezug zum Mitschüler und damit die Möglichkeit zu sozialem Lernen von und mit Gleichaltrigen.

Jede der angeführten Unterrichtsformen dient ihren eigenen Zielen. Jede Form



hat ihre Vor- und Nachteile. Der Lehrer muss entscheiden, welche Form für den jeweiligen Unterricht entsprechen wird.

## ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ТУРКМЕНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ

М.В. Копырина

Б.Б. Байраммырадов

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена сравнению фонетических систем французского и туркменского языков. Основное внимание уделяется сопоставительному анализу французских и туркменских гласных. Подробно рассматривается характеристика гласных звуков по участию органов речи и по их месту образования в обоих языках. Авторы выделяют общие характеристики звуков, оптимизирующие процесс усвоения французской фонетики туркменскими студентами.

**Annotation.** The article is devoted to the comparison of phonetic systems of French and Turkmen languages. It focuses on comparative analysis of French and Turkmen vowel. The article discusses in detail the characteristics of vowel sounds on the participation of organs of speech and their place of its formation in both languages. The authors identify common characteristics of sounds, optimizing the process of learning French phonetics of Turkmen students.

**Ключевые слова:** Фонетическая система, гласные звуки, французский язык, туркменский язык.

**Key words:** Phonetic system, vowels, French language, Turkmen language

Сформировать навыки и умения иноязычной речи – значит, научить говорить, читать, писать на иностранном языке и понимать на слух устную речь. Владение этими навыками и умениями тесно взаимосвязано, но происходит раздельно. Произносительные навыки являются неотъемлемым компонентом речевых навыков и лежат в основе всех видов речевой деятельности. Особое значение они имеют для формирования навыков аудирования и говорения.

Человек выражает свою мысль с помощью звучащих или письменных знаков. Письмо имеет в своей основе устную форму существования языка. Слова и морфемы не могут существовать вне звуковой формы, оболочки, которая является объектом изучения фонетики – специальной отрасли лингвистики. В любом языке имеется определенное число звуков, ограниченное по отношению к огромному количеству слов и морфем. Один и тот же звук может встречаться в бесконечном количестве слов и морфем, что позволяет извлечь его из слова и изучать в независимости от конкретной языковой единицы. Поведение звуков подчиняется своим собственным законам, которые не связаны с конкретными словами. Фонетика изучает совокупность звуковых

средств выражения языка: звуки, их сочетаемость, модификации и употребление, интонационные процессы (ударение, мелодика, ритм и т.д.). Все эти элементы составляют фонетическую систему языка, они тесно связаны между собой и в той или иной степени влияют друг на друга [2].

При изучении любого иностранного языка, особенно на филологическом факультете формированию фонетических навыков уделяется особое значение. Это происходит более интенсивно и эффективно, когда в родном языке учащихся присутствуют звуки, сходные или максимально близкие по звучанию со звуками изучаемого языка. В этом случае преподаватель может опереться на фоновые знания и навыки обучаемых. В любом случае сравнительный анализ фонетических систем двух языков, родного языка учащихся и изучаемого ими иностранного, будет полезен как начинающему, так и опытному педагогу для выбора правильной тактики ведения занятия и методических приемов, адекватных конкретной учебной ситуации.

В данный момент в нашем вузе обучается много студентов, говорящих на туркменском языке. Часть из них изучает французский язык в качестве дополнительной специальности, что создает определенные проблемы при постановке правильного французского произношения. Чтобы выяснить причины фонетических трудностей таких студентов, мы проанализировали фонетические системы французского и туркменского языков, попытались выявить наиболее проблемные моменты и определить пути их решения.

Во французском языке выделяют 35 фонем: 15 гласных, 17 согласных и 3 полугласных (полусогласных). Статус трех французских звуков [j, w, ʒ] является предметом дискуссий среди исследователей. Они занимают промежуточное положение между гласными и согласными и поэтому часто в учебниках называются полугласными (полусогласными). Ввиду того, что указанные звуки не являются слогаобразующими (они образуют слог с последующим гласным): *palier* [pa-lje], *avouer* [a-vwe], *nuit* [nuʃ], некоторые фонетисты, например, Н.Ю. Нелюбова, относят их к согласным фонемам. Кроме того, перед словами, начинающимися с этих звуков, как правило, нет элизии и связывания: *le yacht*, *les yachts*, *le yaourt*, *le iode*, *duiode*, за исключением слов более древнего происхождения: *les yeux*, *les oiseaux*, *l'huile* [3].

Наша статья посвящена сравнению французского и туркменского вокализма, поскольку смысловозначительная роль гласных звуков в рассматриваемых языках значительно выше, чем согласных. Именно они играют основную смысловозначительную роль в обоих языках. Кроме того, система консонантизма исследуемых языков требует отдельного изучения для разработки последующих методических рекомендаций.

Французские гласные характеризуются напряженностью артикуляции, что и объясняет четкость и яркость звучания гласных. Напряженность артикуляции объясняет отсутствие редукции безударного гласного. Этот факт объясняется тем, что, с одной стороны, французское ударение является более слабым, чем, например, русское. С другой стороны, во французском языке дополнительное ударение падает на каждый нечетный слог от конца

ритмической группы, поэтому всякая гласная в четном слоге, находится в окружении более или менее ударных гласных. По тем же причинам во французском языке отсутствует явление дифтонгизации: гласные являются однородными, не имеют призвуков.

Фонетическая система французского языка включает 15 гласных, которые можно распределить на 4 подгруппы:

1. В зависимости от положения спинки языка по отношению к небу гласные подразделяются на открытые и закрытые.
2. В зависимости от горизонтального положения языка различают гласные переднего ряда (язык продвинут вперед) и гласные заднего ряда (язык отодвинут назад). Во французском языке наблюдается существенное преобладание гласных переднего ряда.
3. По положению губ различаются гласные губные (лабиализованные) и гласные негубные (нелабиализованные). Лабиализованные гласные составляют приблизительно половину французских гласных.
4. В зависимости от положения небной занавески гласные могут быть носовыми и неносовыми. Хотя носовых гласных немного, частотность их употребления во французском языке очень велика [2, 3].

Таблица 1.

**Гласные фонемы французского языка**

Положение небной занавески	Положение языка (по горизонтали) Положение губ (по вертикали)	Гласные переднего ряда		Гласные заднего ряда	
		Нелабиализованные	Лабиализованные	Нелабиализованные	Лабиализованные
Неносовые	закрытые	i	y	-	u
	полузакрытые	e	ø	-	o
	полуоткрытые	ɛ	œ	-	ɔ
	открытые	a	-	ɑ	-
Носовые	закрытые	-	-	-	-
	полузакрытые	-	-	-	-
	полуоткрытые	ɛ̃	œ̃	-	ɔ̃
	открытые	-	-	-	ɑ̃

Вышеуказанные 4 принципа классификации лежат в основе фонологических оппозиций в системе французского вокализма. Например, *fée – fait, je partirai – je partirais, pré – prêt; pôle – Paul, paume – pomme* (закрытые – открытые гласные); *rue – roue, lu – loup, à l'heure – alors, peur – pore* (гласные переднего ряда – гласные заднего ряда); *fit – fut, dit – du, paire – port, terre – tort* (нелабиализованные – лабиализованные гласные); *penser – passer, beau – bon* (неносовые – носовые гласные) [3].

Фонетическая система туркменского языка насчитывает 48 звуков: 16 гласных и 32 согласных.

Специфика системы туркменского вокализма состоит в наличии не только кратких, но и долгих гласных фонем:

- 1) Краткие гласные: а, е, о, ö, и, ü, у, і, ї. В транскрипции: [a], [e], [o], [ö], [u], [ü], [y], [i].

2) Графически долгота не передается: [a:], [ä:], [o:], [ö:], [u:], [ü:], [y:], [i:].

Полной корреляции этих двух подсистем нет: долгой фонеме [ä:] соответствует не краткая [ä], а краткая [e]. При этом противопоставление [ä:] и [ä] не значимо для разграничения лексического значения: *ähli* “весь, вся” произнесенное с долготой [ä:hli], например, в устах иностранца воспринимается лишь как акцент. Противопоставление [ä] и [e] фонематично, т.е. различает значение. Соотношение долгого и краткого гласного количественно оценивается как 2 : 1 или как просто «более протяженное» произношение краткого звука. Акустически долгота воспринимается как акцентированное произношение гласного, почти как ударение, хотя собственно ударение в целом сохраняет свою позицию на конечном слоге слова или словоформы. Смыслоразличительную роль туркменской долготы можно показать на примерах. Например, *bar* [ba:r] “есть, имеется”, *bar* “иди”, *doly* [do:ly] “полный” и *doly* “град” и др. Долгота может быть как исконной, этимологической, так и вторичной, возникающей в слове как результат определенных фонетических процессов: выпадения звуков, стяжения слогов и др.

Наличие фонетического признака долготы – краткости гласного звука присутствует и во французском языке, но он определяется либо позицией гласного (перед [v, z, r, vr] в конце ритмической группы), либо исторической долготой конкретного звука ([ã]). Французскому языку также свойственно ударение на конечном слоге слова или группы слов. Оба эти момента могут быть использованы при формировании произносительных навыков на французском языке в группах туркменских студентов.

Таблица 2.

**Гласные фонемы туркменского языка**

Подъем	Ряд, огубленность, долгота			
	Задний		Передний	
	негубный	губной	негубный	губной
верхний (узкие)	y y:	u u:	i i:	ü ü:
средний (средние)		o o:	e	ö ö:
нижний (широкие)	a a:		ä: ä:	

Система туркменских гласных в целом характеризуется противопоставленностью ее членов по следующим признакам:

1. По признаку ряда (в зависимости от положения языка по отношению к твердому или мягкому небу). При движении языка назад и подъеме его задней части к мягкому небу звук приобретает задненебный характер: отсюда термин задненебные (велярные) гласные (иногда – задние, твердые) – [a], [o], [u], [y] – [a:], [o:], [u:], [y:].

При движении языка вперед и подъеме его средней части к твердому небу звук приобретает передненебный характер: отсюда термин передненебные гласные, или палатальные: [ä], [e], [ö], [ü], [i] – [ä:], [ö:], [ü:], [i:].

Противопоставление гласных по ряду носит смысловоразличительный характер. Например *at* “лошадь”, *et* “мясо” и др.

Подобная характеристика, как мы знаем, присуща и французским гласным, различается лишь общепринятая терминология: гласные «заднего ряда» – «задненебные» гласные.

2. Второй признак, по которому могут быть определены туркменские гласные, это признак степени подъема языка по направлению к нёбу. При меньшем подъеме языка, его низком положении и большем растворе рта возникают широкие гласные, или гласные нижнего подъема: [a], [ä] – [a:], [ä:]. При высоком подъеме языка и относительно узком растворе рта образуются узкие гласные, или гласные верхнего подъема: [u], [ü],[y], [i] – [u:], [ü:],[y:], [i:]. К гласным среднего подъема относятся [e], [o], [o:], [ö], [ö:].

Применительно к терминологии французского языка – открытые и закрытые гласные.

3. Третий признак в классификации туркменских гласных связан с участием в артикуляции губ. По этому признаку разграничивают губные (лабиальные) и негубные (нелабиальные) гласные. Данный признак (наряду с признаком ряда) также является определяющим в сингармонической организации слова. Губной гласный первого слога основы определяет губной характер последующих слогов. [2, с. 15].

Французская фонетика в данном случае обычно использует термины «лабиализованный» – «нелабиализованный» гласный. Тем не менее, и здесь можно найти корреляты, облегчающие процесс усвоения французской фонетики туркменоязычными студентами.

В заключение отметим, что даже краткий сравнительный анализ фонетических систем двух языков показывает, что творчески работающий преподаватель может найти точки пересечения, способные оптимизировать процесс усвоения французской фонетики туркменскими студентами, при условии, что последние в достаточной степени владеют соответствующей терминологией и навыками сопоставительного анализа, что часто является основной проблемой в изучении иностранного языка данной категорией обучаемых. Поэтому крайне желательно, чтобы на занятиях по фонетике английского языка как первого иностранного уделялось больше внимания пониманию и усвоению терминологической системы, а также развитию навыков сопоставительного анализа фонетических систем изучаемого языка и родного для данной группы студентов.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гордина М.В. Фонетика французского языка [Текст] / М.В. Гордина – СПб: Феникс, 2007. – 315 с.
2. Грунина Э.А. Туркменский язык [Текст] / Э.А. Грунина. – М.: Восточная литература, 2005. – 288 с.
3. Нелюбова Н.Ю. Теоретическая фонетика французского языка [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=1347&p=32434>. – Дата обращения: 27.11.2015.

## DAS PROBLEM DER FLÜCHTLINGE IN FRANKFURT-AM-MAIN

А.А. Подгорбунских, Н. Файдельберг  
ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»  
г. Шадринск, Россия  
Frankfurt am Main, Bundesrepublik Deutschland

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме беженцев и способам ее урегулирования. Рассматриваются вопросы возникновения коалиций, а также наплыва беженцев в города Германии, а именно во Франкфурте-на-Майне.

**Annotation:** The article is devoted to the refugee's problem and methods of its regulation. There are questions about the appearance of the coalitions and also about the refugee's influx into the cities of Germany exactly into Frankfurt-on-Main.

**Ключевые слова:** беженец, урегулирование, коалиция.

**Keywords:** refugee, regulating, coalition.

Hutzutage bespricht man die Frage der Flüchtlinge sehr scharf. Grosse Mengen kommen in die deutschen Staedte, auch nach Frankfurt-am-Main jetzt, Mitte November 2015.

Die verstärkte Umverteilung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge von Frankfurt in andere hessische Kommunen sorgt weiter für Probleme. Wie Manuela Skotnik, die Sprecherin von Sozialdezernentin Daniela Birkenfeld (CDU), der Frankfurter Rundschau bestätigte, seien im Laufe des Wochenendes 18 Jugendliche aus ihren neuen Unterkünften weggelaufen und auf eigene Faust nach Frankfurt zurückgekehrt. Sie hätten sich beklagt, dass sie keine Ansprechpartner gehabt hätten und es zu wenig Essen gegeben habe. Man stehe bereits mit den zuständigen Jugendämtern in Kontakt.

Ein Sprecher des hauptsächlich betroffenen Landkreises Darmstadt-Dieburg wies die Kritik auf Anfrage zurück. In der Tat seien 16 minderjährige Flüchtlinge, die bis vergangenen Donnerstag in Frankfurt gelebt hätten, aus ihrer Unterkunft in Groß-Umstadt verschwunden. In dem ehemaligen Pflegeheim herrschten aber gute Bedingungen: Die Jugendlichen wohnten in Zwei-Bett-Zimmern, es gebe Dolmetscher und Sozialarbeiter. Die Flüchtlinge hätten wohl vor allem einen Fitness-Bereich vermisst, wie sie ihn zuvor gehabt hätten, so der Sprecher. Man habe sie bei der Polizei als vermisst gemeldet, sie sollten schnell nach Groß-Umstadt zurückkehren.

Nach Angaben von Manuela Skotnik hat Frankfurt seit Mitte Oktober 650 jugendliche Flüchtlinge an andere Orte umverteilt. Dies sei aufgrund der steigenden Zahlen nötig: Habe Frankfurt im Jahr 2013 nur 539 jugendliche Flüchtlinge in Obhut genommen und 2014 noch 987, seien es in diesem Jahr bereits 3474 gewesen. Das hessische Sozialministerium habe daher eine beschleunigte Zuweisung der Jugendlichen in andere Kommunen angeordnet. Aktuell lebten 1150 minderjährige Flüchtlinge in Frankfurt, sagte Skotnik, 250 von ihnen seien der Stadt zugewiesen und könnten dauerhaft bleiben.

Unabhängig von der Lage in Frankfurt gilt seit dem 1. November bundesweit eine neue Regelung, nach der die Prüfung der Lage minderjähriger Flüchtlinge vor

ihrer Zuteilung nur noch vier Wochen dauern soll. Manche Jugendhelfer befürchten, dass die besonderen Bedürfnisse und Probleme der Jugendlichen in dem verkürzten Verfahren nicht ausreichend beachtet werden.

Hermann Schlaud, ein pensionierter Pfarrer aus Frankfurt, der sich für junge Flüchtlinge engagiert, sagte der FR, die Jugendlichen aus Frankfurt fänden an ihren neuen Wohnorten zum Teil „katastrophale Zustände“ vor. Er habe daher Strafanzeige gegen das Frankfurter Jugendamt gestellt. Eine Bestätigung dafür gab es am Montag zunächst nicht [4].

Die große Koalition streitet seit Wochen über Flüchtlinge, ohne dass sich in der Sache viel bewegt. Das mag Partei-Funktionäre bei Laune halten. Doch für die Demokratie ist es verheerend.

Soll man das wirklich glauben? Die Einigung der Koalitionsspitzen auf diverse, ziemlich überschaubare Änderungen beim Asylrecht war keine 24 Stunden alt, als Innenminister Thomas de Maizière einen weitreichenden Kursschwenk verkündete. Der Familiennachzug für syrische Flüchtlinge werde ab sofort gestoppt, sagte der CDU-Mann lapidar in einem Radiointerview. Es folgten in Berlin: große Verwirrung, Empörung bei der SPD, ein Dementi des Regierungssprechers, ein Zurückrudern des Ministers und die Versicherung des Kanzleramtschefs, der Vorstoß sei nicht abgesprochen und werde nicht weiter verfolgt – fürs erste.

Der Vorgang lässt nur zwei Schlüsse zu: Entweder wurde Kanzlerin Angela Merkel wirklich überrumpelt. Dann hat sie ihren Laden nicht im Griff. Oder die Herabstufung der Syrer auf einen niedrigeren Asylstatus ist unter den Koalitionsspitzen durchaus einmal als Möglichkeit besprochen worden, um den Zustrom von Schutzsuchenden zu begrenzen. Bloß war die Umsetzung nicht so schnell geplant. Viel spricht für diese Variante. Dann aber wären die empörten Distanzierungen scheinheilig und verlogen.

So oder so steht die große Koalition nach ihrem Gipfeltreffen vom Donnerstag, das großspurig als Abschluss der Krisenwochen gefeiert wurde, schlimmer da als zuvor – ohne erkennbare Führung, ohne Plan, mit sich selbst beschäftigt. Tag für Tag drängen rund 10 000 Flüchtlinge über die deutsche Grenze. In den Kommunen ist eine beeindruckende Zahl von Ehrenamtlichen und Freiwilligen rund um die Uhr im Einsatz, um die Betreuung und Unterbringung der Schutzsuchenden sicherzustellen. Landräte und Bürgermeister mobilisieren alles, was an Leichtbauhallen, Sanitäreinrichtungen und Betten aufzutreiben ist. Nur in Berlin bekommt die große Koalition kaum etwas geregelt.

Schon seit dem Frühjahr gab es Warnungen deutscher Auslandsvertretungen und der EU-Grenzschutzagentur Frontex, dass mit einem gewaltigen Ansturm von Flüchtlingen zu rechnen sei. Passiert ist bis zum Spätsommer nichts. Seither wird allerorten die dringend gebotene Beschleunigung der Verfahren beschworen.

Doch die Zahl der Entscheider ist nur wenig gestiegen, und der Rückstau der Verfahren wird immer größer. Selbst in der SPD gibt es hochrangige Amtsträger, die im vertraulichen Gespräch einräumen, eine Zuwanderung von mehr als einer Million Menschen sei kein weiteres Jahr zu verkraften und als letzte Möglichkeit über eine Schließung der Grenzen nachdenken. Gleichzeitig driftet die deutsche Gesellschaft

mit beunruhigender Geschwindigkeit auseinander, und der Fremdenhass wird salonfähig.

Was aber macht die Regierung? Sie streitet und zankt wochenlang, um dann ein paar Beschlüsse zu fassen, die allenfalls symbolische Wirkung entfalten: Die mögliche Ausweisung wird für zwei Prozent der Antragsteller beschleunigt, Sprachkurse kosten nun fünf Euro, und 1700 Menschen dürfen ihre Familie nicht nachholen. Kaum sind die drei Parteivorsitzenden vor die Presse getreten, geht der Zoff noch härter weiter. Natürlich hat CSU-Chef Horst Seehofer daran einen großen Anteil. Ohne Rücksicht auf die Praktikabilität schießt er immer neue Forderungen ab, um vor dem CSU-Parteitag unbedingte Härte zu demonstrieren.

Aber das Spielfeld des Bayern wäre nicht so groß, wenn die Diskrepanz zwischen dem gebetsmühlenartigen „Wir schaffen das“ der Kanzlerin und der Evidenz nicht so groß wäre. Natürlich muss die Flüchtlingskrise europäisch gelöst werden. Natürlich müssen dringend Fluchtursachen bekämpft werden. Doch weder das eine noch das andere wird kurzfristig funktionieren.

Gleichzeitig hat Merkel den eigentlich zuständigen Innenminister de Maizière, der erkennbar überarbeitet und auch überfordert wirkt, auf ziemlich schäbige Weise degradiert und stattdessen ihren Kanzleramtschef Peter Altmaier als Flüchtlingskoordinator installiert. Der gilt in der SPD nicht unbedingt als ehrlicher Makler und scheint die Flüchtlingskrise vor allem als PR-Problem zu behandeln. Die in den Ländern starken Sozialdemokraten wiederum sehen durchaus die wachsenden Probleme durch die ungebremste Zuwanderung, wollen aber ihre linksliberale Klientel nicht vor den Kopf stoßen und zwischen CDU und CSU zerrieben werden.

Also stampft Schwarz-Rot auf der Stelle, immer lauter und vernehmlicher, ohne in der Sache viel zu bewegen. Das mag die eigenen Funktionäre bei Laune halten. Für dieses Land und für die Demokratie aber ist es verheerend. Wann hätte es je eine politische Legitimation für den Zusammenschluss von 80 Prozent aller Abgeordneten in einer großen Koalition gegeben wenn nicht jetzt, im Angesicht einer gewaltigen kulturellen Umwälzung der Gesellschaft? Versagt die Merkel-Regierung bei dieser Aufgabe, stehen weit mehr als ein paar Prozentpunkte am Wahlabend auf dem Spiel. Das planlose Chaos der letzten Tage und Wochen nährt ernste Zweifel, ob dies allen Akteuren wirklich klar ist [3].

Man kann sagen, dass die Koalition keine Alternative hat. Mitte November 2015 gab es dann wieder die ganz große Show. Horst Seehofer, der wochenlang nach Herzenslust gegen die Kanzlerin insistiert und gewettert hatte, präsentierte sich schließlich mit ihr in aller Harmonie. Hatten sich CDU und CSU zuvor noch beharkt, geht es nun gegen den Koalitionspartner SPD. Aber auch der war in der Zwischenzeit nicht untätig. Die Sozialdemokraten genossen den Streit der Unionsparteien in vollen Zügen und versuchten, ihn für die eigene Klientelpolitik zu nutzen.

So gilt vor dem am heutigen Donnerstag fortgesetzten Koalitionstreffen zur Flüchtlingskrise die erschütternde Diagnose: Im Regierungsviertel wird mal wieder Politik gemacht wie früher, immer stramm entlang der jeweiligen Partikularinteressen. Das Prinzip lautet: Was der politischen Konkurrenz schadet, das kann mir nützen – und umgekehrt. Anhand der politischen Bearbeitung der aktuellen Zuwanderungsfragen lässt sich jedenfalls nicht erkennen, dass die Herausforderungen



für Staat und Demokratie von den handelnden politischen Akteuren in ihrer vollen Tragweite erkannt worden sind.

Dabei tritt die Belastungsprobe für den Staat und seine Institutionen immer deutlicher zutage. Wenn täglich Tausende von Menschen ins Land kommen, die nur unzureichend registriert und allein mit Hilfe Tausender freiwilliger Helfer versorgt werden können, geht es nicht mehr nur um Integrationsfragen, sondern längst auch um Aufrechterhaltung der staatlichen Ordnung. Weil von einem europäischen Zusammenhalt kaum die Rede sein kann, rückt der Nationalstaat mit seinen alten Instrumenten automatisch wieder in den Fokus. Doch der Nationalstaat früherer Prägung existiert nicht mehr. Und so entgleiten sowohl der EU als auch ihren Mitgliedsstaaten Akzeptanz und Legitimation.

Das alles gilt umso mehr, weil niemand weiß, wie viele Flüchtlinge noch kommen werden. Eine solche Entwicklung wirft jeden Plan über den Haufen. Dass sie soziale und politische Spannungen erzeugt, ist kein Wunder. Ökonomisch gesehen ist der Flüchtlingsstrom keineswegs eine Bedrohung, sondern könnte – gut gemanagt – sich als Belebung erweisen. Was verwaltungspolitisch eine echte Herausforderung ist, bedarf jedoch auch der politischen Akzeptanz der Bürger auf beinahe allen gesellschaftlichen Ebenen.

Stattdessen ist ein Abdriften eines bedeutenden Teils der Gesellschaft nach rechts zu beobachten. Was Thilo Sarrazin einst in provokanter Schärfe benannt hat, hat längst auch die Mitte der Gesellschaft erfasst, und es drückt sich in der Sympathie für Pegida genauso aus wie in Wahlergebnissen und Umfragewerten für die AfD. Vor zehn Jahren noch wäre es undenkbar gewesen, dass ein Deutschnationaler wie Björn Höcke Sonntags derart demonstrativ und unwidersprochen in der ARD hätte auftreten können. Heute ist das ein Aufreger für einen Tag – bestenfalls. Erschütternd ist, dass derzeit zweimal täglich Flüchtlinge oder deren Helfer attackiert werden, dies aber kein Thema für einen Koalitionsgipfel ist. Und es ist noch immer schwer zu begreifen, dass in Köln eine Oberbürgermeister-Kandidatin niedergestochen wird, am Tag darauf aber kaum mehr als 40 Prozent der Bürger ihr Wahlrecht wahrnehmen. Journalisten werden reihenweise bedroht oder attackiert, Politiker ebenfalls. Gewalt ist Alltag geworden.

Dabei gibt es von allem, was die Demokratie braucht, in Deutschland ohnehin immer weniger: weniger Parteimitglieder, weniger Wähler, weniger Konsumenten seriöser Medien. Diese sich verschärfende Krise spielt sich vor der Kulisse einer Renationalisierung Europas ab, die durch die Flüchtlingskrise einen neuen Schub bekommen hat. In Ländern wie Dänemark, Frankreich, Polen und Ungarn ist ein Rechtsruck zu konstatieren. Ökonomisch angeschlagene Länder wie Griechenland und Spanien zeigen sich auch institutionell überfordert. Großbritannien hingegen besteht weiter auf insulare Egoismen.

Den Mut, mehr Europa zu fordern, bringt kaum noch jemand auf. Vielmehr gilt es als politisch opportun, neue Mauern und Zäune zu errichten. Wer das nicht möchte, gerät stattdessen unter Rechtfertigungsdruck. Noch zur Jahrtausendwende hätte man eine solche Entwicklung nicht für möglich gehalten, nun ist sie bittere politische Wirklichkeit. Dabei geht es schon lange nicht mehr nur um politischen Anstand und eine entsprechende Rhetorik. Mit der zunehmenden Schärfe der

politischen Auseinandersetzung stehen auch die Regeln und die Funktionstüchtigkeit der politischen Ordnung auf dem Spiel. Ja, es geht im Zeichen der Flüchtlingskrise um die Werte unserer liberalen Ordnung.

Unter diesen Umständen muss man erwarten, dass Politiker in einer schwierigen Lage und angesichts einer großen Aufgabe keine parteitaktischen Spielchen spielen, sondern an Lösungen arbeiten, die der Demokratie eine Restakzeptanz sichern. Politiker, die diese Aufgabe nicht leisten wollen, werden eines Tages von Politikern abgelöst, auf deren guten Willen man nicht setzen möchte [2].

“Was die Einwohner vom Dorf neben Frankfurt-am-Main angeht, kann ich sagen, dass wir keine Schwierigkeiten vonseiten der Flüchtlinge fühlen” – sagt Nadejda Feidelberg. Der endlose Flüchtlingsstrom stellt Deutschland vor eine große Herausforderung. Doch wie groß sie genau ist, weiß die Bundesregierung nicht. Das hat das Bundesinnenministerium jetzt gegenüber den Grünen eingestanden [1]. Die Situation ist schwer und wird hoffentlich bald gelöst werden.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. <http://www.faz.net/aktuell/politik/fluechtlingskrise/>
2. <http://www.fr-online.de/leitartikel/fluechtlinge-die-koalition-hat-keine-alternative,29607566,32334202.html>
3. <http://www.fr-online.de/leitartikel/streit-ueber-fluechtlinge--gefahr-fuers-land,29607566,32364100.html>
4. <http://www.fr-online.de/zuwanderung-in-rhein-main/zuwanderung-fluechtlinge-kommen-zurueck-nach-frankfurt,24933504,32374494.html>

### KURZWÖRTER UND DEREN FUNKTIONEN BEI DER BILDUNG DER BERUFLICHEN ÜBERSETZERKOMPETENZ DER STUDENTEN

T. Boltz

Universität Stuttgart  
Stuttgart, Deutschland

L.V. Solonina

Schadrinsker staatliche pädagogische Hochschule  
Schadrinsk, Russland

**Annotation.** Der Artikel ist dem Problem der Bildung der Berufskompetenz von zukünftigen Übersetzern gewidmet. Das Problem wird unter dem Aspekt der Aneignung und der Verständigung der wichtigen Typen der Kurzwörter und deren Funktionen seitens der Studenten. Dies wird als eine Ursache der weiteren adäquaten Übersetzung der Texte und als eine Komponente deren Übersetzerkompetenz betrachtet.

**Annotation.** The article is devoted to the formation of professional competence of the future translators. The problem is considered in the aspect of the students mastering basic kinds of acronyms and their functions with a view to further the formation of adequate translation and translation competence of students.

**Schlagwörter:** Typen der Kurzwörter, Kurzwörterfunktionen, Übersetzerkompetenz.

**Key words:** Types of acronyms, functions of acronyms, translation competence.

Kurzwörter sind Wörter, die aus längeren synonymen Wortschatzeinheiten durch Kürzung entstanden sind und die sowohl schriftlich als auch mündlich gebraucht werden. Obwohl Kurzwörter manchmal für Ärger sorgen, wenn man nicht weiß, was damit bezeichnet ist, werden sie trotzdem immer mehr gebildet und verwendet. Sie werden vor allem in Presstexten sehr oft ihren Vollformen vorgezogen, in anderen Textgenres wie offiziellen Dokumenten, Geschäftsbriefen kommt diese Lexik auch nicht selten vor.

Für zukünftige Übersetzer ist es sehr wichtig, den Gebrauch der Kurzwörter in Texten aus Tageszeitungen aus Geschäftsabkommen zu untersuchen, um auf diese Weise eine Antwort auf die Frage zu bekommen, welche Funktionen sie in diesen Texten ausüben können, für welche ihre Vollformen weniger oder gar nicht geeignet sind. Die Besonderheit der Übersetzertätigkeit besteht in dem obligatorischen Beibehalten der kommunikativen Funktion der zu übersetzenden Sprachmittel und der Texte selbst. Darum müssen wir den Studenten der Übersetzungsabteilung es klar machen, welche Funktion die genannte Wortschatzschicht ausübt und auf welche Weise diese beizubehalten sind. Somit tragen wir zur Entwicklung der Übersetzerkompetenz unserer Studenten unbedingt bei.

Da alle Kurzwörter Substantive sind, war ihre weitere Klassifizierung notwendig, um zu genaueren Ergebnissen über ihren Gebrauch in Texten zu gelangen. Zu diesem Zweck wurde dann die Einteilung der Kurzwörter nach Zeichenklassen vorgenommen, wobei sich herausstellte, dass Kurzwörter zu den Begriffzeichen und Namenzeichen gerechnet werden können, also dass sie sowohl Appellative als auch Namen sind. Dabei wurde eine «Zwischenkategorie» der Kurzwörter entdeckt wie *DNS*, *GPRS* usw., die keine Appellative im engeren Sinne sind wie *Auto*, aber auch keine Namen wie *CDU*. Das sind Fachwörter, die als Sondergruppe zu den Appellativen gerechnet werden. Die genannten drei Kategorien der Kurzwörter müssen detailliert beschrieben werden, wobei diese Klassifizierung auch mit der Typologie der Kurzwörter in Verbindung gebracht werden muss. Dabei wird festgestellt, dass zur Gruppe der Appellative im engeren Sinne fast immer die mehr motivierten Kurzworttypen (Kopfwörter, partielle Kurzwörter) gehören, und dass Namen in der Regel unter den am wenigsten durchsichtigen Kurzworttypen (Initialkurzwörter, Mischkurzwörter usw.) zu suchen sind. Die Analyse der appellativischen Kurzwörter, die als spezifizierende Konstituenten in den Namen von Sportvereinen fungieren (*FC*, *SV* usw.), hat gezeigt, dass sie nur proprially gebraucht werden können, was bei anderen appellativischen Kurzwörtern nicht der Fall ist [1, 59].

Fachwörter haben in Presstexten eine andere Rolle als in den entsprechenden Fachsprachen, sie werden nämlich determinologisiert, ihre Bedeutung wird vage und es ist schwierig zu entscheiden, ab wann ein ursprünglich fachsprachliches Kurzwort schon als gemeinsprachliches Wort aufzufassen ist. Die fachsprachlichen Kurzwörter,

die in der Gemeinsprache benutzt werden, sind dem Laien jedenfalls viel zugänglicher als die entsprechenden Vollformen, die oft sehr komplex und manchmal auch fremdsprachig sind. Die meisten Kurzwörter sind Kurznamen für verschiedene Individuen (Menschen, Organisationen, Parteien, Institutionen usw.), deren Langnamen sich oft aus Appellativen zusammensetzen (vgl. *CSU* und *Christlich-Soziale Union*). Daher gelten Kurzwörter als «bessere» Namen, weil sie demotiviert sind, wodurch der appellativische «Beiklang» der Vollform ausgeschaltet wird. Dies bedeutet zugleich, dass sich Kurzwörter viel besser zum internationalen Gebrauch eignen im Unterschied zu ihren Vollformen, weil ihre Ausdrucksform an keine Sprache gebunden ist. Gemeinsam für alle Klassen der Kurzwörter (Appellative, Namen, Fachwörter) ist, dass sie in allen Themenbereichen und allen Textsorten vorkommen. Die Analyse des Korpus hat gezeigt, dass in bestimmten Themenbereichen manche Kurzwörter tendenziell häufiger vorkommen als in den anderen, aber es kann von keinem exklusiven, sondern nur vom präferenziellen Kurzwortgebrauch gesprochen werden.

Kurzwörter kommen in Texten nicht nur selbständig vor, sondern sehr häufig als Teile von Wortbildungskonstruktionen, wobei es sich meist um Bindestrich-Komposita handelt wie z.B. *SPD-Abgeordneter*, viel seltener um Ableitungen (*FSJler*) oder Präfigierungen. Manchmal werden zusammen mit Kurzwörtern im selben Text auch die entsprechenden Vollformen, aber auch verschiedene Paraphrasen genannt, wie Umschreibung, Übersetzung der fremdsprachigen Vollform, Synonyme, Hypo- und Hyponyme, Ellipse der Vollform sowie Teil-Ganzes-Relation zwischen Voll- und Kurzform.

In der Fachliteratur wird oft betont, dass es keine semantische Notwendigkeit zur Bildung von Kurzwörtern gibt, weil sie nur kürzere Dubletten der synonymen Vollformen sind. Die Tatsache aber, dass sie immer mehr gebildet und verwendet werden, gibt genug Gründe für die Annahme, dass Kurzwörter bestimmte Funktionen im Text übernehmen können, für die ihre Vollformen nicht geeignet sind. Wegen der ausdrucksseitigen Kürze wird den Kurzwörtern vor allem die sprachökonomische Funktion nachgesagt. Diese Funktion ist auf allen sprachsystematischen Ebenen ausgeprägt- von der phonetischen über die morphologische bis hin zur syntaktischen Ebene. Als besonders sprachökonomisch werden Komposita mit Kurzwort als Konstituente bezeichnet, weil im Prozess der Kurzwortbildung mehrgliedrige Wortgruppen univertiert und der Wortbildung wieder zur Verfügung gestellt werden, z.B. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* > *FAZ*, *Redakteur der FAZ* > *FAZ-Redakteur*. Die entsprechenden Vollformen können nie Konstituenten solcher Komposita sein, es gibt keinen [3, 552].

Da Kurzwörter in Texten mit ihren Vollformen oder Paraphrasen alternieren können und in der Regel mehrmals im Text gebraucht werden, sowohl selbständig als auch in Wortbildungskonstruktionen, ist ihre textverknüpfende Funktion besonders hervorzuheben. Hier konnten wir mehrere Formen der Wiederaufnahme feststellen, nämlich die einfache Rekurrenz, die sich im wortwörtlichen Wiederholen einzelner Kurzwörter manifestiert, die partielle Rekurrenz zwischen selbständig gebrauchten Kurzwörtern und Kurzwörtern in Wortbildungskonstruktionen, sowie verschiedene Formen der Pronominalisierung bzw. Substitution durch die vom Kurzwort

ausdrucksseitig unterschiedlichen Ausdrücke. Die genannten Formen der Wiederaufnahme haben auch die Funktion der Ausdrucksvariation und tragen zum Fortschreiten des Themas bei.

Da Kurzwörter oft als Mittel der lexikalischen Varianz bezeichnet werden, haben sie offensichtlich bestimmte Funktionen aufgrund einiger stilistischer Markierungen, die ihre Vollformen nicht haben. Manche Kurzwörter sind diastratisch als umgangssprachliche bzw. gruppensprachliche Ausdrücke markiert und werden in Zeitungstexten als Mittel der Redekennzeichnung bestimmter Personen eingesetzt oder als Mittel der Annäherung an die alltägliche Sprache der Leser oder an die Gruppensprache bestimmter gesellschaftlichen Kreise, um die Distanz diesen gegenüber zu verringern.

Diatechnisch markierte Kurzwörter (= Fachwörter) werden fachextern in Zeitungstexten gebraucht, um Fachlichkeit zu signalisieren, besonders in der Textsorte Populärwissenschaftliches Darstellen, aber auch um dem breiten Publikum die Auseinandersetzung mit fachlichen Themen von Allgemeininteresse zu ermöglichen, was die Vollformen nie in dem Maße leisten können.

Kurzwörter sind immer demotiviert gegenüber ihren Vollformen, manche Kurzworttypen mehr (z.B. Initialkurzwörter), manche weniger (z.B. Kopfwörter, partielle Kurzwörter). Aufgrund dieser Eigenschaft wird ihnen oft die Funktion der Verschleierung des Sachverhalts vorgeworfen.

Mit dem Kurzwort werden die als negativ empfundenen Bedeutungen und Konnotationen der Vollformsegmente ausgeschaltet, was aber, wie wir zeigen konnten, nur für die Ausdrucksseite des Kurzworts gilt. Sobald man die Bedeutung des Kurzworts kennt, ist keine verschleiende Funktion mehr möglich, wie z.B. wenn Patienten wissen, dass *CA* eigentlich *Krebs* bedeutet.

Funktion der Kurzwörter ist mehr im Bereich der Werbung präsent, kommt aber auch in meinungsbetonten Texten vor. Manchmal entfernen sich die Kurzwörter so stark von ihren Vollformen, dass sie eine neue Bedeutung bekommen (vgl. *BMW* als Auto und *BMW* als Unternehmen). Indem sie neue Wortbildungen eingehen, tragen sie wesentlich zur Schaffung neuer Benennungen bei, weil dadurch mit einem Wort eine treffende Bezeichnung für ein Phänomen geschaffen wird, die sonst durch eine umständliche Paraphrase ersetzt werden müsste.

Bis heute liegt jedoch keine systematische textlinguistisch-stilistische Analyse der Funktionen der Kurzwörter vor. Man beschränkt sich nämlich nur auf das bloße Aufzählen der möglichen Funktionen, wobei immer wieder die sprachökonomische Funktion als die wichtigste bezeichnet wird, aber keine richtige Darlegung dieser und anderer Funktionen an konkreten Texten vorgenommen wird. Kurzwörter bleiben unerwähnt in manchen Arbeiten zur Stilistik und fast allen zur Textlinguistik, aber auch zur Pressesprache.

In der Fachliteratur wird oft darauf hingewiesen, dass Kurzwörter Namen oder Appellative sind, manchmal wird auch ihre Bedeutung als Termini für Fachsprachen hervorgehoben, jedoch wird auf diese Klassen nicht weiter eingegangen. In der Fachliteratur wird oft hervorgehoben, dass es prinzipiell keine semantische Notwendigkeit zur Bildung von Kurzwörtern gibt, da ihre Inhalte schon durch die Vollformen ausgedrückt sind, und trotzdem werden jeden Tag immer mehr

Kurzwörter gebildet und verwendet.

Es ist allgemein bekannt, dass in der Sprache nichts lange bestehen kann, was keine Funktion hat. Dies bedeutet, dass es Unterschiede im Gebrauch zwischen Kurzwörtern und ihren Vollformen geben muss, und zwar sind sie umso mehr ausgeprägt, als das Kurzwort häufiger selbständig in Texten (mündlichen und schriftlichen) gebraucht wird und somit allmählich einen unterschiedlichen «Wert» aufweist als die Vollform, bzw. durch diese nicht in jedem Kontext ohne weiteres ersetzbar ist.

Der erste Unterschied, der auch den Nicht-Linguisten zunächst auffällt, ist die Kürze, weshalb den Kurzwörtern fast ausschließlich eine *sprachökonomische Funktion* nachgesagt wird. Dies ist sicherlich richtig, bei näherer Betrachtung aber entdeckt man noch etliche, manchmal ganz subtile Unterschiede zwischen Kurzwort und Vollform, als nur die Opposition kurz-lang. Die sprachökonomische Leistung der Kurzwörter manifestiert sich besonders deutlich in den Überschriften der Texte, besonders wenn das Kurzwort im Text nicht wieder erscheint. Meist kommt das Kurzwort in der Überschrift und wird, falls unbekannt, im Lead oder im Text mit einer Paraphrase oder mit der Vollform «erklärt», damit es weiter im Text selbständig erscheinen kann. Kurzwörter sind ökonomisch auch im Hinblick auf ihre «gedächtnisentlastende» Einprägsamkeit, besonders wenn die entsprechenden Vollformen fremdsprachig oder fachsprachlich sind.

Kurzwörter können auch unökonomisch sein, wenn sie unverständlich sind, bzw. wenn der Leser ihre Bedeutung bzw. den Referenzbezug nicht kennt oder aus dem Text nicht erschließen kann. Dann muss er zur Erklärung unter Umständen zum Abkürzungswörterbuch greifen oder aber die Lektüre des Artikels ganz unterbrechen.

Immer wieder wird behauptet, Kurzwort und Vollform seien Synonyme, was auch als ein unentbehrlicher Teil der Kurzwort-Definition gilt. Synonyme treten in der natürlichen Sprache nie in ganz reiner Form auf – zwischen den als Synonyme bezeichneten Wörtern sei immer eine Gebrauchsdifferenzierung vorhanden. Warum wir uns in einem Text gerade für das Kurzwort anstatt der Vollform entscheiden, ist daher überhaupt nicht gleichgültig. Zum einen kommt es bei manchen Kurzwörtern zur semantischen Umdeutung, so dass sie im Kontext durch ihre Vollformen überhaupt nicht austauschbar sind. Zum anderen sind zahlreiche stilistische Unterschiede im Gebrauch der beiden Formen festzustellen und zwar aufgrund verschiedener Markierungen der Kurzwörter – sie gehören diversen Stilschichten und Jargons an als ihre Vollformen und übernehmen daher in Presstexten und anderen Textsorten bestimmte *stilistische Funktionen*.

Außerdem können Kurzwörter Wortbildungskonstruktionen eingehen, die ihren Vollformen verschlossen bleiben, und auch auf diese Weise neue Benennungen schaffen. Kurzwörter haben ein relativ großes stilistisches Potenzial, das in Texten im unterschiedlichen Umfang und auf unterschiedliche Art und Weise realisiert wird, worauf im Folgenden näher eingegangen wird. Wenn man ein Kurzwort durch unterschiedliche Paraphrasen wieder aufnimmt, dann bedeutet dies eine Fortführung des Themas, welche dem Journalisten die Möglichkeit bietet, immer neue Aspekte zu dem thematisierten Gegenstand einzubringen, die mit bildhaften Veranschaulichung, Hervorhebung bestimmter Merkmale des benannten Objekts und Wertungen

verbunden sein können

Zahlreiche Kurzwörter, die in Presstexten benutzt werden, stammen aus einer Fachsprache, wobei sich in der Gemeinsprache einige mehr und andere wiederum weniger eingebürgert haben. In diesem Artikel werden die Funktionen derjenigen Kurzwörter beschrieben, die immer noch eine deutliche diatechnische Markierung aufweisen, die man also noch als fachsprachlich bezeichnen kann.

Wenn eine Vollform gekürzt wird, geht auch ihre Motivation größtenteils verloren, so dass man vom Kurzwort nicht ohne weiteres auf die Vollform schließen kann. Aufgrund dieser Demotiviertheit bzw. Undurchsichtigkeit können Kurzwörter zum Zweck der Verschleierung des Sachverhalts oder zum *Wortspiel* eingesetzt werden.

Die meisten Kurzwörter sind aus dem Korpus Eigennamen, die ihrerseits besondere sprachliche Zeichen sind und deren Funktionen daher gesondert untersucht werden.

Schließlich muss auch die *textverflechtende Funktion* der Kurzwörter erwähnt werden, die zustande kommt, wenn Kurzwörter in Texten mehrmals gebraucht werden oder zusammen mit ihren Vollformen, unterschiedlichen Paraphrasen, sowie als Konstituenten von Wortbildungen erscheinen. In Zeitungstexten kommen außer den kodifizierten Wortbildungen auch viele Okkasionalismen und Neologismen. Sie sind dann Indikatoren aktueller Informationen, weil sie an das schon Gesagte durch das gemeinsame Element anknüpfen und gleichzeitig etwas Neues mit sich bringen durch die zweite Konstituente.

Dazu können wir alle Formen der Wiederaufnahme durch Wortbildungskonstruktionen rechnen, in denen bestimmte Elemente – seien es Wörter oder nur Morpheme – wiederkehren, wobei gesagt werden muss, dass die Wortart häufig auch die gleiche bleibt, also von der Wortbildung nicht betroffen wird.

Im Folgenden wird dieses relativ breite Spektrum der Funktionen, die Kurzwörter in Presstexten, offiziellen Dokumenten und Geschäftsbriefen haben können, aufgezeigt, wobei betont werden muss, dass nur manche von diesen Funktionen im direkten Zusammenhang mit bestimmten Textsorten stehen und vielmehr allgemein, also in allen Textsorten festzustellen sind.

Die Aktualität als Faktor trifft insofern besonders gut für die Untersuchung der Buchstabenkurzwörter als Neologismen zu. Außerdem, werden die sprachlichen Neuerungen in den Zeitungen nicht nur eingeführt, sondern weiter verbreitet und festgehalten. Somit leisten die Zeitungen ihren Beitrag zur Entwicklung der Sprache und nehmen einen enormen Einfluss auf sie. Mackensen sagt über die Zeitung: «sie ist der eigentliche Acker unserer Schlagworte und Modewörter» [2, 454].

Als ein für die breite Palette der Leser zugängliches Medium vermitteln die Zeitungen auch fachliche Sachverhalte und streben danach, möglichst verständlich zu sein. Daraus ergibt sich, dass sich der Wortschatz der Zeitungen mit ziemlicher Sicherheit an der Grenze zwischen Fachtexte und Allgemeinsprache etabliert. Somit stehen die Zeitungen inmitten des öffentlichen Sprachgebrauchs und nehmen Einfluss auf jeden einzelnen Leser.

Allerdings üben die Zeitungen durch ihre stilistische und politische Färbung

nicht immer gleiche Wirkung aus. Das erklärt auch die Wahl der Zeitungen für die vorliegende Arbeit, die im Folgenden kurz angesprochen wird.

Wie schon bemerkt wurde, treten beim Vergleich der Stile und der politischen Ausrichtung der Zeitungen erhebliche Unterschiede im Wortschatz auf. Vor diesem Hintergrund wurde versucht, Zeitungen mit möglichst neutraler und unabhängiger Richtungen zu untersuchen. Die Entscheidung beruht auf dem Gedanken, dass der quantitative Gebrauch der Buchstabenkurzwörter in den unparteiischen Zeitungen möglichst objektiv beurteilt sein kann.

### LITERATURVERZEICHNIS

1. Kobler-Trill, Dorothea. Das Kurzwort im Deutschen. Eine Untersuchung zu Definition, Typologie und Entwicklung. (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 149). Tübingen: Niemeyer. – 1994.
2. Kobler-Trill, Dorothea. Die Formseite der Abkürzungen und Kurzwörter. In: Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. (= HSK Handbücher zur Sprach- und Kommunikationsforschung, Bd. 21.1.). Hrsg. v. D. Alan Cruse, Franz Hundsnurscher, Michael Job, Peter Rolf Lutzeier. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. – 2000. S. 452-456.
3. Weber, Heinrich. Die Inhaltsseite von Kurzwörtern und Abkürzungen. In: Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. (= HSK Handbücher zur Sprach- und Kommunikationsforschung, Bd. 21.1.). Hrsg. v. D. Alan Cruse, Franz Hundsnurscher, Michael Job, Peter Rolf Lutzeier. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. – 2000. S. 547-560.

### ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДИСКУРСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

С.Л. Суворова

ФГБОУ ВПО "Шадринский государственный педагогический институт"  
г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные направления создания информационно-образовательной среды для реализации процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей. Создание такой среды рассматривается автором в двух подпроцессах: адаптации информационной макросреды и создании информационной микросреды исследуемого процесса.

**Annotation.** In the article the basic directions of creation of information-educational environment for the implementation of the process of formation of communicative-discursive culture of future teachers. The creation of such an



environment is considered by the author in two subprocesses: adaptation of information in the macro environment and the creation of an information microenvironment of the investigated process.

**Ключевые слова:** среда, образовательная среда, макросреда процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры, микросреда процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей.

**Keywords:** environment, educational environment, macro environment of the process of formation of communicative-discursive culture, the microenvironment of the process of formation of communicative-discursive culture of future teachers.

Изменения социальной ситуации в России на современном этапе обуславливают необходимость ориентации профессионально-педагогической подготовки будущих учителей на формирование умений общения в условиях социокультурного и кросскультурного педагогического образовательного пространства. Период перехода от просветительной парадигмы образования к культуротворческой выдвигает требование соответствия педагогической деятельности характеристикам современного поликультурного социума, а также учета специфики разных культур и культурной толерантности в модели современного педагогического образования.

Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей соответствует основным тенденциям развития культурологии образования: представляет собой полифункциональный процесс трансляции нормативно-ценностного и культурного опыта; создает базу для становления культурных форм самоопределения и коммуникативных норм самореализации личности будущего учителя; способствует культурно-языковой идентификации и становлению бикультурной личности.

Одним из обстоятельств, обеспечивающих эффективность и результативность исследуемого процесса, являются педагогические условия, выявление которых предполагает рассмотрение разработанных концептуальных положений с точки зрения их практического применения.

Среди всего спектра педагогических условий исследуемого процесса нами было выделено **условие создания информационно-образовательной среды**.

В толковом словаре С.И. Ожегова *среда* трактуется как «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [1, 759]. В современных исследованиях определены и описаны различные виды среды, в частности: окружающая, социальная, культурно-историческая и др. Нас в большей степени интересует конкретизация понятия «среда» в педагогических исследованиях. Основным направлением этих исследований является выявление сущности понятия «образовательная среда». Нам представляется целесообразным рассмотреть данное понятие как базового для определения информационной среды процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей.

Под **образовательной средой** понимается совокупность всех образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на личность в режиме обучения, воспитания и развития [2, 134]. Образовательная среда интегрирует в себе свойства природной, духовной и культурной среды.

Установлено, что основными компонентами любой среды являются: социально-контактный, информационный, соматический и предметный. С позиций нашего исследования наиболее значимым представляется *информационный компонент* образовательной среды, который реализует интегрирующую функцию – с одной стороны, он образует наполнение этой среды, а с другой – пронизывает и объединяет все остальные ее компоненты. Поэтому информационный компонент детерминирует содержание любого процесса, в том числе и педагогического.

Основываясь на исследовании З.И. Тюмасевой [2], мы выделили следующие свойства информационной среды как компонента образовательной среды в целом:

1. Комплементарность как свойство информационной среды выступать в качестве подсистемы образовательной среды и быть связанной с другими ее подсистемами.
2. Конгруэнтность, которая подразумевает функциональное дополнение информационной среды другими подсистемами образовательной среды и ее взаимодействие с данными подсистемами.
3. Устойчивость, под которой понимается способность информационной среды к саморегуляции, самоорганизации и саморазвитию.

Информационная среда возникает и развивается в условиях педагогического процесса в нескольких направлениях: а) организационном – в условиях информационной среды педагог планирует и организует свою деятельность с учетом ее специфики; б) деятельностно-практическом – в педагогическом процессе реализуются возможности информационной среды в аспекте ее использования в практических целях; в) управленческом – информационная среда устанавливает границы педагогической деятельности и помогает реализовать мониторинг.

Модифицируя данные положения с учетом специфики нашего исследования, мы считаем, что по отношению к процессу формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей информационно-образовательная среда может рассматриваться на двух уровнях: как макросреда и микросреда. Традиционно под *макросредой* понимается среда в широком смысле слова, охватывающая ту или иную систему в целом, а под *микросредой* – среда в узком смысле слова, включающая непосредственное окружение компонентов внутри системы.

Макросреда рассматривается нами как информационное обеспечение, внешний фон процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры и относительно самостоятельный и независимый от педагога вид среды. Педагог в данном случае устанавливает состав информационно-образовательной среды, а не ее содержание, кроме того, макросреда может

существовать вне зависимости от протекания или отсутствия процесса формирования исследуемого вида культуры.

Микросреда определяет циркулирование и модификации информации внутри процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей, которые происходят в результате протекания самого процесса, и не зависят от его субъектов. Субъекты исследуемого процесса способны оказать влияние на содержание информации, а не на информационную среду. Кроме того, микросреда детерминирована рамками развертывания процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры – его началом и окончанием.

Исходя из вышеизложенного, под *макросредой процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей* мы будем понимать систему средств и условий оперирования информацией на внешнем уровне исследуемого процесса, а под *микросредой* – систему средств и условий циркулирования информации внутри процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей. Создание информационно-образовательной среды исследуемого процесса, состоит из двух взаимосвязанных и взаимодополняющих процедур: 1) адаптации информационной макросреды к условиям процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей и 2) создания информационной микросреды исследуемого процесса [3]. Рассмотрим данные процедуры более подробно.

### **I. Адаптация информационной макросреды процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей**

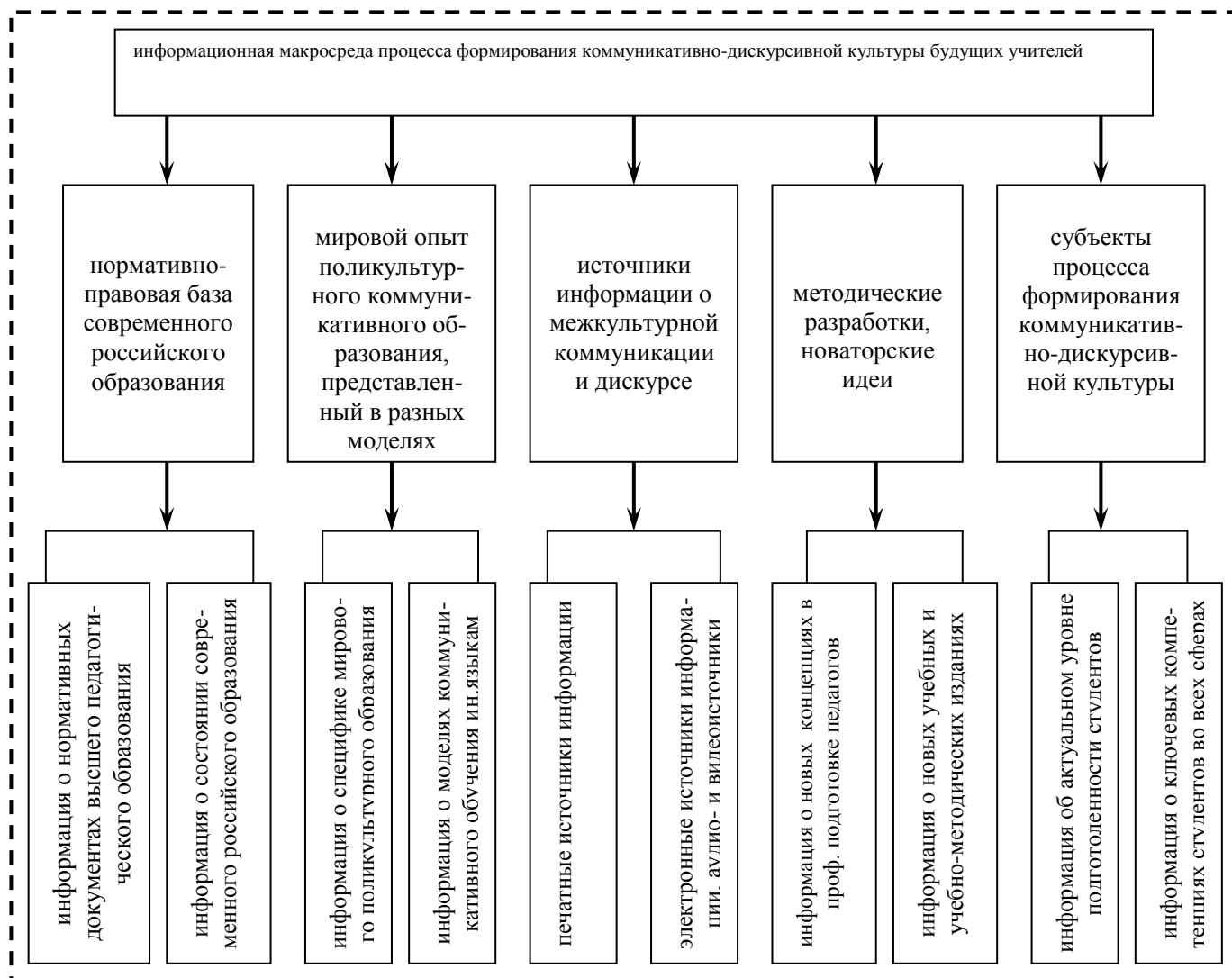
Информационная макросреда процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей включает следующие компоненты:

- нормативно-правовую базу современного российского образования;
- мировой опыт поликультурного коммуникативного образования, представленный в различных образовательных моделях;
- источники информации о межкультурной коммуникации и дискурсе (электронные базы данных, печатные материалы, аудио – и видеоматериалы и др.);
- методические разработки, новаторские идеи;
- субъектов исследуемого процесса.

В процессе адаптации информационной макросреды к условиям процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей педагогу следует учитывать: а) полноту и истинность педагогической информации о специфике обучения коммуникации в дискурсивном режиме; б) адекватность информации актуальной педагогической ситуации по обучению дискурсу; в) объем составляющей среду информации; г) уровень обученности и обучаемости субъектов педагогического процесса в аспекте формирования исследуемого вида культуры.

Рассматривая более подробно компоненты информационной макросреды исследуемого процесса, следует определить факторы, влияющие на их состав. К

ним мы отнесли: соответствие содержания информации педагогической проблеме; соотнесенность информации с актуальным уровнем подготовленности студентов; компетентность педагога, формирующего среду. Состав информационной макросреды процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей представлен на рис. 1.



**Рис. 1.** Состав информационной макросреды процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей

Адаптация информационной макросреды к условиям исследуемого процесса тесно связана с **управлением**. Управление как способ обеспечения устойчивости сложной динамической системы предполагает наличие некоторых структур, в частности управляемой и управляющей подсистемы. В качестве управляемой подсистемы выступает в нашем случае информационная макросреда исследуемого процесса, в качестве управляющей подсистемы – педагог, устанавливающий ее состав. Адаптация информационной макросреды

процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей с позиций управления предполагает:

- установление и описание ее начального состояния;
- разработку системы эффективных методов воздействия и преобразования данной среды;
- моделирование процесса адаптации макросреды к условиям исследуемого процесса;
- разработку системы комплексных методик измерения основных параметров адаптированной информационной макросреды;
- установление и описание конечного состояния среды.

Адаптация информационной макросреды предполагает также и ее дальнейшее развитие, которое может осуществляться в двух направлениях: в результате восполнения пробелов в информационном обеспечении исследуемого процесса на внешнем уровне с использованием современных методов диагностирования состояния информационной среды; в результате индивидуального самостоятельного создания педагогом или группой педагогов, реализующих процесс формирования коммуникативно-дискурсивной культуры, информационной среды на основе их творческих способностей, профессиональной компетентности.

Таким образом, адаптация информационной макросреды процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей является необходимым условием его эффективного функционирования. Информационная макросреда обеспечивает стабильность и управляемость исследуемого процесса за счет наличия системы средств и условий внешнего «информационного» поля.

## **II. Создание информационной микросреды процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей**

Информационная микросреда процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей как система средств и условий циркулирования информации внутри него состоит из следующих компонентов:

- социокультурной информации, представленной следующими элементами: общекультурным, социолингвистическим, предметным (тематическим), страноведческим;
- лингвистической информации на двух уровнях – языковом и речевом;
- экстралингвистической информации: невербальной и паравербальной;
- профессионально-педагогической информации, в частности собственно педагогической, психологической и методической.

Данные компоненты информационной микросреды обеспечивают, на наш взгляд, функционирование процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей на всех этапах: мотивационно-ценностном, культуротворческом, интенциональном, оценочно-корректировочном.

В процессе создания информационной микросреды исследуемого процесса педагогу следует учитывать: а) требования к профессионально-педагогической подготовке будущих специалистов; б) актуальные и

перспективные цели образовательного процесса в вузе; в) конкретные задачи формирования у будущих учителей исследуемого вида культуры; г) уровень сформированности у студентов ключевых компетенций в психолого-педагогической, лингвистической и методической сферах; д) специфику и содержательное наполнение реализуемых компонентов микросреды.

На выделение компонентов информационной микросреды процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей оказывают влияние следующие обстоятельства:

- детерминированность информационной микросреды рамками исследуемого процесса;
- независимость микросреды от субъектов педагогического процесса;
- специфика циркулирования и модификаций информации в исследуемом процессе.

Развитие информационной микросреды процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры может осуществляться в результате развертывания данного процесса, его продвижения к поставленной цели. Субъекты процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры оказывают влияние на содержание циркулирующей информации, усваивая и модифицируя ее в зависимости от педагогической и коммуникативной ситуации, ее целей и вариантов решения содержащихся в ней проблем.

Таким образом, информационно-образовательная микросреда процесса формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей является обязательным условием эффективного функционирования и развития исследуемого процесса на внутреннем уровне.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
2. Тюмасева З.И. Системное образование и образовательные системы: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 280 с.
3. Суворова С.Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / С.Л. Суворова. - Челябинск, 2005. - 380 с.

## **СУЩНОСТЬ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС**

Д.С. Усмьянова

Научный руководитель: Хильченко Т.В., кандидат педагогических наук,  
доцент

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»,  
г. Шадринск, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные характеристики современного урока иностранного языка. Уделяется внимание требованиям к уроку. Автор описывает подходы к планированию и проведению урока иностранного языка, учитывая новую образовательную политику.

**Annotation.** The article deals with the essential characteristics of the modern lesson of foreign language. It focuses on the requirements to a lesson. The author describes the ways of lesson planning and its realization considering new educational policy.

**Ключевые слова:** современный урок, иностранный язык, планирование, требования.

**Keywords:** modern lesson, foreign language, planning, requirements.

В современном мире к выпускнику школы предъявляется ряд требований: целеустремлённость, умение работать с информацией, способность к лидерству, коммуникабельность, креативность, толерантное отношение к представителям всех национальностей, готовность к диалогу культур. И более того, после выпуска из школы молодой человек должен продолжить саморазвитие и самосовершенствование. И все эти качества личности, отвечающие требованиям информационного общества, инновационной экономики и демократического гражданского социума, должны быть привиты ему еще в школе. Основной задачей школьного образования на современном этапе является предоставление обучающимся возможности самостоятельно ставить учебные цели, реализовывать их и проводить рефлекссию своих достижений. Следовательно, меняются и требования, предъявляемые к школе, учителям и уроку как основной организационной форме обучения.

Как подчеркивается в современных научных публикациях Помазкова В.В., Дроздовой Л.А., Вавиловой Л.Н., Лазаревой С.В., Фоминой С.В., в меняющейся системе образования урок продолжает оставаться основной организационной формой обучения, но при этом он должен стать современным, чтобы удовлетворять новым потребностям, реализовывать системно-деятельностный подход, на котором и построено образование нового поколения.

Соответственно, меняются подходы к самому определению понятия «урок». Ранее в методической литературе сущность урока раскрывалась следующим образом:

- Урок - это основная организационная единица учебного процесса в школе, назначение которой состоит в завершении цели обучения; проводится с постоянным составом учащихся по твёрдому расписанию [6].

- Урок иностранного языка - сложный акт общения, главной целью и содержанием которого является практика в решении задач взаимодействия между субъектами педагогического процесса, а основным способом достижения цели и овладения содержанием служат мотивированные коммуникативные задачи разной степени сложности [1, 146].

В данных определениях ученые подчеркивают разные аспекты такой многоплановой методической категории как «урок иностранного языка».

На современном этапе развития теории и методики обучения иностранным языкам и функционирования системы языкового образования актуальным, на наш взгляд, является следующее определение: современный урок - это организационная единица учебного процесса, в рамках которой осуществляется творческое сотрудничество учителя и обучающихся, направленное на формирование активной учебно-познавательной и общественной позиции обучающихся, способствующее формированию толерантной, саморазвивающейся личности.

Государственные стандарты нового поколения предъявляют ряд требований к уроку, выполнение которых поможет вывести образование на качественно новый уровень и достичь всех поставленных целей.

Прежде всего, каждый урок иностранного языка должен быть проблемным и развивающим. На сегодняшний день объем информации невероятно велик, и учитель не может быть единственным её источником. Именно поэтому обучающийся сам становится субъектом обучения, он сам ищет ответы на поставленные вопросы, решает проблемные ситуации, роль учителя при этом направлять, стимулировать, научить находить и анализировать необходимые данные. Именно активная учебно-познавательная позиция может позволить обучающимся эффективно усвоить образовательные программы и создаст условия для дальнейшей самореализации.

Кроме того, учитель должен подвести учащихся к самостоятельному определению цели и задач урока, чтобы это стало их собственной целью. Только в этом случае можно гарантировать прочное усвоение материала.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что и отношения между учителем и обучающимися также призваны измениться. Как известно, идеальным типом отношений для достижения максимального результата при обучении является сотрудничество. Учитель должен быть сам мотивирован на сотрудничество с учениками и мотивировать их на сотрудничество с одноклассниками. Достичь данного типа отношений учитель может, используя групповые формы работы, работу в парах и микрогруппах.

Не подвергается сомнению тот факт, что урок обязан быть творчески направленным. На уроке использовать минимум репродукции и максимум творчества и сотворчества. Благодаря современному оборудованию учитель имеет огромный потенциал для проявления своего профессионального творчества. У него есть возможность проводить нетрадиционные, мультимедийные уроки, позволяющие реализовать творческие возможности учеников, активизировать их деятельность, вызвать интерес к предмету.

На сегодняшний день уже нельзя представить современный урок без осуществления рефлексии. Обучающимся предоставляется возможность подвести итоги урока, осуществить самооценку и взаимооценивание. Рефлексия является незаменимым средством контроля и регуляции. Она помогает обучающимся осознать, чего они уже достигли и что им еще предстоит узнать. Учитель же может оценить и скорректировать свою работу, внести поправки на основании полученных результатов.

При этом нельзя забывать, что урок должен быть здоровьесберегающим.



Физическое и психическое здоровье каждого ученика стоит на первом месте, поэтому следует учитывать возрастные, психологические, физиологические возможности детей при планировании урока.

Меняется урок, меняются и способы планирования урока. Ранее все учителя пользовались такими видами планирования, как план и план-конспект урока. Конечно, каждый из них имеет свои преимущества, и многие учителя продолжают их активно использовать. Однако в свете новых подходов к обучению появляется современная форма планирования - технологическая карта.

Технологическая карта отличается от плана-конспекта урока только формой. Вначале дается информация о теме, целях, типе урока, месте урока в системе уроков данного раздела, межпредметных связях, оборудовании, формах работы. Затем – в виде таблицы – основные элементы содержания. Как правило, после таблицы размещают приложения - например, тест или задачи с решением, схемы и пр. Технологическая карта помогает экономить учителю время и силы при подготовке к уроку и полностью сосредоточиться на реализации своего творческого потенциала [3].

Более того, технологическая карта - это инструмент, который позволяет спланировать урок более детально, уделяя внимание не только содержательной стороне урока, но и выделить на каждом этапе ведущие виды деятельности и ее предполагаемые результаты [5]. Результаты на каждом этапе выражаются в универсальных учебных действиях, которыми должны овладеть обучающиеся.

Универсальные учебные действия - это обобщённые способы действий, открывающие широкую ориентацию обучающихся в различных предметных областях.

Универсальные учебные действия в свою очередь подразделяются на личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

1. Личностные УУД: действия смыслообразования, ученик должен найти ответ на вопрос, какое значение для него имеет учение, формировать внутреннюю мотивацию; действия нравственно-этического оценивания усваиваемого материала.

Личностные УУД учат школьника регулировать своё поведение, осознавать результаты своих действий, выбирать в учебной деятельности то, что полезно для него и поможет достичь поставленной цели.

2. Регулятивные УУД. Обучающиеся должны сами понимать какие задачи им предстоит решить и какими средствами они могут этого достичь. В целом регулятивные УУД включают в себя следующие компоненты:

- целеполагание - постановка учебной задачи;
- планирование - установление промежуточных целей, необходимых для достижения конечного результата; составление плана и определение последовательности действий;
- прогнозирование результата, уровня усвоения и временных характеристик;
- контроль - сравнение с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений;

- коррекция - внесение необходимых корректив в случае отклонения от эталона;
- оценка - осознание обучающимся того, что усвоено, качества усвоения и того, что еще должно быть усвоено;
- волевая саморегуляция - способность к мобилизации сил и энергии для преодоления препятствий.

Перечисленные компоненты могут быть представлены на уроке в разной степени.

3. Познавательные УУД. Сюда могут быть отнесены навыки работы с текстом, поиска и отбора информации, составление схем-опор для высказываний.

4. Коммуникативные УУД: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; постановка вопросов - совместная работа по поиску и обработке информации; разрешение конфликтов; управление поведением партнёра; умение полно и точно выражать свои мысли; владение монологической и диалогической формой речи [5].

В структуру технологической карты входят конкретные задачи на определенный период, тем не менее она обладает гибкостью: учитель сам вправе определять временной промежуток для того или иного вида деятельности.

В технологической карте видно, каких результатов должен добиться обучающийся на каждом этапе работы, можно проследить путь от постановки цели до результата.

Что касается структуры самой технологической карты, то сегодня не существует единого, устоявшегося мнения на этот счёт.

При составлении технологической карты урок может быть структурирован по следующим параметрам:

1. Название этапа урока;
2. Цели этапа урока;
3. Содержание этапа;
4. Деятельность учителя;
5. Деятельность учащихся;
6. Формы работы;
7. Результат [2].

Составление технологической карты урока иностранного языка - это ответственный процесс, требующий от учителя вдумчивого подхода. При этом она становится очень эффективным средством планирования урока, позволяющим учителю рассмотреть урок как элемент образовательной системы в условиях современных образовательных стандартов. Основным её достоинством, на наш взгляд, является возможность соотносить содержание деятельности учителя и деятельности учащихся с планируемыми результатами. И все большее количество учителей прибегает к данной форме планирования урока иностранного языка.

Подводя итог, можно отметить, что те изменения, которые происходят в

обществе, не могли не коснуться школьного языкового образования. И это непременно привело к перестройке системы образования и урока иностранного языка, как основной формы обучения иностранному языку в условиях общеобразовательной школы. Современный урок представляется как место приобретения иноязычного образования.

Отметим, что современный урок иностранного языка имеет огромный потенциал для решения новых задач, воспитания думающих, активных учеников, обладающих креативным, критическим мышлением. Организовать урок иностранного языка - это непростая задача, поэтому его воплощение не возможно без учителя, его творчества и профессионализма. Но при этом обучающийся должен стать его главным союзником при достижении результата.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] : пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Громова, В.И. Основные принципы составления технологической карты урока [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/364582>.
3. Зайцева, И.И. Технологическая карта урока. Методические рекомендации [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_14\\_7\\_656.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_7_656.pdf).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: [минобрнауки.рф/документы/2365](http://минобрнауки.рф/документы/2365).
5. Фёдорова, Ю.Е. Использование технологической карты урока как средства контроля формирования метапредметных универсальных учебных действий на уроке английского языка [Текст] / Е.Ю.Федорова, Ж.А. Александрова // Английский язык в школе. - 2013. - №3. - С.26-34.
6. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов [Текст] / А.Н.Щукин. - М.:Филоматис, 2004. - 416 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ

*Дубаков Артём Викторович*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Байраммырадов Бердимырат Байраммырадович*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Бессонова Елена Станиславовна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Бердникова Ксения Эдуардовна*, АУ «Ханты-Мансийский технологический педагогический колледж», г. Ханты-Мансийск, Россия

*Больш Татьяна*, университет Штутгарт, г. Штутгарт, Германия

*Булыгина Маргарита Викторовна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Вахрамеева Светлана Петровна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Бычок Алла Владимировна*, Тернопольский национальный экономический университет, г. Тернополь, Украина

*Верхотурцев Денис Евгеньевич*, ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж», г. Шадринск, Россия

*Данилова Виктория Валерьевна*, Костанайский государственный педагогический институт, г. Костанай, Республика Казахстан

*Ефимов Дмитрий Константинович*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Иванов Илья Борисович*, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище (военный институт) имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, г. Тюмень, Россия

*Кадырова Натали Анатольевна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Кляйн Хелена*, г. Вольфсбург, Германия

*Колесников Михаил Андреевич*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Колосовская Татьяна Александровна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Копырина Марина Викторовна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Коурова Ольга Ивановна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Кузьмина Ольга Геннадьевна*, ФГБОУ ВПО Ростовский государственный университет путей сообщения, г. Ростов-на-Дону, Россия

*Ланцевская Надежда Юрьевна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Немец Георгий Николаевич*, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

*Муслумов Рустам Рафикович*, ФГБОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н.Ельцина», г. Екатеринбург, Россия

*Муслумова Татьяна Васильевна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Никаноров Сергей Анатольевич*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Подгорбунских Анастасия Александровна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Прокопьева Виктория Андреевна*, ассистент учителя русского языка, гимназия г. Магдебург, Германия

*Садовникова Фаина Вячеславовна*, лицей № 10, г. Каменск - Уральский, Россия

*Смеюха Виктория Вячеславовна*, ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения», г. Ростов-на-Дону, Россия

*Солонина Лариса Валерьевна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Суворова Светлана Леонидовна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Файдельберг Надежда*, Гёте-институт, г. Франкфурт-на-Майне, Германия

*Харлова Надежда Михайловна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

*Усмьянова Дарья Сергеевна*, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск, Россия

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ 1.

#### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ, ФИЛОСОФИИ, ЖУРНАЛИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ СТРУКТУРА СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

<i>Е.С. Бессонова</i> Структура современного языкознания	3
<i>Д.К. Ефимов.</i> Значение языкового знака	8
<i>Н.А.Кадырова</i> (научный руководитель: к.ф.н., доцент А.Г. Максимовских). Роль метафоры в лирике А. Ахматовой	12
<i>М.А.Колесников.</i> Влияние современных информационных технологий на становление и развитие мировоззрения личности	17
<i>О.И. Коурова.</i> Культурные коды традиционно-поэтической лексики и фразеологии пушкинской эпохи	22
<i>О.Г. Кузьмина.</i> Особенности построения рекламной коммуникации в социальных сетях	29
<i>Н.Ю. Ланцевская.</i> Изучение литературы в школе и вузе в условиях информационной культуры: проблемы и результаты	36
<i>Е.А. Макарова.</i> Личность как медиатор культур	38
<i>Р.Р. Муслумов, Т.В. Муслумова.</i> Методологические проблемы языка науки	44
<i>Г.Н.Немец.</i> Роль принципов социальной этики в формировании имиджа	49
<i>С.А. Никаноров.</i> Приемы словообразовательной языковой игры в творчестве Э.Н.Успенского (на примере повести-сказки «Меховой интернат»)	54
<i>Ф.В. Садовникова.</i> Д.Н. Мамин-Сибиряк на уроках русского языка	57
<i>В.В. Смеюха.</i> Русскоязычная пресса Германии	60

*Н.Р. Уварова.* Роман Т. Моррисон «Песнь Соломона» в аспекте гендерной проблематики 64

*Н.М.Харлова.* Особенности диалектных наименований лиц в Шадринском районе 71

**РАЗДЕЛ II.  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ И  
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР.  
ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

*К.Э. Бердникова.* Реализация современных педагогических технологий на практических занятиях по иностранному языку на 1 курсе ССУЗа (на примере технологии проектного обучения и технологии развития критического мышления через чтение и письмо) 77

*M.W. Buligina, H Klein.* Feiertage in der Festkultur Deutschlands 81

*А. В. Бычок.* Проблема овладения коммуникативными умениями специалистом-менеджером 87

*С.П.Вахрамеева.* Классификация элементов системы медиаобразования 92

*Д.Е. Верхотурцев.* Развитие технического творчества студентов в ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж» 97

*В.В.Данилова.* Кейсовый метод обучения как механизм реализации программы модернизации современного высшего образования 102

*А.В.Дубаков.* Проектирование семинарских и практических занятий по методике обучения иностранному языку в вузе 107

*И.Б. Иванов.* Рефлексивная деятельность в подготовке курсантов военного вуза 112

*T.A. Kolosovskaya, V.A.Prokopjeva.* Die Sozialformen des Unterrichts 116

*М.В. Копырина, Б.Б. Байраммырадов.* Обучение фонетике французского языка туркменоязычных студентов 121

*А.А. Подгорбунских, Н. Файдельберг* Das Problem der Flüchtlinge in Frankfurt-am-Main 126



<i>T. Boltz, L.V. Solonina. Kurzwörter und deren Funktionen bei der Bildung der beruflichen Übersetzerkompetenz der Studenten</i>	130
<i>С.Л. Суворова. Информационно-образовательная среда как условие формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей</i>	136
<i>Д.С. Усмьянова (научный руководитель: к.п.н., доцент Т.В. Хильченко). Сущность и проектирование современного урока иностранного языка в контексте требований ФГОС</i>	142
Участники конференции	148
Содержание	151

# **Язык. Культура. Образование**

Материалы II Международной научно-практической конференции