

Основатель
**РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ**
**«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**
(г. Ялта)

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ**
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)
Свидетельство о регистрации средства массовой
информации
Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.
Международный стандартный номер серийного
издания **ISSN 2409–5591**

Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Ирина Герасименко (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Светлана Стряпчая (редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 21. 04. 2017 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 16,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 15. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2017



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 1 (37) / 2017

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол №3 от 06 марта 2017 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. — академик, доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте — *главный редактор*.

Аблаев Э. А. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранной филологии и методики преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Заслуженюк В. С. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Горбунова Н. В. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. — доктор педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Богинская Ю. В. — доктор педагогических наук, доцент, кафедра социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Н. А. — доктор педагогических наук, профессор, директор Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Гончарова О. Н. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра экономической кибернетики, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Гордиенко Т. П. — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического моделирования и информационных систем в экономике Высшей школы экономики и бизнеса ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Петрушин В. И. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии, Московский педагогический государственный университет.

Ефимова В. М. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра валеологии и безопасности жизнедеятельности человека, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Якса Н. В. — доктор педагогических наук, кафедра педагогики, профессор, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Игнатенко Н. Я. — доктор педагогических наук, профессор.

Пономарёва Е. Ю. — кандидат психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Чёрный Е. В. — доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Дорожкин В. Р. — доктор психологических наук, доцент, кафедра глубинной психологии и психотерапии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Калина Н. Ф. — доктор психологических наук, профессор, кафедра глубинной психологии и психотерапии, заведующий кафедрой, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Яценко Т. С. — доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Усатенко О. Н. — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Латышева М. А. — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Мартынюк О. Б. — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Люликова А. В. — кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской, украинской филологии и методик преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте — заместитель главного редактора.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Ablajev E. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Foreign Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Zasluzhenuk V. S. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogical Excellence of Primary School and Pre-School Teachers Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Boginskaya I. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, the Social and Educational Technology and Pedagogy of Deviant Behavior Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman N. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Yevpatoriya Institute of Social Sciences (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Goncharova O. N. – Doctor of Pedagogics, Professor, Economical Cybernetics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Mathematic Modelling and Information Systems in Economy of Higher School of Economics and Business of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Psychology Department, Moscow Pedagogic State University.

Efimova V. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Valeology and Life Safety

Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Yaksa N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ignatenko N. J. – Doctor of Pedagogics, Professor.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Psychology Department, Deputy Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Dorozhkin V. R. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Yatsenko T. S. – Doctor of Psychology, Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Usatenko O. N. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Latysheva M. A. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Martynyuk O. B. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Assistant Professor, Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta – deputy editor-in-chief.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i>	
Филологическое образование: задачи и перспективы.....	8
ФИЛОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ	
<i>БАСОВСКАЯ Е. Н.</i>	
Методические идеи Д. Н. Ушакова и современная педагогическая практика.....	12
<i>СИНЕЛЬНИКОВА Л. Н.</i>	
Смешанное (контактно-дистантное) обучение в магистратуре: факторы успешности.....	18
<i>ЛУШНИКОВА Г. И.</i>	
Межкультурная коммуникация: лингводидактический аспект.....	24
<i>БОРОДИНА Д. С.</i>	
Предпосылки социолингвистиче- ского исследования в аспекте филологического образования.....	28
ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	
<i>ГЕРАСИМЕНКО И. А.</i>	
Субъективно-оценочная лексика дискурса мультипликации в аспекте филологического образования.....	40
<i>ГОРБУНОВА Н. В., РОМАЕВА Н. Б.</i>	
Речевая культура как составляющая профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.....	44
<i>ЛОБАЧЕВА Н. А.</i>	
Риторические приемы академического дискурса.....	50
<i>САМЫЛОВА О. А.</i>	
Традиционные и нетрадиционные формы логопедической работы по коррекции звукопроизношения	
с детьми старшего дошкольного возраста.....	55
<i>КОЗИНА Ю. В.</i>	
Грамматическая категория имени существительного как отражение наивной картины мира обучающихся средней школы.....	60
<i>СТРЯПЧАЯ С. А.</i>	
Прозвища как маргинальные имена в педагогическом дискурсе	64
<i>НАИМОВА Е. А.</i>	
Методика преподавания русского языка в высшей школе в парадигме лично ориентированного образования.....	70
<i>САФОНОВА Т. Н.</i>	
Психолого-педагогическое сопровождение и методическое обеспечение процесса развития речи учащихся начальной школы....	73
СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
<i>ЗАБУГА В. А., ШЕВЧЕНКО С. В.</i>	
Межкультурная коммуникация в преподавании иностранных языков	81
<i>ГОРБОВА Н. В.</i>	
К вопросу о внедрении интерактив- ных методов обучения в процесс подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях магистратуры.....	85
<i>НАЗАРЕНКО Н. В.</i>	
Учимся быстро и легко задавать любой вопрос на английском языке: «сильные» и «слабые» глаголы.....	90
<i>ПОНОМАРЕВА Е. В.</i>	
Формирование навыков спонтанной речи на английском языке у обучающихся по профилю подготовки «Зарубежная филология».....	98



<i>ПИРОЖКОВА А. О.</i>			
Основные формы работы с обучающимися филологических направлений при изучении синонимов в английском языке.....	104		
<i>ГРОМОВ А. Г., КАЗАЕВА Е. А.</i>			
Применение метода проекта как средства формирования устойчивой мотивации к изучению английского языка у детей дошкольного возраста.....	110		
ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ И ЛИТЕРАТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ			
<i>РАЗБЕГЛОВА Т. П.</i>			
Культурно-эпистемологический анализ литературного текста как фактор развития культурологического мышления (на примере творчества Т. Манна).....	119		
<i>ЛЮЛИКОВА А. В.</i>			
Развитие аналитических способностей обучающихся при изучении древнерусской литературы.....	125		
<i>ФУРСЕНКО О. Ф.</i>			
Формирование читательской культуры подростков.....	131		
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ			
<i>ЕВПЛОВА Е. В.</i>			
Конкурентология: формирование личностной и корпоративной (групповой) конкурентоспособности будущих специалистов.....	138		
<i>ВАСЯГИНА Н. Н.</i>			
Профессионально-личностная направленность педагогических работников как психологическое условие эффективности профессиональной деятельности в условиях			
		внедрения профессиональных стандартов.....	142
		<i>САВЧЕНКОВ А. В.</i>	
		Социальный аспект проблемы преемственности среднего профессионального и высшего образования в Российской Федерации.....	151
		Трибуна молодого ученого	
		<i>АФАНАСЬЕВА И. М.</i>	
		Проектная культура в современном образовательном пространстве.....	156
		НАШИ АВТОРЫ.....	163



Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	
Philological Education: Objectives and Prospects.....	8
PHYLOLOGY IN RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEM	
<i>BASOVSKAIA E. N.</i>	
Methodical Ideas of D. N. Ushakov and Modern Pedagogical Practice....	12
<i>SINELNIKOVA L. N.</i>	
Combined (Contact and Distant) Education on Master's Course: Factors of Success.....	18
<i>LUSHNILOVA G. I.</i>	
Intercultural Communication: Linguodidactic View.....	24
<i>BORODINA D. S.</i>	
Prerequisites of Sociolinguistic Research in View of Philological Education.....	28
FORMATION LEARNERS' SPEECH CULTURE	
<i>GERASIMENKO I. A.</i>	
Subjectively Evaluative Vocabulary of Animated Cartoon Discourse in the Aspect of Philological Education.....	40
<i>GORBUNOVA N. V., ROMAJEVA N. B.</i>	
Speech Culture as a Component of Professional Training for Future Teachers of Lower Grades.....	44
<i>LOBACHEVA N. A.</i>	
Rhetorical Techniques of Academic Discourse.....	50
<i>SAMYLOVA O. A.</i>	
Traditional and Non-traditional Forms of Speech Therapy Work Correction of Sound Pronunciation with Children of Senior Preschool Age....	55
<i>KOZINA J. V.</i>	
The Role of Category Animate / Inanimate in Forming the Pupils' Naive Picture of World.....	60
<i>STRYAPCHAYA S. A.</i>	
Nicknames in Pedagogic Discourse	64
<i>NAIMOVA E. A.</i>	
Methods of Russian Language Teaching in High School in Paradigm of Personality Oriented Education.....	70
<i>SAFONOVA T. N.</i>	
Psychological-Educational Support and Methodological Maintenance of Process of Speech Development of Primary School Students.....	73
CONTENT AND METHODS OF TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE	
<i>ZABUGA V. A, SHEVCHENKO S. V.</i>	
Intercultural Communication in Teaching of Foreign Languages.....	81
<i>GORBOVA N. V.</i>	
Integrating Interactive Methods into the Process of Training Future Teachers of Foreign Languages at Master Degree Level.....	85
<i>NAZARENKO N. V.</i>	
How Rapidly and Easily to Ask Any Question in English: "Strong" and "Weak" Verbs.....	90
<i>PONOMARYOVA Y. V.</i>	
Formation of Students' Skills of Spontaneous Speech in English according to Specialization "Foreign Philology".....	98
<i>PIROZHKOVA A. O.</i>	
The Main Forms of Work While Teaching English Synonyms to Students of Philological Training Areas.....	104



- GROMOV A. G., KAZAJEVA A. E.*
The Use of Project Method as a
Means of Development Sustainable
Motivation for Learning English for
Preschool-age Children..... **110**

**LITERATURE DEVELOPMENT
AND LITERATURE COMPETENCE
IN STRUCTURE OF PHILOLOGICAL
EDUCATION**

- RAZBEGLOVA T. P.*
Cultural and Epistemological
Analysis of Literary Text as Factor
of Development of Cultural
Thinking (through the Example
of T. Mann's Creation)..... **119**

- LIULIKOVA A. V.*
Development of Analytical Skills of
Students during the Study of Old
Russian Literature..... **125**

- FURSENKO O. F.*
The Formation of Reading Culture
of Teenagers..... **131**

**CURRENT ISSUES OF HIGHER
EDUCATION**

- VPLOVA E. V.*
Competitive Capacity Studying:
Formation of Personal and
Corporate (Group) Competitiveness
of Future Specialists..... **138**

- VASYAGINA N. N.*
Professional and Personal
Orientation of Teaching Staff
as Psychological Condition
of Efficiency of Professional
Activity in the Conditions
of Introduction of Professional
Standards..... **142**

- SAVCHENKOV A. V.*
Social aspect of Continuity Problem
of Secondary Vocational Education
and Higher Education in Russian
Federation..... **151**

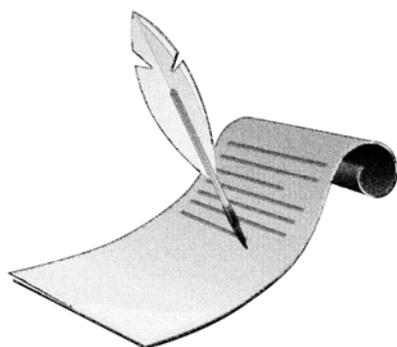
THE TRIBUNE OF YOUNG SCIENTIST

- AFANASEVA I. M.*
Project Culture in the Modern
Educational Space..... **156**





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ЮЖНОМ БЕРЕГУ КРЫМА

Мировая культура переживает период становления культуры антропоцентрического типа, в которой человек как её субъект наиболее полно проявляет себя как языковая личность. Важнейшей структурообразующей составляющей современного гуманитарного образования является языковое образование.

Одной из высших форм гуманитарного знания, бесспорно, является филология, лежащая в основе всей человеческой культуры. На Южном берегу Крыма единственным государственным образовательным учреждением высшего образования является Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте. На базе Института филологии, истории и искусств академии осуществляется комплексная подготовка специалистов по русской, украинской и иностранной филологии.

В парадигме современного образования геополитические и социокультурные аспекты русского языка играют важную роль. Русский язык, несмотря на существенные изменения политической карты мира после распада СССР, сохраняет за собой статус мирового языка, одного из официальных языков ООН, СНГ, ШОС и др. организаций и объединений, различных международных собраний. В то же время современная языковая ситуация в мире, обусловленная глобализационными процессами, характеризуется не только активным взаимодействием различных языков, но и явным доминированием английского языка. Его экспансия может привести к ослаблению и частичной утрате русским языком важней-





ших функций и статусных характеристик в мировом сообществе.

Снижение роли русского языка может повлечь не только ослабление консолидирующего влияния России на современные геополитические процессы, но и снижение образовательного уровня граждан Российской Федерации. Это сказывается, в первую очередь, на молодом поколении. Результаты ЕГЭ последних лет свидетельствуют о недостаточном владении русским языком, незнании отечественной литературы, а в отдельных регионах России – о стремительном падении языковой компетентности и речевой культуры выпускников общеобразовательных школ. Данная проблема привлекла внимание и вызвала закономерную озабоченность не только Министерства образования и науки РФ, но и Государственной Думы, ряда общественных организаций и даже самого президента Владимира Владимировича Путина. Принят ряд мер, направленных на усиление роли осознанного владения русским языком в устной и письменной форме, глубокое осознание русской литературы как слагаемого мирового культурного достояния, в связи с чем содержание ЕГЭ по данным дисциплинам существенно меняется. Образовательной политике государства уделяется всё больше внимания СМИ, общественностью. Всё это свидетельствует о необходимости кардинальных перемен в преподавании школьного и вузовского курсов русского языка и литературы, в подготовке учителей и преподавателей нового типа.

Новейшие изменения, произошедшие после референдума 16 марта 2014г. – вхождение Крыма в состав Российской Федерации, – обусловили и кардинальные изменения в работе кафедры русской, украинской филологии и методик преподавания ГПА. В первую очередь это коснулось подготовки будущих учителей-русистов.

Правовой статус русского языка как государственного языка Российской Федерации закреплён в Федеральном законе от 01.06.2005 №53-ФЗ (редакция от 05.05.2014) «О государственном языке Российской Федерации».

В Республике Крым русский язык, в соответствии с Конституцией республики, является одним из 3 государственных языков, наряду с украинским и крымскотатарским.

Одним из факторов, определяющих особенности языковой ситуации в Крыму, является национальный состав населения. На момент референдума, по данным переписи населения, в Крыму проживало свыше 2 млн человек, из которых более 60% составляют этнические русские. Родным русский язык назвали свыше 80% крымчан, а свободно владеют им, независимо от национальности, 97% жителей. Этнические русские и представители других народов, назвавшие русский язык родным, имеют конституционное право обучаться на родном языке. В сложившихся условиях кардинально изменилась обстановка на рынке труда в области образования.

Потребность в учителях русского языка и литературы в общеобразовательных учреждениях Республики Крым значительно выросла в связи с переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты. Так, объём часов русского языка и литературы в школьных программах, по сравнению с украинскими стандартами, вырос на 61% по языку и на 22,7% по литературе. А это повлекло за собой увеличение численности учителей по данным предметам. Частично дефицит учительских кадров можно было восполнить за счёт профессиональной переподготовки учителей украинского языка и литературы, т. к. количество часов по данным предметам по объективным причинам уменьшилось. Кафедра оперативно предоставила такую возможность, лицензировав магистерскую программу «Русский язык». Кроме того, начата и успешно осуществляется подготовка бакалавров-филологов по направлению «Преподавание филологических дисциплин».

С учётом новой политической ситуации руководство Гуманитарно-педагогической академии и кафедра провели целенаправленную работу по сохранению контингента обучающихся по специальности «Украинский язык и литература», в связи с чем была начата под-



готовка по программе бакалавриата (профиль подготовки «Преподавание филологических дисциплин») и открыта магистратура по магистерской программе «Славянская филология». Четверть населения Республики Крым составляют украинцы, в составе населения есть представители и других славянских народов – поляки, болгары. Учёт специфики региона как поликультурного и мультилингвального пространства даёт возможность при подготовке педагогических кадров изучать особенности этнического и национального сознания, самосознания и самоидентичности славян, проживающих в Крыму.

В систему подготовки специалистов по направлению «Филология» был введён новый профиль – «Прикладная филология» (бакалавриат). Эта мера явилась откликом на требования федеральной целевой программы «Социально-политическое развитие Республики Крым и г. Севастополя до 2020 г.», предусматривающей проведение мероприятий, направленных на развитие комплекса связи и массовых коммуникаций, а также обеспечение межнационального единства на базе развития высокоэффективных коммуникаций и информационного обмена. Полагаем, что редакции республиканских газет и журналов, рекламные и PR-агентства, радио и телевидение, книжные издательства, музеи и заповедники Крыма вскоре пополнятся первыми выпускниками-бакалаврами нашей академии.

Кафедра русской и украинской филологии с методикой преподавания работает над научной темой «Дискурсология: возможности интерпретации современного гуманитарного знания». Руководитель научного проекта – доктор филологических наук, профессор Л.Н. Синельникова, академик Международной академии дискурсологических исследований. В рамках научной темы кафедры создан Ялтинский дискурсологический кружок – гуманитарный сетевой проект, ориентированный на открытый научный диалог его участников – представителей разных дисциплинарных направлений: лингвистов, философов, социологов, политологов, культурологов.

Учредителями ЯДК, кроме Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта), являются российские вузы, среди которых Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Стилистическая комиссия Международного комитета славистов кафедры стилистики русского языка факультета журналистики), Отдел философии Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук (г. Екатеринбург), Российский государственный социальный университет искусств и культуры, кафедра иностранных языков (г. Москва), Орловский государственный университет искусств и культуры, кафедра иностранных языков, а также Луганский государственный университет им. Тараса Шевченко. Концепция ЯДК и текст его Манифеста опубликованы в ряде рейтинговых изданий.

С 2014 года на базе академии проведены три Всероссийские (с международным участием) научно-практические конференции «Дискурсология: возможности интерпретации современного гуманитарного знания».

В основе современных глобализационных процессов лежит, прежде всего, англо-американская модель общества, в том числе и культуры. На роль первого в истории человечества всемирного языка претендует английский язык, что, безусловно, актуализирует проблему его профессионального изучения. Кафедра иностранной филологии и методики преподавания осуществляет подготовку бакалавров-филологов по трём профилям подготовки «Зарубежная филология» (английский язык в сочетании с немецким, французским, китайским языками), реализует магистерскую программу «Романская и германская филология».

Обучающиеся кафедры осуществляют масштабную волонтерскую деятельность, за что неоднократно удостоивались наград мэрии г. Ялты.

Кафедра иностранной филологии и методики преподавания тесно сотрудничает с ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». Совместным проектом является Международная научная конференция



«Концепт и культура. Диалоговое пространство культуры: Языковая личность. Текст. Дискурс». За период 2015-2016 гг. проведено 2 Международные конференции, отмеченные широкой представленностью известных отечественных и зарубежных учёных. Среди участников – профессорско-преподавательский состав 22 вузов Российской Федерации, учёные из Казахстана, Украины, Австралии, США (конференция 2016 г. проведена в рамках научного проекта, поддержанного грантом Российского гуманитарного научного фонда).

На кафедре иностранной филологии и методики преподавания обучаются 8 аспирантов по специальности 10.01.03 – литература народов стран зарубежья.

Профессорско-преподавательский состав филологических кафедр Института филологии, истории и искусств Гуманитарно-педагогической академии соответствует требованиям ФГОС по кадровому обеспечению. В период становления обе кафедры сделали ставку на подготовку собственных научных кадров. За полтора десятилетия на кафедре русской и украинской филологии с методикой преподавания защищены 2 докторские диссертации, 10 кандидатских диссертаций, на кафедре иностранной филологии – 8 кандидатских диссертаций в области зарубежной филологии и лингводидактики. Среди защитившихся – 13 выпускников этих же кафедр.

На обеих кафедрах хорошо поставлена научная работа со студенческой молодёжью. Обучающиеся по филологическим специальностям неоднократно становились победителями Всеукраинских олимпиад и конкурсов на лучшую студенческую работу, Всероссийских конкурсов научных работ, принимают активное участие в научно-практических конференциях различного уровня, включая международный.

Перспективы развития филологического образования в Гуманитарно-педагогической академии ориентированы не только на расширение диапазона профилей подготовки бакалавров и магистерских программ по фило-

логии с учётом современных геополитических условий и запросов рынка труда, подготовки кадров высшей квалификации – кандидатов и докторов филологических наук, но и на качественное повышение языковой и речевой компетентности студентов филологических специальностей, общей языковой ситуации в академии и в регионе.





**ФИЛОЛОГИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ
РОССИИ**



Е. Н. Басовская

УДК 811.161.1 + 37.02

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ИДЕИ
Д. Н. УШАКОВА
И СОВРЕМЕННАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПРАКТИКА**

В Архиве Российской Академии Наук и Центральном московском архиве-музее личных собраний (ЦММЛС) хранится немало неопубликованных документов одного из крупнейших русских лингвистов XX века, редактора четырехтомного «Толкового словаря русского языка», Д.Н. Ушакова. В его личных фондах – письма, тетради и блокноты с записями, рукописи как опубликованных при жизни автора, так и неопубликованных научных и методических трудов. Среди них – «Материалы для учебной книги по развитию речи» [9] – 22 листа рукописного текста, развернутый план пособия с краткими авторскими комментариями. Этот материал представляет значительный интерес, причем далеко не только исторический. Проект Д.Н. Ушакова, будучи изначально ориентированным на развитие речи школьников, по существу предвещает появление учебных курсов культуры речи в высших учебных заведениях.

Цель данной статьи – показать, что методические идеи ученого не утратили актуальности и вполне применимы в сегодняшней педагогической практике – как школьной, так и университетской. Для достижения этой цели необходимо решить такие **задачи**, как анализ неопубликованных документов из архивного фонда Д. Н. Ушакова и сопоставление отраженной в них методической концепции с современными подходами к развитию речи.

Первое, что отмечено в «Материалах», – важность следования в педагогической рабо-



те врачебному **принципу «не навреди»**. По мнению автора, «главная задача – сохранение живых интонаций, образной детской речи, с которыми дети приходят в школы, и которые, как все знают, со временем теряются (монотонное чтение и друг.)» [9, л. 5].

Здесь требуется небольшое биографическое отступление. Из хранящихся в ЦММЛС рукописных заметок Д. Н. Ушакова следует, что сформулированный позже педагогический принцип был основан, в частности, и на его личном опыте, причем не учительском, а ученическом. Вот что говорит Д. Н. Ушаков о слове *смекалка*, к которому он привык в родительском доме: «Я не понимал, что это не литерат. слово, и был удивлен, когда, сказав Вас. Феофилакт. Никифорову (учителю и кл. наст. не то во 2, не то в 3 кл.), что у меня смекалки нету (на решение математич. задач), вызвал его замечание, сопровождаемое усмешкой, о том, что так "не говорят"» [8, л. 24–25]. Будущий лексикограф не раз возвращался в воспоминаниях к этому эпизоду. Дело было, вероятно, не только в детском смущении, но и значимости, показательности противоречия, возникшего между учеником и учителем. В. Ф. Никифоров, судя по всему, был субъективен и излишне строг в оценке слова: Национальный корпус русского языка фиксирует использование существительного *смекалка* начиная с середины 1850-х гг., в том числе в текстах М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. П. Чехова, И. А. Бунина, причем не только в речи персонажей, но и в авторском тексте [2]. Тем не менее в «Толковый словарь русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова *смекалка* вошла со стилистической пометой «просторечно» [5, с. 293]. Главный редактор как будто не мог отделаться от детского шока и сохранил к слову настороженное отношение. Надо сказать, что всего через несколько лет, в первом издании «Словаря русского языка» С. И. Ожегова (1949) существительное *смекалка* появилось без ограничительных помет [3, с. 776].

Вторая существенная идея «Материалов» – высокая **значимость развития речи** как составляющей лингвистического обра-

зования. Д. Н. Ушаков имел немалый опыт учительской работы (1896–1913 гг.). Ему была понятна проблема, волновавшая словесников и до революции 1917 г., и особенно в советский период: с течением времени обучение русскому языку все в большей и большей степени сводилось к формированию навыков грамотного письма – в ущерб развитию речевого мышления и коммуникативных способностей. Еще в 1909 г. Д. Н. Ушаков, знакомясь с материалами Первого Всероссийского Съезда учителей городских училищ, подчеркнул в них (вряд ли сочувственно) несколько слов: «И так как грамматическая форма имеет для выражения мысли лишь служебное значение, то поэтому она и не может иметь в курсе русского языка самостоятельного места; ей следует придать лишь служебный характер, поскольку она будет знакомить учащихся с оттенками выражения и служить основанием для правильного письма» [10, л. 15].

В первые советские десятилетия, в период относительной свободы педагогического поиска, дискуссия о смысле обучения русскому языку обрела новую остроту. В конце 1920-х гг. «Учительская газета» не раз высказывалась за то, чтобы были приняты новые учебные программы, предусматривающие достаточно времени на развитие речи [6, с. 1]. В 1929 г. на страницах этого издания появилась статья «Чудаки и Матрены», в которой учитель, сосредоточенный на обучении детей грамотному письму, был уподоблен некой необразованной школьной сторожихе Матрене Ивановне, способной лишь изо дня в день начищать и шлифовать одну и ту же лампу. В духе непримиримой газетной полемики 1920-х гг. автор обрушивался на «никому не нужную» орфографию: «Если когда-нибудь селькор Куприянов напишет из колхоза, что «рож уродилась чыстая и потому жывется довольно жирно», так кто его не поймет? Кому делается темнее, голодней? И каким образом замедлится от этого путь к коммунистическому строю?» [7, с. 3].

Безусловно, Д. Н. Ушаков – автор первого советского орфографического словаря –



был предельно далек от подобных нигилистических настроений и никогда не ставил под сомнение важность обучения орфографии. Но на задачи школьного курса русского языка он смотрел гораздо шире, чем сторонники «грамотоцентризма». Обучение языку было для него неотделимо от этического и эстетического воспитания школьников.

Соавтор Д. Н. Ушакова Н. Н. Щепетова, работавшая вместе с ним над «Учебной книгой по русскому языку» 1929 г., вспоминала, что Дмитрий Николаевич тщательно дорабатывал учебные рассказы, составленные для занятий орфографией, делал их тексты более живыми и выразительными. В некоторые тексты включались специальные воспитательные фрагменты, например такие: «В каждом деле, на каждой работе нужно работать как можно больше и как можно лучше» [13, л. 74–75].

Развитие речи, судя и по «Учебной книге», и по неопубликованным материалам, было **неотделимо**, с точки зрения Д. Н. Ушакова, **от развития мысли**. В начале курса школьникам предлагались логические упражнения. Одно из них заключается в том, чтобы назвать признаки какого-либо предмета (качество, действие, число, принадлежность, время, место, причина, цель, состояние, величину, цвет и другие) [9, л. 7]. Это несложное, на первый взгляд, задание выполняет сразу несколько методических функций, которые должны быть уточнены с учетом возраста аудитории. Если для детей оно полезно как одна из форм познания мира (что как называется, что каким бывает), то для взрослых оно может стать средством изучения норм лексической сочетаемости, а также способствовать пониманию ряда грамматических явлений. Так, навык подбора зависимых слов со значением причины и цели призван в дальнейшем облегчить школьнику или студенту изучение соответствующих придаточных частей сложноподчиненного предложения.

Содержащиеся в «Материалах» упражнения для работы с антонимией, синонимией, омонимией и другими лексическими явлениями, представляются, на первый взгляд,

вполне традиционными. Учащимся предлагается подобрать слова, находящиеся с исходным термином в тех или иных отношениях (антонимы: *добрый-злой, правда-ложь* и т.п.; синонимы: *дом, кров, приют, строение* и др.; омонимы: *легкий – не тяжелый, не трудовой* и пр.). Но надо заметить, что Д. Н. Ушаков постоянно выходит за рамки стандарта – и в самом лексическом материале, и в постановке учебных задач. Например, в перечень антонимов включаются не только вполне традиционные для справочников и учебников примеры, но и редко рассматриваемые на уроках пары, такие как *близорукий-дальнозоркий*. Судя по сохранившимся материалам, школьникам предполагалось знакомить с различными аспектами антонимии, в том числе с наличием нескольких антонимов у многозначных слов (*веселый – грустный, скучный*) и со стилистическими характеристиками различных антонимов одной лексемы (*свет-темнота, тьма*).

Не принадлежат к разряду традиционных и упражнения, в которых учащимся предлагается построить восходящие и нисходящие градации (*шагать, бежать, мчаться, нестись: ураган, буря, ветер, ветерок*), соотнести название целого с названием части (*кусочек хлеба – остаток сукна*), составить предложения, в которых слова *шитье* и *подъем* будут в первом случае называть действие, а во втором – предмет.

Нельзя не обратить внимания на то, что применение методики, элементы которой отражены в «Материалах», требует от преподавателя высочайшего уровня лингвистической подготовки и, более того, безупречного языкового чутья и вкуса («идеальное ухо», как называл это сам Ушаков [13, л. 15]). Эти качества, по многочисленным свидетельствам современников, были свойственны самому Д. Н. Ушакову, которого Г. Я. Винокур характеризовал как «тонкого ценителя и знатока стилистических нюансов литературной русской речи» [13, л. 30].

С этим связан еще один педагогический принцип, не декларированный в «Материалах»



лах», но естественно вытекающий из их содержания, – **неразрывность научного и школьного знания**. Противоречия между академической лингвистикой и преподаванием русского языка в средней школе в конце XIX – начале XX в. неоднократно отмечались представителями всех лингвистических направлений [Подробнее об этом см.: 14, с. 73].

Наиболее резкие формулировки отличают работу ученого одного с Д. Н. Ушаковым поколения и той же научной школы – А. М. Пешковского, писавшего: «... Школьная грамматика не только упрощает факты, как всякая школьная переделка науки, но и искажает их, не только умалчивает о том, что недоступно школьному возрасту, но и дает ложные сведения о том, что могло бы быть доступно ему. Коротко говоря, школьная разновидность грамматики не только школьна, но и ненаучна» [4, с. 44].

Судя по архивным документам, Д. Н. Ушаков много размышлял на эту тему и считал пропасть между наукой и школьным образованием одной из наиболее острых педагогических проблем. В частности, была сделана такая запись: «Школьн. грамм. Все идет в историю, как будто нечего изучать в современном состоянии языка. Да и покушение на историю – часто покушение с негодными средствами. Примеры: школьные «корни». Упускают из виду основу (она как-то [нрзб.] «в тени»; учителям кажется, что очень важно указать, что в дѣло – корень – ять (???), и совсем не важно, что эта основа так не разлагается теперь)» [10, л. 30]. Именно об этом недостатке учебной грамматики – ее отрыве от истории языка, отсутствии опоры на диахронное знание – Д. Н. Ушаков говорил на Первом Всероссийском съезде преподавателей русского языка средней школы в 1917 г.

Противоречия между научным и школьным подходами к языку сохранились и после революции. Д. Н. Ушаков, работавший над учебниками для средней школы, и сам становился объектом критики как автор, не умеющий найти баланс между научными концепциями и конкретными методическими задачами. Его однофамилец, авторитетный мето-

дист М. В. Ушаков, не соглашавшийся с предложенными Д. Н. Ушаковым и его соавторами определениями глагола как части речи, категории залога, а также с данным у «Учебной книге по русскому языку» объяснением некоторых фонетических и орфографических явлений, писал в профильном журнале в 1928 г.: «...Конфликт между школьной и научной грамматикой продолжает существовать в нашей жизни... В этот конфликт входят частью унаследованные от старой школьной грамматики ненаучные пережитки... В разрушении этих предубеждений решающая роль должна, конечно, принадлежать школьной практике. Правильно организованная, поставленная вне зависимости от грамматического шаблона, преподносимого учебником, эта практика покажет, что ей не страшна научная истина даже в ее чистом виде. Когда это будет сделано, научная лингвистическая мысль безбоязненно и смело сможет приняться за преодоление последних расхождений между школьным и научным, тем самым за создание единого в научном смысле учебника» [12, с. 88–89].

Д. Н. Ушаков, который, вероятно, мог во многом согласиться с однофамильцем, был при этом далек от свойственного его статье оптимистического пафоса и интерпретировал проблему конфликта между академическим и школьным знанием как чрезвычайно сложную и вряд ли однозначно разрешимую: «Как скажешь аорист, сейчас же в воображении ярко нарисует целый ряд единиц и двоек, [нрзб.] за который исключили из гимназии одного из чеховских героев, и много, много разных [нрзб.] для детской и материнской души. Наш грамматический курс м.б. потому и скучен, что в нем нет [нрзб.] крайней практики с научностью. Растянутасть однообразного курса» [10, л. 49].

Решение Д. Н. Ушаков видел не в том, чтобы отказаться от попыток познакомить школьника с «трудной» лингвистической наукой, а в том, чтобы преподносить знания в увлекательной форме. Занятия по развитию речи предполагалось строить таким образом, чтобы учащиеся искали ответы на вопросы



из области лексической и словообразовательной семантики, грамматики и стилистики (например, каковы значения суффиксов в словах *кусочек, лепесточек, огрызок, окурок, уголок, лапки* и др.; в чем разница между формами сравнения *как поет свирель, как свирель, свирелью*). Все это точно словам Д. Н. Ушакова, которые на заседании его памяти процитировал А. А. Реформатский: «Когда-нибудь, когда уничтожится пропасть между грамматикой школьной и научной... общее образование не будет заключать в себе превратных понятий о языке наряду с правильными сведениями о других областях знания...» [13, л. 44].

Особое значение Д. Н. Ушаков придавал методическим приемам преподавания русского языка. Он не раз подчеркивал, что и учителю, и ученикам должно быть **интересно**. Н. Н. Щепетова вспоминала, что ее старший соавтор с воодушевлением говорил: «Я хочу вас обрадовать. Я придумал такую систему повторений, которая не только даст возможность повторять, но будет интересна и учителю и детям» [13, л. 74]. Даже от своего первоначального убеждения в том, что книги для школьников не следует иллюстрировать, чтобы не создавать иллюзии легкости изучаемого материала, Д. Н. Ушаков со временем отказался. Сам он был человеком остроумным и ироничным, и если о стиле его работы со школьниками практически ничего не известно, то отношения Шера-Метра («дорогого мэтра» от фр. *cher maître*) со студентами и аспирантами отражены в многочисленных мемуарных свидетельствах. А. А. Реформатский вспоминал, как с шуточной открытки учителя, назвавшего своего аспиранта «озперандом», началась любимая лингвистическая игра всего ушаковского кружка – запись слов с максимальным количеством орфографических ошибок [13, л. 43].

Современная педагогическая практика реализует многие методические идеи Д. Н. Ушакова, но не это не имеет системного характера и не охватывает всю область преподавания русского языка в средней школе. В частности, задания, предлагаемые старшеклас-

сникам на уроках риторики в учебных заведениях гуманитарного профиля, направлены на достижение целей, которые несомненно преследовал Д. Н. Ушаков при составлении программ учебных курсов и написании пособий: «...развить у учащихся навыки и умения всестороннего обдумывания проблемы, а также помочь им расширить и активизировать свой словарный запас» [15, с. 52]. При этом нельзя не обратить внимания на интересный факт: приемы того же типа, что преподносятся современной методикой как новаторские и применимые прежде всего при работе в специализированных классах старшей школы, Д. Н. Ушаков разрабатывал в первой половине XX в. для массовой, в том числе начальной школы (разумеется, задания варьировались с поправкой на возраст учащихся).

От новейших трудов по методике преподавания русского языка тексты Д. Н. Ушакова отличает также предельная простота формулировок, полный отказ от поиска и конструирования особых терминов. В частности, тип задания, определяемый сегодня одним из авторов как «лингвокультурологическая задача», способствующая тому, чтобы абстрактные понятия попадали в сознание ребенка, «объективируясь посредством слова» [1, с. 19], встречается в пособиях Д. Н. Ушакова и его соавторов, правда без особого названия. Школьникам второго года обучения предлагалось соотнести по смыслу слова из двух колонок, например таких:

<i>Луна светит</i>	<i>в мае</i>
<i>птицы улетают</i>	<i>рано</i>
<i>собрание было</i>	<i>осенью</i>
<i>ландыши цветут</i>	<i>ночью</i>
<i>рабочие встают</i>	<i>в пятницу</i>
<i>рожь колосится</i>	<i>летом</i>

[11, с. 32].

Не вызывает сомнений культурологический характер заданий такого рода. Для их выполнения требуется активизация не только словарного запаса, но и экстралингвистических, в том числе национально специфических знаний. Что же касается метафоры, оце-



ниваемой современным методистом как важный инструмент «ассоциативно-когнитивного научения» [1, с. 22], то в пособиях Д. Н. Ушакова работа с ними тоже предусмотрена, например, в форме соотнесения построенной на метафорическом переносе загадки (*Грузчик, плотник, артельный работник, без пил, без топоров настроил городов – Муравей* и др.) с соответствующей картинкой [11, с. 84].

Таким образом, как изданные, так и неопубликованные материалы Д. Н. Ушакова, а также воспоминания его коллег и учеников убедительно свидетельствуют о значительном вкладе этого ученого не только в лексикографию, орфографию и орфоэпию, но в методику преподавания русского языка. В педагогической теории и практике Д. Н. Ушаков ориентировался на интересы и возможности ученика, настаивал на бережном отношении к личности школьника и студента, заботился о создании на занятиях атмосферы творческого сотрудничества. Исключительно важно нежелание ученого противопоставлять школьное знание академическому, постоянное обращение на уроках к вопросам и концепциям современной науки. Принципы Ушакова-учителя востребованы сегодняшней не только средней, но и высшей школой (прежде всего – в рамках курса «Русский язык и культура речи»), а составленные им упражнения могут почти без изменений применяться на занятиях. Все это говорит о том, что научно-методические труды Д. Н. Ушакова, частично напечатанные при его жизни в различных изданиях, а в значительной своей части оставшиеся неопубликованными, требуют систематизации и целенаправленного изучения. Может быть, после тщательного анализа всего корпуса методических работ Д. Н. Ушакова яснее станет смысл зафиксированного в его черновиках парадокса: «Чтобы научить грамматике, не надо учить грамматике. Чтобы научить правильно писать, не надо учить правописанию» [10, л. 32].

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена педагогическим идеям Д. Н. Ушакова. На основе анализа как опубликованных, так и неизданных, хранящихся

в архивах Москвы материалов делается вывод об актуальности ряда методических положений, в частности – о неразрывности развития речи и мысли и о необходимости сближения школьной грамматики с академической. Дидактические приемы, представленные в учебных пособиях и неопубликованных заметках Д. Н. Ушакова, сравниваются с предлагаемыми современными учителями и методистами. Высказывается мысль о необходимости дальнейшего изучения педагогического наследия ученого.

Ключевые слова: Д. Н. Ушаков, методика преподавания русского языка, развитие речи, творческие задания, академическая и школьная грамматика.

SUMMARY

The article deals with the pedagogical ideas of D.N. Ushakov. Basing on the analysis of both published and unpublished, preserved in the archives of Moscow materials, the author comes to the conclusion about the relevance of a number of methodological principles, in particular – about the link between development of speech and thought and the need for rapprochement of the school education to the academic grammar. Didactic methods presented in textbooks and unpublished notes of D.N. Ushakov are compared with the proposed by modern teachers and methodologists. It is suggested the need to further explore the pedagogical heritage of the scientist.

Key words: D.N. Ushakov, methods of teaching Russian language, development of speech, creative activities, academic and school grammar.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мишатина Н. Л. Развитие речи учащихся на основе концептуального анализа слова // Русский язык в школе. – 2006. – № 6. – С. 19–22.
2. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: http://search1.ruscorpora.ru/plot.xml?smoothing=3&stat=gr_created_&env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr_tagging



&lang=ru&nodia=1&req=%F1%EC%E5%EA%E0%EB%EA%E0

3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: ОГИЗ. Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1949. – 968 с.

4. Пешковский А. М. Школьная и научная грамматика: опыт применения науч.-граммат. принципов к шк. практике. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Лит.-Изд. Отд. Нар. Комиссариата по Просвещению, 1918. – 125 с.

5. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1940. – Т. 4. – 1500 с.

6. Учительская газета. 1927. № 51.

7. Учительская газета. 1929. № 102.

8. Ушаков Д. Н. Заметки с толкованием и произношением слов и выражений русского языка. Автограф // Центральный московский архив-музей личных собраний. Ф. 276. Оп. 1. Д. 5-1.

9. Ушаков Д. Н. Материалы для учебной книги по развитию речи // Архив РАН. Ф. 502. Оп. 1. Д. 41.

10. Ушаков Д. Н. Материалы к грамматике школьной и научной // Архив РАН. Ф. 502. Оп. 1. Д. 32.

11. Ушаков Д. Н., Смирнова А. М., Щепетова Н. Н. Учебная книга по русскому языку. Грамматика. Правописание. Произношение. Развитие речи. Ч. 2. Для 2-го года обучения. Изд. 14-е, стереотипн. М.-Л., Гос. изд-во, 1929. 110 с.

12. Ушаков М. В. Современный конфликт между школьной и научной грамматикой // Родной язык и литература в трудовой школе. Методический журнал Главного управления социального воспитания и Института методов школьной работы РСФСР. 1928. № 3. С. 83–89.

13. Филологический факультет Московского Ордена Ленина Государственного университета им. М. В. Ломоносова и Институт Языка и письменности АН СССР. Заседание памяти члена-корреспондента АН СССР, доктора филол. наук, проф. МГУ Д. Н. Ушакова. 23 июня 1942 г. // Архив РАН. Ф. 502. Оп. 2. Д. 14а.

14. Хухуни Г. Т. Основные тенденции развития русской лингвистической мысли конца XIX – первой трети XX века (Описательная грамматика и история языка): диссертация... доктора филологических наук. 10.02.19. – Тбилиси, 1984. – 343 с.

15. Шуйская Ю. В. Развитие речи и мысли на уроках риторики // Русская словесность. – 2004. – № 1. – С. 52–59.



Л. Н. Синельникова

УДК: 37.018.43:378.22

СМЕШАННОЕ (КОНТАКТНО-ДИСТАНТНОЕ) ОБУЧЕНИЕ В МАГИСТРАТУРЕ: ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ

Вариативность образовательных услуг, выбор модели обучения и мобильность образовательных действий составляют основу мирового образовательного стандарта. Место и роль дистанционного обучения в современном образовательном процессе – предмет непрекращающегося внимания педагогов и психологов [5; 6; 7; 9; 10].

Магистратура – высшая академическая ступень, на которую переходят выпускники бакалавриата и специалитета, но могут и поступать люди, стремящиеся получить второе высшее образование иногда даже независимо от полученной ранее специальности. Необходимость совмещать работу и обучение объясняет стремление значительной части магистрантов, выбравших очную форму обучения, получать образование в условиях не-



запланированного и зависящего от жизненных ситуаций смешанного (очно-заочного) сценария. Неоднородность мотивов обучения, разные уровни подготовки создают сложности в организации учебного процесса во всех его составляющих. Качественному обучению может способствовать продуманная комбинированность традиционных (контактных) методик обучения и дистанционных технологий.

Размышлению над заявленной проблемой способствовала работа автора статьи над включённым в магистерскую программу курсом «Филология в системе современного гуманитарного знания». Этот курс был прочитан для магистрантов филологических специальностей Института филологии, истории и искусств Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта). Реальные условия дали основание для выработки модели *гибридного дидактического дискурса*, в котором контактность обучения органичным образом совмещается с технологиями дистантного образовательного процесса.

О компетенциях преподавателя вуза и возможностях их обновления в процессе совместной деятельности обучающего и обучающихся. К числу факторов успеха работы по «двойной» (контактно-дистантной) модели обучения нужно отнести компетентностные характеристики преподавателя вуза, которые согласуются с экспертными стандартами [4], с миссией конкретного учебного заведения, а также со спецификой (потребностями и возможностями) региона. Матрица компетенций преподавателя вуза содержит множество позиций – как необходимых, так и желательных (необходимость и желательность могут меняться местами, подчиняясь динамике социально-культурных факторов). В число необходимых компетенций эксперты включают соответствие деонтологическим нормам чести, справедливости, ответственности; активное отношение к ценностям культуры в любом их проявлении; самомотивацию к эффективной деятельности и новаторству; умение ставить и решать познавательные и исследовательские задачи; гибкость

мышления; владение аудиторией. В комплекс компетенций преподавателя филологического профиля в качестве необходимых, на наш взгляд, должны быть включены как минимум ещё две: *текстовая компетенция* (принцип текстоцентричности ориентирует на изучение «языка в действии», на внимание к текстам разных жанров и стилей и поиск адекватных методик их интерпретации) и *риторическая компетентность* (умение убеждать, вести спор, обеспечивать гибкость речевых стратегий и тактик, проявлять интеллектуальную и эмоциональную активность через слово, демонстрировать и формировать у обучающихся риторическую рефлексию) [1].

В результате совместной деятельности обучающего и обучающихся происходит обновление уже имеющихся профессиональных компетенций и, что особенно значимо, приобретение новых. Назовём компетенции, которые объединяют субъектов образовательного дискурса, вовлечённых в различные виды совместной деятельности: *информационная* (способность искать, выбирать, структурировать информацию); *когнитивная* (организация мыслительной деятельности в связи с полученной информацией); *дискурсивная* (организация диалогических форм учебного процесса и совместное участие в них), *речевая* (оптимальное вербальное представление информации как в письменной, так и в устной форме).

О специфике курса «Филология в системе современного гуманитарного знания». Об объёме и сложности курса можно судить по формулировке цели: утвердить представление о филологии как одной из значимых областей гуманитарного знания, проявляющего особенности национальной культуры и общественного сознания; показать причины и следствия эволюционных и революционных изменений в научной картине мира через смену научных парадигм; определить роль языка в формировании картины мира, общественного сознания и самосознания личности; обобщить знания о тексте как единстве смысла и языковой структуры, феномене культуры и способе организации коммуникатив-



ного пространства; реализовать когнитивные, функциональные и воспитательные возможности интерпретативной деятельности через анализ художественных, публицистических и других типов текстов; обратить внимание на новые области филологического знания, сформировавшиеся (и формирующиеся) в результате интеграции наук; сориентировать обучающихся на практическую реализацию полученных в результате освоения курса знаний. Как видим, магистерский курс «Филология в системе современного гуманитарного знания» имеет особый ресурс для формирования компетенции интеграции как способности и ответственности интегрировать знания в междисциплинарные комбинации.

Учебная деятельность в условиях смешанной формы обучения должна быть согласована с потребностями и возможностями обучающихся. Представление об исходных знаниях магистрантов необходимо для реализации индивидуального подхода к обучающимся, для выбора форм самостоятельной работы с учётом начального уровня знаний.

На первой встрече магистрантам предлагается тест «Что вы знаете?». В качестве тестовых заданий используются «кейсы» – задания проблемно-ситуативного характера, выполнение которых рассчитано на комплекс знаний, полученных в результате изучения ряда филологических дисциплин на предыдущих этапах обучения. Кейс-метод в наибольшей степени подходит к тестированию обучающихся в магистратуре, программа которой позволяет углубить специализацию и в перспективе открыть возможность обучения в аспирантуре. Приведём примеры кейсов, которые были применены для диагностики знаний магистрантов.

Кейс 1. Какой филологический комментарий может получить следующая ситуация: *Стою в кафе за невероятно симпатичной девушкой. Подходит её очередь. – Дайте мне одно кофе. Это была самая короткая влюблённость в моей жизни.* В кейс интегрированы знания проблем языковой нормы, её динамики, культуры речи и психолингвистики.

Кейс 2. Какие функционально-стилистические отличия вы заметили в двух фразах, имеющих общее содержание? *Я получил эту корону от Бога, и никто не отнимет её у меня* и *Эта корона дарована мне Богом, и горе тому, кто посягнёт на неё.* В кейс интегрированы знания коммуникативной стилистики, прагматики и дискурсологии.

Кейс 3. Снабдите семантико-стилистическими пометами следующие номинации: *бить баклуши, пропал как швед под Полтавой, человек в футляре, хлестаковщина, отцы и дети, локомотив истории, трудовая вахта, путевка в жизнь, борьба за урожай, передавать эстафету, лайк, лузер, продвинутый, виртуальный.* В кейс интегрированы знания лексикологии, фразеологии, лексикографии, лингвокультурологии, социолингвистики.

Кейс 4. О чём это стихотворение?

*Однажды в юности, летящей
На крик и на весёлый свист,
Я заглянул в почтовый ящик,
А в нём лежал осенний лист*

(И. Шкляревский).

В кейс интегрированы знания особенностей лирического жанра, проявленные в характере художественного образа, в изобразительно-выразительных средствах его реализации.

Заложенная в методе кейсов интерактивность может быть легко переведена в дискуссию, что даст преподавателю возможность уже на начальных этапах совместных действий оценить уровень подготовки магистрантов и использовать полученную информацию для выбора форм организации учебного процесса.

Имиджевая роль установочной лекции.

В связи с увеличением роли самостоятельной работы в освоении учебного материала формируется мировая тенденция – переход к чтению только установочных лекций. Пока это только тенденция, но уже есть смысл уделить особое внимание этому виду лекции. Установочная лекция должна способствовать усилению мотиваций через акцентирование факторов новизны и проблемности во всех



составляющих учебного процесса: в лекциях, на практических занятиях, в характере исследовательских заданий, в контроле и оценивании знаний.

Имидж – это искусство управлять впечатлением, в том числе впечатлением от значимости курса, формы подачи и интерпретации материала. Установочная лекция проявляет публичное Я преподавателя, уровень его риторической культуры, способность представлять и отстаивать собственную точку зрения, выстраивать научный прогноз по принципу опережающей информации.

Имиджевую установочную лекцию есть смысл подготовить в мультимедийном формате. Мультисенсорный режим (синтез слухового, зрительного, кинестетического каналов восприятия материала) способствует лучшему запоминанию информации, формирует интерес к содержанию нового учебного курса [3]. В свою очередь, заинтересованность – залог активности, а значит и резерв качества обучения.

Самостоятельная работа и формы обратной связи. Управление самостоятельной работой и познавательной активностью входит в обязанности вузовского преподавателя [9]. Но сформировать потребность в саморазвитии и самообразовании не просто, особенно в том случае, если магистранты не регулярно посещают занятия и, следовательно, находятся если не в информационном вакууме, то в состоянии непонимания, что и как надо делать на определённом этапе освоения курса. Изменить положение в лучшую сторону поможет активизация форм *обратной связи*. Обратная связь – носитель многообразных функций: функции управления, обеспечения поставленных целей, самоорганизации, самооценки, своевременной коррекции ранее запланированных действий. Каждая функция может способствовать повышению качества обучения. Являясь одним из основных условий интерактивности, обратная связь повышает мотивацию к обучению и в условиях смешанного обучения становится инструментом накопления и измерения знаний, способствует самораскрытию личности обучающе-

гося, существенно увеличивает возможности влияния преподавателя на ход учебного процесса.

Обучающимся нужно предоставить как можно больше возможностей для контакта с преподавателем. Каждый вид обратной связи имеет свою специфику и свои резервы для повышения качества обучения. Интернет-общение может стать одной из технологий коррекции организации работы над курсом. Так, благодаря форумному интернет-общению магистранты могут высказать своё мнение по тому или иному вопросу, поделиться важной для усвоения разделов курса информацией. Знакомство преподавателя с форумными записями может быть полезным для преподавателя, так как позволяет понять причины трудностей в освоении материала. В условиях дефицита контактного общения значимо наличие у преподавателя персонального сайта, на котором могут размещаться материалы, способствующие оптимизации самостоятельной работы обучающихся.

Групповые и индивидуальные онлайн-консультации можно проводить с помощью программы Скайп (Skype), которая, к тому же, позволяет общаться с магистрантами, живущими в любом городе и даже в любой стране. Этот формат общения даёт возможность видеть и слышать собеседника, обмениваться сообщениями, проводить групповой чат и видеоконференцию. Время для онлайн-консультаций, видеоконференций и веб-трансляций назначается заранее и доводится до сведения магистрантов.

Сетевые интеракции позволяют осуществлять индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Как для преподавателя, так и для магистранта удобна возможность сочетать синхронный и асинхронный режим общения. Онлайн-общение дисциплинирует обучающихся, заставляет их готовиться к совместному с преподавателем и коллегами диалогу. В свою очередь преподаватель, обладая разными видами компетенций, должен быть готов ответить на любой вопрос обучающихся в варианте: «Давайте разберёмся вместе».

Интерактивные технологии позволяют объединить самоконтроль обучающихся и



контроль преподавателя. Оба вида контроля при условии ответственности с обеих сторон перестают быть разными механизмами в организации учебного процесса. Преподаватель задаёт уровень усвоения предмета, магистранты стремятся соответствовать этому уровню. Исключается возможность «лёгкой» положительной оценки, так как обратная связь требует подготовки к диалогу, ответственности за задаваемые вопросы и понимание получаемых ответов.

Диалогичность – существенная часть индивидуально-личностного подхода в обучении, снижающая возможность компиляций при выполнении любых видов заданий, в том числе – исследовательских. Владение новыми образовательными технологиями – один из основных способов адаптации субъектов образовательного процесса к условиям быстро меняющегося мира и быстро меняющихся знаний о мире. *Самообразовательная компетенция* – это способность и желание понимать проблему, искать пути её решения с тем, чтобы иметь возможность применить полученные знания на практике. Этот вид компетенции можно считать гарантией непрерывного образования как внутренней потребности человека [2].

Контроль и оценка знаний. Контроль знаний – существенная часть обучения. Обязательны строгая регламентация учебных действий и форм контроля: от этого зависит выполнение поставленных образовательных задач и целей. Качество знаний повышается, если преподаватель контролирует ход (этапы) работы над курсом, а не только её результат [11; 12]. Система контроля знаний основывается на модульном изучении учебного курса. Система модулей представляет собой сценарий «пошаговой» работы по освоению учебного материала. Модуль – это и распределённый во времени контроль. Содержание модуля и методик его освоения помогают магистрантам тестировать себя и согласовывать собственные знания с формами контроля.

Интерес к изучаемому курсу могут поддерживать инновационные формы контроля. Полученные магистрантами оценки – резуль-

тат работы не только самого обучающегося, но и преподавателя.

Проблема полноты контроля может быть решена выполнением комплексного модульного задания и комплексного итогового задания. Комплексное задание предполагает ориентацию на нелинейные, то есть междисциплинарные, связи. Такого рода связи обнаруживаются в устройстве текстов, филологический анализ которых включает данные психолингвистики, социолингвистики, лингвокультурологии, этнолингвистики и ряда других областей гуманитарного знания, позволяющих рассматривать язык в широком контексте коммуникативной культуры. Составление комплексных заданий – работа трудоёмкая (к сожалению, имеющиеся учебные пособия редко предлагают такого рода задания), но весьма результативная: комплексное задание – гарантия самостоятельности и, соответственно, знак качественного обучения. Совершенствование системы контроля, по нашему мнению, в магистратуре должно идти по междисциплинарному вектору. И здесь особо значимой оказывается *компетенция интеграции* – способность интегрировать знания в междисциплинарные комбинации, конструировать новые конвергенции.

Заключительное обобщение. Очевидно, что в процесс очно-заочного обучения нужно вносить системные изменения. Инициатором и организатором такого рода изменений должен быть вузовский преподаватель, стратегия и тактики деятельности которого основываются на совмещении качеств специалиста в своей области знания с навыками топ-менеджера и тьютора, то есть организатора учебного процесса во всех его составляющих.

Инновации – это прежде всего развитие форм сотрудничества. Эффективному решению дидактических задач способствует установка на реальную интерактивность. Интерактивное обучение предполагает «погружение» в общение, в разные его виды и формы. Интернет-коммуникации вполне способны восполнить недостаточность контактного общения, дефицит аудиторного времени. Шкала самооценки повышается только тогда, когда



обучающийся может сказать себе: я понимаю, я знаю, я умею – это и есть результат качественного обучения.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен опыт работы с магистрантами, обучающимися по смешанной (очно-заочной) форме или по индивидуальному плану. Предлагается система интерактивных действий, способствующих качественному усвоению учебного курса. Особое внимание уделяется организации самостоятельной работы и формам обратной связи. Называется ряд значимых инновационных компетенций, формирующихся в результате интерактивного сотрудничества участников учебного процесса.

Ключевые слова: дидактический курс, мотивации, дистанционные технологии, инновационные компетенции, мультимедийность, обратная связь.

SUMMARY

The author shares the experience of teaching graduate students pursuing their master's degree by a correspondence course, or distant education and self-directed learning. The system of interactive training methods aimed at effective learning is suggested. Special attention is given to the organization of students' independent work and different forms of feedback. The article demonstrates a number of important innovation competencies being formed in the teaching and learning interactive process.

Key words: didactic discourse, motivation, distant learning technologies, innovation competencies, multimedia techniques, feedback.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баландина Л. А., Кураченкова Г. Ф. Риторическая компетенция как основа эффективной деятельности преподавателя вуза // Гуманитарные науки. – 2012. – № 4. – С. 102–108.
2. Горшкова В. В. Непрерывное образование как способ бытия человека. – СПб.: Астерион, 2016. – 288 с.
3. Дорошенко Н. Б. Лекция с мультимедийным сопровождением: механизмы успеха // Прикладная информатика. – 2010. – № 1 (25). – С. 44–53.

4. Дульзон А. А., Васильева О. М. Разработка модели компетенций преподавателя вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 3. – С. 163–168.

5. Зайченко Т. П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: монография. – СПб.: Изд-во «Астерион», 2004. – 188 с.

6. Хуторской А. В. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютерра. – 2002. – № 36. – С. 26–30.

7. Полат Е. С. Методология определения эффективности дистанционной формы обучения // Дистанционное обучение: сб. статей. – М., 2006. – С. 5–16.

8. Савченко Т. В. К вопросу о развитии познавательной самостоятельности студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 52. – С. 26–30.

9. Скворцов А. А. Эволюция и внедрение дистанционных образовательных технологий в учебный процесс студента в наукоёмкой образовательной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – Вып. 1 (141). – С. 46–54.

10. Пьяных Е. Г. Использование технологий дистанционного обучения при работе с магистрантами // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2015. – № 1 (7). – С. 38–42.

11. Раззаков Ш. И. Контроль знаний в системе дистанционного обучения / Ш. И. Раззаков, У. З. Нарзиев, Р. Б. Рахимов // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 70–73.

- Курицына Г. В. Содержание и организация оценки качества дистанционного обучения в вузе: дис. ... на соискание учёной степени канд. педагог. наук. – Нижний Новгород, 2015. – 319 с.





Г. И. Лушникова

УДК 821.111.07(091)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

На современном этапе лингводидактика как общая теория обучения языку включает в себя исследование сходств и различий языковых фактов, анализ содержания и структуры изучаемого языка в сравнении с родным, а также изучение и сопоставление культуры или культур, где этот язык используется, с родной культурой и, что более важно, использование данных знаний в процессе воспитания обучающихся. По справедливому замечанию О. В. Тимашевой, «лингводидактика выделяет несколько уровней знания языка, ведущим из них является когнитивный аспект овладения языком, т.е. усвоение при изучении иностранного языка соответствующего данному этносу образа мира, его видения через призму социальной культуры» [3, с. 8–9]. На основании этого принципы и методы лингводидактики оказываются одинаково продуктивными как в плане теоретических изысканий, так и в плане практического преподавания иностранных языков.

В настоящее время неоспоримым является признание необходимости обучения и изучения иностранных языков с учетом межкультурных особенностей и с проекцией на реальное межкультурное общение, что предполагает пристальное внимание и понимание национально-культурной специфики вербального и невербального поведения языковой личности.

Общеизвестным является тот факт, что в каждой культуре существуют свои правила этикета, свои требования к проявлению вежливости, свои устоявшиеся традиции ведения делового, официального и бытового обще-

ния, что необходимо учитывать в процессе межкультурной коммуникации. Этому предмету в высших учебных заведениях на факультетах гуманитарного профиля посвящаются такие теоретические курсы, как «Введение в теорию коммуникации», «Теория и практика коммуникации», «Деловое общение», «Основы межкультурной коммуникации», «Лингвокультурология» и некоторые другие. Кроме того, на филологических факультетах и факультетах иностранных языков ведутся практические занятия, где изучаются, тренируются и закрепляются этикетные формы общения в разных сферах коммуникации. В средних школах, как правило, эти важные моменты преподаются в рамках факультативов и кружков. Рассмотрение и изучение проблем человеческого общения особенно важны сейчас, «когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха, и как никогда остро стала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждение интереса и уважения к ним, преодоление в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [2, с. 9].

В России в настоящее время многими деятелями образования и культуры, преподавателями вузов и школ и представителями других профессий признается недостаточный уровень культуры общения, особенно тревожным является то, что пробелы в воспитании культуры общения проявляются у молодого поколения. Ситуация усложняется тем, что в настоящее время появились и продолжают появляться новые формы общения, в частности, в сети Интернет, которые также диктуют свои правила и этикетные нормы, которые не всегда соблюдаются. Для обозначения этих правил в английском языке появился неологизм *netiquette*, образованный путем контаминации двух английских слов: *net* + *etiquette* (нетикет – этикет в сети). По мнению В. Г. Костомарова, «наличие разных форм реализации и воплощения текста перестраивает наше языковое существование, создает новые разновидности, меняет направление языкового прогресса. К сожалению, мы



пока далеки от понимания и тем более серьезного осмысления, оценки положения, сложившегося к началу XXI столетия» [1, с. 5].

Следует отметить, что озабоченность ученых не является пассивной, для преодоления пробелов в культуре общения делается немало – организуются научно-методические конференции, где поднимаются вопросы воспитания и вырабатываются тактики и стратегии решения этой проблемы, выпускаются учебные пособия, в которых предлагаются различные методики обучения, устраиваются специальные семинары, тренинги для преподавателей и учащихся.

В данной статье в фокусе внимания находится методика воспитания культуры общения в рамках своей, родной культуры посредством изучения правил общения в иной/иных культурах. Данная методика была апробирована и продолжает активно использоваться в лекционных курсах лингвокультурологического характера, а также на занятиях по практике изучения английского языка на факультетах иностранных языков. Эта методика основывается на постулате о том, что при знакомстве с чужой культурой посредством чтения зарубежной литературы, просмотров зарубежных художественных и документальных фильмов или при непосредственном общении с представителями иных культур человек начинает обращать более пристальное внимание на свою собственную культуру, свое собственное мировоззрение, свой подход к жизни и людям.

Практика показывает, что при усвоении форм вежливости на английском или каком-либо другом иностранном языке обучающиеся начинают обращать внимание (сами или под руководством преподавателя) на правила вежливости родного, русского языка. Очевидным оказывается то, что при ведении беседы, например, на английском языке, используя речевые этикетные формулы, студенты более вежливы, демонстрируют более высокий уровень общения, нежели при ведении беседы на родном, русском языке. Как бы парадоксально это не казалось, на то есть свои причины, которые заключаются в следую-

щем: студенты, выполняя задания преподавателя, должны знакомиться, запоминать, тренировать при помощи специальных упражнений формулы вежливости на иностранном языке, тогда как формулы вежливости родного языка практически не тренируются, не заучиваются. В этом отношении следовало бы заимствовать практику преподавания этикетных форм в зарубежных школах, где в образовательные программы включены соответствующие предметы, например, в Англии уже в начальной школе есть предмет *Courtesy code*, название которого буквально можно перевести на русский язык «Кодекс вежливости». У нас обычно считается, что вежливым человек должен быть сам по себе, что вежливости должны учить родители, школа, окружение. Но необходимо признать, что это происходит далеко не всегда.

В России в силу политических, социальных, исторических причин высокая русская культура общения, к огромному сожалению, была утрачена. Многие годы вежливость считалась признаком слабости, пагубным наследием интеллигентного прошлого (у кого оно было), отсутствием силы, здоровых пролетарских корней.

Изучение и овладение правилами этикета родной культуры через иные культуры возможно осуществлять на следующих основаниях. Во-первых, изучая иную, незнакомую культуру, мы вольно или невольно начинаем сопоставлять, сравнивать ее со своей, родной культурой. То же самое происходит при изучении гуманитарных предметов – литературы, языка, истории, географии, социологии, это касается и искусства, бизнеса, спорта.

Во-вторых, свойственное российской культуре уважение и иногда даже необоснованное восхваление всего иностранного в данном случае может сыграть положительную роль. Восхищаясь высоким уровнем вежливости иностранцев, молодое поколение (и не только молодое) может и уже начинает следовать их примеру в практике общения и поведения в целом.

Процессы взаимодействия языков, заимствования разных языковых уровней имели



место на протяжении веков и переживали свои взлеты и падения. Как известно, в конце XX в. были созданы благоприятные условия для международных контактов; российское общество стало более открытым и predisposed к таким контактам. В новых социальных и политических условиях активно проявились причины, приведшие к неизбежности заимствований. Само отношение к заимствованиям в новых условиях заметно изменилось, оно стало более терпимым. Раньше в связи с официальной установкой «против низкопоклонства перед западом», в период борьбы с космополитизмом (1940-е гг.) не только не принимались новые заимствования, но изгонялись насильственным путем из речевой практики уже укоренившиеся иноязычные лексические единицы как идеологически чуждые. В самом факте их употребления усматривались антипатриотические тенденции и устремления. Теперь же, когда стиль нашей жизни резко изменился, когда широкое распространение получили разнообразные технические изобретения, прочно вошедшие в нашу жизнь, иноязычное слово стало неотъемлемой частью словаря даже на бытовом уровне, не говоря уже о лексике научно-технической, экономической, банковской [см. 3, с. 95].

Как и каждое положительное явление, процесс языковых заимствований имеет и отрицательные стороны, когда употребление иностранных слов необоснованно, неоправданно, ведет к засорению языка. В настоящей работе мы останавливаемся на положительном влиянии заимствований из английского языка лексических единиц и формул вежливости в русский язык.

С лингвистической точки зрения любопытен тот факт, что, как и любое заимствование, формулы вежливости входят в русский язык не в неизменном виде, а в переосмысленном, с некоторыми модификациями формальной и содержательной составляющих.

Так, в настоящее время в английском языке по правилам этикета на выражение благодарности – *thank you* (спасибо) предполагается ответ *thank you* (спасибо). В прак-

тику общения на русском языке сейчас уже вошла эта форма ответа, но в большинстве случаев с ударением на местоимении – «*Спасибо ВАМ*». По-видимому, в нашем языковом сознании эта единица не воспринимается как формула или клише, используемое в ответ на благодарность, что имеет место в английском языке. Наш менталитет толкает нас к поиску логики, поскольку в русском языковом сознании прочно бытует первичное значение слова *спасибо*, служащее обозначением чувства благодарности. И в ответную реплику «*Спасибо ВАМ*» мы вкладываем денотативные смыслы в зависимости от ситуативного контекста – *спасибо Вам за то, что пришли, что купили, что обратились* и т.д.

Аналогично в современном английском языке в ответ на извинение *sorry* за незначительную оплошность, за предоставленные неудобства предполагается идентичная реплика *sorry* (извините), причем совершенно не играет роли, кто действительно виноват. В коммуникации на русском языке сейчас можно слышать в ответ на извинение встречное извинение, но с добавлением – «*извините МЕНЯ*» опять же с ударением на местоимение, потому что также, как и в предыдущем примере, десемантизации единицы *извините*, которую претерпевает английская единица *sorry*, не происходит, ее семантика и в ответной реплике не изменяется. Поэтому в русском языке более употребительны вежливые формы «*это ВЫ меня извините*» или «*это Я виноват*».

Этикетные формулы английского языка могут заимствоваться в русский путем калькирования – дословного перевода. Сейчас уже почти во всех общественных заведениях – магазинах, ресторанах, кафе и пр. принято приветствовать посетителей, чего не было раньше. Уже стал привычным вопрос продавца «*Чем могу вам помочь?*» или «*Вам помочь?*», который является калькой с английского *Can I help you?* или *How can I help you?* Стала привычной фраза «*Хорошего вам дня \ вечера!*», которая также является калькой с английского *Have a nice day \ evening!*

Из английского языка в русский обиход проникает также такая тенденция, как язы-



ковая политкорректность, которая возникла в США и получила распространение с разной степенью интенсивности во многих странах мира. По определению С. Г. Тер-Минасовой, «политическая корректность выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п.» [2, с. 216]. В целом политическая корректность или языковой такт – это положительное явление, возникшее из вполне гуманного желания не обидеть, не унижить собеседника. Протест могут вызывать только определенные «перегибы», когда теряется чувство меры.

В русскоязычном общении политкорректность не приняла таких сильных, порой агрессивных форм проявления, как в американской культуре, когда за неpolitкорректное высказывание человека можно привлечь к административной или даже уголовной ответственности. В этом смысле у нас преимущество, однако, в ряде случаев следование политкорректности необходимо, хотя, к сожалению, не всегда соблюдается. Например, до сих пор в медицинской практике используется слово «*больной*» вместо «*пациент*», до сих пор в общественных местах сохраняются вывески «*для инвалидов*», до сих пор мы получаем пенсионные удостоверения, где написано «*назначена пенсия по старости*». В русском языке большее распространение политкорректность получила в сфере наименований профессий, когда продавец именуется «*консультант*», секретарь – «*помощник директора*», уборщицы и дворники – «*технический персонал*» и т.д. В других коммуникативных сферах западный опыт замены лексических единиц на корректные мог бы также оказаться полезным.

Использование опыта и примера других культур при обучении правилам общения на родном языке имеет еще одно преимущество – отсутствие прямолинейности, дидактичности,

назидательности, которые часто отталкивают обучающихся, особенно молодых, вызывают негативное отношение или даже протест, желание делать наоборот. Представляется, что если отказаться от приказного тона и указаний – «*Вы должны вести себя так-то, вы должны отвечать так-то*» и прочие «*вы должны*», а демонстрировать правила этикета на положительных образцах поведения западной молодежи, это вызовет гораздо больший эффект. Еще раз следует подчеркнуть, что имеется в виду положительные образцы, т.к. мы далеки от идеализации всего западного, здесь нужна чуткость и умение дифференцировать преимущества и недостатки чужого опыта.

Ни в коем случае не претендуя на универсальность и единственность описанного выше метода, хочется подчеркнуть, что обучение культуре общения и, шире, поведения через иные культуры представляется одним из продуктивных и действенных методов в системе обучения этикетным нормам и в воспитании нового поколения.

АННОТАЦИЯ

В статье излагаются некоторые лингводидактические принципы обучения межкультурному общению. В фокусе внимания находятся лингвистические особенности заимствований этикетных форм и правил вежливости из английского языка в русский язык, рассматривается степень их трансформаций в контексте новой культуры общения. На конкретных примерах показан положительный аспект воздействия некоторых тенденций, имеющих место в английском языке, на речевую культуру русского языка.

Ключевые слова: лингводидактика, межкультурная коммуникация, языковые заимствования, культура общения, политическая корректность.

SUMMARY

The article deals with linguodidactic principles of education applied in the sphere of intercultural communication. Linguistic peculiarities of the English borrowings of etiquette forms and rules of politeness into Russian are in the focus of the attention. It is proved that in the



new cultural environment borrowed elements undergo different types of transformations. Their analysis demonstrates positive impact of some linguistic facts of the English language on the Russian culture of communication.

Key words: lingodidactics, intercultural communication, linguistic borrowings, culture of communication, political correctness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Костомаров В. Г. Рассуждение о формах текста в общении: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 96 с.

2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

3. Тимашева О. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 192 с.



Д. С. Бородина

УДК 81'271.111

ПРЕДПОСЫЛКИ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В АСПЕКТЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Процесс глобализации современного мира представляет собой расширение, углубление и ускорение контактов и сотрудничества во всех аспектах общественной жизни. Одним из наиболее значимых факторов глобализа-

ции мирового лингвистического пространства конца XX – начала XXI вв. стали контакты английского языка с национальными языками многих стран. Результатом контактов английского с национальными языками стало не столько появление в них новых элементов и структурных отношений, сколько возникновение новых вариантов английского, используемого в качестве второго, дополнительного иностранного языка наряду с национальными языками. Естественным следствием языкового процесса является увеличение числа социолингвистических публикаций, анализирующих отдельные секторы в мозаике глобального лингвистического континуума.

Многие из публикаций начинающих социолингвистов, исследующих вариативность английского или какого-либо другого языка, отличаются фрагментарностью и оставляют ощущение того, что авторы недостаточно представляют, какими путями складывалась универсальная методология социолингвистических исследований и насколько важен принцип преемственности в социолингвистике. А это напоминает притчу о слоне, которого ощупывали слепые эксперты, а затем предлагали свое заключение в зависимости от того, с какой частью они ознакомились.

Цель статьи – построить схему последовательных этапов становления социолингвистики второй половины XX в. как транснационального направления исследований взаимодействия языка и социума; наметить вехи формирования российской социальной лингвистики как науки; показать, что наука, в создании которой участвовали основатели многих национальных социолингвистических школ, с одной стороны, связана с предшествующим развитием лингвистической мысли и, с другой – более не ограничивается национальными или региональными рамками, каким бы частным ни был объект конкретного исследования.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: сопоставить различные дефиниции термина «социолингвистика»; указать предшественников современ-



ной социолингвистики, наметивших аспекты изучения языка в социальном контексте; охарактеризовать основателей социолингвистических течений и вклад, который они внесли в разработку социолингвистической методологии; раскрыть направления преемственности социолингвистического процесса в начале XXI в.

Прежде чем обсуждать появление социолингвистических школ второй половины XX в., необходимо очертить позицию автора относительно ряда общих положений, которые послужили предпосылками современного состояния социолингвистики. В «Социолингвистическом словаре» В. Ю. Михальченко социолингвистика определяется (следуя дефиниции А. Д. Швейцера) как отрасль языкознания, изучающая широкий комплекс проблем, связанных с социальной природой языка, его общественными функциями, механизмом воздействия объективных (различных элементов социальных установок, ценностей и т. п.) социальных факторов на язык и той ролью, которую язык играет в жизни общества [17, с. 207].

А. Д. Швейцер подчеркивает междисциплинарный статус социолингвистики, которая развивается на стыке языкознания, социологии, социальной психологии и этнографии, и использует в качестве основных операционных единиц социолингвистического исследования социолингвистические переменные, соотносящиеся, с одной стороны, с определенным уровнем языковой структуры (фонологическим, морфологическим, синтаксическим, лексико-семантическим), с другой – варьированием социальной структуры или социальных ситуаций [23, с. 481–482].

Используя формулировку З. И. Комаровой [12, с. 8], история социолингвистики как науки – это не только хронологическая последовательность теорий о языке в социальном контексте, но и история социолингвистического познания и, следовательно, история становления современной социолингвистической методологии, основы которой, по нашему мнению, были разработаны двумя выдающимися социолингвистами второй половины

XX в. – У. Лабовым и Б. Качру и их последователями.

Один из основателей современной социолингвистики, американский исследователь Уильям Лабов, лаконично определяет ее как науку, которая изучает «язык в его социальном контексте» [14]. Дж. Гамперц добавляет, что социолингвистика – это учение о воздействии всех и каждого аспекта общества, включая культурные нормы, ожидаемые результаты и контекст, на то, как используется язык и как использование языка воздействует на общество [33, с. 532].

В. И. Беликов и Л. П. Крысин расширяют это определение, указывая, что внимание социолингвистов обращено не на собственно язык, не на его внутреннее устройство, а на то, как пользуются языком люди, составляющие то или иное общество. При этом учитываются все факторы, могущие влиять на использование языка: от различных характеристик самих говорящих (их возраста, пола, уровня образования и культуры, вида профессии и т. п.) до особенностей конкретного речевого акта [3, с. 8].

В формулировке С. Г. Тер-Минасовой, социолингвистика vs. лингвистическая социология – это «раздел языкознания, изучающий обусловленность языковых явлений и языковых единиц социальными факторами: с одной стороны, условиями коммуникации (временем, местом, участниками, целями и т. п.), с другой стороны, обычаями, традициями, особенностями общественной и культурной жизни говорящего коллектива» [20, с. 30].

В. Ю. Михальченко выделяет три этапа формирования российской социальной лингвистики как науки и, соответственно, активной разработки ее понятийного аппарата:

– первый этап (1920–1930-е годы) – период языкового строительства, для которого были характерны поиски путей функционального развития письменных языков России и создание письменностей для ранее бесписьменных языков;

– второй этап (1970-е годы) – период теоретического осмысления социальной лингвистики; создание и публикация теоретиче-



ских трудов Ю. Д. Дешериева, В. А. Аврорина, Л. Б. Никольского, А. Д. Швейцера;

– третий этап – современный этап развития социолингвистики, основным показателем которого является осознание необходимости разработки понятийного аппарата; начало лексикографической работы [16, с. 27–34].

Раскрывая классификацию В. Ю. Михальченко, ее ученица С. В. Кириленко отмечает, что предшественником российских лингвистов, объединяемых временными рамками первого этапа, был И. А. Бодуэн де Куртене, который изучил социальную природу индивидуальных речевых актов и выдвинул идею социальной дифференциации языка [11, с. 20]. Рассматривая языковую систему как обобщающую конструкцию, он раскрыл основные свойства динамической системы языка и подчеркнул, что в языке, как в естественном процессе, все находится в постоянном изменении: «в языке, как и вообще в природе, все живет, все движется, все изменяется. Статика языка есть только частный случай его динамики или скорее кинематики» [4, с. 349]. По словам российского историка социолингвистики В. М. Алпатов, «языковые изменения И. А. Бодуэн де Куртене понимал как системные, связанные с проявлением той или иной общей тенденции» [1, с. 126].

В. М. Алпатов [2] утверждает, что первым исследованием по социологии языка была книга Р. О. Шор «Язык и общество» (1926), которая знаменовала начало советского периода развития российской социолингвистики. В этой работе был впервые представлен собственно термин «социология языка» и была сделана попытка выявить изменения в языке, вызванные социальным воздействием общества на язык. Р. О. Шор подняла проблему вариативности языка, связанной с социально-экономическими изменениями в обществе: «...язык есть явление социальное <...> если среда, в которой и через которую сохраняется и передается язык, есть среда социальная, то, очевидно, всякая социальная дифференциация должна находить себе отражение в дифференциации языковой, всякое языковое изменение должно выражать социаль-

ные (и лежащие в их основе экономические), изменения в жизни того коллектива, достоянием которого язык этот является» [25, с. 100].

Проблематика социальной дифференциации языка расширена в исследованиях Б. А. Ларина, В. М. Жирмунского, Е. Д. Поливанова и др., на основе которых была создана социальная диалектология, утверждавшая необходимость изучения некодифицированных разновидностей языка для понимания внутреннего устройства системы всего национально-го языка.

Б. А. Ларин, один из первых советских социолингвистов, автор работ о городском арго, двудиалектности или городском билингвизме, о лингвистической характеристике города, активно занимался проблемами новой науки – «социологической лингвистики» или «лингвистической социологии», считая эти два термина тождественными. Е. Д. Поливанов предпочитал термин «социологическая лингвистика», и в начале 1930-х годов он заложил ее основы как научной парадигмы, сформулировав главные проблемы, среди которых – описание языков и диалектов с социологической точки зрения; анализ языка как средства общения; изучение причинных связей между социально-экономическими и языковыми явлениями; связь с историей культуры; языковая политика, и т. д. [11, с. 24].

В. М. Жирмунский указал на два основных направления исследований новой отрасли языкознания, которую он называл «социальная лингвистика»: изучение социальной дифференциации языка (в связи с социальным расслоением общества) и изучение социальной обусловленности развития языка [10, с. 14]. Решая две указанные проблемы, социолингвистика отвечает на два кардинальных вопроса: как функционирует язык и как он развивается в различных социумах, т. е. раскрывает механизм взаимодействия социальных и языковых факторов, обуславливающих контакты между представителями различных социальных групп [13, с. 4].

В советском языкознании, в силу его идеологической мотивированности, было принято подчеркивать особый приоритет отече-



ственного пути развития социолингвистики. Так, в первом вузовском «Введении в социолингвистику» (1978) его авторы А. Д. Швейцер и Л. Б. Никольский писали, что «в отличие от некоторых других стран, где «социолингвистический бум» возник, по существу, на пустом месте, в нашей стране возрождение интереса к социолингвистической проблематике представляет собой возобновление и продолжение традиции, восходящей к самому раннему периоду в истории советского языкознания, когда в трудах Б. А. Ларина, Е. Д. Поливанова, В. М. Жирмунского, М. В. Сергиевского, Л. П. Якубинского, К. Н. Державина и других видных советских языковедов закладывались основы нового направления» [24, с. 6].

Тем не менее можно достаточно обоснованно предположить, что в отечественном языкознании возрождение интереса к социолингвистической проблематике в 1960–1970-х годах было в немалой степени стимулировано исследованиями западных, в первую очередь, американских социолингвистов, отдельные труды которых публиковались с 1960 г. в серии «Новое в лингвистике». Составителем и редактором первых четырех выпусков был В. А. Звегинцев; шестой выпуск (1972), составленный В. Ю. Розенцейгом, был полностью посвящен проблематике языковых контактов, интерференции, двуязычию, конвергенции контактирующих языков; седьмой выпуск – «Социолингвистика» (1975) – под редакцией и с предисловием Н. С. Чемоданова содержал работы ведущих социолингвистов: У. Лабова, Д. Хаймса, С. Эрвин-Трипп, Дж. Фишера, Ч. Фергюсона, Э. Хаугена.

А. Д. Швейцер и Л. Б. Никольский, косвенным образом ссылаясь на ранние работы У. Лабова, отмечали в 1978 г., что социолингвистика в США возникла как реакция на «микрولينгвистический изоляционизм» дескриптивизма, а ее известные успехи стимулируются необходимостью решения некоторых внутренних языковых проблем, таких как проблема языков иммигрантов, социально обусловленная диглоссия и существование социолектов, в том числе социолекта американских негров [24, с. 86].

В своей докторской диссертации 1966 г., посвященной стратификации английского языка в Нью-Йорке, У. Лабов писал, что серьезное социолингвистическое исследование вариативности произношения потребовало разработки эксплицитной теории фонологической структуры, использования магнитофонов, спектрограмм, процедур отбора образцов, технологий, способных обрабатывать большие массивы данных [40, с. 16].

Разработанная У. Лабовым методология социолингвистических исследований оказалась актуальной и важной для распространения методов экспериментально-статистического моделирования, обусловленного новым пониманием объекта социолингвистики как континуума, как вероятностной динамической системы языка [9, с. 12; 22, с. 8], который, по словам С. Г. Тер-Минасовой, «одновременно выполняет интегрирующую функцию по отношению к представителям говорящего на нем коллектива, и разобщающую функцию по отношению к тем, кто к данному коллективу не принадлежит» [20, с. 15].

Идеи У. Лабова возникли отнюдь не на пустом месте. По утверждению британского ученого Дж. Джозефа, социолингвистике как самостоятельной отрасли лингвистики, исследующей социальную мотивацию языковых изменений, предшествовала разработанная в XIX в. волновая модель распространения индоевропейской семьи языков [37].

В статье об исторических корнях современной социолингвистики канадский исследователь К. Кернер считает одним из ее предшественников американского филолога XIX в. У. Уитни, первого американского теоретика языкознания, основоположника американской лингвистической школы и иностранного члена-корреспондента Петербургской академии наук. У. Уитни писал, что речь принадлежит человеку не как индивидууму, а как члену общества, и любое изменение, даже если оно появляется в речи одного человека, становится фактом языка только после того, как его принимает и использует все сообщество. К. Кернер прослеживает линию преемственности этой идеи от У. Уитни к Ф. Соссюру и его



ученику А. Мейе, затем от А. Мартине к У. Вайнрайху и его ученику У. Лабову [39, с. 57].

В своей докторской диссертации “The social stratification of English in New York City” (1966) У. Лабов анализирует выдвинутое в 1905 г. положение А. Мейе о социальном характере языковой вариативности: «...из того факта, что язык – это социальный институт, следует, что лингвистика – это социальная наука, и единственная переменная, к которой мы можем обратиться, чтобы объяснить языковые изменения – это социальные изменения, следствием которых, собственно, и является языковая вариативность. Мы должны определить, какая социальная структура соответствует данной языковой структуре, и как в общем виде изменения в социальной структуре транслируются в изменения в языковой структуре» [40, с. 15].

Историк социолингвистики Р. Шай поясняет, что тезис А. Мейе о взаимосвязи социальных и языковых изменений не мог получить теоретического обоснования, т. к. интересы предшествующей лингвистики XIX в. были ограничены вопросами этимологии, родства и эволюции языков, а в начале XX в. внимание исследователей сосредоточилось на проблемах культурного релятивизма и структурной организации универсалий языка [43, с. 4]. Суть подхода А. Мейе определяется отношением к языку как к социальному явлению, возникшему из потребности общения. Продолжатель его идей А. Мартине выделяет три основные функции языка: коммуникативную, экспрессивную и эстетическую. Под экспрессивной функцией он понимает роль языка как средства выражения мыслительного процесса индивида и отношения говорящего к экстралингвистическим факторам безотносительно к наличию коммуникации. Эстетическая функция тесно связана с двумя первыми, обусловлена ими и является гораздо более сложной для анализа [15, с. 367–370].

Под руководством А. Мартине была написана диссертация его ученика У. Вайнрайха «Языковые контакты» (“Languages in Contact”, 1953), основанная на его полевых исследованиях двуязычия в Швейцарии и став-

шая первой монографией, специально посвященной явлению трансференции и интерференции [5]. Эта работа способствовала становлению американской социолингвистики и положила начало контактной лингвистике.

Под руководством У. Вайнрайха была написана диссертация его ученика У. Лабова “The social stratification of English in New York City” (1966). Выступая перед аудиторией Летнего института лингвистики в 1997 г. в Далласе (Техас), У. Лабов сказал, что У. Вайнрайх оказал сильное влияние на многих ведущих социолингвистов и в том числе на самого У. Лабова [41, с. 147]. Уже после смерти У. Вайнрайха в 1967 г. вышла написанная им совместно с У. Лабовым и М. Херцогом книга «Эмпирические основания теории языковых изменений» (“Empirical Foundations of a Theory of Linguistic Change”, 1968), где определялась необходимость социолингвистического подхода для объяснения языковых изменений.

Термин «социолингвистика» в современном понимании этой науки утвердился во второй половине XX в. Как сообщили организаторы упомянутого выше Летнего института лингвистики К. Полстон и Г. Такер, этот термин впервые появился в 1939 г. в названии статьи британского журналиста Т. Ходсона “Sociolinguistics in India”, опубликованной в журнале “Man in India” [42]. Через 10 лет его использовал американский лингвист Ю. Найда в своей книге “Morphology; The Descriptive Analysis of Words” (1949). Тем не менее принято считать, что приоритет в популяризации этого термина принадлежит другому американскому лингвисту – Х. Карри, который открыл его для широкой научной общественности после опубликования статьи “A Projection of Socio-Linguistics: The Relationship of Speech to Social Status” в 1952 г. Однако же вплоть до конца 1960-ых гг. исследователи, работавшие в этом интенсивно развивающемся научном направлении, изучавшем взаимовлияние языка и общества, могли равным образом использовать термины «социолингвистика» и «социология языка». Позднее, как пишут Кр. Полстон и Г. Та-



кер, их интересы разделились, и к области социолингвистики стали относить описания изменений в структуре языка, а к области социологии языка – языковые явления, вызванные изменениями в структуре общества [42].

В Предисловии к Руководству по социолингвистике (“The SAGE Handbook of Sociolinguistics”, 2010), антологии трудов ведущих социолингвистов, ставшей наиболее полной социолингвистической энциклопедией, один из составителей и авторов Руководства – британский лингвист П. Керсуил – приводит имена шести основоположников социолингвистики: У. Лабова, Б. Бернштейна, Д. Хаймса, Дж. Гамперца, Ч. Фергюсона и Дж. Фишмана [38, с. 1–2]. Составленный П. Керсуилом список выдающихся ученых, положивших начало социолингвистике как самостоятельной отрасли языкознания, был расширен его коллегой – известным израильским социолингвистом Б. Спольски, который предложил включить в число основателей социолингвистики У. Вайнрайха, Э. Хаугена и С. Эрвин-Трипп [44, с. 4–5].

У. Лабов оказал наибольшее влияние на весь последующий процесс социолингвистических исследований, поскольку его целью было «не столько дать новую теорию языка, сколько снабдить ее новым методом работы» [14, с. 118], разработать новаторскую технику исследования языковой дифференциации и обосновать понятийный аппарат для описания языковых вариаций, что он сделал уже в своих первых работах 1963–1966 гг. Модель У. Лабова использует понятие языковой переменной, то есть величины, характеризующей вероятность появления того или иного варианта в речи носителя языка; эта величина в большой степени зависит от ситуации, а также от социальной характеристики говорящего [3, с. 112]. Такая модель может представлять собой адекватное описание ситуации сосуществования разных регистров одного и того же языка не только в языковой компетенции индивида, но и в языковой компетенции всего сообщества.

В трактовке Н. Хомского языковая компетенция – это система интеллектуальных

способностей, система знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами регулирует виды поведения [21, с. 91–92]. На основе введенного Н. Хомским понятия «языковая компетенция» Д. Хаймс обосновал представление о «коммуникативной компетенции» [36], которую он определял как знание языка и способность его использовать в конкретных ситуациях (communicative competence involves knowing what to say to whom in what circumstances and how to say it [36, с. 282, 283]). Д. Хаймс выделял в структуре коммуникативной компетенции четыре компонента: лингвистическую компетенцию – знание языкового кода, т.е. грамматики, словаря, произношения; социолингвистическую компетенцию – знание приемлемых социокультурных правил коммуникации; дискурсивную компетенцию – знание организации продуцирования и восприятия устных и письменных текстов; стратегическую компетенцию – способность распознавать и исправлять неудачи понимания в процессе коммуникации. Анализируя индивидуальную коммуникативную компетенцию, Д. Хаймс подчеркивал, что она реализуется только в пределах языкового сообщества [36, с. 284–290].

Дж. Гамперц определил языковое сообщество как социальную группу, одноязычную или многоязычную, единство которой поддерживается частотой различных типов социального взаимодействия, и которая ограничена от окружающих областей слабостью своих связей с ними. В зависимости от уровня абстракции, которого исследователь хочет достичь, языковые сообщества могут состоять из небольших групп, члены которых связаны личными контактами, или распространяться на значительные территории [7].

В качестве примера небольших групп могли рассматриваться отдельные социально-профессиональные группы, постоянно пользующиеся неким гибридным пиджинизированным языком, который, по утверждению Ч. Фергюсона и Ч. Де Боза, в свободной коммуникации передает максимальную информацию с минимальной избыточностью и ха-



рактируется урезанным словарем, своеобразными синтетическими и аналитическими формами, упрощенным синтаксическим аппаратом [28, с. 120].

В 1960–1970-е гг. оформились представления о языковом планировании, теоретиком которого стал норвежский социолингвист Э. Хауген, первоначально исследовавший осуществление языковой политики в Норвегии, а позднее и те вопросы, которые относились, в основном, к странам третьего мира, перед которыми стояли проблемы стандартизации и модернизации национального языка как объединяющего нацию фактора [35].

В трудах У. Вайнрайха, Ч. Фергюсона, Дж. Фишмана, Е. Хаугена, Дж. Гамперца и других основоположников социолингвистики была разработана теория языковых контактов, которая охватывает сферы исследований влияния одного языка на другой либо взаимного влияния контактирующих языков, конвергентного развития отдельных групп языков, создания языковых союзов и т. д. Социокультурные условия языковых контактов, как пишет У. Вайнрайх, определяются окружающей средой, которая «может закреплять даже за каждым языком определенные темы и типы собеседников единым для всей группы образом». Рассматривая психологическую и социокультурную обстановку языковых контактов, У. Вайнрайх отмечает в числе формирующих ее факторов такие проявления традиционного сознания или поведения, как отношение двуязычного индивида к языкам (в том числе идиосинкретическое или стереотипное), размер двуязычной группы и ее социокультурная гомогенность или дифференциация, социальные и политические отношения между этими подгруппами, доминирование двуязычных лиц, престиж, отношение к культуре каждого из языковых сообществ [5, с. 25].

Результатом языковых контактов был билингвизм, который У. Вайнрайх определял как практику попеременного пользования двумя языками, а лиц, ее осуществляющих, называл двуязычными [5, с. 22]. В рамках билингвизма обнаруживаются «примеры сме-

шения норм каждого из двух языков» [5, с. 1]. Говоря о смешении языков, У. Вайнрайх указал два основных интерференционных аспекта – межъязыковое отождествление элементов контактирующих языков и изменение элемента одного из этих языков под воздействием отождествленного с ним элемента другого языка.

Рассматривая интерференцию в коммуникативном плане, У. Вайнрайх выделил два ее типа: коммуникативно-релевантную интерференцию, т. е. такой тип интерференции, при котором ошибки билингва в речи на вторичном языке значительно затрудняют взаимопонимание или делают его вовсе невозможным, и коммуникативно-нерелевантную интерференцию, т. е. такой тип, который, хотя и не связан с искажением информации, может оказать влияние на получателя сообщения (акцент, ошибки, связанные с нарушением узуса и т. п.) [5, с. 22]. Дж. Гамперц отмечал, что на фонологическом/фонетическом уровне интерференция проявляется через влияние артикуляции, интонации, ритмики, ударения первого, более сильного языка на соответствующие параметры произношения второго языка [31, с. 144].

Представление о попеременном использовании двух и более языков в процессе одной коммуникативной ситуации, т. е. о переключении кодов, было сформулировано Дж. Гамперцем в 1973 г. как явление, присущее коммуникативной компетенции билингвов [31]. Как нашла С. Эрвин-Трипп, переключение кодов может охватывать несколько высказываний и словосочетаний или даже одно слово и происходить в соответствии с предметом и целью обсуждения, что особенно часто происходит в двуязычных сообществах, группах, семьях и т. п. [26]. На микро-социолингвистическом уровне ПК служит широкому диапазону коммуникативных целей межличностного общения [26; 30; 31]. По мнению Дж. Гамперца, переключение кодов следует рассматривать как элемент контекста, одну из многих лингвистических и невербальных процедур, которые можно использовать для распознавания как социальных так, и интерактивных контекстуальных пресуппозиций [32, с. 131].



Предложенный выше краткий обзор классиков современной социолингвистики будет неполным, если не привести имена ведущих исследователей британской школы социолингвистики Дж. Р. Фирта, М. А. К. Хэллидея, П. Традгилла.

Ученик этнографа Б. Малиновского, разработавшего понятие ситуативного контекста – *context of situation*, Дж. Р. Фирт рассматривал понятие ситуации или контекста в качестве основного понятия теории языка и считал, что оно должно было служить ключом к пониманию всех семантических феноменов. Дж. Р. Фирт фактически впервые предложил перечень компонентов ситуации разговора, который включал в себя участников, вербальные и невербальные действия, релевантные темы разговора и эффекты сказанного. Он руководствовался функциональным подходом к языку и связывал специфические языковые формы с функциями, специфическими для каждой ситуации функции [29, с. 7–33, 181]. Примечательно, что он посвятил ряд работ языкам Индии и вообще утверждал, что в период всеобщего распространения английского языка ученым следует выйти за пределы Европы: *A western scholar must de-europeanize himself, and, in view of the most universal use of English, an Englishman must de-Anglicize himself as well*. Знакомство с фонологическими системами языков Индии, которому он называл *home of phonetics*, послужило для него стимулом разработки оригинальной фонетической теории [29, с. 7–33, 96, 181].

Взгляды Б. Малиновского и Дж. Р. Фирта получили свое развитие в исследованиях британского ученого М. А. К. Хэллидея и его учеников [8, р. 216]. М. Хэллидей был наиболее известным представителем системно-функциональной лингвистики, разработавшим теорию разговорной лингвистики, которая расширила понятие ситуативного контекста за счет трех ситуативных факторов: а) социального действия, цели и темы, б) участников коммуникации и их отношения и в) канала – риторического жанра, языка в общем контексте действия, который вероятностным

образом коррелирует с языковыми формами [34, с. 3–14, 52–69]. Обладая знанием ситуации, можно с большей или меньшей точностью предсказать использованные языковые формы и семантики и сделать вывод о контексте ситуации, однако ситуация при этом считается детерминирующим фактором. Особую эффективность данный подход обнаружил в дидактике языка, в исследовании профессионального языка и дискуссионных связей в области языковой политики [8, с. 220].

М. Хэллидей стал одним из научных руководителей диссертационного исследования молодого индийского лингвиста Б. Качру, который всегда считал своим идейным вдохновителем Дж. Фирта – одного из первых социолингвистов, утверждавших право на самостоятельность и возможность выражения культурной идентичности разных вариантов английского языка, а не только британского. В 1961 г. Б. Качру защитил докторскую диссертацию, в которой обосновал статус и локальные особенности индийского варианта английского языка, и с этого времени можно начинать отсчет развития новой лингвистической парадигмы, строящейся на описании функционирования региональных вариантов английского языка [19, с. 173].

Одним из наиболее известных современных представителей британской социолингвистической школы является П. Традгилл. Как пишет Н. Б. Вахтин, П. Традгилл был первым, кто применил и развил социолингвистические методики, разработанные Уильямом Лабовым, к исследованию английских социальных диалектов [6, с. 301]. Первая книга П. Традгилла “*The Social Differentiation of English in Norwich*” (1974), в основу которой легла его диссертация, до сих пор является образцом применения этого метода.

Необходимо также упомянуть сложившуюся социолингвистическую школу Канады, ведущим исследователем которой является Дж. Чеймберс, и доминирование там вариационной социолингвистики. Автор концепции вариационизма в социолингвистической диалектологии Дж. Чеймберс применил социолингвистическую методику У. Лабова и описал



топографию канадского варианта английского языка. Он объяснил географическую дистрибуцию канадских диалектов, опираясь на две фонологические переменные: слияние двух низких задних гласных в одну и аллофонический подъем дифтонгов в открытой начальной позиции – Canadian raising [27].

И, наконец, отметим сложившиеся в конце XX – начале XXI вв. российские социолингвистические школы, которые, на наш взгляд, вносят наиболее системный вклад в развитие транснациональной социолингвистической методологии.

Школа интерлингвокультурологии В. В. Кабакчи, который заложил фундамент этого нового направления социолингвистики, ориентированного на проблемы взаимовлияния языков и культур, англоязычного описания русскоязычной культуры, вербальной межкультурной коммуникации, билингвокультурологии.

Петербургская школа социолингвистов-североведов Н. Б. Вахтина и Е. В. Головки, исследующая антропологические и социальные аспекты языка и речевой коммуникации, межкультурное и межъязыковое взаимодействие, вопросы языка, культуры и этничности народов циркумполярной зоны социолингвистические проблемы России и государств постсоветского пространства.

Основанное З. Г. Прошиной российское направление контактной вариантологии английского языка как отрасли лингвоконтактологии, рассматривающей взаимодействие языков в связи с контактами народов, пользующихся этими языками. Одно из подразделений лингвоконтактологии – контактная вариантология английского языка, или World Englishes Paradigm – новая лингвистическая дисциплина, созданная Б. Качру и его последователями, определяет варианты английского языка как особые языковые образования, языки социумов, характеризующиеся, прежде всего, социолингвистической природой.

Развитие и расширение межрегиональных и межнациональных контактов, интенсивная миграция, современные интеграционные процессы – эти и другие факторы обуслов-

ливают рост языковых контактов и, как следствие, расширение сферы взаимодействия языковых кодов. Взаимодействие языковых кодов представляет своего рода «этнолингвистический перекресток», и процесс интенсификации исследований переключения кодов идет рука об руку с развитием межнациональных и межкультурных контактов [18, с. 123].

На этом «этнолингвистическом перекрестке» встретились интересы социолингвистики У. Лабова и других основоположников этой отрасли языкознания с интересами исследователей, в первую очередь, Б. Качру и его сподвижников, положивших начало социолингвистике глобального английского языка как важнейшего компонента мирового языкового процесса, двигателем которого являются языковые контакты.

Социолингвистические исследования начала XXI в. являются, во-первых, логическим развитием тезисов о взаимодействии языка и общества, декларированных выдающимися лингвистами второй половины XIX – первой половины XX вв. Во-вторых, независимо от конкретного объекта исследования того или иного автора, они выполняются в ключе направлений, основы которых заложили классики социолингвистики: теории языковых контактов, конвергенции контактирующих языков и конвергентного развития отдельных групп языков, билингвизма и мультILINGВИЗМА, языковой ситуации и языковой политики, смешения языков и функционирования гибридных языков и т. д.

Отдавая должное всем ученым, выдвигавшим идеи относительно взаимозависимости языка и общества, и всем исследователям, изучавшим те или иные аспекты социолингвистической проблематики, необходимо уточнить наше понимание роли У. Лабова. Наша оценка У. Лабова как основоположника современной социолингвистики заключается в том, что именно он заложил новую систему лингвистического знания, построив архетип модели той лингвистической реальности, стержнем которой является принцип социальной обусловленности языка и которая использует понятие языковой переменной – величины,



характеризующей новые варианты языка и коммуникативную компетенцию членов их сообществ.

Расширяя поле интересов современной социолингвистики, Б. Качру и его сподвижники разработали теорию контактной вариантологии, ставшую основой социолингвистики глобального английского языка как важнейшего компонента мирового языкового процесса, двигателем которого являются языковые контакты. Плюрицентричный характер английского языка на современном этапе проявляется в существовании нескольких видов нормативных моделей, отражающих структуру глобального языкового континуума, в пределах которого взаимодействуют чрезвычайно разнородные явления.

Российские исследователи, принадлежащие к интернациональному сообществу социолингвистов, развивают направления, намеченные У. Лабовым, Б. Качру и другими основателями социолингвистики, и открывают новые конструкты модели современного мира, развертывание которых приводит к появлению новых концепций, отражающих языковые особенности глобализации.

АННОТАЦИЯ

В статье построена схема последовательных этапов становления социолингвистики как самостоятельной отрасли языкознания, раскрывающей взаимосвязь языка и социума. Целью анализа этих этапов является воспитание у начинающего социолингвиста осознания преемственной связи любого социолингвистического исследования с идеями предшественников и концепциями основателей социолингвистики, независимо от конкретного объекта исследования. Эволюция транснациональной социолингвистики трактуется как единый процесс, стимулированный идеями лингвистов второй половины XIX – первой половины XX вв., начатый ее основателями во второй половине XX в. и подхваченный современными социолингвистами. Подчеркивается вклад У. Лабова, Б. Качру и российских ученых в развитие социолингвистической методологии.

Ключевые слова: социолингвистика, социолингвистические школы, преемственность,

концепция Лабова, контактная вариантология Качру.

SUMMARY

The article delineates an original scheme of successive stages of the foundation of sociolinguistics as an independent branch of linguistics investigating interrelations of language and society. The scheme is aimed at imposing on a beginner sociolinguist the idea of continuity of the field no matter how local or particular the research object may be. The evolution of transnational sociolinguistics is discussed as a unified process stimulated by the ideas of predecessor linguists, developed by the founders of sociolinguistics in the second half of the nineteenth and first half of the twentieth centuries, started by its founders in the second half of the twentieth century and adopted by modern researchers. The contributions of Labov, Kachru and Russian scholars into sociolinguistic methodology are emphasized.

Key words: sociolinguistics, sociolinguistic schools, continuity, Labov's theory, Kachru's World Englishes paradigm.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В. М. История лингвистических учений: учеб. пособие. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 368 с.
2. Алпатов В. М. Розалия Осиповна Шор и ее книга // Шор Р. О. Язык и общество. – Изд. 3-е. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010.
3. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социолингвистика: учебник для вузов. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 439 с.
4. Бодуэн де Куртэнэ И. А. Некоторые из общих положений, 1897 // Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. – Т. 1. – С. 348–351.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты. – К.: Вища школа, 1979. – 264 с.
6. Вахтин Н. Б. Рецензия на книгу Peter Trudgil. Sociolinguistic Typology: Social Determinants of Linguistic Complexity. – Oxford: Oxford University Press, 2011 (reprinted 2012). – 236 p. // Антропологический форум. – 2014. – № 22. – С. 301–309.



7. Гамперц Дж. Типы языковых сообществ // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1975. – Вып. 7. – С. 182–198.
8. Деперман А., Шпранц-Фогейс Т. Теории и свойства ситуации разговора // Анализ образовательных ситуаций: сб. научн. ст. / под ред. А. М. Корбута и А. А. Полонникова. – Минск: БГУ, 2008. – С. 209–243.
9. Ерофеева Е. В. К вопросу о природе подсистем языка // Проблемы социо- и психолингвистики: сб. статей. – Пермь: Перм. ун-т, 2002. – Вып. 1. – С. 12–16.
10. Жирмунский В. М. Проблемы социальной дифференциации языков // Язык и общество: сб. статей. – М.: Наука, 1968. – С. 9–39.
11. Кириленко С. В. Процессы формирования понятийного аппарата социолингвистики: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2015. – 276 с.
12. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2012. – 818 с.
13. Конечкая В. П. Социология коммуникации: учебник. – М.: Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997. – 304 с.
14. Лабов У. Исследование языка в его социальном контексте // Новое в зарубежной лингвистике. – 1975. – № 7. – С. 96–181.
15. Мартин А. Основы общей лингвистики / пер. с франц. В. В. Шеворошкина // Новое в лингвистике. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1963. – Вып. 3. – С. 366–566.
16. Михальченко В. Ю. Российская социальная лингвистика: прошлое, настоящее, будущее // Вопросы филологии. – 1999. – № 2. – С. 27–34.
17. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В. Ю. Михальченко. – М., 2006. – 312 с.
18. Проценко Е. А. Проблема переключения кодов в зарубежной лингвистике (краткий обзор литературы за последние десятилетия) // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2004. – № 1. – С. 123–127.
19. Прошина З. Г., Иванкова Т. А. World Englishes paradigm, или контактная вариантология английского языка (предисловие к переводу) // Личность. Культура. Общество. – 2010. – Т. 12. – № 53/54. – С. 173–174.
20. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
21. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
22. Хорошева Н. В. Промежуточные формы городской разговорной речи в свете теории социолингвистических переменных У. Лабова // Проблемы социо- и психолингвистики: сб. статей. – Пермь: Перм. ун-т, 2003. – Вып. 2. – С. 8–13.
23. Швейцер А. Д. Социолингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 481–482.
24. Швейцер А. Д., Никольский Л. Б. Введение в социолингвистику: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1978. – 216 с.
25. Шор Р. О. Язык и общество. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Либроком, 2010. – 160 с.
26. Эрвин-Трипп С. М. Язык. Тема. Слушатель. Анализ взаимодействия // Новое в лингвистике. – М., 1975. – Вып. VII. Социолингвистика. – С. 336–362.
27. Chambers J. K. English in Canada // Canadian English: A Linguistic Reader. – Ontario: Queen's University Kingston, 2010. – P. 1–39.
28. Ferguson C. A., De Bose C. Simplified Registers, Broken Language and Pidginization // Pidgin and Creole linguistics. – Bloomington: Indiana Univ. Press, 1977. – P. 99–125.
29. Firth J. R. Papers in Linguistics, 1934–1951. – London: Oxford University Press, 1957. – 233 p.
30. Fishman J. A. Sociolinguistics and the Language Problems of the Developing Countries / J. A. Fishman, C. A. Ferguson and J. D. Gupta (eds) // Language Problems of Developing Nations. – New-York: John Wiley and Sons, 1968. – P. 3–16.
31. Gumperz J. J. The Communicative Competence of Bilinguals: Some Hypotheses and Suggestions for Research // Language in Society. – 1973. – № 2. – P. 143–154.
32. Gumperz J. J. Discourse Strategies. – Cambridge Univ. Press, 1982. – 225 p.



33. Gumperz J. J., Cook-Gumperz J. Studying Language, Culture, and Society: Sociolinguistics or Linguistic Anthropology? // *Journal of Sociolinguistics*. – 2008. – № 12(4). – P. 532–545.
34. Halliday M. A. K., Ruqaiya Hasan. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. – Victoria, 1985. – 126 p.
35. Haugen E. *The Ecology of Language*. – Stanford, 1972. – 366 p.
36. Hymes D. H. On Communicative Competence / J. B. Pride, J. Holmes // *Sociolinguistics: Selected Readings*. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
37. Joseph J. E., T. C. Hodson and the Origins of British Sociolinguistics // *Sociolinguistics Symposium 15*. April, 2004. – Newcastle-upon-Tyne [Электронный ресурс]. – URL: http://conferences.ncl.ac.uk/ss15/papers/paper_details.php?id=304.
38. Kerswill P. Introduction / R. Wodak, B. Johnstone, P. E. Kerswill (eds.) // *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. – SAGE Publications Ltd, 2010. – P. 1–2.
39. Koerner K. Toward a History of Modern Sociolinguistics // *American Speech*. – 1991. – № 66. – P. 57–70.
40. Labov W. *The Social Stratification of English in New York City*. – Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966. – 501 p.
41. Labov W. Sociolinguistic Patterns in C. B. Paulston and G. R. Tucker (eds), *The Early Days of Sociolinguistics: Memories and Reflections*. – Dallas, TX: The Summer Institute of Linguistics, 1997. – P. 147–158.
42. Paulston Chr. B., Tucker G. R. *The Early Days of Sociolinguistics: Memories and Reflections* // *Publications in Sociolinguistics 2*. – Dallas: Summer Institute of Linguistics, 1997. – 362 p.
43. Shuy R. W. A Brief History of American Sociolinguistics, 1949–1989 / Chr. B. Paulston and G. R. Tucker (eds.) // *The Early Days of Sociolinguistics: Memories and Reflections. Publications in Sociolinguistics 2*. – Dallas: Summer Institute of Linguistics. – 1997. – P. 11–32.
44. Spolsky B. Ferguson and Fishman: Sociolinguistics and the Sociology of Language / R. Wodak, B. Johnstone, P. E. Kerswill (eds.) // *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. – SAGE Publications Ltd, 2010. – P. 3–15.





ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ



И. А. Герасименко

УДК 81'373:791.43:004.928

СУБЪЕКТИВНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА ДИСКУРСА МУЛЬТИПЛИКАЦИИ В АСПЕКТЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из аспектов филологического образования является обучение речевой культуре, которая предполагает элитарное, эталонное владение языком, свободное использование всех его возможностей и соблюдение всех норм. Ввиду того, что экспансия ненормированных языковых средств по сравнению с нормотворчески значимыми единицами книжно-письменного литературного языка захватила все коммуникативные сферы, обозначенный кластер современного образования как никогда актуальный. К сожалению, разговорные единицы стали определяющими языковыми знаками речевого портрета современника, выступили доминирующими маркерами его обыденного языкового сознания, превалируя не только в текстах неофициального общения, но и в публичной коммуникации. Речь ребёнка не является исключением. Наряду с единицами литературного языка она насыщена субъективной оценочной лексикой просторечного и жаргонного характера, словами-паразитами, окказионализмами и речевыми штампами. Источником данного массива слов выступает окружающая языковая среда, в которой немаловажную роль играет мультипликация.

Цель статьи – проанализировать язык современных мультипликационных текстов в аспекте филологического образования. Для достижения обозначенной цели решаются следующие задачи: установить состав книжно-письменных и разговорных субъективно-



оценочных лексем в контексте современных тенденций мультипликационного дискурса; рассмотреть их позитивную и негативную оценочную семантику; очертить роль филологического образования в повышении речевой культуры, в овладении всеми нормами языка. Материалом исследования послужили тексты детского анимационного сериала «Смешарики», который создан при поддержке Министерства культуры Российской Федерации в рамках культурно-образовательного проекта «Мир без насилия» и входит в Федеральную целевую программу «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе». На сегодняшний день проект «Смешарики» является комплексной детской программой национального масштаба, которому присуждена Государственная премия за 2008 год в номинации «Социально-воспитательная программа» [7].

Несмотря на возведение «Смешариков» в статус детской программы национального масштаба, её язык такой величины не обладает. Речь главных персонажей (Бараша, Ёжика, Кроша, Карыча и др.) наполнена бытовыми обиходно-разговорными субъективно-оценочными словами и оборотами (разговорную речь принято дифференцировать на публичную и обиходную, последнюю из которых подразделять на бытовую и профессиональную; см.: [10]). Известно, что бытовая разговорная речь сопровождает повседневное (домашнее, приятельское) общение. Она допускает «практически неограниченный круг языковых единиц, нормативных и ненормативных: так называемых внутрисемейных словечек, фамильярных оборотов, сниженных слов и выражений, просторечных и жаргонных образований, вульгаризмов и даже обценнизмов» [10]. Речь героев анимационного сериала «Смешарики» не является исключением. Она пронизана разговорными субъективно-оценочными лексемами разной частеречной принадлежности. В большей мере анализируемый мультипликационный дискурс представлен разговорными именами существительными (*гадость, на-*

пасть, ерунда, глупши, детишки, дружище, дорогуша, ледышка, желёзка, ведёрко, колыбелька, костюмчик, цветочек, кусочек, червячок, ночка, грязюка, скукота), в меньшей – именами прилагательными (*чудный, милый, глупый, языкастый*), наречиями (*маловато, рановато*) и глаголами (*перебарщивать, жадничать*). Данные лексемы, имея в толковых словарях соответствующую помету *разг.* (см., например: [9]), последовательно используются в обиходном непринуждённом дискурсе главных персонажей мультсериала.

В мультипликационном проекте «Смешарики» также функционируют разговорно-сниженные оценочные слова. Языковые знаки *дурной, расфуфыренный, маленько, барахлить, шушукаться, снабжённые* в Толковом словаре русского языка под ред. Т. Ф. Ефремовой [9] пометой *разг.-сниж.*, включены в канву мультипликационного дискурса этого детского сериала национального масштаба.

Безусловно, человеческое сознание осваивает все основные элементы Универсума через «соотнесение с определённой (аксиологической) системой ценностей, обуславливающей их положительную или отрицательную оценки» [6, с. 28]. В сферу положительной – отрицательной оценки включены слова, которые выражают количественные оценки (см.: [6, с. 42]), внесённые в экстенционал и интенционал языкового знака. Так, признак оценочного характера передают разговорные единицы *гадость* ‘то, что вызывает отвращение’, *глупый* ‘тот, кто умственно ограничен, недогадлив, несообразителен, бестолков’, *чудный* ‘очень хороший, великолепный, превосходный, отличный’, *жадничать* ‘проявлять, чувствовать жадность’, а также лексемы с аффиксами субъективной оценки *языкастый* ‘острый на язык’, *маловато* ‘довольно мало’, *рановато* ‘немного, несколько рано’ [9]. С помощью данных языковых знаков, передающих преувеличенное или приуменьшенное (пренебрежительное, уничижительное) значение, семантику умаления, предметы, признаки или действия оцениваются положительно или отрицательно.

Необходимо иметь в виду, что субъективная оценка заложена не в реальном физиче-



ском действии, а ментальном, основанном на представлении чего-либо (роли, значения, смысла, ценности) в меньших или больших по сравнению с действительностью размерах. Как пишет А.Б. Пеньковский, это именно те ментальные действия, которые «лежат в основе особого – тимиологического – ранжирования элементов универсума по степени их важности, ценности и значительности», они «...формируют такие, по слову Ницше, человеческие, слишком человеческие типы отношений к человеку и миру, как пренебрежение (презрение) и уничтожение» [6, с. 42].

По языковым средствам тексты «Смешариков» наполнены неоднородной оценочной лексикой с минимумом нормативных ограничений. Видимо, непринуждённость и неофициальность общения героев данного мультисериала порождает лексическую свободу, которая проявляет себя в окказионализмах (*телепорташки, телепортнуло, крошевость, антикрошевой*), диффузных, семантически размытых словах (шутл. *штуковина, шутл. бандура* – о чём-то громоздком). Сниженный регистр речи также обеспечен оценочными лексемами жаргонного характера, семантика которых определяется контекстом (как известно, «the word meaning is revealed in the context» [11, с. 83]). Ср.: одобр. *круто*, в котором актуализируются оценочные семы 'отлично', 'превосходно' от *крутой* [5, с. 170]; одобр. *класс* как 'отлично' от *классный* [5, с. 172]; одобр. *реально крутой* как 'отличный', 'превосходный' [5, с. 170]; шутл., неодобр. *зависать* с семой 'ничего не понимать' [5, с. 160] и т.д. По коммуникативному статусу это обыденная, повседневная лексика; по социальным условиям – бытовая; по языковым средствам – неоднородная и свободная, в том числе сниженная и ненормативная, выражающая позитивную (*дружище, реально крутой, круто, класс*) и негативную оценку (*задость, напасть, ерунда, дурной*).

Как показывает материал исследования, в современной российской мультипликации разговорные субъективно-оценочные слова функционируют параллельно с книжно-литературными лексемами. К книжно-литератур-

ным языковым знакам мультипликационного дискурса принадлежат имена существительные (*красота*), имена прилагательные (*чудесный, гениальный, несчастный, прекрасный, забавный, позитивный, нелепый, самокритичный, вредный, нечеловеческий, колоссальный, огромный*), наречия (*унизительно, отлично, замечательно, феноменально, непременно, грандиозно, беспрецедентно, красиво, внушительно, замечательно, печально, неохотно*). Они, как и обиходно-разговорные лексемы бытового характера, передают положительную (*истинный, гениальный, позитивный, прекрасный, фантастический, огромный, колоссальный, удивительнейший, загадочный, забавный, милый, чудесный, отлично, замечательно, феноменально, грандиозно, внушительно, красота*) и отрицательную оценку (*несчастный, жуткий, нелепый, вредный, глупый, скептический, гигантский, унизительно, беспрецедентно, печально*). В «Смешариках» слов с положительной оценкой меньше, чем с отрицательной, что вполне объяснимо. Как указывает Н. Ф. Алефиренко, «... в лексическом составе любого языка преобладают единицы отрицательной оценки, поскольку всё хорошее считается нормой» [1, с. 168]. Однако и лексических единиц книжно-литературного языка, задействованных в канве рассматриваемого мультипликационного дискурса, значительно меньше, чем обиходно-разговорных языковых средств.

Нельзя забывать, что становление эмоционально-оценочной сферы начинается с раннего возраста: формируется оценка, самооценка, необходимые для организации взаимодействия с миром, другими людьми и обществом в целом. Для ребёнка важным источником пополнения словарного запаса (в том числе и слов оценочной сферы) является мультипликация. «Обогащение» за счёт разговорной, разговорно-сниженной и даже жаргонной лексики словаря ребёнка, в том числе посредством мультипликационного дискурса «Смешариков», негативно влияет на культуру мышления и речевое поведение, на эстетику речи. Поэтому как мультипликация, так и различные национальные объединения,



институты сферы гуманитаристики, включающие филологическое образование, региональные ассоциации, общественные объединения, которые обладают глубоким гуманитарным потенциалом, должны стать эффективной площадкой для решения проблем чистоты русского языка как фундаментальной основы национального единства.

В аспекте этой проблемы кафедра русской и украинской филологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте разработала совместно с факультетом славянской филологии и журналистики Таврической академии Крымского федерального университета программу «Языковой кодекс», направлениями которой стали грамотность как ведущая карточка города и учебных заведений; создание алфавита «вредных» слов и включение этого лексико-фразеологического материала в практическую работу обучающихся на занятиях по культуре речи, стилистике и других дисциплин коммуникативного цикла; разговорная речь в межличностной коммуникации: «уровень «сниженности» (просторечия, обсценные слова, жаргонизмы); забытый этикет и забытые слова эмпатического и толерантного общения; способы повышения качества публичного и межличностного общения; социолингвистическое исследование «Идеальный собеседник – каков он?». Считаем, что реализация заявленного проекта «Языковой кодекс» через сферу высшего филологического образования будет способствовать воспитанию лингвистического вкуса, привив который, мы получим будущих родителей и педагогов, владеющих хорошей и правильной речью, что сводится, по сути, к правилам хорошего тона.

Как видим, мультипликация, которая в XX в. ориентировалась на образцовую литературную речь, перестала быть эталоном, демонстрируя насаждение речевой раскованности и допуская свободное использование окказиональной, диффузной, жаргонной и им подобной лексики. Возможно, привлечение этих и близких к ним единиц обусловлено

осознанным снижением регистра речи для обеспечения достоверности и выразительности сказанного, так как разговорно-обиходный дискурс «Смешариков», снабжённый перечисленными лексемами, копирует неофициальное общение современных носителей языка, избыточное подобными языковыми средствами. Однако, включение окказиональной, диффузной, жаргонной лексики в дискурс мультипликации логично приводит к формированию небрежного отношения «к языку и речи, к соблюдению правил этикета и этикетных норм, возникают привычки, которые переносятся на другие виды общения» [2, с. 23], в результате чего данные лексические средства прочно входят в речь современных детей. Поэтому спонтанная обиходно-разговорная речь как «естественная лингвокультурная среда живого русского многогочечия, свободного эмпирического самовыражения говорящего» [10] должна взвешенно вводиться в речевую матрицу дискурса мультипликации. Приобщение же к эталонному владению русским языком – первостепенная задача филологического образования.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию субъективно-оценочной лексики дискурса мультипликации в аспекте филологического образования. Анализируется язык современных мультипликационных текстов, иллюстрируется соотношение разговорных и книжно-литературных языковых единиц с позитивной и негативной оценкой, очерчивается роль филологического образования при формировании эмоционально-оценочной сферы личности.

Ключевые слова: субъективно-оценочная лексика, разговорный, книжно-письменный, позитивный, негативный, мультипликационный дискурс, филологическое образование.

SUMMARY

The article is devoted to the description of the subjective-evaluative vocabulary of the animated cartoon discourse in the aspect of philological education. The aim of the work is the analysis of language of modern animated cartoon texts, as well as the correlation of



colloquial and literary-written language units with positive and negative evaluation is illustrated, the role of philological education in forming the emotional-evaluative sphere of personality is demonstrated.

Key word: subjective-evaluative vocabulary, colloquial, literary-written, positive, negative, animated cartoon discourse, philological education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики: монография. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.

2. Байкулова А. Н. Основные тенденции развития официального и неофициального общения // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Филология. Журналистика. – 2014. – Т. 14. – Вып. 3. – С. 22–25.

3. Колокольцева Т. Н. Разговорная речь и разговорный стиль интернет-эпохи // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер. Филологические науки. Языкознание. – 2016. – № 8 (112). – С. 102–108.

4. Крысин Л. П. Русское слово, своё и чужое: Исследование по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки славянской культуры, 2008. – 888 с.

5. Никитина Т. Г. Ключевые концепты молодежной культуры: тематический словарь сленга. – СПб.: «ДМИТРИЙ БУЛАНИН», 2013. – 864 с.

6. Пеньковский А. Б. Очерки по русской семантике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 261 с.

7. Свахина О. В. Литературные секреты популярности «Смешариков» // Детская литература сегодня: Сб. науч. ст. – Екатеринбург: УрГПУ, 2010. – С. 118–124.

8. Сиротинина О. Б. Разговорная речь // Эффективное речевое общение (Базовые компетенции): Словарь-справочник. Электронное издание. Сибирский федеральный университет; Под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск, 2014. – С. 508–509.

9. Толковый словарь русского языка под ред. Т.Ф. Ефремовой, 2006 / 1.00 Portable [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.softportal.com/software-13023-tolkovij-slovar-russkogo-yazika-t-f-efremovoj.html>.

10. Химик В.В. Русская разговорная речь: актуальные вопросы // Печать и слово Санкт-Петербурга. Петербургские чтения – 2015: XVII Всерос. научн. конф.: сборн. научн. тр. – 2016. – С. 272–276.

11. Gerasimenko I. A. Implicit potential of Linguistic sign // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – №2. – С. 82–88.



Н. В. Горбунова, Н. Б. Ромеева

УДК 371.13:81'271

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Высшее образование в сложившихся условиях должно стать гибким, высокоадаптивным, позволяющим выпускать специалистов высокого уровня профессиональной квалификации, готовых к саморазвитию, критически и творчески мыслить, умеющих грамотно передавать информацию, используя правильную, выразительную, образную речь. Эти факторы определяют необходимость формирования и развития общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Изменения в содержании профессиональной подготовки отвечают со-



временным реалиям, достижениям науки, и должны учитывать ряд условий:

– усиление связи с жизнью, теории с практикой;

– интеграция всех составляющих профессиональной подготовки;

– определение необходимого соотношения знаний общепедагогической, филологической и специальной направленности.

ФГОС начального общего образования выдвигает ряд требований к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования, в том числе кадровым условиям. Стандарт направлен на сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на «изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [3].

В рамках освоения родного языка ФГОС начального общего образования предполагает:

1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач [3].

Основными задачами реализации содержания предметной области «Филология» являются: формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания. Развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности.

Необходимость реализации ФГОС начального общего образования подчеркивает важность такой составляющей профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, как филологическая составляющая, которая включает грамотную, правильную, образную речь педагога, а также коммуникативные качества.

Методологическими основами исследования стали положения философии о значении, общественной природе языка как средства общения; теории научного познания по отражению и преобразованию объективной действительности, использование теоретического и эмпирического подходов в исследовательском процессе; взаимосвязи языка и сознания, мышления и речи; места и роли языка в умственном и духовном развитии личности; перехода количественных изменений в качественные; взаимосвязи теории и практики; культурно-исторический (Л. С. Выготский), культурологический (В. Гумбольдт, М. С. Каган, А. А. Потебня), системный (Ю. К. Бабанский, В. И. Ильченко), коммуникативно-деятельностный (Т. А. Пироженко) подходы к развитию речи и формирования речевой культуры личности; общенаучные положения теории систем для системного рассмотрения логики исследования и сложных вопросов исследуемой проблемы; синергетический подход к интерпретации развития научного знания (положение Т. Куна, Х. Патнэма, К. Поппера, П. Фейерабенда, Г. Хакена); тео-



ретические положения о речи как знаковой деятельности, единство речевого содержания и языковой формы, о взаимообусловленности чувственного и рационального в освоении языка, о приоритетной роли речи в развитии языковой личности; механизмах порождения высказывания; теории содержания языкового образования; положение о формировании языковой личности; законодательные акты, концепции.

В отечественных педагогических исследованиях внимание ученых (Н. Г. Грудцина, А. К. Григорьева, Н. А. Замуруева и др.) обращено на разные аспекты данного процесса. Ученые отмечают, что высокий уровень речевой культуры становится важнейшим профессионально-личностным качеством учителя. Полное проявление профессиональных качеств учителя начальной школы отражается именно средствами речи. Педагог может реализовывать себя в разных жизненных ролях, корректировать ход межличностного общения, эффективно проявлять свой профессионализм, обеспечивая результативность и эффективность его деятельности. В свете сказанного актуализируется проблема формирования речевой культуры в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

В настоящее время в педагогической литературе накопились знания, необходимые для постановки и решения исследовательских задач формирования речевой культуры личности: теоретические исследования вопросов культуры (А. И. Арнольдов, М. С. Каган, К. Лоренц, Э. С. Маркарян, В. М. Межуев, Н. Н. Моисеев, А. Моль, А. П. Назаретян, Э. В. Соколов); исследования роли и значения культуры в развитии личности (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Л. Н. Коган, Д. С. Лихачев); становление творческой индивидуальности учителя, развитие культуры личности (Н. А. Козырева, А. С. Косогова, О. А. Лапина, В. А. Слостенин); аспекты решения проблемы речевой подготовки будущего учителя (В. А. Артемов, В. А. Григорьева-Голубева, А. И. Капская, В. А. Колесов, Т. А. Ладьженская, М. Р. Львов, А. К. Михальская, А. А. Мурашов); теории риторики и

культуры речи (Л. А. Введенская, Н. Н. Ивакина, М. В. Колтунова, Ф. А. Кузин, Л. Г. Павлова, О. Б. Сиротинина, З. С. Смелкова, И. А. Стернин); теоретические положения исследований в области культуры речи обучающихся разных направлений подготовки (Л. И. Кирилина, О. М. Косянова, Н. Л. Кочкина, Т. В. Мазур, Е. М. Решетникова, Е. А. Смирнова).

Однако, несмотря на пристальное внимание к данному вопросу со стороны отечественных ученых, рассматриваемая проблема при всей значимости результатов научных исследований, передового педагогического опыта является недостаточно изученной, что объясняется отсутствием целостного подхода к развитию речевой культуры будущего учителя начальных классов в процессе его профессиональной подготовки; недостаточно определенной дидактической, содержательной и организационно-методической обеспеченностью процесса развития речевой культуры будущего учителя начальной школы; доминированием в содержании профессиональной подготовки специалиста информационной, а не деятельностно-практической составляющей данного процесса; недостаточно выявленными педагогическими условиями, способствующими повышению эффективности формирования речевой культуры как на уровне содержания деятельности обучаемых, так и на уровне интеграции лингвистических и психолого-педагогических знаний; отсутствием оптимизации при реализации активных методов обучения, имеющих проблемную и культурологическую направленность; недостаточностью использования в образовательном процессе вуза потенциала субъект-субъектного взаимодействия.

Развитие и совершенствование речевой культуры является одним из необходимых условий формирования мировоззрения, развития эстетического вкуса, повышения профессионального уровня. О сформированности речевой культуры учителя может свидетельствовать знание педагогом знаковых систем; умение производить с их помощью культурные тексты в процессе коммуникации; способность учитывать социальные, этические



нормы и роли, профессиональные установки, ценностные ориентации. Перечисленные знания, умения и навыки являются одновременно целью образования и средством формирования общей культуры индивида. Коммуникативно-речевая личность будущих учителей начальных классов включает как минимум три характеристики, которые и определяют такое свойство личности, как коммуникативно-речевая компетентность: а) практическое владение индивидуальным запасом вербальных и невербальных средств для актуализации информационной, экспрессивной и прагматической функций коммуникации; б) умение варьировать коммуникативные средства в процессе общения в связи с изменением ситуативных условий; в) построение высказываний и дискурсов в соответствии с нормами избранного коммуникативного кода и правилами педагогической этики.

Речевая культура, составляющая основу общей профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов, – это способ и форма социальной интеграции, организации, самоидентификации, социализации личности, которые определяют потенциал системы образования, меру ее воздействия на развитие личности учащегося. Успешность взаимодействия субъектов образовательного процесса (учителя и учащегося) определяется уровнем коммуникативно-речевой культуры взрослого как обязательной составляющей целостного педагогического процесса, средства и условия реализации всех функций и видов профессиональной деятельности.

Формирование речевой культуры будущих учителей начальных классов как необходимая и важная часть образовательного процесса представляет собой комплекс целенаправленных педагогических воздействий, целью которых является передача учащимся знаний об окружающем мире, социального опыта, накопленного в процессе культурно-исторического развития общества, а также выработка социально приемлемых и социально одобряемых форм коммуникативно-речевого поведения. Построение эффективной сис-

темы формирования коммуникативно-речевой культуры с включением новых дидактических, информационных средств требует теоретического знания законов, по которым протекает процесс обучения. Внешние закономерности процесса обучения характеризуют его зависимость от внешних процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры всей страны, потребностей общества в определенном типе личности и уровне ее образования и культуры в данный исторический период. К внутренним закономерностям относятся связи между компонентами педагогического процесса: целями, содержанием, методами, средствами, формами обучения.

О возрастающем интересе педагогической науки к изучению такого феномена, как речевая культура, свидетельствуют ряд терминов, появившихся в последнее время: «речевое мастерство» (В. П. Чихачев), «учебная педагогическая речь» (Ю. В. Рождественский [2]). О значимости теоретической и практической работы по развитию речевой культуры всех слоев населения точно высказывается Н. И. Формановская: «Совершенно необходимо срочное широкое, массовое обучение людей тем аспектам и направлениям <...> которые уже имеют более или менее надежную базу, культуре речи, стилистике, риторике, теории общения» [4, с. 3].

Необходимо отметить возросший интерес ученых к проблеме развития речевой культуры (В.А. Григорьева-Голубева, А.В. Комар, С.С. Коровин, А.Н. Ксенофонтова, С.В. Тарханова, А.П. Храпченко, В.П. Чихачев). Термин «речевая культура» – это совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих незатрудненное построение речевых высказываний для оптимального решения задач общения. Основопологающее в речевой культуре – речь, в которой главным качеством являются правильность языковых норм, речевых употреблений, качество содержания речевого общения, качество и этичность коммуникативных намерений. Это вид деятельности членов общества, проявляющийся в пользовании языком в процессах общения и



мышления. Речь – самая яркая принадлежность жизнедеятельности каждого индивида, представляющая уровень его общего развития и культуры.

Речевая культура человека является одной из составных частей общей культуры, связана с культурой мышления, чувств, культурой поведения, во многом определяет качества нравственного воспитания личности, влияет на эффективность коммуникативной деятельности. Речь рассматривается как явление не только лингвистическое, но и психологическое, этическое и эстетическое. Еще в Древнем Риме предпринимались попытки создания теории и качеств хорошей речи, теории языка и стиля. М. Б. Головин создал систему, классифицировал качества хорошей речи. Ученый дал теоретическое объяснение и описание главных качеств речи, их структурно-языковых свойств и особенностей, системности их связей, непротиворечивость терминологических обозначений через анализ соотношенности речи с неречевыми структурами: речь – язык, речь – мышление, речь – сознание, речь – действительность, речь – человек, речь – условия общения.

Теоретические основы культуры речи как науки разрабатывали О.С. Ахманова, Н.Д. Бабич, И.К. Белодед, Л.А. Булаховский, В.В. Виноградов, М.Б. Головин, С.А. Ермоленко, М.И. Ильяш, А.А. Потенба. В основе отечественного учения о культуре речи лежат работы Т.Г. Винокура, А.М. Пешковского, Д.Э. Розенталя, В.И. Чернышева, Л.В. Щербы [5]. Вопрос о культуре речи учителя имеет давнюю и богатую историю в отечественной педагогике: требования к ней излагались еще в трудах В.И. Водовозова, В.Ф. Одоевского, К.Д. Ушинского. Позднее речь учителя рассматривалась в контексте коммуникативного компонента педагогической деятельности такими известными отечественными педагогами и психологами, как В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, Ю.А. Маркова, А.В. Мудрик, Л.Ф. Спириин.

Проблемы, связанные с владением речью, освещались в работах по изучению компонентов педагогической техники и педаго-

гического общения (В.С. Грехнев, В.А. Кан-Калик, А.Г. Ковалев, В.А. Слостенин). Составляющие формирования речевой культуры учителей-филологов представлены в исследованиях современных лингвистов и лингводидактов (М.С. Голубь, Е.Н. Горошкина, Т.М. Донченко, Д.Г. Драгайцев, И.П. Дроздов, Л.И.Мацько, Е.Ю. Никитина, В.И. Остапенко, Л.А. Пономарь, М.И. Пентилюк, Е.Н. Семенов, Е.Я. Тищенко).

Обращаясь к феномену «речевая культура», опираемся на теорию речевой деятельности, которая в современной психологии и лингвистике трактуется с позиции общей теории деятельности. Речевая деятельность – это совокупность психофизических работ человеческого организма, необходимых для построения речи (М.Б. Головин), специфический компонент любого вида деятельности человека (А.А. Леонтьев) [1]. В педагогической теории речевой деятельности (А.Н. Ксенофонтова, В.П. Чихачев) речевая культура рассматривается как один из важнейших показателей духовного богатства человека, культуры его мышления, как средство развития личности.

Речевая культура (культура владения языком) – это такой выбор и такая организация языковых средств, которые с учетом ситуации общения и при соблюдении собственно языковых, коммуникативных и этических норм позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных целей. Это определение соответствует концепции речевой культуры, разработанной сотрудниками Института русского языка им. В.В. Виноградова, РАН под руководством Е.Н. Ширяева и Л.К. Граудиной. Ученые выделяют составляющие речевой культуры как культуры владения языком, или культуры речевого общения: нормы собственно языковые, нормы коммуникативные и нормы этические.

Абсолютизация одного из аспектов культуры речи приводит исследователей к созданию отдельных дисциплин или «учений», которые претендуют на определяющее место в рамках языковой культуры. В русистике известны следующие концепции культуры речи:

1) учение о правильности речи – ортология, которое принадлежит О.С. Ахмановой,



Ю.А. Бельчикову, В.В. Веселитскому. Ортологический подход не получил дальнейшего развития, однако обусловил усиление внимания к категории вариантности (в пределах нормативности);

2) теория «коммуникативной целесообразности» В.Г. Костомарова и А.А. Леонтьева, продолжением которой стала теория «хорошей речи» М.Б. Головина;

3) концепция Л.А. Скворцова, в которой обосновывается необходимость овладения на первом этапе нормами литературного языка, на втором – речевым мастерством, собственно культурой речи;

4) концепция М.И. Ильяша, который видит культуру речи во владении литературными нормами, упорядоченной совокупности нормативных речевых средств, однако в теории анализирует также коммуникативные качества речи;

5) прагматическо-функциональный принцип освещения культурно-языковых проблем А.П. Василенко;

6) диалогическая концепция культуры речи А.К. Михальской.

Таким образом, формирование речевой культуры будущих учителей начальных классов приобретает актуальность в двух аспектах: как речевая культура личности педагога, где правильная, грамотная, образная, красивая речь учителя – образец для подражания его учеников; и как овладение инструментарием и технологиями ее формирования у учащихся начальной школы.

АННОТАЦИЯ

В статье процесс формирования речевой культуры рассматривается в двух аспектах: как речевая культура личности педагога, где правильная, грамотная, образная, красивая речь учителя – образец для подражания его учеников; и как овладение инструментарием и технологиями ее формирования у учащихся начальной школы. Формирование речевой культуры будущих учителей начальных классов как составляющая профессиональной подготовки представляет собой комплекс целенаправленных педагогических воздействий, целью которых является передача учащимся знаний об окружающем мире, соци-

ального опыта, накопленного в процессе культурно-исторического развития общества, а также выработка социально приемлемых и социально одобряемых форм коммуникативно-речевого поведения.

Ключевые слова: речевая культура, будущий учитель начальных классов, профессиональная подготовка.

SUMMARY

The article deals with the process of formation of speech culture which is viewed in two aspects: as speech culture of the identity of pedagogue where correct, literate, vivid and beautiful speech of the teacher – is an example for imitation for his students; and as acquirement of instrumentality and technologies of its formation in primary school students. The formation of speech culture of future primary school teachers is a component of professional training which is realized as a complex of purposeful pedagogical influences aimed to transfer-knowledge about the world around, social experience accumulated during cultural and historical development of society and also elaboration of forms of communicative and speech behavior which are socially acceptable and approved by society.

Key words: speech culture, future primary school teacher, professional training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
2. Рождественский Ю.В. Принципы современной риторики / Под ред. В.И. Аннушкина. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 512 с.
3. ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5132>.
4. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отделение лит. и яз. – Ленинград: Наука, 1974. – 428 с.



Н. А. Лобачева

УДК 81'42

РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Как известно, публичная речь преподавателя, нацеленная на передачу обучающей информации слушателям, содержит дидактическую направленность: одновременно с передачей тех или иных сведений в рамках лекции решаются конкретные задачи обучения. Данный факт выдвигает особые требования к отбору, способам организации и изложения информации, т. е. к содержанию и форме педагогической речи, чем обусловлена актуальность данного исследования.

Цель данной статьи – рассмотреть актуальные риторические приемы с позиции академического дискурса. В рамках поставленной цели предполагается решение следующих задач: уточнить содержание понятия «академический дискурс»; разграничить дефиниции «риторический прием», «стилистика прием»; проиллюстрировать оптимальные риторические приемы в рамках стратегии объяснения смысла и значения ключевых понятий, концепций, положений, терминов.

Термин «академический» охватывает широкую сферу образовательного дискурса, которая активно изучается рядом ученых (Г. Д. Дмитриева, Т. В. Тягунова, И. Н. Богущкая и др.). Говоря об академическом дискурсе, следует уточнить содержание этого понятия в рамках нашего исследования: «академический» – «а) соотносящийся по значению с существительным: академия, связанный с ним; б) учебный» [9, с. 22]. Понятия «академический» и «научный» не являются идентичными, т. к. «научный» означает «основанный на принципах науки, отвечающий требованиям науки» [9, с. 385]. Проблему изучения научно-

го дискурса рассматривают в своих работах Р. С. Аликаев, М. А. Антошинцева и др. В. Е. Чернявская определяет его как «совокупность всех наличных (и потенциально возможных) текстов, вербализующих научное знание как результат познавательной деятельности субъектов науки» [9, с. 25]. Академическому дискурсу посвящены работы, выполненные в русле социологических, педагогических, филологических исследований (Н. Г. Бурмакина, С. В. Сорокина, Н. С. Остражкова и др.)

Не следует считать абсолютными синонимами понятия «академический» и «педагогический» применительно к дискурсу, т. к. педагогический – «соответствующий правилам, требованиям педагогики; свойственный педагогу, педагогике, характерный для них» [9, с. 486]. А педагогика, как известно, традиционно определяется как научная дисциплина, наука о воспитании и обучении. Кроме того, в научном дискурсе, по мнению В. И. Карасика, личностный компонент выражен значительно меньше, чем в педагогическом [4]. Исследователи традиционно рассматривают педагогический дискурс в рамках речевого поведения участников общения учителя и учеников на уроке и во внеурочной деятельности (В. И. Карасик, О. В. Коротева, Н. А. Антонова и др.), однако такой подход, на наш взгляд, в узком смысле раскрывает сущность данного явления.

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения А. В. Литвинова, который предлагает рассматривать реализацию академического (научного) и педагогического дискурса в системе высшего образования, т. е. учебно-научный (академический) дискурс. В первую очередь, такой вид дискурса направлен на формирование профессионального мировоззрения обучающихся. Ученый утверждает, что научный дискурс предполагает как симметричную, так и комплиментарную коммуникацию, которая характерна для образовательной деятельности [5]. Кроме того, ряд авторов (Л. В. Куликова, Р. С. Аликаев и др.) рассматривает педагогический дискурс как способ реализации научного дискурса. С уче-



том вышесказанного, вслед за Е. Ю. Чубаровой, мы определяем академический дискурс как вид статусно-ролевого общения преподавателей и обучающихся в конкретной учебно-научной ситуации, в соответствии с нормами речевого поведения [11].

Говоря о признаках академического дискурса, мы придерживаемся точки зрения Н. Г. Бурмакиной, Я. В. Зубковой, которые выделяют вербально выраженное коммуникативное поведение его участников (преподавателей и студентов), имеющих цель социализации личности в вузе, в основе которой – осознание профессиональной деятельности как ценности. Такие установки проявляются в определенных коммуникативных стратегиях, речевых жанрах, прецедентных текстах и лингвокультурных скриптах [2; 3].

В жанровом отношении академический (учебно-научный) дискурс традиционно выступает в виде лекции, семинарского занятия, коллоквиума, лабораторного, практического занятий и пр.

О. Ф. Русакова, В. М. Русаков выделяют различные стратегические установки семинарского дискурса: организация самостоятельной работы студентов при подготовке к ответам на вопросы, стратегия организации и проведения дискуссии и др. В нашем случае интерес вызывает стратегия объяснения смысла и значения ключевых понятий в применении к дискурсу лекционному.

Как правило, традиционная лекция монологична. Однако, на наш взгляд, в рамках указанной стратегии целесообразно использовать диалогические формы подачи нового материала. В качестве материального «отпечатка» дискурса порожаемый лектором текст в рамках указанной стратегии может содержать определенные *риторические приемы*.

В современной лингвистике *риторический прием* – понятие, которое наряду с понятием *стилистический прием* используется в научной и научно-популярной литературе, однако не имеет общепринятого определения. Если понимать риторику в широком смысле как науку (искусство) о правилах эффективного речевого воздействия и взаимо-

действия, представляется целесообразным считать понятие *риторический прием* (*речевое поведение*) родовым, наиболее общим по отношению к «стилистический прием». А. К. Михальская называет риторические приемы в публичной речи преподавателя *риторическими тактиками* (*фигурами*), которые способствуют установлению как эмоционального контакта со слушателями, так и активизации их мыслительной деятельности [6].

Итак, рассмотрим некоторые риторические приемы в рамках стратегии объяснения смысла и значения ключевых понятий, концепций, положений, терминов.

1. *Прямой вопрос к аудитории* формулируется как закрытый, предполагающий однозначный ответ, чтобы избежать дискуссии, если она в конкретном случае не является уместной: «К какому типу древнерусского литературного языка, по терминологии В. В. Виноградова, относится *сакральный стиль*?» Такой подход может использоваться либо в качестве актуализации знаний обучающихся с целью создания определенного настроения на восприятие лекционного материала, либо в процессе осуществления обратной связи со слушателями.

2. *Вопросно-ответный ход / прием / несомненно диалогическая речь* (термин Л. А. Введенской). Несомненным является факт применения именно вопросно-ответной формы передачи знаний в обучающем дискурсе. Лектор, предполагая возможные вопросы слушателей, сам дает соответствующие ответы, что, с одной стороны, позволяет облегчить восприятие информации, с другой – создать ощущение прямого контакта с аудиторией: «Каждый из вас не раз задавал себе вопрос: почему именно Пушкина считают основоположником современного русского литературного языка? И ответ на этот вопрос может быть дан в одном предложении: потому что Пушкин был гениальным национальным поэтом».

3. *Риторический вопрос* помогает сделать более убедительной выражаемую мысль. В широком понимании он может выступать в качестве стилистического приема / фигуры,



однако, в рамках академического дискурса он выступает именно как риторический прием, т. к. не является тропом, ведь академический дискурс не предполагает ярко выраженной эмотивной оценочности. Риторический вопрос синонимичен повествовательному предложению: «Разве не вызывает интерес у филолога-русиста специфика этикетных формул в бытовой письменности Древней Руси?». Особенность в том, что предложения, имеющие в своем составе частицу «не», осознаются как утвердительные. В современной риторике такой тип вопроса характеризуется как эффективная фигура диалогизации монологической речи [6].

В связи с этой спецификой риторический вопрос может быть отнесен к промежуточным коммуникативным типам, которые «совмещают в себе черты различных кардинальных коммуникативных типов предложений (повествовательного, вопросительного, побудительного)» [1, с. 111]. В связи с такой полифункциональностью риторический вопрос часто выступает как средство, одновременно реализующее и персонализацию и идентификацию, объединяя позицию, мнение, оценку оратора и аудитории.

4. *Каскад риторических вопросов.* В силу своего коммуникативно-синтаксического своеобразия риторический вопрос одновременно выполняет несколько функций: стимулирует мыслительную деятельность аудитории, привлекает ее внимание к наиболее важным аспектам речи, способствует поддержанию контакта. Поэтому, на наш взгляд, с этой целью считаем возможным использовать прием каскада риторических вопросов, который позволит не только активизировать мыслительную деятельность обучающихся, но и акцентировать их внимание на конкретном важном факте: «Почему же археологи не находили берестяных грамот до 26 июля 1951 года? Может быть, их не искали? Может, их выбирали, не замечая на них букв?».

5. *Триады.* Как известно, краткосрочная память человека способна удержать за в один временной период 3-4 тезиса. Поэтому чтобы речь лектора не была утомительной для

слушателей, она должна содержать не более трех основных моментов в конкретный промежуток времени: «Использование архаизмов в языке произведений А. С. Пушкина определяются такими стилистическими задачами, как придание торжественного тона произведению, создание исторического колорита эпохи, выражение сатиры и иронии».

6. *Намеренная антитеза.* Данный прием используется с целью создать динамику в процессе восприятия информации, так называемого ощущения у слушателя «продвижения мысли вперед». При реализации данного приема считаем целесообразным использование визуальных средств обучения, в частности, для демонстрации текста в табличной форме:

В национальном языке	В языке народности
1. Развиваются процессы укрепления языкового единства, <u>становление единых норм.</u>	1. Неоднородность языкового состава, <u>нет единых норм.</u>
2. Складывается <u>единый</u> письменный и устный литературный язык на общенародной основе. Усиление функций письменного языка. Развитие разных форм устной речи. Окончательное выделение худ. лит-ры. Среди других форм письменности.	2. Функционируют <u>разные</u> типы литературного письменного языка, базирующихся на разных основах и обслуживающие узкие и определенные сферы письменного общения.
3. <u>Неравноправие</u> литературного языка и местных диалектов, которые постепенно отмирают.	3. <u>Относительное равноправие</u> литературных языков и местных диалектов.

7. *Паралепсис.* Интересным, на наш взгляд, риторическим приемом можно считать паралепсис, когда говорящий сообщает именно то, о чем он якобы обещает умолчать. Можно использовать следующие клише: «Не стану говорить о том, что...», «Умолчу о том, что...», «Не станем вспоминать о...». Такой подход позволяет как привлечь, так и удержать внимание слушателей.



8. *Упреждение*. Данный прием по сути является противоположным умолчанию и характеризуется намеренным подчеркиванием говорящим того, что сообщаемое хорошо известно адресату. Традиционные клише-зачины: «*Не секрет, что...*», «*Всем хорошо известно, что...*», «*Как вы, наверное, знаете...*», «*Каждый из нас уверен в том, что...*» и пр. Такой подход дает возможность слушателю воспринять последующую информацию как нечто само собой разумеющееся. Однако этот прием нужно использовать с определенной долей осторожности, т. к. он может оказаться риторической уловкой для адресата, который по каким-либо причинам не владеет информацией, предоставляемой адресантом. Поэтому лектору целесообразно пользоваться подобными речевыми оборотами лишь в том случае, когда он уверен в соответствующих познаниях студентов.

9. *Предвосхищение возможных вопросов слушателей* путем разъяснения того, что является для аудитории не вполне понятным: «*Вы, возможно, спросите...*», «*Вы не поверите, услышав эти слова...*». Такой подход, с одной стороны, позволит диалогизировать речь лектора, а с другой – даст возможность слушателю эмоционально откликнуться на информацию, предложенную говорящим.

10. *Подача информации с позиции «мы»*. Позиция «мы» предполагает объемный, системный и одновременно личный взгляд на ту или иную проблему. Местоимение «мы» в подобном контексте стирает физические, социальные, возрастные, мировоззренческие границы. Я и ты – мы часть целого, часть чего-то большего. Такой подход позволяет адресату почувствовать себя наравне с адресантом, ощутить общность целей, идей и пр., что позволит лектору активизировать внимание слушателей. Считаю возможным привести следующие примеры: «*Характеризуя лингвистические взгляды В. Г. Белинского, мы должны отметить, что в сфере языкознания он вполне обоснованно и на высоком профессиональном уровне высказывал свое мнение, т. к. Виссарион Григорьевич являлся автором труда «Основания русской грам-*

матики»...», «*Мы вправе утверждать, что как позитивные, так и негативные стороны карамзинских преобразований были оценены в первой половине XIX в.*».

11. *Приглашение к совместным действиям*. Подобный прием позволит слушателям с доминирующим кинестетическим каналом восприятия отчетливо ощутить, осмыслить информацию, предложенную лектором. Подобный подход помогает развивать эмпатию у адресата, что достигается за счет развития способности к сопереживанию, способности поставить себя на место другого человека в конкретной ситуации: «*Давайте представим себя в роли ученика, постигающего основы грамоты в XI веке с помощью буквослагательного метода...*». Следует отметить, что эмоциональная составляющая подобных приглашений к совместным действиям очевидна: данный риторический прием актуализирует не только способность к сопереживанию, но и наглядные представления обучающихся.

12. *Риторические повторы*. В лингвистической литературе данному явлению могут соответствовать понятия «лексический повтор», «плеоназм», «тавтология», «фигуры речи». Одним из первых в лингвистике отграничил повтор слова / оборота речи как явления языка от стилистической фигуры (в частности, таких фигур, как эпифора, анафора, синтаксический параллелизм и пр.) А. А. Потебня, проиллюстрировав свои теоретические положения на материале художественных текстов [7]. Н. Ю. Шведова, исследуя диалогическую речь на материале художественных произведений, приходит к выводу, что повтор представляет собой одну из ярких особенностей устной речи [12]. Говоря о повторе как риторическом приеме, следует отметить одну из главных его функций, как акцентирование внимания у обучающихся к наиболее значимым элементам лекции, что достигается, с одной стороны, за счет особой ритмизации речи, с другой – путем использования различных формулировок главной мысли. Позволим себе привести соответствующие примеры: «*Юс большой и юс малый являлись*



назальными гласными», «Носовые гласные существовали без изменения до 3 четверти X века», «Изменения редуцированных ь и ъ – самый значительный процесс, процесс «двойного изменения» или «падения», «В результате падения редуцированных гласных перестал действовать закон открытого слога», «В результате падения редуцированных гласных появились закрытые слоги...».

13. *Эффект спонтанности.* Данный риторический прием находит свою реализацию, как правило, в устной речи адресанта с целью оптимизации взаимодействия с аудиторией. Например, включение в контекст элементов цитирования на языке оригинала, особое интонирование и др.: «Карион Истоин в панегириках к царице Софье и царю Петру Алексеевичу выступал с программой организации в России высшего образования и учреждения в Москве академии – «училища свободных наук». Он убеждал Софью «в Москве невежества темнота прогоняется», «россов просвещати», «отять понос». Подобные «включения» дают возможность придания живого, естественного характера речи лектора, что позволит ему активизировать внимание слушателей.

Выбрав в качестве объекта исследования монологическую устную речь преподавателя высшего учебного заведения, мы неизбежно сталкиваемся с понятием «академический дискурс», охватывающий в широком смысле образовательную деятельность. В современной научной литературе данное понятие рассмотрено в контексте как сфер психологии, педагогики, социологии, культурологии и пр., так и межотраслевых областей знания – прагмалингвистики, социалингвистики, психолингвистики и др. В рамках данного исследования, вслед за А. В. Литвиновым, мы понимаем академический дискурс как учебно-научный, в частности, предполагающий жанр лекции. В целях оптимальной диалогизации монологической речи преподавателя предложены актуальные риторические приемы в рамках стратегии объяснения смысла и значения ключевых понятий, концепций, положений, терминов. Указанные подходы проиллюстрированы соответствующими примерами из сферы истории русского языка.

Таким образом, представленный опыт позволит лектору в целях привлечения и удержания внимания слушателей:

- облегчить восприятие информации слушателями;
- сделать более убедительной выражаемую мысль;
- создать динамику в процессе восприятия информации, так называемого ощущения у слушателя «продвижения мысли вперед»;
- стимулировать не только мыслительную деятельность аудитории, но и ее способность к сопереживанию, ее наглядные представления;
- придать живой, естественный характер своей речи.

Следует отметить, что приведенный перечень риторических приемов далеко не исчерпан в сфере академического (учебно-научного) дискурса, что позволяет нам в перспективе дополнить его и классифицировать в соответствии с учетом типа восприятия слушателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики: учебник. – М.: Высш. шк., 2004. – 239 с.
2. Бурмакина Н. Г. Дискурсивно-интегративные и культурно-конвенциональные характеристики академической коммуникации: дисс. ... канд. филол. наук. – Красноярск, 2014. – 217 с.
3. Зубкова Я. В. Признак институциональности в академическом дискурсе // Вестник Волгоградского гос. ун-та. – 2010. – № 2 (12). – С. 84–88.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Литвинов А. В. Научный дискурс в свете межкультурной коммуникации: материалы научной конференции Филология в системе современного университетского образования. Москва, 22–23 июня 2004 г. – Издательство УРАО, 2004. – С. 283–289.
6. Михальская А. К. Педагогическая риторика // Речевое общение: специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т.; под. ред.



А. П. Сквородникова. – 2006. – Вып. 8–9 (16–17). – Красноярск. – С. 170–173.

7. Потебня А. А. Мысль и язык. – К.: Санто, 1993. – 192 с.

8. Русакова О. Ф., Русаков В. М. PR-курс: Теоретико-методологический анализ. – 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург: УрО РАН, ИД «Дискурс-Пи», 2011. – С. 273.

9. С. И. Ожегов. Словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС XXI век»; ООО «Изд. «Мир и Образование», 2003. – 896 с.

10. Чернявская В. Е. Интерпретация научного текста: учеб. пособие для вузов. – 5-е изд. стереотип. – М.: КомКнига, 2009. – 128 с.

11. Чубарова Е. Ю. Функционально-структурные особенности и просодические средства выражения дискурсивных элементов англоязычного учебно-научного дискурса: автореф. ... дисс. канд. филол. наук. – Петрозаводск, 2009. – 23 с.

12. Шведова Н. Ю. Средства формирования и выражения субъективно-модальных значений // Разговорная грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1989. – Т. 2. – 174 с.



О. А. Самылова

УДК - 373.2

ТРАДИЦИОННЫЕ И НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Работа над звукопроизношением является важным разделом работы над устной речью с дошкольниками. Качество звукопроизношений, навыки владения голосом оказывают большое влияние на такие характеристики устной речи, как слитность, мелодика, темп, логическое и словесное ударение. Звукопроизношение определяет выразительность, интонационную оформленность, внятность устной речи.

В последние десятилетия в дошкольных общеобразовательных учреждениях неуклонно растет число детей, испытывающих трудности в речевом развитии. Исследования Б. М. Гриншпун, Н. С. Жуковой, Е. М. Мاستюковой, Т. Б. Филичевой, Р. Е. Левиной, Т. В. Тумановой и др. показали, что большую часть среди этих детей составляют дошкольники с общим недоразвитием речи.

Н. А. Никашина [2, с. 62] подчеркивает, что под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи. Понятие «общее недоразвитие речи» (ОНР) предполагает наличие симптомов несформированности всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематической ее стороны, лек-



сического состава, грамматического строя и связной речи. Наличие у детей данной категории нарушений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения) создает дополнительные затруднения в их обучении и воспитании.

Важным фактором, который препятствует полноценному развитию детей с ОНР, является нарушение их звукопроизношения. По мнению Л. Р. Зиндер [1, с. 87], восприятие и произношение фонем родного языка представляют собой согласованную деятельность речеслухового и речемоторного анализаторов, где достаточно сформированный фонематический слух дает возможность отработать четкую дикцию, то есть подвижность и тонкую дифференциацию органов артикуляции, которые обеспечивают верное произношение определенной фонемы.

Данный автор подчеркивает, что формирование звукопроизношения является одной из основных задач развития речевой деятельности в дошкольном учреждении. Именно дошкольный возраст является более сензитивным периодом для ее решения.

Как свидетельствует анализ литературы по данной проблеме, у дошкольников оказывается нарушенным звукопроизношение, что препятствует усвоению словарного запаса и грамматического строя речи, затрудняет взаимоотношения с людьми, задерживает психическое развитие ребенка и развитие других сторон речи. Возникает противоречие между ростом экономического благополучия большинства семей и увеличением количества детей, поступающих в школу из детского сада с несовершенным произношением звуков.

В связи с этим считаем целесообразным проводить логопедическую работу по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста посредством мелкой моторики, при этом используя как традиционные, так и нетрадиционные формы работы.

В качестве нетрадиционного метода может быть использована песочная терапия, так как игры с песком являются способом общения с миром и самим собой; способом снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уров-

не, что повышает уверенность в себе и открывает новые пути развития.

Логопедическую работу по коррекции звукопроизношения предлагаем проводить в три этапа.

На первом этапе – подготовительном – решаются следующие задачи:

- развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия;
- устранение недостаточности развития речевой моторики, проведение подготовительных артикуляционных упражнений для развития подвижности органов периферического речевого аппарата.

На подготовительном этапе коррекции звукопроизношения реализуются упражнения, направленные на подготовку артикуляционного аппарата к формированию артикуляционных укладов с использованием традиционных и нетрадиционных техник обучения. Выделяются следующие направления:

1. Нормализация мышечного тонуса.

В качестве традиционных упражнений на нормализацию мышечного тонуса проводится дифференцированный логопедический массаж, который оживляет кинестезии и создает положительные кинестезии. При помощи дифференцированного логопедического массажа логопед ослабляет проявления иннервации речевого аппарата. Расширяя возможности речевых мышц, рассчитывая на лучшее спонтанное включение этих мышц в артикуляционный процесс, что, в свою очередь, позволит повысить качество звуковой системы речи. Использование приемов дифференцированного логопедического массажа (расслабляющего или стимулирующего) в зависимости от характера нарушения тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата у данного ребенка.

В зависимости от состояния мышечного тонуса проводится расслабляющий массаж (при спастичности мышц – с целью расслабления) и стимулирующий массаж (при гипотонии – с целью активизации мышечного тонуса).

В качестве нетрадиционных упражнений на нормализацию мышечного тонуса предлагаются игры с кинетическим песком:



– положить ладони на песок, почувствовать полное расслабление пальцев;

– погрузить пальцы в песок, сжимать и разжимать кулачки;

– погрузить пальцы в песок или сжимать и разжимать поочередно то мизинец, то большой палец на одной руке, на обеих руках одновременно;

– погрузить пальцы в песок и легкими движениями создавать «волны»;

– погрузить пальцы в песок и попеременно чередовать упражнения для пальцев («Ушки-рожки», «Один пальчик – все пальчики»).

При выполнении заданий пальцем ведущей руки вторая рука обязательно погружена в песок.

2. Нормализация моторики артикуляционного аппарата.

Для нормализации моторики артикуляционного аппарата мы рекомендуем проводить артикуляционную гимнастику с функциональной нагрузкой. Такая артикуляционная гимнастика, базирующаяся на новых, точных кинестезиях, будет способствовать совершенствованию артикуляционной моторики. Здесь учитывается принцип обратной афферентации (обратная связь), разработанный П. К. Анохиным.

В качестве традиционных упражнений на нормализацию моторики артикуляционного аппарата предлагаем использовать следующие упражнения: для губ: «Улыбочка», «Заборчик», для языка: «Чашечка», «Гармошка».

3. Нормализация речевого дыхания.

В случае общего недоразвития речи работа над дыханием начинается с общедыхательных упражнений. Цель данных упражнений заключается в том, чтобы повысить объем дыхания и нормализовать его ритм. Для достижения данной цели предлагаются такие упражнения:

– ребенок лежит на спине, логопед сгибает ему ноги в коленных суставах и с согнутыми ногами надавливает на подмышечные впадины. Данные движения воспроизводятся в нормальном дыхательном ритме под счет. Это способствует нормализации движений диафрагмы;

– ребенок сидит, перед его ноздрями создается веер воздуха. Под его воздействием усиливается глубина вдоха с помощью включения в работу мышц диафрагмы.

После отработки диафрагмального дыхания осуществляется работа над продолжительным плавным выдохом через рот, которая реализуется без словесного сопровождения и со словесным сопровождением.

Работа без словесного сопровождения осуществляется в виде разных дыхательных упражнений с применением различных дидактических пособий, которые дают возможность реализовать зрительный контроль за продолжительностью и силой выдоха через рот.

Работа со словесным сопровождением осуществляется при произнесении разного по сложности вербального материала, на продолжительном плавном выдохе, с воспроизведением гласных фонем, щелевых или глухих согласных.

Нормализация речевого дыхания с использованием нетрадиционных техник обучения организуется через кратковременные упражнения по выработке более длительного, плавного, экономного выдоха, используя игровые моменты, например, «Что под песком?»: картина засыпается тонким слоем песка; ребенком песок сдувается, и открывается изображение.

4. Развитие голоса.

Работа над развитием голоса реализуется параллельно с работой над дыханием, сочетается с физиотерапевтическим, медикаментозным лечением и дифференцированным массажем. В случае выраженной дизартрии работа начинается с обучения ребенка произвольно открывать и закрывать рот, так как именно данные движения (нижней челюсти), осуществляемые в полном объеме, обеспечивают нормальное фонемообразование и свободную голосоподачу.

Для отработки движений нижней челюсти применяется специальная модель, представляющая собой ярко окрашенный шарик, привязанный к веревке. Ребенок берет рукой шарик и в момент опускания челюсти тянет его вниз, затем это же движение осуществля-



ется с закрытыми глазами с целью усиления кинестетических ощущений. Затем вырабатываются эти же движения при воспроизведении гласных фонем и разных звукоподражаний. После того как обеспечивается свободная голосоподача и снятие голосовой зажатости, для формирования голоса применяются голосовые (ортофонические) упражнения. Цель упражнений заключается в формировании согласованной деятельности дыхания, артикуляционной фонации и выработке главных акустических характеристик голоса (сила, высота, тембр).

5. Нормализация мелкой моторики рук.

Мелкая моторика неразрывно связана с артикуляционной моторикой, поэтому ускорить подготовку артикуляционного аппарата необходимо с развитием мелкой моторики. Используются такие упражнения, как массаж и самомассаж пальцев и кистей рук; игры с мелкими предметами: нанизывание бус, мозаика, мелкий конструктор; комплексы пальчиковых гимнастик; формирование навыков самообслуживания: застегивание и расстегивание пуговиц, шнуровка ботинка, пользование вилкой и ножом; занятия с использованием ножниц и пластилина.

В качестве нетрадиционных упражнений на развитие мелкой моторики можно использовать упражнение «Песочный дождик», игра «Следы» или простое пересыпание песка из руки в руку. Все игры с песком стимулируют мелкую моторику и способствуют улучшению артикуляционной базы, обеспечивают подготовку руки к овладению графомоторными навыками.

Второй этап – выработка новых произносительных умений и навыков. В задачи этого этапа входит:

- устранение неправильного звукопроизношения;
- развитие у детей умения дифференцировать в произношении звуки, сходные по артикуляции или по звучанию;
- формирование произносительных умений и навыков в различных видах самостоятельной речи детей.

Направлениями второго этапа являются:

1. Отработка и автоматизация основных артикуляционных укладов для звуков, нуждающихся в уточнении или коррекции.

2. Развитие фонематического слуха, которое строится через проведение игр, направленных на формирование способности ребенка выделять и различать фонемы родного языка.

3. Постановка звука, проводимая традиционными в логопедии способами.

Традиционно выделяют три способа постановки звуков.

Первый способ – по подражанию, когда внимание ребенка фиксируют на движениях, положениях органов артикуляционного аппарата (при этом используют зрительный контроль) и звучании данной фонемы (слуховой контроль). Второй способ – с механической помощью. Он используется, когда ребенку бывает недостаточно зрительного, слухового и тактильно-вибрационного контроля. В этом случае приходится помогать органам артикуляционного аппарата принимать соответствующее положение или выполнять нужное движение. Третий способ – смешанный, когда используются все возможные способы для достижения конечной цели – постановки правильного произношения изолированного звука.

4. Автоматизация звука. Автоматизация всегда является самым сложным и длительным в коррекционной работе при общем недоразвитии речи. Нельзя забывать, что характерологическими особенностями детей с нарушениями речи являются быстрая утомляемость, рассеянность, возбудимость или вялость, безучастность на занятиях. Поэтому очень важно создавать различные игровые ситуации, тем самым усиливая эмоциональную вовлеченность ребенка в деятельность.

5. Дифференциация поставленных звуков с оппозиционными фонемами в слогах для предупреждения смешений звуков в речи.

6. Формирование слоговой структуры слова.

Постановка звука, автоматизация и дифференциация растягиваются на длительные сроки. В такой ситуации логопед вынужден



находить наиболее эффективные пути коррекционного воздействия. Игры с кинетическим песком на данном этапе позволяют дольше сохранять интерес и работоспособность ребенка. Дошкольники чувствуют себя более успешными. Даже неудавшееся упражнение им хочется проигрывать по несколько раз, в итоге достигая необходимого результата.

Третий этап – выработка коммуникативных умений и навыков. Данный этап включает в себя следующие направления:

– осуществляется работа по автоматизации и различению фонем на более сложном, в отличие от других этапов, на вербальном материале.

– развитие произносительных навыков в разных ситуациях коммуникации с помощью осторожного и постоянного расширения круга коммуникации; создание проблемных ситуаций.

– осуществляется работа по коррекции лексико-грамматических расстройств, и с детьми школьного возраста продолжается работа по коррекции чтения и письма.

Для объединения этих трех направлений работы мы предлагаем использовать сюжетно-игровую деятельность, подбирая материал для развития сюжета с учетом автоматизированных звуков. Данные сюжетные игры с кинетическим песком даже в одиночку очень полезны и увлекательны, а в компании со сверстниками способствуют развитию монологической и диалогической речи, активизируют потенциальные творческие способности, тем самым формируют коммуникативные навыки.

Таким образом, логопедическая работа по коррекции звукопроизношения с детьми старшего дошкольного возраста может проводиться с использованием традиционных и нетрадиционных форм в три этапа. На первом этапе проводится работа по подготовке и ослаблению артикуляционного аппарата, мимической мускулатуры, речевой моторики с помощью разнообразных методов и приемов. На втором этапе проводится работа по постановке звуков и подражанию; на этом этапе возможно применение механических

методов. На третьем этапе используются логопедические тетради, сказочные персонажи, которые позволяют установить эмоциональный контакт между ребенком и логопедом.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты основные этапы логопедической работы: подготовительный этап, выработки новых произносительных умений и навыков, выработке коммуникативных навыков и умений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, артикуляционный аппарат, мимическая мускулатура, речевая моторика, постановка звука, коммуникативные умения и навыки.

SUMMARY

The article reveals the main stages of speech therapy: a preparatory stage, development of new pronunciation skills, to develop communicative skills and abilities.

Key words: general underdevelopment of speech, articulation device, facial muscles, speech motor skills, sound production, communication skills and abilities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зиндер Л. Р. Общая фонетика. – СПб.: Акцидент, 2010. – 234 с.
2. Никашина Н. А. Формирование речи при ее недоразвитии / под ред. Л. С. Волковой, Р. И. Лалаевой, Е. М. Мастюковой и др. – М.: Просвещение, 2015. – 356 с.
3. Прищепа С. В. Мелкая моторика в психофизическом развитии ребенка / С. В. Прищепа, Н. С. Попкова, Т. К. Коняхина // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 1. – С. 60–64.
4. Ткаченко Т. А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап: пособие для логопеда. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 112 с.
5. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2014. – 365 с.





Ю. В. Козина

УДК 371.3:81'367.622

**ГРАММАТИЧЕСКАЯ
КАТЕГОРИЯ
ИМЕНИ
СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО
КАК ОТРАЖЕНИЕ
НАИВНОЙ КАРТИНЫ МИРА
ОБУЧАЮЩИХСЯ
СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

Лингвистика на современном этапе своего развития все чаще уделяет внимание вопросу взаимосвязи языка и социума, а именно формам проявления мышления человека в языке (Ю. Н. Караулов, И. П. Сусов, И. К. Архипов), с одной стороны, и роли языка в познавательной деятельности человека (Ю. Д. Апресян) – с другой. Многообразие представлений о действительности формирует определенную картину мира, в рамках которой выделяют языковую картину мира, что в традиционном смысле означает понимание реальности, отражённое в языковых знаках, «языковое членение мира», «особый способ мирозидения», выражающийся различными языковыми средствами [1, с. 8; 4, с. 85]. «Язык, таким образом, рассматривается как форма жизнедеятельности человека; как способ осознания и вербализации человеческого опыта» [5, с. 5]. Ю. Д. Апресян называет языковую картину мира наивной, потому что часто она искажает реальное положение вещей или иначе классифицирует действительность [1]. Однако, как подчеркивает исследователь, наивная – не значит примитивная, за «наивностью» языковой картины мира стоит опыт десятков поколений, таким образом «наивность» связана с отражением бытового, обыденного восприятия вещей в противоположность научному их пониманию и объяснению [1, с. 14].

Изучение наивной картины мира имеет большое значение для выявления субъектив-

ных представлений об окружающем мире, обогащения знаний об особенностях национального характера и т.д. В свою очередь, наивная картина мира может проявляться в языке по-разному. Кроме того, она определенным образом влияет на речевую деятельность индивидуума, в частности, на речь обучающихся. В процессе преподавания русского языка в современной общеобразовательной организации педагогам необходимо обращать внимание учащихся на отражение наивной картины мира в их речевой деятельности, так как часто с субъективизмом восприятия мира связаны различного типа речевые ошибки. Ярким примером проявления субъективизма является лексико-грамматическая категория одушевленности / неодушевленности, распределение лексем в рамках которой тесно связано с индивидуальными представлениями носителя языка о реальности. Разделение обучающимися объектов окружающего мира на живое / неживое является доминирующим фактором при отнесении лексемы к числу одушевленных / неодушевленных. Однако нередкими являются «случаи несоответствия объективного статуса предмета его характеристике в пределах категории одушевленности / неодушевленности» [8, с. 9], что приводит к неоднозначному проявлению этой категории на морфологическом уровне (параллелизм флексий), и, следовательно, может вызывать трудности при выборе грамматической формы существительного.

Цель статьи – определить роль лексико-грамматической категории одушевленности / неодушевленности в формировании наивной картины мира обучающихся. В рамках указанной цели основной задачей является анализ особенностей взаимосвязи формы и семантики имен существительных, фиксирующих параллельные окончания на уровне категории одушевленности / неодушевленности, сквозь призму субъективного восприятия обучающимися объектов окружающего мира.

Исследование функционирования категории одушевленности / неодушевленности проводится преимущественно путем анализа противопоставления форм аккузатива существительных мужского рода единственного числа,



а также лексем всех родов во множественном числе. Объекты, которые на онтологическом уровне определены как живые, имеют форму винительного падежа, омонимичную родительному, тогда как предметы, обозначающие неживые существа, представлены в форме винительного-именительного. «Субстантивы, у которых выбор формы одушевленности или неодушевленности связан с колебаниями в определении статуса самих объектов, обозначающие не столько живые и неживые предметы, сколько предметы, осмысливающиеся как живые и неживые, объединяются в ряд промежуточных групп» [2, с. 74]. В большинстве случаев такие существительные фиксируют двойственность окончаний accusativa. Также подобные наименования могут репрезентировать явление грамматической асимметрии [6], несоответствие окончания винительного падежа семантике лексемы.

Рассмотрим особенности оппозиции одушевленности / неодушевленности в рамках лексической группы «названия умерших людей». Субстантивы по типу *мертвец*, *покойник*, *труп*, *утопленник*, *усопший* относятся к существительным упомянутых промежуточных групп, в состав которых входят лексемы, объединяющие в своих значениях семы, указывающие на живое и неживое одновременно. Представляющим для нас интерес является субстантив *труп*, употребление которого сопровождается неправильным выбором обучающимися окончания винительного падежа, например: *смотрели на трупа*, *испугались трупов* и т.п.

Причины такого употребления можно объяснить несколькими факторами. Во-первых, грамматически лексемы *мертвец*, *покойник*, которые принадлежат к тому же семантическому классу, что и существительное *труп*, соотносятся со значением одушевленного предмета, так как имеют форму винительного падежа, омонимичную родительному. Можно предположить, что обучающиеся употребляют такое окончание для субстантива *труп* вследствие грамматической аналогии. На наш взгляд, появление такого рода уподобления форм находится на гносеологическом уровне,

другими словами, происходит совмещение признаков живого, которые объединены в компоненте «человек», и признаков «неживого» – «умерший» в сознании учащихся. Безусловно, в лексеме *труп* преобладают признаки неживого (оболочка, то, что осталось от человека), однако определенная связь с «жизнью» в семантике подобных субстантивов также прослеживается. В этом аспекте стоит отметить «влияние ранних стадий развития мышления, когда люди настойчиво отказывались видеть в смерти полную потерю жизненных признаков» [7, с. 77]. Не менее важны религиозные верования большинства носителей языка, в частности, смерть в некоторых представлениях – это лишь переход к другому состоянию, в другую инстанцию, начало жизни в другом мире. Убедительными, на наш взгляд, является также представление о мертвецах, покойниках в мифологии и славянском фольклоре, где часто встречаются выражения *живой мертвец*, *благодарный покойник*, *ходячий труп*, то есть умершие люди обладают определенной активностью: покойники, мертвецы, трупы могли вставать с могил, приходиться к людям с положительными или отрицательными намерениями. Большое количество примет связано с этими «существами»: если не выполнить определенные обряды, то *покойник будет бежать вдогонку*, *висельник будет пугать*, *мертвец начнет мучить лошадей* и прочее. Таким образом, вера в жизнь после смерти наделяет умерших возможностями, свойственными живым людям.

Именно субъективное восприятие подобных объектов позволяет отнести их наименования к классу одушевленных в рамках категории одушевленности / неодушевленности. В этом плане имеются все основания не выделять существительное *труп* из числа подобных ему, потому что «его поведение в контекстах различно и во многом зависит от воли говорящего, который или хочет подчеркнуть свое понимание семантики слова *труп* как человека, жившего когда-то, а значит, мыслимого и после смерти как живого, или хочет проигнорировать этот смысловой компонент, актуализируя семантику слова *труп*



«останки», что приводит к соответствующему выбору грамматической формы» [3, с. 114].

В речевой деятельности обучающихся нередко можно зафиксировать наличие параллельных окончаний у существительных в словосочетаниях *собрать (набрать) грибы / собрать (набрать) грибов*. Оба варианта нормативно правомерны, однако в рамках категории одушевленности / неодушевленности можно отметить некоторые факторы, которые могут повлиять на выбор формы. В большинстве случаев названия грибов воспринимаются как наименования неодушевленных объектов, которые собирают для дальнейшего использования, преимущественно в приготовлении пищи, вследствие чего лексема *гриб* закономерно функционирует с окончанием, омонимичным именительному падежу: *набрать грибы, принести грибы, срезать грибы*. Однако следует помнить, что соответствующая форма винительного падежа является лишь «маркером» категории одушевленности / неодушевленности на грамматическом уровне, первичным критерием распределения существительных в этом аспекте выступает значение, зачастую приобретенное в контексте.

В речи грибников, например, появление новой флексии accusativa обусловлено, по нашему мнению, родом их деятельности. Люди, увлекающиеся походами за грибами, достаточно часто контактируют с этими объектами в своей жизни, обладают подробной информацией о них и, как следствие, в их сознании грибы воспринимаются как живые существа. Подтверждением такого субъективного их восприятия выступают в языке словосочетания по типу *грибы прячутся, грибы скрываются*, в состав которых входят глаголы, указывающие на признак живого предмета, на движение. Переносное употребление лексемы *грибы* в составе фразеологизма *растут как грибы после дождя* «является отражением реального факта: процесс роста этого биологического вида может происходить на глазах человека, который, очевидно, и сблизает грибы в воображении грибников с живыми существами, которые способны самостоятельно передвигаться» [3, с. 139]. Имен-

но субъективная оценка предмета, активация семы «значимость», влияет на выбор формы винительного падежа.

Анализируемая лексема *гриб* используется и для обозначения микроорганизмов (биологических), статус которых на онтологическом уровне окончательно не определен. Однако существительное *гриб* в этом значении, в отличие от других биологических организмов, не имеет возможности образовывать параллельные формы, ср.: *исследовать микробы / исследовать микробов, исследовать грибы / исследовать грибов*. Последняя форма не употребляется в русском языке, следовательно, у этого субстантива в значении превалирует сема «неодушевленный предмет», что причисляет его к разряду неодушевленных.

Таким образом, объясняя двойственность окончаний существительных в рамках категории одушевленности / неодушевленности на примере лексемы *гриб*, учителю русского языка стоит акцентировать внимание обучающихся на особенностях ее функционирования в контексте, на влиянии процессов метафоризации и фразеологизации, которые предопределяют грамматическое оформление данного субстантива.

Репрезентативными в аспекте параллелизма окончаний можно считать и названия пищи, некоторых блюд. Подобные наименования, соотношенные с названиями животных, рыб, птиц и т.д. в большинстве своем выступают со значением одушевленности, маркером чего является новая флексия accusativa, например: *раков промывают в холодной воде, раков варят до готовности, в кастрюлю кладут лук и жареного кролика*. Функционирование таких субстантивов в форме винительного-именительного единственного числа не характерно для русского языка (*приготовить рак, кроль*), тогда как формы множественного числа анализируемых существительных имеют вариативные флексии в функции объекта, ср.: *подготовленные караси солят, посыпают перцем / подготовленных карасей солят, перчат; крабы обжаривают / крабов обжаривают*. Употребление формы винительного-именительного в названиях морепродук-



тов логично мотивируется актуализацией значения «пища», что проявляется в сочетании с такими лексемами как *сваренные, нарезанные, обжаренные*, другими словами, утратившими признаки жизни. Однако наличие семы «еда» в упомянутых лексемах не всегда предопределяет выбор старой формы винительного падежа, причиной чему служит семантика контекста, точнее осознанное или же неосознанное намерение говорящего подчеркнуть свежесть продукта. Более того, некоторые моллюски принято употреблять в пищу в живом виде (в частности примером этому может служить подача живых устриц под лимонным соком), что откладывает свой отпечаток на выбор формы аккузатива, даже если этот продукт уже приготовлен: *устриц запекают, устриц предлагают без раковин*.

Не наблюдается колебаний в выборе формы аккузатива у существительных *шпроты, сардины*, на что, возможно, влияет унификация в сознании говорящего значений полисемичного слова, первым из которых выступает значение «рыба», а вторым – «консерв». Вторичное значение препятствует восприятию рыб как отдельных предметов, а только как их совокупность, что актуализирует сему «собираемость» и на синтагматическом уровне имеет соответствующее грамматическое оформление в любом контексте: *открыть шпроты, добавить сардины* и т.п. Стоит обратить внимание на тот факт, что контекст, в котором морепродукты обозначают конкретные, единичные предметы (моллюсков) с присущими им качествами (первичная форма, панцирь и т.д.), фиксирует новую форму аккузатива, поскольку «объекты ассоциируются (пусть даже в вареном виде) с живыми морскими обитателями» [3, с. 173]. Кулинарные рецепты могут служить примером этого процесса: *Подготовленных крабов укладывают в салатник, заливают готовым маринадом из овощей с томатом, сверху посыпают рубленным зеленым луком и украшают маслинами*. Из контекста понятно, что крабы должны быть целыми, невредимыми, сохранять свой внешний натуральный вид. Именно сходство с живыми крабами может

препятствовать восприятию их как блюда, следовательно, на грамматическом уровне у соответствующих лексем употребляется форма аккузатива-генитива.

При рассмотрении вариативных употреблений флексий винительного падежа стоит обращать внимание на контексты, в которых выбор формы субстантива зависит исключительно от говорящего и не меняет при этом смысл излагаемого, а лишь уточняет позицию носителя языка, и на контексты, в которых форма аккузатива в рамках категории одушевленности / неодушевленности выполняет смысловозначительную функцию, при условии отсутствия других средств выражения семантики: *люблю рыбки* (пища) / *люблю рыбок* (существ).

Исходя из вышесказанного, на грамматическом уровне существительные, номинирующие блюда по названиям животных, птиц, рыб и т.п., во множественном числе могут иметь формы аккузатива, омонимические родовому и именительному падежу, выбор которых в определенной степени зависит от контекста или субъективного отношения говорящего к объектам. На уровне единственного числа подобное параллельное употребление флексий ограничено.

Таким образом, особенности проявления категории одушевленности / неодушевленности на морфологическом уровне тесно связаны со спецификой осмысления действительности человеком. Параллелизм грамматических форм, характерный для определенных существительных, отражает стереотипы обычного сознания многих поколений, «наивные» представления об окружающем мире. При изучении рассматриваемой категории педагогам стоит учитывать способность обучающихся видеть устройство мира под субъективным углом зрения с целью возможной дальнейшей реконструкции их «наивной картины мира», что, на наш взгляд, позволит предупредить появления типичных ошибок в речевой деятельности учащихся, а также в целом будет способствовать формированию употребления двойственных окончаний субстантивов в рамках лексико-грамматической категории одушевленности / неодушевленности.



АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена связь лексико-грамматической категории одушевленности / неодушевленности с разделением человеком окружающего мира на живое / неживое. Проанализированы некоторые группы субстантивов сквозь призму осознания носителями языка объектов окружающего мира, рассмотрены случаи проявления данной категории в речевой деятельности обучающихся.

Ключевые слова: категория одушевленности / неодушевленности, наивная картина мира, старая / новая форма винительного падежа, лексическое значение, живые / неживые предметы.

SUMMARY

The article describes the connection of category animate / inanimate with division of the world around into live / the lifeless. Some groups of nouns designating animate / inanimate objects are analyzed through a prism of comprehension of objects by native speakers. Some particular realizations of this category in the pupils' speech activity are marked.

Key words: category animate / inanimate, naive picture of the world, the old / new form of accusative, lexical meaning, animate / inanimate objects.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды: в 2 томах. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – Т. II: Интегральное описание языка и системная лексикография. – 767 с.
2. Боровик В. В. Категория одушевленности / неодушевленности и некоторые аспекты ее усвоения иностранными студентами // Вестник ИГЛУ. – 2010. – № 3 (11). – С. 72–78.
3. Ильченко О. С. Семантика грамматики: оппозиция одушевленности-неодушевленности в синхроническом и диахроническом аспектах: дис. на соиск. учён. степени канд. филол. наук. – Краснодар, 2004. – 231 с.
4. Кронгауз М. А. Семантика. – М.: Academia, 2005. – 351 с.
5. Лукина Н. Ю. Роль грамматических средств в формировании языковой картины мира: на материале грамматических катего-

рий имени существительного в русском и английском языках : автореф. дис. на соиск. учён. степени канд. филол. наук. – Ярославль, 2003. – 20 с.

6. Мороз Т. Ю. Семантико-грамматична асиметрія морфологічних категорій іменника: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. – Харків, 2008. – 20 с.

7. Нарушевич А. Г. Категория одушевленности / неодушевленности и языковая картина мира // Русский язык в школе. – 2002. – № 3. – С. 75–78.

8. Нарушевич А. Г. Категория одушевленности-неодушевленности в свете теории поля: автореф. дис. на соиск. учён. степени канд. филол. наук. – Таганрог, 1996. – 24 с.



С. А. Стряпчая

УДК 811.161.1'373.23:37

ПРОЗВИЩА КАК МАРГИНАЛЬНЫЕ ИМЕНА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Ярко выраженная тенденция общей антропоцентрической направленности лингвистических исследований конца XX начала XXI вв. обусловила усиление интереса учёных к проблемам педагогического дискурса в русле общей теории и практики дискурсологии. Педагогический дискурс в отечественной лингвистике представлен трудами Н.Д.Десяевой, О.М.Казарцевой, В.И.Карасика, Т.А.Ла-



дыженской, А.А.Леонтьева, Ю.В.Щербининой и др.

Педагогический дискурс относится к институциональному типу дискурса, где прозвища как неофициальные названия его участников не должны иметь места. Однако институциональный дискурс неоднороден. В «чистом виде» он, по мнению В.И.Карасика, встречается редко [5, с.356]. Прозвища широко бытуют в школьном и вузовском общении.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения и описания маргинальных зон лексической системы, к которым относятся прозвища как особый вид антропонимикона. **Объект** исследования – педагогический дискурс. **Предмет** – прозвища субъектов педагогического дискурса.

Цель исследования – выявить специфику образования и функционирования прозвищ как маргинальных имён участников педагогического дискурса.

Задачи:

- определить наиболее продуктивные дериивационные модели образования прозвищ в педагогическом дискурсе;

- выявить зоны лексической и грамматической симметрии и асимметрии исходной и резульативной лексем;

- определить особенности языковой игры как лингвокреативной деятельности языковой личности при образовании прозвищ.

Корпус материалов исследования составлен по данным устного и письменного анкетирования обучающихся Гуманитарно-педагогической академии (г.Ялта).

Под педагогическим дискурсом традиционно понимается интеракция в образовательной среде, которая имеет свою цель, участников, ценности, стратегии, жанры. Обобщая данные различных лексикографических источников и лингвистических исследований, можно вывести универсальное определение прозвища, под которым понимается название, данное человеку помимо его имени с характерологической целью.

Прозвища как неофициальные маргинальные имена субъектов педагогического дискурса широко представлены в неформаль-

ном общении участников малых социальных групп – класса, академической группы. Релевантными для малой социальной группы большинство исследователей считают следующие признаки: контактность, целостность, стабильность состава, устойчивость взаимодействия, наличие внутренней структуры, удовлетворение личных запросов [2, с.398-399]. Коммуникативное пространство в котором функционируют прозвища, – это образовательные учреждения различного типа, прежде всего, школа, вуз. Прозвища являются свидетельством неофициальной интеракции не только в пределах хронотопа педагогического дискурса, но и за его рамками – в общении по телефону, в электронной переписке, в социальных сетях. Если участников общения связывают более тесные межличностные отношения, то коммуникативное пространство расширяется (совместная подготовка к занятиям, совместное проведение досуга и др.).

Педагогический дискурс строится на двух типах отношений его субъектов:

- отношениях равенства (обучающийся – обучающийся, учитель – учитель и под.);

- иерархических отношениях (ученик – учитель, завуч, директор; студент – преподаватель, куратор, декан, ректор).

Школьные или студенческие прозвища функционируют, как правило, в определённое время в определённом социуме, но в отдельных случаях они могут сопровождать человека всю жизнь. Одна из школьных мифологем – у всех учеников и учителей есть прозвища. Об этом может свидетельствовать тот факт, что интервьюеры часто спрашивают у знаменитостей об их школьном прозвище.

Негативными последствиями употребления прозвищ могут быть коммуникативные неудачи, личная обида, стресс, разрыв межличностных отношений, что ведёт к расширению зоны психологического дискомфорта. Прозвища инвективного, т.е. бранного, оскорбительного характера, – это вид речевой агрессии, которая, к сожалению, широко распространена в школьной среде на всех уровнях развертывания педагогического дискурса: межличностном, внутриколлективном (клас-



сном), общешкольном. Если для педагогического дискурса характерна нормативность речи, то прозвища часто нарушают нормы, а грубые прозвища способствуют вульгаризации речи.

Есть ли положительный эффект от использования прозвищ в педагогическом дискурсе? Прозвища в педагогической среде стары как мир. Их невозможно запретить. Запрет может распространяться лишь на обидные, оскорбительные прозвища обучающихся, публичное использование прозвищ учителей и преподавателей. Как показывает практика, подобные запреты часто бессильны. Если прозвища с пейоративной окраской негативно влияют на его носителя, то мелиоративные прозвища не порождают психологического дискомфорта.

Для лингвистов прозвища являются той периферийной зоной подвижного лексического состава, в которой рождаются различного рода новации, проявляется лингвокреативная сторона речевой деятельности носителей языка.

Далее рассмотрим не только наиболее частотные, но и наиболее интересные в языковом отношении прозвища участников педагогического дискурса, извлечённые нами из данных устного и письменного опроса обучающихся.

Многие прозвища учителей-предметников образованы путём метонимического переноса атрибута преподавания. Здесь лидирует *Глобус* – наиболее частотное прозвище учителя географии (вспомним художественный фильм «Географ глобус пропил»). Далее следуют *Колба*, *Мензурка* (учителя химии), *Клетка*, *Молекула* (учителя биологии), *Гипотенуза*, *Биссектриса* (учителя математики/геометрии) и под. Но вернёмся к *Глобусу*. Так часто называют и лысого учителя (здесь имеет место метафорический перенос). Приведём конкретный пример. В школе был лысый учитель математики по прозвищу *Глобус*. Учитель истории отличался лысиной, окаймлённой остатками волос, за что получил составное прозвище *Глобус на клумбе* (ассоциация очевидна), впоследствии превратившееся просто в *Клумбу*. Для непосвященных прозвище с элиминированной частью казалось издевательским, поскольку в центре клумбы

высаживают наиболее красивые цветы, а здесь имело место полное отсутствие растительности.

Прозвище может приобретать иные, чем у производящей лексемы, лексико-грамматические категории, образуя при этом новые синтагматические отношения. Ср.: *Сегодня Клумба добрый* / *Клумба пять двоек поставил*. Грамматическая категория женского рода нарицательного существительного *клумба* приобрела значение мужского рода (*Клумба – учитель – мужчина*), что подтверждается согласуемыми формами прилагательного мужского рода *добрый* и глаголом прошедшего времени в форме мужского рода *поставил*. Однако, как показывает практика, в целом грамматические категории многих прозвищ – вторичных наименований – сохраняются, что указывает на тенденцию симметрии гендерных отношений в языке и речи. Часты прозвища учителей-женщин *Гипотенуза*, *Молекула*, *Линейка*, учителей-мужчин – *Катет*, *Электрон*, *Циркуль*.

Если в качестве прозвища используется термин (атрибут преподавания), то можно предположить, что у однозначного термина появляется лексико-семантический вариант, о чём свидетельствуют новые семантическая валентность и синтагматические связи: *мензурка разбилась – Мензурка свирепствует, забыл циркуль дома – Циркуль забыл о двойке*.

В ряде случаев актуализации того или иного слова или выражения в качестве прозвища способствуют именно синтагматические связи. Одному студенту призывного возраста, первым получившему повестку из военкомата, дали прозвище *Аты-баты*, в котором легко угадывается элиминированное синтагматическое звено известного фразеологизированного выражения *Аты-баты или солдаты*. Таким образом в прозвище *Аты-баты* актуализировалась имплицитная сема 'солдат', перейдя из периферийной зоны в ядерную.

Наиболее типичны, но наименее выразительны в языковом отношении прозвища учащихся и преподавателей, эксплицирующие те или иные особенности внешности челове-



ка (*Рыжий, Длинный, Скелет*), его характера, поведения, манеры речи и под. (*Ябеда, Вертун, Шепелявый*). Не отличаются лингвистической креативностью и стереотипные формы, создаваемые по двум следующим моделям:

1. Усечение фамилии или имени: *Пинчуков – Пинча, Пиня; Петухов – Петух, Петя* и под. Однако нам встретился интересный случай прозвищной интерпретации фамилии *Иванов – Рашен Ваня*, отражающей стереотип её восприятия иностранцами как типично русской фамилии (прозвище зафиксировано в специализированной школе с углублённым изучением английского языка).

2. Использование слов одной тематической группы как контекстуальных синонимов или антонимов – т. н. парадигматическое притяжение: *Арбузов – Дыня, Огурцов – Помидор*. Участница телевизионного проекта «Голос. Дети» по фамилии Мяукина, рассказывая о себе перед выходом на сцену, сказала, что в школе её дразнят *Муркиной* (ассоциативный ряд очевиден: *мяукать – кошка – мурка*).

Один из продуктивных способов словообразования прозвищ – морфолого-синтаксический (лексико-грамматический), наиболее частотная его разновидность – субстантивация имён прилагательных и причастий. Преимущественно это коллективные прозвища: *мёртвый* (не подготовившийся к занятию студент), *всплывший* (студент без шпаргалки, но всё же ответивший на вопрос билета), *загруженный* (общее состояние студента во время сессии).

Продуктивными являются прозвища школьных учителей, образованные путём лексической конденсации, сопровождающейся аффиксацией: *физичка* (учительница физики), *химичка* (учительница химии), *биологичка*, *математичка*. В них актуализированы сема предмета преподавания и сема 'преподаватель'. Такие прозвища создаются в целях речевой экономии, они лишены коннотации.

Наиболее значимые в педагогическом дискурсе прозвища образуют словообразовательные цепи и гнезда. Преподаватель: *преп – препак* (по модели «дурак», «чудак») – *препод – преподон* (женщина-преподаватель –

препода, преподша) и, наконец, *преподник* – учительская, преподавательская (последнее слово не является прозвищем, но дополняет словообразовательное гнездо).

Значимые имена обладают также выраженной синонимической аттракцией: лектор – *говорун, крикун, зазывала, диджей* (преподаватель за кафедрой); декан – *быкан, папан, отец, руль* (от «рулевой») – руководитель).

В исследуемом нами материале отмечены многочисленные случаи прозвищ-деминутивов, отражающих не только определённые физические, внешние данные, черты характера их носителей, но и мягкую иронию, беззлобный характер прозвищ. Такие прозвища образуются традиционно – путём прибавления к производящей основе имени ласкательно-уменьшительных суффиксов -к-, -еньк-, -оньк- и др. Студентку, не прошедшую кастинг в модельное агентство по причине несоответствия установленным параметрам, шуточно прозвали *Моделькой*. Девушку – члена баскетбольной команды университета с соответствующим ростом – одноклассники прозвали *Маленькой* (здесь деминутив имеет первообразный, а не производный характер), *Любименькая* – староста-отличница, любимица учителей. Обладательницу неудачно выкрашенных волос с характерным голубоватым оттенком быстро окрестили *Мальвинкой*. Прозвище сохранилось и после перекрашивания волос в естественный цвет. Неудивительно, что юноша, оказывающий ей внимание, стал *Пьеро* (оба прозвища приобрели прецедентный характер благодаря известной сказке).

Нами отмечен ряд случаев употребления в качестве прозвищ прецедентных имён – имён известных государственных, политических деятелей, выдающихся деятелей культуры, литературных героев и др. *Мать Тереза* – куратор академической группы, опекающая своих студентов; *Берия* – декан, отличающийся жёсткими мерами воздействия на провинившихся обучающихся; *Чанай (Чанаяв)* – преподаватель с характерными усами; *Мальчиш Плохиш* – отстающий ученик, пытающийся компенсировать академические неудачи информированием классного руководи-



ля о проступках одноклассников. В той же роли выступают и названия известных художественных произведений: *живой труп* (пьеса Л.Н.Толстого «Живой труп») – студент на экзамене; *всадник без головы* (одноименный роман М.Рида) – студент без шпаргалки. Последние примеры написаны со строчной буквы, т. к. они являются т. н. коллективными прозвищами, т. е. такими, которые могут быть использованы по отношению к любому обучающемуся, оказавшемуся в подобной ситуации.

Нередки случаи, когда в качестве прозвища используются наиболее часто повторяющиеся в речи того или иного человека слова или выражения, приобретшие ситуативный статус слов-паразитов. Прозвище студента *Слыши* (стяженная форма от *слышишь*) – редкий случай субстантивации глагольной формы (если учесть, что на правописание прозвищ распространяются правила русской орфографии, возникает вопрос о наличии или отсутствии мягкого знака в словоформе: это прозвище юноши, следовательно, имя мужского рода типа *камыш*, *гашиш* и под.). *Мамка моя* – прозвище девушки, часто использующей это междометие (студентка склонна к экзальтации, её эмоциональная речь изобилует междометиями – этим и другими). Ещё пример – школьник с прозвищем *Поприколу* (по + прикол), к месту и не к месту употребляющий это выражение. Что касается слов-паразитов, по отношению к которым профессор Л.Н.Синельникова употребила деликатный эвфемизм «слова с испорченной репутацией», то преподавателям следует тщательно следить за своей речью, не допуская их употребления. По словам студентов, на лекции они часто развлекаются тем, что подсчитывают, сколько раз повторил преподаватель слово-паразит, что, безусловно, вредит восприятию материала.

Интересны случаи грамматической трансформации выражений, используемых в качестве прозвищ. Например, нам встретился случай лексикализации предикативного сочетания *Я учила* с последующей его субстантивацией (*Яучила*), о чём свидетельствует склонение: *Спроси у Яучилы, она всё знает* (такое

прозвище получила пятиклассница, которая на вопрос учителя, почему она снова не готова к уроку, неизменно отвечала: «Я учила»). Молодой преподаватель истории обращался к аудитории игриво-вежливо: «Ну-с, господа», за что получил соответствующее прозвище, которое вскоре редуцировалось в *Нус*.

В образовании прозвищ широко используются различные приёмы языковой игры, что свидетельствует о чувстве юмора, лингвокреативных способностях обучающихся. В большинстве случаев не отмечается деструкция на грамматическом уровне, обыгрывание чаще всего затрагивает семантику слов. Учительница биологии с нерусскими именем и отчеством Скайдрите Карловна превратилась в *Ставриду Карповну*. Паронимическое созвучие усилено предметом преподавания – биологией (в прозвище отчетливо улавливается интегральная сема «рыба» (*ставрида*, *карп*). Подобная модель представлена в шутовском прозвище другой учительницы биологии – Киры Семёновны, превратившейся в *Куру Семяновну* (разг. *кура* от *курица*, *семя*). Иногда такие преобразования приобретают негативную коннотацию, как, например, в прозвище учительницы Жанны Павловны *Жаба Гадовна* (*жаба*, *гад*). Безусловно, нет отчеств **Семяновна* и **Гадовна*, но оба окказионализма отражают активную словообразовательную модель женских отчеств с суффиксом *-овн-*. Рассмотренные прозвища отличаются ярко выраженной паронимической аттракцией.

Паронимическая аттракция прослеживается и в коллективных прозвищах заведующего кафедрой: *гав-гав* (возможно, не только по созвучию с усечённым *завкаф* от *завкафедрой*, но и по функции бдительного «сторожевого пса»); *зэк* (*зек*) – контаминированная аббревиатура буквенно-звукового типа (*зэ+к*); *зав-шкаф*. На наш взгляд, последнее прозвище обладает сложной внутренней формой. Заведующий – значимая фигура в образовательной иерархии, шкаф – значимый предмет мебели в интерьере (Гаев в «Вишнёвом саде» А.П.Чехова обращается с пафосной речью к *глубокоуважаемому шкафу*, а не, например, к столу, дивану или буфету). Возможно, имеет место метонимический пе-



ренос: шкаф как вместилище официальной документации, шкаф как фон рабочего места заведующего, наконец, заведующий как владелец шкафа. Не исключена и аллюзия на особенности фигуры заведующего (шкафоподобная внешность).

В результате предпринятого исследования мы пришли к следующим выводам.

Прозвища как вторичные маргинальные имена субъектов педагогического дискурса находятся на речевой периферии, с одной стороны, с другой – они являются устойчивыми элементами языковой действительности.

Прозвища представлены рядом продуктивных метафорических и метонимических моделей, мотивированных как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. При этом происходит модификация архисемы в направлении 'человек'; периферийные семы актуализируются и перемещаются в ядерную зону семантической структуры слова.

Прозвища обладают максимальной семантической компрессией и ёмкостью. Регулярными являются модели семантической конденсации с последующей аффиксацией. Частотны случаи прозвищ-деминутивов.

При вторичном использовании лексемы для номинации другого референта синтагматические связи исходной и результативной единиц различаются; могут также изменяться лексико-грамматические категории исходной лексемы и прозвища.

Образование прозвищ – вид лингвокреативной деятельности – языковой игры, основанной на деструкции языковой нормы и носящей творческий характер. Наиболее частотны случаи паронимической аттракции, использования прецедентных имён.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены продуктивные деривационные модели и частные случаи образования прозвищ субъектов педагогического дискурса. Прозвища как вторичные неофициальные имена находятся на периферии лексической системы языка, образуя один из наиболее подвижных маргинальных пластов.

Ключевые слова

Педагогический дискурс, прозвище, маргинальное имя, деривационная модель.

ABSTRACT

The article presents the productive derivational patterns and the particular cases consisting in forming nicknames of pedagogical discourse's subjects. Nicknames, being secondary non-official names, occupy the peripheral part of the lexical system of a language and form one of the most dynamic marginal layers.

Key words

Pedagogical discourse, nickname, marginal name, derivational pattern.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Большой словарь русских прозвищ / Х.Вальтер, В.М. Мокиенко. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», – 2007. – 704 с.

2. Василик М.А. Основы теории коммуникации / М.А. Василик. – М.: Гардарики, 205. – 615 с.

3. Габидулина А.Р. Педагогический дискурс как объект исследования // А.Р. Габидулина. – Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2009. – №4. – С.48-59.

4. Иссерс О.С. Дискурсивные практики нашего времени / О.С.Иссерс. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 272 с.

5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И.Карасик. – Волгоград: Перемена, 2004. – 390 с.

6. Кудрявцева Л.А. Моделирование динамики словарного состава языка / Л.А.Кудрявцева. – К.: ИПЦ «Киевский университет», 2004. – 208 с.

7. Максимова И.В. О коммуникативных стратегиях в учебном диалоге // И.В.Максимова. – Русская словесность. – 2006. – №1. – С.74 – 77.

8. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. / Ю.С.Прохоров. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.

9. Судаков Г.В., Славнова Е.А. Детские прозвища как явление языковой игры / Г.В. Судаков, Е.А. Славнова. – Русская речь. – 2005. – №2. – С. 90 – 95.

10. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать / Ю.В. Щербинина. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 440 с.



Е. А. Наимова

УДК 378.147.811.161.1

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ПАРАДИГМЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чтобы соответствовать растущим требованиям жизни и инновационным стратегиям, современное образование должно преодолевать тенденции к узкопрофессиональному знанию и ориентацию на решение стандартных задач шаблонными методами, которые оказываются невостребованными в современной культуре. Оно призвано обеспечить становление человека, его саморазвитие и самореализацию.

Конструирование нового содержания высшего профессионального образования показало многообразие методологических и методических подходов к его возможной реализации в рамках образовательной парадигмы, ориентированной на личность и создание условий для ее развития. Одним из таких подходов является гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования.

Однако укоренившиеся стереотипы преподавания и однообразные формы и методы работы во многом сохраняют информационный подход к подготовке специалистов-профессионалов, где важные задачи профессионализации личности либо совсем не ставятся, либо решаются в крайне недостаточном объеме [2, с. 8].

Цель статьи – разработать систему практических заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций будущего филолога.

Личностно ориентированный подход – это «методологическая ориентация в педаго-

гической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогических действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности человека, развитие его неповторимой индивидуальности» [1, с. 253].

Основной задачей современного вуза является подготовка специалистов высокой квалификации. Преподавателю следует не только научить обучающихся самостоятельно овладевать знаниями, но и критически мыслить и творчески решать возникающие проблемы, т. е. конечной целью обучения сегодня является формирование критического и творческого мышления как приоритетных направлений интеллектуального развития личности. Для того чтобы добиться качественного образовательного результата, необходимо создать условия и вовлечь каждого обучающегося в активную познавательную деятельность. Внимание к каждой личности, раскрытие способностей каждого, учет индивидуальных достижений, непрерывное самосовершенствование – таковы главные особенности личностно ориентированного подхода к обучению.

«Методика преподавания русского языка в высшей школе» как учебная дисциплина призвана научить будущего преподавателя проектировать и обеспечивать реализацию образовательных программ высшего образования, оптимизировать процесс преподавания, содействовать созданию собственной методической системы.

Вследствие своих исключительно широких межпредметных связей со многими областями знания и практики, методика качественно расширяет возможность высших достижений в разных пространствах профессиональной деятельности будущего филолога. Тесная связь «Методики преподавания русского языка в высшей школе» со смежными науками (педагогикой, философией, психологией, языкознанием, современным русским языком и др.) позволяет закреплять, активизировать различные аспекты у обучающихся гуманитарных знаний, раскрывать практическую направленность этих знаний. Мето-



дика – предмет с четко выраженной практической направленностью, где большая часть времени уделяется процессу трансформации полученных знаний и сформированных умений в готовность к реализации своей профессиональной деятельности.

Одним из основных видов профессиональной деятельности будущего филолога является педагогическая. В рамках педагогической деятельности выпускник должен решать целый комплекс задач, таких как проведение учебных занятий и внеклассной работы по языку и литературе в образовательных организациях основного общего, среднего и профессионального образования, популяризация филологических знаний и др.

Компетентность в педагогической деятельности включает владение способами решения творческих профессиональных задач, создание атмосферы «самодеятельности» учащихся и свободы самовыражения. Специфика педагогической деятельности состоит в том, что она строится по законам общения, следовательно, в структуре субъектных свойств педагога важное место принадлежит психологической компетентности в области педагогического взаимодействия. Педагогическое общение опосредует усвоение знаний и развитие учащихся, оно направлено на создание благоприятного психологического климата в учебном процессе, стимулирующего самораскрытие обучающихся.

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от пассивных методов, вместо этого выдвигаются на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций и разнообразную творческую деятельность.

Любое творчество без креативности просто невозможно, а развитую личность трудно представить без данного качества. В психологии творчество, творческое мышление определяются как высший уровень умственной

деятельности. С. А. Рубинштейн определяет творчество как деятельность, благодаря которой получается «нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т. д.» [5, с. 482]. Бесспорно, что креативность необходима человеку в профессиональной деятельности и общении, так как помогает находить оригинальные решения проблем любой сложности.

Творческая продуктивность определяется не только качеством мыслительных операций, но и личностными характеристиками, особенностями навыков и умений, вовлекаемых в креативный процесс на различных этапах. Учитывая тот факт, что носителем творчества является человек, а креативность – это неотъемлемый атрибут творчества, креативность определяется как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта, выступает мощным фактором совершенствования личности и отвечает за ее готовность изменяться и отказаться от стереотипов. Творчество – «необходимое условие развития материи, образования ее новых форм, когда с их появлением меняются и сами формы творчества. Творчество человека лишь одна из таких форм» [3, с. 72].

Способность к творчеству у людей разная. Для развертывания креативного процесса необходима форма сознательной и целенаправленной попытки активности в проблемном поиске, разрушающая существующие ограничения. Каждое практическое задание выполняет определенную роль в формировании конкретного умения, а каждое последующее, опираясь на предыдущее, расширяет существующие границы знаний, применения умений. Следовательно, основу практических занятий по методике преподавания русского языка должны представлять собой задания для индивидуальной и групповой самостоятельной работы, направленной на отработку методических понятий и применение знаний в различных, нередко меняющихся условиях.



Работа по формированию профессиональных компетенций будущих филологов, развитию их способности к проведению учебных занятий и внеклассной работы по филологическим дисциплинам с использованием инновационных технологий, способности готовить учебно-методические материалы в традиционной и нетрадиционной формах, решать профессиональные задачи в меняющихся условиях, в том числе нестандартных ситуациях в личностно ориентированной парадигме обучения должна опираться на уровни интеллектуальной активности обучающихся: репродуктивный, эвристический и креативный. Выделение указанных уровней соотносится со структурно-уровневой организацией психологического механизма творчества с обозначением логического и интуитивного начал творчества как крайних уровней структуры [4, с. 40], а также с понятием «творческое мышление» и с продуктивными и репродуктивными компонентами мыслительной деятельности. В соответствии с данными уровнями можно предложить следующие репродуктивные, продуктивные и творческие задания для индивидуального выполнения обучающимися:

- составить словник к предложенному терминологическому словарю;
- сформулировать цели практического занятия, составить к нему план, подвести итоги;
- разработать практические задания, направленные на формирование опознавательных умений;
- сформулировать вопросы, направленные на выявление уровня знаний студентов;
- разработать контрольные задания, направленные на определение уровня учебно-языковых умений;
- разработать упражнения в соответствии с частнометодическими принципами изучения данного раздела науки о языке;
- используя общеметодические и частнометодические принципы изучения разделов науки о языке, разработать фрагмент практического занятия;
- составить тезисы для использования ПОПС-формулы в работе над пройденным материалом;

– разработать тесты по одной или нескольким темам для осуществления контроля над усвоением знаний;

– используя методы формирования учебно-языковых умений, разработать фрагмент практического занятия;

– разработать фрагмент рабочей программы УМ (учебного модуля) по современному русскому языку в соответствии с его структурой: а) определить цель (цели) обучения; б) содержание обучения, обеспечивающее формирование одной или нескольких компетенций; в) методические указания по освоению содержания УМ; г) контрольные задания по усвоению содержания в рамках модульно-рейтинговой системы обучения.

Это далеко не полный перечень практических заданий. Представленные задания выполняются в рамках конкретных тем, предложенных рабочей программой дисциплины. Отметим, что применение на практических занятиях по методике преподавания русского языка в высшей школе таких форм активного и интерактивного обучения, как деловые, ролевые игры, проектная деятельность не только раскроет способности каждого обучающегося, но и разовьет их профессиональные умения, обеспечивая при этом непрерывное самосовершенствование.

При отборе материала для текущего и промежуточного контроля следует руководствоваться спецификой самого предмета и целями его изучения. Специфика дисциплины «Методика преподавания русского языка в высшей школе» состоит в теоретико-практической направленности. Следовательно, содержание для указанных видов контроля должны составлять задания, направленные на определение уровня знаний и сформированности умений на различных этапах обучения. Это могут быть тесты открытой и закрытой формы, на соответствие и установление правильной последовательности, а также варианты комплексных контрольных работ для всех обучающихся учебной группы. Важно отметить, объектом контроля становятся не отдельные знания, умения и навыки, а их комплекс составляющую ту или иную компетен-



цию, поэтому содержательная структура вариантов контрольных работ состоит из теоретической и практической части.

Формирование профессиональных компетенций в рамках лично ориентированной парадигмы образования опирается на уровни интеллектуальной активности обучающихся и обеспечивается системой индивидуальных репродуктивных, продуктивных и творческих заданий, выполнение которых позволит будущим филологам не только овладеть профессиональными знаниями, но и пополнит их методический арсенал активными и интерактивными методами обучения, необходимыми для совершенствования вариативных стратегий преподавательской деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются содержание курса «Методики преподавания русского языка в высшей школе» в русле лично ориентированного образования. Основной упор делается на систему заданий для индивидуальной самостоятельной работы, направленной на отработку методических понятий и применение знаний в различных условиях.

Ключевые слова: лично ориентированное образование, индивидуальные задания, самостоятельная работа, интеллектуальная активность.

SUMMARY

The article discusses the content of course «Methods of Russian language teaching in higher education» in line with the personally oriented education. The system of tasks for individual work aimed at testing methodological concepts and application of knowledge in different conditions are in the focus of the attention.

Key words: personally oriented education, individual assignments, unsupervised work, intellectual activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вузовская методика преподавания лингвистических дисциплин: учебное пособие / под ред. Ж. В. Ганиева. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 352 с.

2. Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. – М.: Юрайт, 2016. – 315 с.

3. Понамарёв Я. А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.

4. Понамарёв Я. А. Психология творчества: перспективы развития // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 6. – С. 38–50.

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 2009. – 713 с.



Т. Н. Сафонова

УДК: 159.946 : 373.3

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Современные реалии таковы, что обществу необходимы разносторонне развитые личности, одной из характеристик которых является хорошо развитая речь. Развитие речи учащихся является одной из главных задач школьного образования и важным условием воспитания у учащихся мотивации к овладению знаниями, развитию познавательной активности. Развитая речь учащихся свидетельствует о результативности процесса обучения в целом и языку в частности. Язык и



речь играют важную роль в психическом развитии личности. Одним из главных направлений современного общеобразовательного учреждения считается речевое развитие учащихся начальной школы.

Научно-теоретический анализ литературы свидетельствует о том, что работу по развитию речи следует начинать с момента начала пребывания ребенка в школе. Вопрос о развитии речи всегда находился и находится в центре внимания многих наук, изучающих человека и его деятельность: педагогики, психологии, филологии, методики. О проблеме соотношения языка и речи говорится в истории лингвистических учений (В. Гумбольдт, И. А. Бодуэн де Куртэнэ, Фердинанд де Соссюр). В психолого-педагогических науках процесс развития речи рассматривался такими учеными, как Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Р. С. Немов. Модели порождения речи изучали Дж. Миллер, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия. Следует заключить, что проблема развития речи младших школьников является комплексной, так как основывается на данных многих наук: психологии, педагогики, общего языкознания и других. Представления о закономерностях речевого развития младших школьников сформулированы в трудах Л. С. Выготского, Д. Б. Элькониной, Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева, М. Р. Львова, Н. И. Политовой, М. С. Соловейчик, В. И. Капинос, Т. А. Ладьженской и др.

От развития речи младших школьников во многом зависит их дальнейшее развитие и успешность их обучения. Но достаточно часто данный процесс протекает нелегко, могут возникать сложности в формировании основных аспектов речи, что определяет важность и необходимость его психолого-педагогического сопровождения.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыты в своих исследованиях М. Р. Битянова, Б. С. Братусь, Е. В. Бурмистрова, О. С. Газман, И. В. Дубровина, Е. И. Исаев, Е. И. Казакова, А. И. Красило, В. Е. Летунова, Н. Н. Михайлова, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, М. И. Роговцева, К. Роджерс, Н. Ю. Синягина, В. И. Слободчиков, Ф. М. Фруммин, А. Т. Цукерман, Л. М. Шипицына, др.

Теория и практика работы с учащимися начальных классов по направлению развития их речи со всей очевидностью свидетельствует о необходимости включения в работу новых методов и приемов, таких как речетворчество учащихся; модели урока по созданию собственного текста, опирающегося на активную работу воображения; создание ситуации фантазирования с использованием жанра фольклора.

Цель статьи – обобщить теоретические основы и практический опыт психолого-педагогического сопровождения процесса развития речи учащихся начальной школы и определить основные направления его практической реализации и методического обеспечения в условиях педагогического процесса. Цель конкретизируется посредством решения следующих задач:

- проанализировать теоретические основы сопровождения процесса развития речи учащихся начальной школы;
- охарактеризовать психолого-педагогическую деятельность образовательного учреждения по развитию речи детей;
- определить особенности психолого-педагогического сопровождения процесса развития речи учащихся начальной школы.

Под речью понимают особый психический процесс, который многими учеными считается существенным отличием человека от животного. Речь – это показатель, отражающий закономерности физиологического, психического, и социального развития человека. Словарь Л. С. Выготского определяет речь как систему рефлексов социального контакта, с одной стороны, а с другой – систему рефлексов сознания по преимуществу, то есть для отражения влияния других систем. При этом важно учитывать, что речь – это не просто система звуков, но в ее состав входят также сложнейшие движения и жесты, выражаемые человеком. Именно поэтому обезьяны отличаются от людей, даже самых примитивных, тем, что у них зачатки речи в целом отсутствуют, включая даже умение сделать выражающий какой-либо смысл знак, являющийся вспомогательным психологическим средством [3, с. 35].



Гринберг И. Г. в общем виде представляет взгляды на природу языковых способностей и развитие речевой деятельности ребенка следующим образом:

– речь ребенка развивается в результате генерализации языковых явлений, восприятия речи взрослых и собственной речевой активности;

– язык и речь рассматриваются как ядро, находящееся в центре различных линий психологического развития – мышления, воображения, памяти, эмоций;

– ведущее направление в обучении родному языку – формирование языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи;

– ориентировка ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельного наблюдения за языком, для саморазвития речи [7].

Исследователи отмечают увеличение в обществе количества детей младшего школьного возраста с нарушениями устной и письменной речи, что закономерно отражается в трудностях младших школьников в обучении. В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение становится важным в жизни этих детей.

Термин «психолого-педагогическое сопровождение» имеет большое количество толкований. Мы придерживаемся определения А. П. Овчаровой: «психолого-педагогическое сопровождение – это система деятельности психологов, педагогов, направленная на создание благоприятных социально-психологических условий для детей с проблемами в развитии речи, от которых зависит улучшение их состояния и успешность адаптации в образовательном процессе» [10, с. 128].

Методом и идеологией деятельности педагога-психолога должно стать сопровождение. Это означает выстраивание образовательного процесса по следующим позициям:

– следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза;

– создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы

отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов;

– в идее сопровождения заложена цель: создать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для его максимального личностного развития и обучения [11, с. 89].

Психолого-педагогическое сопровождение образования детей младшего школьного возраста базируется на принципах гуманистической направленности; целостности и последовательности этапов; единства диагностики и коррекции индивидуально-личностного развития воспитанников; учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка в процессе психолого-педагогического сопровождения, или принципе «нормативности» развития личности; комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности; дифференцированного подхода, личностного подхода, коммуникативного подхода; интеграции усилий ближайшего социального окружения [11, с. 128–131].

Направления психолого-педагогического сопровождения включают психологическую и логопедическую диагностику (индивидуальную и групповую); анализ результатов; разработку рекомендаций, консультации; развивающую работу; коррекционную работу (индивидуальная и групповая); психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей.

Психологическое сопровождение реализует следующие направления: получение максимально полной психологической информации, характеризующей образовательный процесс в школе; предоставление этой информации в наиболее удобном виде пользователям разного уровня; структурирование системы психолого-педагогических коррекционных мероприятий.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями письменной и устной речи предо-



пределяет конкретные положительные педагогические условия для осуществления процесса развития и коррекции устной и письменной речи детей.

К педагогическим условиям относятся адекватный характер взаимодействия взрослого с ребенком; разработка содержания коррекционно-педагогической работы со школьником, учитывающего его индивидуальные речевые особенности; обучение родителей педагогическим технологиям общения и взаимодействия с ребенком.

Сальникова Т. П. выделяет несколько условий, без соблюдения которых речевая деятельность невозможна:

– потребность в высказывании – условие возникновения и развития речи. Без потребности выразить свои стремления, чувства, мысли человек не заговорил бы. Следовательно, методическим условием развития речи учащихся является создание ситуаций, вызывающих у школьников потребность высказываться о чем-либо письменно или устно.

– содержание речи – условие наличия материала высказывания, т. е. того, о чем нужно сказать. Следовательно, методическим условием развития речи учащихся является тщательная подготовка материала для речевых упражнений.

– средства языка – условие вооружения человека общепринятыми знаками, то есть главным образом словами, их сочетаниями, различными оборотами речи [11]. Следовательно, детям необходимо дать образцы языка, создать для них хорошую речевую среду.

Богословский В. В. определяет основные узловые моменты развития речи в школьном возрасте: усвоение монологической, письменной речи и формирование внутренней; овладение грамматикой, являющейся сводом правил и законов языка; овладение точной и выразительной речью; формирование речевых свойств личности школьника [4, с. 47]. Результатом реализации программы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста должна стать нормализация результатов их речевого развития, обучения и воспитания.

Цель психолого-педагогического сопровождения процесса развития речи детей младшего школьного возраста заключается в максимально возможном преодолении имеющихся нарушений устной и письменной речи. Для этого необходимо обеспечить выявление фактического уровня устной и письменной речи, организовать реализацию комплекса мероприятий по коррекции выявленных недостатков, обеспечить проверку эффективности результатов. Важно учитывать, что психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста предполагает включение всех участников образовательного процесса, в первую очередь, родителей и педагогов.

Анализ уровня развития речи и процесса психолого-педагогического сопровождения развития речи учащихся начальной школы проводился в 1 классе одной из школ г. Мурома.

С целью констатации уровня развития речи у детей младшего школьного возраста были рассмотрены методики развития речи с использованием малых фольклорных жанров. Ушакова О. и Струнина Е. считают важнейшим условием развития речевой структуры детей младшего школьного возраста работу над словом, которую рассматривают во взаимосвязи с решением других речевых задач. Свободное владение словом, понимание его значения, точность словоупотребления являются необходимыми условиями освоения грамматического строя языка, звуковой стороны речи, а также развития умения самостоятельного строить связное высказывание.

Практика речевого общения сталкивает детей с различными по значению словами: с антонимами, синонимами. У детей младшего школьного возраста ориентировка на смысловое содержание очень развита: «Слово для ребенка выступает, прежде всего, как носитель смысла, значения» [12, с. 190].

Для выявления понимания младших школьников смысла (значения) слова Ушакова О. и Струнина Е. предлагали разные задания, на основе которых была составлена авторская диагностика, позволяющая выявить,



насколько дети разбираются в жанрах малых форм фольклора и владеют ими, а также речевые умения детей: точно употреблять слова в различных грамматических формах и значениях; понимать разные значения многозначного слова; самостоятельно подбирать синонимы и антонимы; уровень осознания смысловых отношений между словами; гладкость и плавность изложения, отсутствие прерывистости и повторений, запинок, пауз в связной речи; умение вычленять звуки в словах; уровень развития навыка речи; уровень ориентировки на смысловую сторону слова и выражения.

Результаты диагностики убедили в необходимости создания системы уроков, обучение по которой активно способствовало бы формированию у младших школьников навыка продуцирования текста, повышению теоретических знаний о структуре сказок, развитию связной речи учащихся, формированию умения на практике применять теоретические знания.

При разработке исходных положений системы работы над формированием навыка продуцирования текста (на примере фольклора) учитывались достижения лингвистической, психологической наук, методические наработки.

При отборе литературного материала учитывались такие общедидактические принципы, как учет достоинств художественного произведения, его развивающего потенциала, соотносимость с учебной программой, учет возрастных особенностей учащихся, их подготовленности к восприятию текста.

В ходе разработки и реализации обучающего этапа соблюдались следующие основные принципы: лингвометодический принцип системной организации развития речи учащихся; принцип градуальности (Е. В. Архипова) [2], что нашло отражение в отборе дидактического материала, выборе приемов и методов, их соответствия возрастным особенностям детей, в соответствии средств обучения уровню речевого развития учащихся; коммуникативный принцип обучения, реализованный через создание на уроке речевой ситуации.

Для осуществления психолого-педагогической деятельности была использована система работы над формированием навыка продуцирования собственного текста учащимися начальной школы, в основу которой положена модель специального урока развития речи, построенная в русле коммуникативной методики с использованием элементов современной технологии развивающего обучения.

Загруддинова М., Шинкарь Г., Клименко Г. указывают на особую значимость фольклора в адаптационный период ребенка в начальной школе. Хорошо подобранная, с выразительностью рассказанная потешка порой помогает установить контакт с ребенком, вызвать у него положительные эмоции, симпатию к пока еще малознакомому человеку – учителю. Многие народные произведения позволяют вставить любое имя, не изменяя содержания. Это вызывает у ребенка радость, желание повторить их [6, с. 16; 8 с. 34].

Педагогическая практика свидетельствует о том, что всестороннему развитию детей способствуют игры-забавы с использованием фольклора. Дети младшего школьного возраста могут устраивать своими силами концерты. Их программа может включать чтение известных детям потешек с использованием наглядного материала (игрушек, предметов, картинок); пересказ известной детям сказки; игры-драматизации или кукольный театр; народные игры; загадывание загадок.

Учитель принимает непосредственное активное участие в развитии речи детей посредством психолого-педагогического сопровождения.

На уроке учитель использует задания и упражнения, способствующие общему речевому развитию детей. Скороговорки как малый фольклорный жанр следует использовать для развития экспрессивной речи детей. Разучивание стихотворений возможно применять для развития связной речи, ее выразительности, обогащения активного и пассивного словаря школьника. Использование в работе с младшими школьниками по их речевому развитию рассказов, басен, просмотренных фильмов и мультфильмов и их пересказ, разыгры-



вание в лицах прочитанного рассказа или сказки также способствует развитию связной и выразительной речи ребенка, обогащению словаря. Эффективным способом развития связной речи является и регулярно провоцируемый взрослым рассказ ребенка о событиях, которые произошли с ним в течение дня: в школе, на улице, дома. Прослушивание ребенком аудиозаписей детских сказок, спектаклей и пр. в исполнении актеров, владеющих мастерством художественного слова, влияет на развитие выразительной, грамматически правильной построенной речи. Игры «в слова» обогащают лексический запас ребенка, приучают быстро находить нужные слова, актуализируют пассивный словарь.

Для письменной речи определяющее значение имеет ее правильность. Ребенок овладевает письмом вместе с овладением письменной речью.

Для снижения ошибок по невнимательности в тетрадях по русскому языку у школьников существует программа по формированию внимательного письма и чтения у учащихся, которая состоит из двух частей. Диагностико-мотивирующая часть определяет исходный уровень «невнимательности» школьника при письме и чтении, вторая часть – формирующая, коррекционная.

Занятия в данной программе взяты из работ Гальперина П. Я., Кабыльницкой С. Л. Они строятся на материале работы с текстами, содержащими разные типы ошибок по невнимательности: подмена или пропуск слов в предложении, букв в слове, слитное написание слова с предлогом и др. Исходный уровень невнимательного письма школьника можно определить на основе анализа классных и домашних работ школьника по русскому языку, а также исполнения диагностических методик.

Диагностико-мотивирующая часть методики плавно переходит в формирующую, коррекционную. Она построена на общих принципах теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий, разработанной П. Я. Гальпериным и его учениками. В этой части педагог использует разные мето-

ды и приемы формирования внимательного письма и чтения у школьников [5].

Для обеспечения детям возможностей реализации потребностей в высказывании был разработан и проведен комплекс уроков в целях развития у детей навыков продуцирования текста и связной речи. С использованием средств русского фольклора организовано изучение детьми художественных произведений, различных материалов (пословицы, поговорки, потешки), что способствовало развитию речи. Материал закреплялся в игровой форме посредством проведения игр-завязок, организации концертов. По итогам проведенной работы учителями и родителями отмечено повышение показателей речевого развития школьников.

Психологический мониторинг по окончании проведенной работы позволяет отследить не только изменения в речевом развитии младших школьников, но и результативность образовательного процесса в школе. Изменения касаются:

- познавательной сферы ребенка (восприятия, памяти, внимания, мышления) и динамики ее развития, а также сформированности учебной деятельности;
- мотивационной сферы и динамики ее развития;
- эмоционально-волевой сферы (уровня тревожности, активности) и динамики ее развития;
- личностной сферы. Это самооценка, потребность в достижении, уровень коммуникации, ценностные ориентации.

Таким образом, целенаправленная работа по психолого-педагогическому сопровождению развития речи позволяет ребенку адекватно пользоваться языком в различных ситуациях, вступать в эффективное взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

Совершенствование психолого-педагогического сопровождения процесса развития речи учащихся начальной школы предполагает обеспечение активного и комплексного участия в данном процессе всех субъектов образовательного процесса – педагогов, родителей и специалистов. В первых классах



приоритетным является обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности. Во втором-третьем классах начальной школы – выявление особенностей и уровня развития различных аспектов познавательной деятельности младших школьников. Направления психолого-педагогического сопровождения должны включать психологическую и логопедическую диагностику, проведение индивидуальной и групповой развивающей и коррекционной работы, а также психологическое просвещение и образование. Необходимо обеспечить включение элементов речевого развития во все направления образовательного процесса: проведение специальных заданий и упражнений, стимулирование разучивания детьми стихотворений, использование методов и приемов формирования внимательного письма и чтения у школьников.

АННОТАЦИЯ

В статье предлагается обобщенный аналитико-практический материал по сопровождению процесса развития речи учащихся начальной школы. Опираясь на анализ научных источников, автор акцентирует внимание на том, что методическое обеспечение должно быть ориентировано на достижения лингвистической, психологической наук, методические наработки, а психолого-педагогическое сопровождение должно включать психологическую и логопедическую диагностику, проведение индивидуальной и групповой развивающей и коррекционной работы, а также просвещение и образование всех заинтересованных лиц.

Ключевые слова: развитие речи, обучение языку, речевая деятельность, речевые умения младших школьников, субъекты образовательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение.

SUMMARY

Generalized analytical-practical material about the support of the process of speech development of primary school students is invited in this article. Based on the analysis of scientific sources, the author focuses on methodological maintenance must be aimed at the achievements

of linguistic, psychological science, methodological groundworks and psychological-educational support must include psychological and logopedic diagnostics, holding individual and group developing and correction work, and also education of all concerned persons.

Key words: speech development, language teaching, speech activity, speech skills of juniors, actor of educational process, psychological-educational support.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтунина И. Р. Социальная психология: учебник. – М.: Юрайт, 2015. – 428 с.
2. Архипова Е. В., Никитина Е. И. Основы методики развития речи учащихся: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Вербуй, 2004. – 192 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь: сб. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 637 с.
4. Гак В. Г. Языковые преобразования: Виды языковых преобразований. Факторы и сферы реализации языковых преобразований. – 2-е изд., испр. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 408 с.
5. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. – М., 1974.
6. Загруднинова М., Гавриш Н. Использование малых фольклорных форм // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 9. – С. 16–22.
7. Гринберг И. Г. Психолого-педагогические особенности речевого развития младших школьников [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2012/12/09/psikhologo-pedagogicheskie>.
8. Клименко Г. Использование пословиц и поговорок в работе с детьми (подготовительная к школе группа) // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 5. – С. 34–35.
9. Мананникова Е. Н. Социальная психология. – М.: Дашков и Ко, 2011. – 254 с.
10. Овчарова А. П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 82-2. – С. 128–131.



11. Сальникова Т. В. Особенности речевого развития детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.smarteducator.ru/specans-129-2.html>.

12. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

13. Щеголь В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии // *Фундаментальные исследования*. – 2008. – № 9. – С. 89–91.



СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ





В. А. Забуга, С. В. Шевченко

УДК 81-2

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В общественной жизни вследствие существования множества культур, конфессий, идеологий, мировоззренческих и иных ценностных установок постоянно идет диалог, который осуществляется на основе циркуляции в общественном сознании различных позиций. В ходе этого диалога происходит столкновение идей, их взаимопроникновение, взаимовлияние. В последние годы диалог культур стал актуальным направлением научных исследований, а кроме того, и успешного функционирования современного общества во всем его многообразии. Межкультурная коммуникация постоянно фигурирует на страницах научных изданий, популярных источников и средств массовой информации. Диалог предполагает взаимный обмен, обмен репликами. Как пишет В. Г. Костомаров, одностороннее движение не является обменом, и для последнего нужен, если не двунаправленный процесс, то хотя бы обратная связь [2]. Если же речь идет о диалоге культур, то имеется в виду двусторонний или многосторонний обмен ценностями материальной и духовной культуры – межкультурная коммуникация.

Чтобы такая диалогичность давала результаты независимо от формы протекания, ее участники должны руководствоваться определенными принципами. Прежде всего, это признание равноправия сторон. Каждая из сторон диалога должна обладать той мерой свободы, которая исключает возможность диктата, отношений господства и подчинения. Диалог возможен при условии признания за каждой из сторон права на существование и равноценность иной мировоззренческой сис-

темы, иного типа мышления, иных ценностных установок, взаимного уважения взглядов и позиций друг друга, отказа от силового давления и иных форм воздействия [3].

По мнению П. Флоренского и А. Лосева, для человека новейшего времени важно познать мир своей родной и мировой культуры.

В опыте каждой нации есть свое, неповторимое, добытое собственной мыслью, собственными усилиями, собственной национальной энергией. В культуре нации мы находим то, что воспринято у других наций, пересмыслено, преобразовано в свое. Абсолютно отделенных, всецело погруженных в себя наций не существует в мире.

Приобщение к традициям, обычаям других народов делает человека богаче и духовно, и эмоционально. Бурные изменения в межкультурной ситуации показывают, как постоянно увеличивается потребность совмещения этнических и общечеловеческих критериев. Диалог культур имеет исключительное значение в укреплении межнациональных связей, утверждении толерантности, взаимного доверия между представителями различных наций и этносов в обществе. Диалог культур направлен на сближение и взаимное обогащение культур; он способствует расширению духовного, культурного кругозора, освоению универсальных общечеловеческих ценностей, развитию образного мышления, приобретению эмоционального опыта [4].

Этнокультурный компонент тесно связан с мировидением народа, с его прошлым и настоящим. Он опирается на идейно-эстетическую традицию фольклора и проявляется не только на уровне языковых единиц, но и на уровне содержания.

Существует тесная связь и взаимозависимость между преподаванием иностранных языков и межкультурной коммуникацией. Каждое занятие по иностранному языку – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире [7].



Одна из актуальных задач обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Эффективность общения на иностранном языке, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), глубоких фоновых знаний и многого другого. Но преодоление языкового и культурного барьера бывает иногда недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Так, обозреватель BBC Capital пришел к парадоксальному выводу: если в группе людей, общающихся на одном языке, хотя бы для части собеседников он не родной, то у них мало шансов по-настоящему понять друг друга. Причем зачастую именно носители языка не могут донести свои мысли до остальных.

Поскольку для большинства жителей планеты английский не является родным языком, подстраиваться, вероятно, придется все же англофонам. Как правило, 90 % времени выступлений на собраниях приходится на ораторов, для которых родной язык английский. «В ситуациях, когда используется «лингва-франка» – единый язык межнационального общения, которым обычно является английский, носители языка оказываются в невыгодном положении, – рассказывает профессор британского Саутгемптонского университета Дженнифер Дженкинс, которая специализируется на различных вариантах английского языка в мире. – Именно англофонам труднее всего объясниться самим и понять других людей». Люди, которые говорят на иностранном языке, обычно обладают в нем более бедным словарным запасом и выбирают простые фразы без цветистых оборотов и сленга. Это помогает им понимать друг друга без двусмысленностей.

В процессе образования человек осваивает культурные ценности (историческое на-

следие искусства, архитектуры). Поскольку достижения познавательного характера представляют собой совокупность материального и духовного достояния человечества, постольку освоение исходных научных положений также является обретением культурных ценностей. В итоге было сформулировано дидактическое понятие культуры – обучение и воспитание молодого поколения средствами культуры.

Процесс взаимодействия как присвоение и создание человеком новых культурных ценностей в рамках образовательной системы является созиданием, то есть связан с культурой в ее динамическом аспекте.

В более широком смысле любая культура возникает и существует в рамках уникальной нации в конкретной географической области и состоит из локальных и общих компонентов. За счет таких локальных компонентов и формируются национально-специфические различия в языковой картине мира, ведущие к межкультурному непониманию. Становится понятно, почему передача названий и описаний специфических элементов другой культуры так проблематична и требует особого подхода. Такой подход подразумевает учет лингвистического и экстралингвистического материала при передаче национального своеобразия, а также социокультурной обусловленности такой передачи.

В любой сложной, нестабильной ситуации – взаимоотношения в арабском мире, корпоративные решения или взаимоотношения между руководящим и исполнительным уровнями в международной корпорации – скорее всего, можно обнаружить коммуникативные ошибки и межкультурные недопонимания, которые препятствовали разрешению проблемы конструктивным путем [5].

Относительно картины мира ученые разделяют точку зрения, что, во-первых, картина мира – одно из базовых понятий для человека; во-вторых, картина мира имеет комплексный характер; в-третьих, картина мира – результат рефлексии человека над действительностью, хотя имеется ряд разногласий по данному вопросу.



На уроке иностранного языка в русскоязычной аудитории преподаватель – представитель иной культуры предложил студентам в качестве задания составить текст рекламы дома престарелых. Это задание повергло русских студентов в шок, поскольку в России считается позорным отправить бабушку или дедушку в дом престарелых, в то время как в Западной Европе относятся к этому явлению иначе. Студенты провалили задание, поскольку преподавателем не была учтена картина мира русских студентов. Это яркий пример неудачи в межкультурной коммуникации.

В русской языковой культуре в рекламных компаниях весьма распространены «завлекающие слоганы» типа «низкие цены», «очень низкие цены», «смешные цены» (имеются в виду такие низкие цены, что смешно), «товары по бросовым ценам» (то есть по крайне низким ценам) и т. д. В немецкой культуре такого рода стратегии и практики не будут успешны, поскольку с низкими ценами связаны иные коннотации. Вместо этого говорят *preiswert*, *preisgünstig* и т. д. (3). Однако это не означает, что немцы готовы переплачивать лишние деньги, что они менее экономны и более расточительны, чем русские.

В немецкой лингвокультуре в качестве рекламного трюка немисливо говорить о низкой цене, поскольку низкая цена ассоциируется с низким качеством товара.

Национальные культуры слишком различны, чтобы взаимодействовать без проблем. Что касается языка (речи), то представляется неправомерным рассматривать в рамках диалога культур вопросы межъязыкового перевода (это явно однонаправленный процесс), сравнительно-сопоставительные исследования (даже на материале близкородственных языков), факты влияния одних языков на другие, в том числе классических языков на современные; нельзя относиться к диалогу культур как к обучению иностранному языку.

Применение словосочетания «диалог культур» к самым разным ситуациям и фактам, подчас не имеющим отношения ни к этносам, ни к межэтнической, межкультурной коммуникации, вызывает необходимость хотя бы

кратко коснуться понятия культуры (и языка в связи с культурой) и возможности взаимодействия этнических культур [2]. По мнению современных культурологов, имеется свыше 300 дефиниций этого понятия). К концу XX в. в результате охвата понятием культуры разнообразных сфер общественной и индивидуальной жизни людей формулируется комплексное, всеобъемлющее определение, при котором культура понимается как совокупность всех материальных и духовных продуктов человеческой деятельности и как изменяющиеся в пространстве и времени способы их создания и использования (присвоения).

Легко демонстрируется социально-культурная детерминированность словарного состава языка. Речь идет не только о том, что количество наименований в определенной сфере деятельности прямо зависит от степени общественной значимости этой сферы. Традиционно в качестве примера такой зависимости упоминается большое число названий разных видов снега у эскимосов или многочисленные названия окраски лошадей у аргентинских пастухов. Однако не меньший интерес представляют факты отражения в значении и употреблении лексических единиц своеобразия осмысления представителями данной культуры окружающего мира. Так, в английской культуре особое значение имеет «пооп» – 12 часов дня, служащие основной точкой отсчета времени. Это не только середина дня (*midday*), но и конец утра (*morning*), которое длится с полуночи, частично перекрывая и темное (*night*) и светлое (*day*) время суток. К этой точке привязан и особый прием пищи – «*lunch*» в отличие от главной еды в сутки – «*dinner*», которую едят в середине или в конце дня. После начинается «*afternoon*» (*postmeridian*) – вторая половина дня, которая длится до заката солнца (*before sun set or nightfall*). Но «*nightfall*» – это ведь наступление ночи, или точнее – темноты, первую часть которой, видимо, составляет «*evening*», поскольку она же может называться «*night*». Английский чай (*tea*) подается ближе к вечеру или в конце второй половины дня (*in the late afternoon*), но есть еще «*supper*», который



едят вечером (если «dinner» съели в середине дня) или поздно ночью. В целом образуется своеобразная картина суток, характерная для английской культуры [6].

Во взаимодействии культур предполагается, что одна из культур будет доминирующей, т. е. такой культурой, которая выражает ключевые ценности, разделяемые большинством. В нее входят глобальные компоненты восприятия организационной культуры, которые отличают одну культурную организацию от другой. Одним из основных понятий такого процесса является процесс «аккультурации» (иначе говоря, культурной адаптации или социализации). Когда процесс диалога культур функционирует успешно, речь идет о «культурной синергии», которая понимается как наращивание дополнительного потенциала за счет культурного разнообразия в мире для совместного роста и развития путем сотрудничества; подчеркивает сходные черты и общие намерения и интегрирует различия для обогащения человеческой деятельности и существования.

В зависимости от принятия той или иной точки зрения на соотношение культуры и языка может решаться еще один принципиальный вопрос – о национальном менталитете и в связи с этим о национальной картине мира: научной (концептуальной), художественной, фольклорной, языковой. Большинство ученых до последнего времени склонялось к мысли об инварианте научного знания при возможности существования научной картины мира «в национальной языковой оболочке» и при четком различении национальных менталитетов, воплощенных и отраженных в национальных языковых картинах мира. Как следствие отвергалась возможность взаимопроницаемости языков и культур (национальные языковые картины мира «непроницаемы для иноязычного сознания») и признавалась лишь их взаимопостижимость. Эта точка зрения восходит к «закону многообразия национальных культур», предложенному еще в начале 20-х гг. XX в. Трубецким Н. С., который писал, что благодаря этому закону «общение между представителями разных народов затрудняется

ся, а при известной степени различия между культурами даже становится совсем невозможным» [7].

Благодаря сочетанию лучшего из разных культур создаются нетрадиционные подходы и новые решения. Как известно, язык является способом познания окружающего мира и средством коммуникации. Одновременно он выступает в качестве хранителя и выразителя духовной культуры, которая передается как от поколения к поколению, так и в условиях образовательных учреждений. Не случайно уровень культуры эпохи (и отдельного человека) определяется отношением к языку как отдельной составляющей целостной культуры. Поэтому миссия образования состоит в том, чтобы сформировать у молодого поколения ответственное отношение к родному и иностранному языку, к сохранению и обогащению исторических, научных и культурных ценностей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос формирования межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранных языков. Опираясь на многочисленные исследования как зарубежных, так и российских ученых выясняется, что проблема формирования межкультурной коммуникации удерживает ведущие позиции в области теории и методики обучения иностранным языкам как в России, так и за ее пределами. Диалог культур играет немаловажную роль в укреплении межнациональных связей, утверждении толерантности, взаимного доверия между представителями различных наций и этносов в обществе.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, англофон, сленг, лингвострановедческий аспект.

SUMMARY

The article discusses the formation of intercultural communication in the process of teaching foreign languages. Based on numerous studies of both foreign and Russian scientists found out that the problem of formation of intercultural communication holds a leading position in the field of theory and methodology of teaching foreign languages, both in Russia and



abroad. The dialogue of cultures plays a much important role in strengthening interethnic relations, promote tolerance, mutual trust between the representatives of different nations and ethnic groups in society.

Key words: intercultural communication, anglophone, slang, lingo cultural aspect.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. – М.: Языки славянской культуры, 2001.

2. Верещагин Е. М. Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: V Конгресс МАПРЯЛ. – М.: Ин-т русского языка, 1982. – С. 282–283.

3. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие. – 2-е изд., дополн. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – 424 с.

4. Зубарева В. А. Шевченко С. В. Реализация принципа диалога культур // Научное мнение. Научный журнал. – 2014. – № 3. – С. 136–141.

5. Караулов Ю. Н. Языковая личность и национальный характер / под ред. И. Н. Смирновой // Современная наука: познание человека. – М., 1988. – С. 182–200.

6. Комиссаров В. Н. Общая теория перевода: учеб. пособие. – М.: ЧеРо, 1999. – 136 с.

7. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая этнология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: МГЛУ, 1996. – С. 7–22.

8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

Н. В. Горбова

УДК 371.134:81'243

К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ

В последнее время в кругу вопросов, затрагивающих совершенствование системы организации учебного процесса, особое внимание уделяется главному субъекту этого процесса – обучающемуся. При этом в качестве основного источника учебного познания предлагается рассматривать личностный опыт последнего, что актуализирует его активную позицию.

Роль второго субъекта учебного процесса – обучающего (учителя, преподавателя) – сводится к руководству, направлению и активизации учебно-познавательной деятельности обучающегося. В этой связи при организации учебного процесса на первый план должны выходить не информативные, а активные и интерактивные методы обучения, что находит свое отражение в требованиях, изложенных в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Так, в частности, в ходе анализа ФГОС ВО Е. А. Ретовой было установлено, что рекомендуемый удельный вес занятий, проводимых в активных и интерактивных формах, составляет не менее 10–30 % для бакалавриата, 30–50 % для магистратуры, 30 % для специалитета от общего объема аудиторных занятий [5, с. 4]. Таким образом, необходимость внедрения активных и интерактивных методов обучения в условиях магистратуры не вызывает сомнения.

Цель настоящей статьи состоит в описании педагогического обеспечения процесса внедрения интерактивных методов при под-





готовке будущих учителей иностранных языков в условиях магистратуры. При этом мы придерживаемся мнения М. А. Кобзевой о том, что интерактивные методы представляют собой «наиболее современную форму активных методов» [1, с. 13]. В данной статье речь идет не об активных методах обучения вообще, а именно об интерактивных методах, которые, согласно точке зрения Т.М. Ноздрачевой, «ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с обучаемым, но и друг с другом» [2, с. 245].

Перспективность применения интерактивных методов в процессе обучения в системе высшего образования подтверждается появлением большого количества работ. Данная проблематика нашла свое отражение в исследованиях таких ученых, как Л. А. Боков, Ю. В. Гуштин, Н. Н. Двудичанская, В. И. Ефанов, С. С. Кашлев, В. А. Кормилини, Ж. А. Короткевич, М. А. Косолапова, Л. Н. Куликова, И. В. Курышева, О. И. Лосьянова, Т. Г. Мухина, Г. Ф. Привалова и др.

Исходя из того, что слово «интерактив» пришло к нам из английского языка («inter» – взаимный, «act» – действовать) и буквально означает «нахождение в состоянии взаимодействия с чем-либо или кем-либо», мы трактуем интерактивное обучение как систему взаимодействия обучающихся между собой, с обучаемым, а также с различными источниками информации в условиях, мотивирующих к самостоятельному, инициативному и творческому освоению нового учебного материала с использованием различных вспомогательных средств, в том числе современных технических средств обучения. Интерактивный метод обучения в этом случае представляет собой совокупность педагогических действий и приемов, направленных на организацию данного взаимодействия.

В настоящее время учеными предпринимаются разнообразные попытки систематизации и классификации интерактивных методов обучения. Приведем в качестве примера некоторые из них. Согласно точке зрения А. П. Панфиловой, интерактивные методы обучения могут быть представлены тремя видами: радикальными, комбинаторными и мо-

дифицирующими. К радикальным, по мнению исследователя, принадлежат методы с использованием компьютерных технологий, выстраиваемые на основе информатизации (дистанционное обучение, виртуальные семинары, конференции, игры и пр.). Ко второй группе относятся методы, которые являют собой «конструктор из известных элементов» (лекция-диалог, лекция вдвоем и т. д). Модифицирующие методы направлены на усовершенствование имеющейся методики обучения без каких-либо значимых изменений (например, деловая игра) [4]. С точки зрения Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой интерактивные методы обучения можно разделить на следующие категории: дискуссионные, игровые, тренинговые [3, с. 35–36].

Не подлежит сомнению, что интерактивные методы трансдисциплинарны, что позволяет включить их в процесс преподавания любых дисциплин. Приведем несколько очевидных оценочных положений внедрения интерактивных методов в процесс обучения иностранным языкам, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы – проведения занятий в интерактивной форме (60 % от общего объема аудиторных занятий). Настоящая опытно-экспериментальная работа проводится с 2015/2016 учебного года по настоящее время на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте в рамках преподавания дисциплин «Второй иностранный язык», «Лингвострановедение второго языка» на II–IV курсах направления подготовки 45.03.01 Филология, профиля подготовки «Зарубежная филология (английский язык и зарубежная литература)». В качестве положительных моментов использования интерактивных методов в процессе обучения хотелось бы отметить следующие:

- ✓ проявление у обучающихся интереса к изучаемому материалу и самому процессу познания – результат крепких когнитивно-эмоциональных связей;
- ✓ оптимальный уровень усвоения материала – знания, интегрированные по вектору



интерактивности, имеют долгосрочный характер;

✓ всемерная активизация учебно-познавательной деятельности – включение в учебно-познавательную деятельность сильных и слабых обучающихся;

✓ развитие умения работать в группах (малой, большой) – совершенствование социальных навыков;

✓ обогащение опыта коммуникативной деятельности – совершенствование коммуникативных навыков;

✓ развитие положительной направленности на мнение и суждения Другого – актуализация способности принять «роль» Другого;

✓ совершенствование навыков анализа и самоанализа – развитие рефлексии;

✓ повышение творческой активности обучающегося – творческое саморазвитие его личности;

✓ продуктивная динамика понижения утомляемости обучающихся на занятиях.

Несмотря на очевидные положительные стороны внедрения интерактивных методов в процесс иноязычного образования, личный опрос и анкетирование, в частности, практикующих учителей и преподавателей иностранного языка – профессорско-преподавательского состава кафедры иностранной филологии и методики преподавания Гуманитарно-педагогической академии, членов Ассоциации учителей и преподавателей немецкого языка (всего 144 человека) показали, что 17 % респондентов высказали отрицательное отношение к использованию интерактивных методов при обучении иностранному языку, 54 % респондентов – индифферентное и 29 % – положительное. Анализ причин отсутствия понимания у респондентов практической значимости и эффективности внедрения интерактивных методов в процесс обучения иностранному языку выявил, во-первых, недостаточный уровень знаний о сущности и особенностях интерактивного обучения иностранному языку, во-вторых, наличие консервативного подхода в практике обучения иностранному языку, зачастую продиктованное нежеланием что-либо менять.

Настоящее положение вещей актуализирует вопросы подготовки квалифицированных специалистов, компетентных в вопросах организации процесса обучения иностранным языкам с использованием интерактивных методик, что, в свою очередь, обуславливает создание специализированных магистратур. В частности на базе Гуманитарно-педагогической академии в г. Ялте в 2018/2019 учебном году планируется открытие новой магистерской программы «Интерактивные методы обучения иностранным языкам» по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» по заочной форме обучения. Миссия данной программы будет состоять в подготовке учителей иностранных языков нового типа, в совершенстве владеющих интерактивными методами обучения иностранным языкам. Целесообразность реализации настоящей магистерской программы продиктована совершенствованием образовательной деятельности ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в связи с общей интеграцией системы образования Республики Крым в образовательное пространство Российской Федерации.

С целью получения специальных знаний для последующего открытия данной образовательной программы в декабре 2016 года автором статьи было проведено исследование на тему «Инновационные научные методики и интерактивные практики обучения иностранным языкам в образовательных организациях» на базе Института иностранных языков по реализации магистерских программ ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» («МГПУ»). Настоящая работа выполнена при поддержке Программы развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» на 2015–2024 гг. в рамках реализации программы академической мобильности по проекту ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» «Поддержка академической мобильности работников университета на заявительной основе – ПМП» в ФГАОУ



ВО «Московский городской педагогический университет». Определяющим фактором выбора места проведения вышеназванного исследования – принимающей организации – стал передовой опыт данного учебного заведения, связанный с реализацией на его базе технического задания по выполнению государственной работы «Создание стажировочной площадки для трансляции передовых практик обучения иностранным языкам образовательным организациям г. Москвы», проводимой в рамках Государственного задания Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (2014–2015 гг.).

В ходе реализации данного исследования были достигнуты следующие результаты: изучены авторские лекционные курсы доктора педагогических наук, профессора Е. Г. Таревой, связанные с методикой обучения иностранным языкам («Теория обучения иностранным языкам», «Теория и методика обучения иностранным языкам (первому и второму ИЯ)», «Методика обучения иностранным языкам в вузе», «Лингводидактические компетенции преподавателя иностранного языка и перевода», «Педагогика и психология высшей школы», «Лингводидактика»); принято участие в семинарах и практических занятиях по теории и методике преподавания иностранных языков, а также в мероприятиях, проводимых принимающей организацией; определены концептуальные положения для открытия и реализации новой магистерской программы «Интерактивные методы обучения иностранным языкам» по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»; работа в библиотеке Института иностранных языков ФГАОУ ВО «МГПУ», а также в Российской государственной библиотеке по сбору материала для последующей разработки авторских лекционных курсов магистерской программы «Интерактивные методы обучения иностранным языкам».

Целью магистерской программы «Интерактивные методы обучения иностранным

языкам» по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» является ознакомление обучающихся с новыми научно-практическими знаниями в области инновационных педагогических технологий и интерактивного обучения иностранным языкам.

Решаемые в ходе реализации магистерской программы задачи:

– ознакомление обучающихся с характеристиками ряда интерактивных и инновационных педагогических технологий и методиками их осуществления на практике;

– совершенствование умений проектирования занятий по иностранному языку с использованием инновационных и интерактивных технологий;

– обогащение электронного педагогического инструментария;

– развитие творческих способностей и метапредметных умений и навыков;

– формирование современного педагогического мышления, позволяющего в дальнейшем выстраивать процесс обучения иностранным языкам на принципе паритетности;

– развитие личностной рефлексии своей организационно-педагогической деятельности и ее результатов с использованием интерактивных технологий;

– проведение научно-исследовательских работ по выявлению проблем и совершенствованию иноязычного образования.

В ходе реализации данной магистерской программы намечается использование новейших технологий и методов обучения, в результате чего обучающиеся получают практический опыт активного применения интерактивных методов и инновационных технологий в иноязычном образовательном пространстве. Предполагается, что к ее реализации будут привлечены 100 % преподавателей с учеными степенями, в том числе доктора наук по профилю программы.

Исходя из анализа теоретических положений, связанных с организацией интерактивного иноязычного обучения, а также собственных наблюдений, полученных в результате практического опыта преподавания иностранных языков на кафедре иностранной



филологии и методики преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте на основе коммуникативно-деятельностного подхода, мы выделяем следующие оптимальные организационно-педагогические условия, в совокупности и единстве обеспечивающие эффективное внедрение интерактивных методов в процесс преподавания иностранных языков в условиях магистратуры:

Условие 1. Оптимальное аудиторное оснащение и материально-техническое обеспечение (для организации разнообразных интерактивных форм учебно-познавательной деятельности и использования разнообразных интерактивных средств).

Условие 2. Создание рабочей и дружелюбной атмосферы (для формирования положительного эмотивно-ценностного отношения обучающегося к процессу и способу освоения учебного материала).

Условие 3. Реализация межпредметных связей в учебном процессе.

Условие 4. Ориентация на развитие у обучающегося метапредметных знаний и умений (постановка цели, задач, анализ, рефлексия и др.).

Условие 5. Стимулирование самостоятельности и инициативности обучающегося в ходе осуществления им учебно-познавательной деятельности.

Условие 6. Включение в процесс освоения учебного материала каждого обучающегося посредством использования различных дидактических и организационно-управленческих средств.

Условие 7. Соблюдение заранее оглашенных правил, безукоризненное следование регламенту при проведении конкретного интерактивного упражнения или задания.

Условие 8. Акцентирование внимания при работе обучающегося с Другим(и) на проявление взаимоуважения и эмпатии.

Условие 9. Использование разнообразных внешних и внутренних средств стимулирования учебно-познавательной деятельности.

Условие 10. Применение накопительной системы оценивания.

Резюмируя, отметим, что подготовка будущих учителей иностранного языка в условиях магистратуры на основе интерактивных методов обучения должна представлять собой системную подготовку, нацеленную на развитие у будущих учителей творческих способностей и метапредметных умений и навыков, необходимых для дальнейшего использования научно-теоретических и предметно-практических знаний с целью повышения качества иноязычного образования в условиях стремительно меняющейся профессионально-педагогической среды.

АННОТАЦИЯ

В статье описывается педагогическое обеспечение системы внедрения интерактивных методов обучения в процесс подготовки будущих учителей иностранных языков в условиях магистратуры с учетом новых требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

Ключевые слова: иноязычное образование, интерактивные методы обучения, коммуникативно-деятельностный подход, высшее образование, магистратура.

SUMMARY

The article explores major aspects connected with application of interactive methods in the process of training future teachers of foreign languages at Master degree level of tertiary education. The author determines organizing and pedagogical conditions that provide effective implementation of the program in the context of the new National Educational Standard of Higher Education.

Key words: foreign language teaching, interactive methods, communicative method, tertiary education, master degree program.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кобзева М. А. Активные и интерактивные технологии обучения как средство актуализации учебного процесса // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – Нижний Новгород, 2016. – № 2. – С. 10–15.

2. Ноздрачева Т. М. Интерактивные методы обучения в реализации компетентно-



стного подхода // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – Курск: Юго-Западный государственный университет (Курск). – 2012. – № 2. – С. 242–247.

3. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. – 2007. – № 6 (48). – С. 32–41.

4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

5. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.



Н. В. Назаренко

УДК 378

**УЧИМСЯ
БЫСТРО И ЛЕГКО
ЗАДАВАТЬ ЛЮБОЙ ВОПРОС
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ:
«СИЛЬНЫЕ» / «СЛАБЫЕ»
ГЛАГОЛЫ**

Стремительное вхождение России в мировое сообщество, интеграционные процессы в различных сферах политики, экономики, культуры, идеологии, смешение и перемещение народов и языков поднимают проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения, принадлежащих к раз-

ным культурам. Все это не может не отразиться на методике обучения английскому языку, не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания английского языка.

Чтобы научиться говорить на английском языке, необходима определенная система или, как ее чаще называют, методика обучения английскому языку, которая позволила бы приобрести навыки чтения, понимания речи на слух, говорения и письма на изучаемом языке.

В классической методике преподавания иностранных языков примерно 90% времени уделялось теории иностранного языка, когда студенты изучали новую лексику, синтаксические конструкции, обсуждали правила, а также читали и переводили тексты, делали письменные задания и иногда слушали аудио-записи. На развитие разговорных навыков уходило всего 10% времени от занятия, в результате обучающийся понимал тексты на английском языке и знал грамматические правила, но не мог говорить. На смену этой методике пришли более современные методики, позволяющие овладеть навыками устной речи и общаться с носителями иностранного языка. К таким методикам можно отнести коммуникативную, проектную, методику тренингов. Появились и новые, более активные, методы и приёмы обучения английскому языку, такие как круглый стол, мозговой штурм, деловая игра, презентация, игровая методика изучения английского языка для детей.

Главной целью обучения иностранному языку является свободное общение, включающее в себя грамотную устную речь. Грамотная устная речь подразумевает знание грамматики, т.е. грамматически правильное оформление устно-речевых высказываний.

В настоящее время обучение грамматике является не целью, а одним из важных средств обучения иностранному языку. Однако, как известно, студентам больше всего не нравится заниматься на уроках иностранного языка именно грамматикой, в результате чего и возникают большие затруднения при ее



изучении, хотя можно с уверенностью сказать, что грамотная устная речь зависит от сформированности грамматических навыков студентов. [2].

Образное сравнение М. А. Пфейфер позволяет легко понять, что язык нельзя сводить к лексике; она является лишь материалом, из которого с помощью логической системы – грамматических и синтаксических конструкций – строится высказывание, то есть выражается мысль. Грамматические категории в английском языке в отличие от лексического материала весьма ограничены и, что особенно важно, неизменны в течение столетий. М. А. Пфейфер подчёркивает, что они-то и составляют так называемый «скелет», «опорно-двигательный аппарат» языка. Без этого «скелета» язык – россыпь разнородных элементов. Именно этот аппарат придаёт «лицо» языку, характер, отличающий его от других языков. Чтобы перевести с одного языка на другой, нужны не только другие слова, но и другая логика построения высказывания, другие взаимосвязи, знание другой культуры. Этой-то логике и следует обучать [5].

Как и А. А. Леонтьев, мы уверены в том, что «употребление каждого грамматического явления, должно быть доведено до уровня навыка. Автоматизм достигается в том случае, если форма усваивается вместе с функцией. Заучивание формы, изолированной от ее функции, не гарантирует его последующего правильного употребления. И действительно ученик может наизусть выучить парадигму спряжения глаголов, может без запинки воспроизводить основные формы глаголов, но при этом оказывается часто не в состоянии выразить самую простую мысль. Поэтому золотое правило при обучении грамматической стороне речи – учить усваивать грамматическую форму в процессе ее употребления. Только в этом случае формируется навык ее использования. Ведь в речевой практике человек говорит что-либо не потому, что ему хочется употребить то или иное грамматическое явление, а чтобы выразить свое согласие или несогласие, уверенность и так далее». Следовательно, упражнения должны носить

коммуникативный характер, они делятся на подготовительные, направленные на формирование грамматического навыка, и речевые, отвечающие за развитие умений устного высказывания. А. А. Леонтьев отмечает, что для осуществления общения недостаточно сформированных речевых навыков, необходимы речевые умения. Умения предполагают творческую деятельность. Она связана с мышлением, воображением, эмоциями [1].

Новизна предлагаемого метода построения сразу всех типов вопросительных предложений заключается в том, что приём условного деления всех глаголов на «сильные» и «слабые» позволяет быстро и легко определить, какой глагол должен стоять на первом месте в вопросительном предложении любого типа. Учитывая то, что английское предложение имеет твёрдый порядок слов, совсем не сложно расставить по своим местам все члены предложения согласно известной схеме.

Свой метод мы выстраиваем на основе *когнитивного и коммуникативно-ориентированного* подходов. Предлагается пошаговая презентация построения вопросительного предложения:

1. Порядок слов утвердительного предложения.

2. Порядок слов вопросительного предложения.

3. Выявление глагола, который должен занимать первое место в вопросительном предложении. Условное деление всех глаголов на две группы «сильные» и «слабые»;

4. Вывод о том, какой глагол «имеет право» стоять на первом месте в вопросительном предложении (только «сильный» или вспомогательный);

5. Согласно схеме «порядок слов вопросительного предложения» выстраиваются все типы вопросов в два этапа:

5.1. Сначала все типы вопросов с «сильными» глаголами (на примере Present Simple) в логическом порядке по степени сложности их построения: общий, альтернативный, специальный, вопрос к подлежащему, разделительный, вопрос, выражающий удивление (разве? неужели?).



Затем следует закрепление материала на упражнениях, сначала на закрепление грамматических навыков, затем – на закрепление речевых навыков.

5.2. После «сильных» глаголов переходим к «слабым» глаголам. В той же логике выстраиваем все типы вопросов со «слабыми» глаголами (так же в Present Simple). В результате студенты повторно выстраивают все типы вопросов (всего шесть), меняя «сильный» глагол на «вспомогательный» Do (если в предложении сказуемое выражено «слабым» глаголом, то ему нужен «помощник», чтобы сохранить обратный порядок слов вопросительного предложения, т.е. вспомогательный глагол). В результате студенты легко делают вывод, что на первом месте может стоять только «сильный» или вспомогательный глаголы.

После этой работы выполняются упражнения на закрепление грамматических и речевых навыков. Покажем на примере:

Шаг I: The word order of an English affirmative sentence

(Порядок слов английского утвердительного предложения) – *прямой порядок слов*.

1 2 3 4

подлежащее + сказуемое + дополнение + обстоятельство

Ex.: I often send letters by e-mail.

Шаг II: The word order of an English interrogative sentence

(Порядок слов английского вопросительного предложения) – *обратный порядок слов*

1 2 3 4 5

глагол + подлежащее + оставшаяся часть сказуемого + дополн. + обстоят.

В вопросительном предложении на первом месте **всегда** стоит **глагол**, но какой? Выясним:

Шаг III: Выявляем глагол, который должен занимать первое место в вопросительном предложении. Для этого делим все глаголы на две условные группы «**сильные**» и «**слабые**»:

Глаголы

«Сильные» «Слабые» – все остальные

1. to be

"I can help you!"

2. to have got

Do / does –

вспомогательный глагол, который **помогает** «слабым» глаголам построить вопросительные и отрицательные предложения.

3. can

4. must

5. may

6. shall

7. will

Не переводится на русский язык

Шаг IV: Вывод: если в предложении сказуемым является «сильный» глагол, то он и занимает первое место в вопросительном предложении. Если в предложении сказуемое выражено «слабым» глаголом (работать, учиться, любить, знать, видеть и т.д.), то на первом месте должен стоять «помощник», т.е. вспомогательный глагол, который не переводится на русский язык, а только помогает выстроить структуру вопросительного предложения. В Present Simple – это глагол Do и его форма Does. Таким образом, на первом месте вопросительного предложения может стоять только «сильный» или вспомогательный глагол.

You can speak English	We live in Moscow.
Can you speak English?	Do we live in Moscow?
You cannot speak English.	We don't live in Moscow.
His sister is a good doctor.	You look like your mother.
Is his sister a good doctor?	Do you look like your mother?
His sister isn't a good doctor.	You don't look like your mother.
They have got a large flat.	She likes traveling.
Have they got a large flat?	Does she like traveling?
They haven't got a large flat.	She doesn't like traveling.



Шаг V.1: Все типы вопросов с «сильными» глаголами (Present Simple)

К утвердительному предложению, в котором сказуемое выражено «сильным» глаголом (are) задаём все типы вопросов в указанном порядке:

“Your parents are famous businessmen”

- | | |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1. Общий: | Are your parents famous businessmen? |
| 2. Альтернативный: | Are your parents famous businessmen or doctors? |
| 3. Специальный: | What businessmen are your parents? |

Вопросительные слова:

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| What + сущ. – какой? | Where – где? куда? |
| What + глаг. – что? | When – когда? |
| What colour of + сущ. – какой? (о цвете) | Why – почему? |
| What kind of + сущ. – какой? (о качестве) | How – как? |
| How long / far / fast / many / much – как долго / далеко / быстро / сколько? | |

- | | |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. К подлежащему: к его определению: | Who are famous businessmen?
Whose parents are famous businessmen? |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|

- | | |
|------------------------------|----------------------------------------------------|
| Вопросительные слова: | Who – кто? |
| | What – что? |
| | Which of you / us / them – кто из вас / нас / них? |
| | What + подлежащее – какой ...? |
| | Whose + подлежащее – чей ...? |

- | | |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 5. Разделительный: | Your parents are famous businessmen, aren't they? |
| 6. Удивление: (разве...? неужели...?) | Aren't your parents famous businessmen? |
| Отриц. предложение: | Your parents are not famous businessmen. |

PRACTICE

Сначала предлагается выполнить подготовительные упражнения, направленные на формирование грамматического навыка:

Ex. 1. Put as many questions on the following sentences as possible.

1. My boss can speak English and German very well.

2. He must do a lot of routine at his office every day.

3. She is the best manager in the company.

4. My sister has got two children Kate and Alex.

5. My daughter may go to disco on Sundays.

6. They are at the sales conference now.

7. General director is on business in England.

Ex. 2. Make up questions using the following word combinations:

- | | |
|-----------------------|----------------------------|
| modern designer | natural or artificial silk |
| the computer | a daughter or a son |
| any children | at school |
| a doctor or a teacher | at work |
| business trips | too much work |

Ex. 3. Hiroshi Tanaka is in the gift store in the lobby of the Columbia Towers Hotel. Complete the dialogue using the verbs in brackets.

Gift Store

Conversation A

Hiroshi: How much (be) this?

Salesperson: The baseball cap? It's \$15,50.

Hiroshi: What size (be) it?

Salesperson: They are all the same. One size fits all.

Hiroshi: That's OK.

Conversation B

Hiroshi: How much (be) these T-shirts?

Salesperson: Which ones?

Hiroshi: The dark blue ones.

Salesperson: They are eighteen dollars each.

Hiroshi: What size do you have?

Salesperson: Small, medium, large, and extra large. (be) it for you?

Hiroshi: No, It's for my son.

Salesperson: How old (be) he?

Hiroshi: Thirteen.

Salesperson: I suppose medium, then.

Conversation C Hiroshi:

OK. The cap and the T-shirt, then.



Salesperson: That's thirty- three fifty together.

Hiroshi: Thirty-five ten with the tax.

Do you take travelers checks?

Salesperson: Sure. Just sign and date it.

I have a stamp with the store name.

Hiroshi: There you go

На втором этапе усвоения материала предлагается выполнить речевые упражнения творческого характера, отвечающие за развитие умений устного высказывания. Преподаватель предлагает различные творческие задания, используя такие методы и приёмы, как:

- работа в парах;
- работа в группах;
- составить короткий диалог на заданную тему;
- преподаватель показывает или называет предмет, студенты задают все типы вопросов об этом предмете;
- один студент загадывает слово остальные студенты, задавая вопросы, пытаются отгадать задуманный предмет и т.д.

Шаг V.2: Все типы вопросов со слабыми глаголами (Present Simple)

“Our new computers work very well”

1) **всп. гл.** 2) **подл.** 3) **ост. часть сказ.**

1. **Общий: Do** our new computers **work** very well?

2. **Альтернативный: Do** our new computers **work** very well **or** badly?

0) **вопр. сл.** 1) **глагол.** 2) **подл.** 3) **остав. часть сказ.**

3. **Специальный: How well do** our new computers **work**?

4. **К подлежащему: особенности:**

а) нет вспомогат.

глагола,

в) сказуемое + -s

What works very well? (What – условно принято считать за подлежащее в 3-м лице единственного числа, поэтому к сказуемому прибавляем суффикс –s).

К определению Whose computers work very well?

подлежащего: What computers work very well?

5. **Разделительный:** Our new computers work very well, **don't they?**

6. **Удивление: Don't** our new computers work very well?

(Разве? Неужели?)

Отрицательное предложение: Our new computers **don't** work very well.

Нужно помнить! Если сказуемое в предложении выражено «слабым» глаголом, то, как в вопросительных, так и в отрицательных предложениях используется вспомогательный глагол. В Present Simple – это **Do** или **Does**.

PRACTICE

Закрепление теоретического материала построения вопросов со «слабыми» глаголами проводится в той же последовательности, что и с «сильными» глаголами: сначала выполняются подготовительные упражнения, направленные на формирование грамматического навыка, затем – речевые, творческие, отвечающие за развитие умений устной речи.

Ex. 1. Put as many questions on the following sentences as possible.

1. I come from the United States of America.

2. I'm a software engineer. I work for Siemens.

3. I often travel to England, Finland and Japan.

4. Mr. Black's children study in New Zealand.

5. We often tell funny stories to each other when we are at our friend's birthday party.

Ex. 2. Make up questions using the following word combinations.

live in Khabarovsk

visit exhibitions

or Moscow

spend free time

write foreign partners

foreign delegations

meet interesting people

go on business trips

produce some goods / services



Ex. 3. Interview the partner and complete the questionnaire.

1 Questionnaire

- | | |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a telephone | <input type="checkbox"/> a fax modem |
| <input type="checkbox"/> a car phone | <input type="checkbox"/> a phone card |
| <input type="checkbox"/> a modem | <input type="checkbox"/> a mobile phone |
| <input type="checkbox"/> a video phone | <input type="checkbox"/> a fax machine |
| <input type="checkbox"/> a pay phone | <input type="checkbox"/> a caller display |
| <input type="checkbox"/> an answering machine | |

2 How many extensions are there ...

- at home? at work?

3 How often do you use th

- | | |
|----------------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> very often | <input type="checkbox"/> not every day |
| <input type="checkbox"/> once or twice a day | <input type="checkbox"/> occasionally |
| <input type="checkbox"/> often | |

4 When you hear an answering machine, what do you do?

- always leave a message
 sometimes leave a message
 never leave a message

5 When you don't know a number, what do you prefer to do?

- look in a phone directory
 call Directory Assistance

[Упражнение заимствовано,4]

Речевые творческие задания, например:

– диалог на заданную тему: «спорт», «погода», «мой университет» и т.д.;

– ролевая игра на заданную тему: «знакомство двух студентов», «преподаватель – студент на экзамене», «продавец – покупатель в магазине», «турист – прохожий» и т.д.);

– круглый стол «Культурные особенности студенческой жизни разных стран» и т.д.

После овладения студентами умением задавать вопросы считаем целесообразным переходить к более детальному знакомству с видо-временными формами английского глагола, начиная с Present Simple Active. При презентации построения всех типов вопросительных предложений в Present Simple преподавателю рекомендуем использовать предложение, в котором подлежащее выражено существительным или местоимением в третьем

лице единственного числа с тем, чтобы указать на особенности этой категории. Например: *My friend studies in Moscow.*

Таким образом, студенты строят все типы вопросительных предложений уже в третий раз, учитывая при этом грамматические особенности английского языка, например: употребление суффикса -(e)s или вспомогательного глагола Does, если подлежащим является местоимение или существительное в третьем лице единственного числа.

Шаг VI. Все типы вопросов со слабыми глаголами (подлежащее в 3 лице ед. числа.)

“Water boils at 100 degrees Celsius.”

1. Общий: Does water boil at 100 degrees Celsius?

2. Альтернативный: Does water boil at 100 or 80 degrees Celsius?

3. Специальный: What temperature does water boil at?

4. К подлежащему: What boils at 100 degrees Celsius?

5. Разделительный: Water boils at 100 degrees Celsius, doesn't it?

6. Удивление: Doesn't water boil at 100 degrees Celsius?

Отрицательное предложение: Water doesn't boil at 80 degrees Celsius.

Наречия времени: *sometimes, always, usually, seldom, often, never,*
(слова – сигналы) every day / month / year...

Does water boils at 100 or 80 degrees Celsius? (К сказуемому не добавляется –s).

Water doesn't boils at 80 degrees Celsius (К сказуемому не добавляется –s).

3 лицо ед. число, т.е., суффикс -(e)s, в вопросительном и отрицательном предложениях употребляется только один раз

I read	I do not/don't read	Do I read?
You read	You do not/don't read	Do you read?
He/she/it reads	He/she /it doesn't read	Does he/she / it read?
We read	We do not/don't read	Do we read?
They read	They do not/don't read	Do they read?



PRACTICE

Ex. 1. Complete the sentences using one of the following verbs and then make these sentences interrogative:

know(s) close(s) drink(s) cause(s) live(s) take(s) place open(s)

1. Nick English very well.
2. He never coffee.
3. My friend in a large flat.
4. The elections in the USA every 4 years.
5. Bad driving many accidents.
6. The shop next to my house at 8 o'clock a.m. and at 10 o'clock p.m.

Ex. 2. Put the verbs into the correct form.

1. Margaret (not / drink) coffee very often.
2. What (you / do)? "I'm a teacher."
3. What time (shop / close) in your town?
4. Where (Jane / come) from?
5. How long (it / take) you to get to your office?
6. My daughter (play) the piano but she (not / play) very well.

Ex. 3. Ask Jane questions about herself and her family.

1. You know that Jane plays tennis. You want to know how often. Ask her.
How often **do** you **play** tennis?
2. Perhaps Jane's sister plays tennis too. You want to know. Ask Jane.
..... your sister
3. You know that Jane reads a newspaper every day. You want to know which one.
Ask her.....?
4. You know that Jane's brother works. You want to know what he does. Ask Jane.
.....?
5. You know that Jane goes to the cinema a lot. You want to know how often. Ask her.
.....?
6. You don't know where Jane's mother lives. Ask Jane.....? [6]

Ex. 4. Complete the dialogue by putting the verbs in brackets into the correct form. See the example.

Brian: I need to speak to Gina about this new publicity brochure. Do you know (you / know) where she is?

Diana: She (not / work) on Fridays. She gave up her full-time job and now she (work) part-time.

Brian: Right. When (she / come) to the office?

Diana: Well, she (come) in from Monday to Thursday, but she (not / stay) all day. She usually (start) at 9.00 and (go) home at about 2.15

Ex. 5. Write true sentences with never, sometimes, often.

1. I ... use a fax machine.
2. I ... use a telephone.
3. I ... use a videophone.
4. I ... use an answering machine.
5. I ... use a mobile phone.

Ex. 6. Ask your friend questions with "How often?"

1. (call directory assistance) How often do you call directory assistance?

2. (receive messages)
3. (send faxes)
4. (use a pay phone)
5. (phone home)

Ex. 7. Put these words and expressions in the order of frequency and use them in your own questions:

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> always | <input type="checkbox"/> twice a week |
| <input type="checkbox"/> never | <input type="checkbox"/> twice a day |
| <input type="checkbox"/> often | <input type="checkbox"/> once every two days |
| <input type="checkbox"/> occasionally | <input type="checkbox"/> not every week |
| <input type="checkbox"/> very often | <input type="checkbox"/> once a day |
| <input type="checkbox"/> hardly ever | <input type="checkbox"/> once a week |

На следующем этапе можно предложить студентам выполнить **речевые творческие задания**, например:

– диалог на заданную тему: «спорт», «погода», «мой университет» и т.д.;

– ролевая игра на заданную тему: «знакомство двух студентов», «преподаватель – студент на экзамене», «продавец – покупатель в магазине», «турист – прохожий» и т.д.);



– круглый стол «Культурные особенности студенческой жизни разных стран» и т.д.

Отметим, что данная методика построения вопросительных предложений легко адаптируется ко всем видовременным формам английского глагола.

Описываемую методику можно применять не только для обучения студентов университета, но и школьников среднего и старшего звена, т.е. тех учащихся, которые уже овладели знаниями по теме «Главные и второстепенные члены предложения».

Практика показывает, что используя методику «сильные – слабые глаголы» студенты быстро и легко овладевают навыками построения вопросительных предложений и используют их в устной речи.

АННОТАЦИЯ

Одними из современных направлений в методике обучения английскому языку являются когнитивный и коммуникативно-ориентированный подходы, которые предполагают формирование грамматических навыков, готовят студентов к использованию речевых грамматических структур в реальной жизни. В данной статье автор делится своей простой для понимания «находкой» построения вопросительных предложений («сильный – слабый» глагол), которая позволяет студенту легко запомнить и использовать приёмы построения вопросов любого типа (всего 6), что значительно облегчает процесс коммуникации, поскольку наше общение состоит в основном из вопросов и ответов.

Ключевые слова: формирование грамматических и речевых навыков, вопросительные предложения, метод «сильный – слабый» глагол.

SUMMARY

One of the modern trends in the methods of teaching English are the cognitive and communicative oriented approaches, which involve the formation of grammatical skills, preparing students to the use of speech grammatical structures in real life. In this article, the author shares his easy-to-understand "discovery" of building interrogative sentences ("strong – weak" verb), which allows students to remember easily and use the techniques of

constructing issues of any type (of 6), which greatly facilitates the communication process, because our communication consists mainly of questions and answers.

Key words: formation of grammar and speech skills, interrogative sentences, the method of "strong" – "weak" verb.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
2. Методика обучения грамматике на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-270258.html> (дата обращения: 01.02.2017).
3. Назаренко Н. В. Грамматика английского языка для делового общения за 40 часов: учеб. пособие / сост. Н. В. Назаренко. – Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 2008. – 136 с.
4. Peter Viney. Basic Survival. International Communication for Professional People. – Heinemann, 1996.
5. Пфейфер М. А. Использование опор на этапе введения и тренировки видовременной системы английского языка. – Издательский дом ПЕРВОЕ СЕНТЯБРЯ. – English, № 6 (16–31 March), 2008. – 49 с.
6. Raunond Murphy. English Grammar in Use. – Cambridge University Press. – Cambridge, 1996.





Е. В. Пономарева

УДК 378.147:811.111-24

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ
СПОНТАННОЙ РЕЧИ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО ПРОФИЛЮ ПОДГОТОВКИ
«ЗАРУБЕЖНАЯ ФИЛОЛОГИЯ»**

Одним из насущных предметов внимания в преподавании иностранных языков является развитие у обучающихся навыков спонтанной речи. Методика преподавания английского языка как иностранного, хоть последний и является наиболее распространенным явлением в большинстве стран мира, до сих пор не выработала единого, универсального подхода к проблеме. С одной стороны, практическое пользование языком как средством общения является главным показателем сформированности умений и навыков спонтанной речи и качества владения языком в целом, с другой же – большинство студентов-филологов, изучающих английский язык на профессиональном уровне, редко отличаются умением естественного, раскованного общения на изучаемом языке.

Данное противоречие заставляет, прежде всего, определить те изъяны и несовершенства, которые допускаются преподавателями в процессе практической подготовки обучающихся. На занятиях по практическому курсу английского языка основное внимание уделяется чтению и переводу тематических текстов, освоению лексического и грамматического материала, заданного речевой ситуацией, реже – аудированию, и совсем уж редко – спонтанному говорению. Очевидно, что чередуемые определенным образом данные виды речевой деятельности, так или иначе, будут способствовать развитию неподготовленного говорения. Однако лишь правильно подобранная система упражнений будет содействовать

выработке необходимых для спонтанного общения на иностранном языке речевых навыков и умений.

Анализ качества умений и навыков обучающихся языковых специальностей в области устной коммуникации свидетельствует о необходимости совершенствования методов развития спонтанной иноязычной речи. Приступая к работе над развитием разговорных навыков, преподавателю следует выработать такой алгоритм применения педагогических технологий, который привел бы обучающегося к достижению прогнозируемого результата, а именно – к умению быстро реагировать на ситуативно-обусловленные изменения характера общения на иностранном языке. Все выбранные педагогом методы работы с языковым материалом на занятии должны максимально приближать студентов к реальным жизненным ситуациям. В связи с вышеизложенным цель статьи – проследить, какие виды речевой деятельности и в какой последовательности могут быть применимы для развития спонтанной речи на занятиях по практическому курсу английского языка.

Основная нагрузка по автоматизации речевых умений приходится на аудиторские занятия. Лабораторные занятия по дисциплине «Практический курс английского языка» для обучающихся по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» профиля подготовки «Зарубежная филология» ведутся по серии комплексных учебников для студентов I–V курсов педагогических вузов «Практический курс английского языка» под редакцией В. Д. Аракина. Учебник разбит на разделы, каждый из которых включает упражнения на отработку разговорных клише и грамматических конструкций, тематически направленный текст, послетекстовые упражнения и многочисленные задания на обсуждение заданной в разделе проблематики.

Первым этапом в формировании навыков и умений устного общения должно быть введение конкретных фонетических, лексических и грамматических знаний и их последовательная активизация. Далее необходимо продумать систему упражнений, удовлетво-



ряющую поставленным задачам. По Каргиной Е. М., это могут быть «воспроизведение на занятиях прослушанного незнакомого текста по вопросам, по плану или по картинке, устный пересказ текста, формулировка основной мысли текста или абзаца в краткой форме, постановка вопросов к тексту, переводы; подготовленные устные сообщения, доклады, реферирование иностранного текста, прочитанного в быстром темпе, передача содержания в слайдовой презентации и т. д.» [1, с. 949].

Начальный этап в овладении навыками спонтанной речи должен представлять собой комплекс подготовительных упражнений по введению лексических единиц и их дальнейшей отработке: тренировочные, подстановочные, трансформационные упражнения.

Работа с текстом должна начинаться с определения его типа, выделения в нем ключевых слов и структурных частей, проведения дискурсивного анализа, определения замысла текста, краткого пересказа.

Так, например, работая над темой «Choosing a Career», обучающимся предлагается составить план к тексту «Ann Meets her Class», затем для каждого из пунктов плана подобрать две-три ключевые фразы, с опорой на которые предстоит пересказать текст не только от лица главной героини, но и от лица любого предложенного преподавателем персонажа. Это может быть не директор школы или кто-либо из описанных в классе детей, а сторонняя фигура, не упоминаемая автором текста: учителя-коллеги Анны, родители учеников и т. д. Важным этапом работы над текстом является также составление диалогов по опорным словам – обучающимся предлагается по одной не сопряженной друг с другом опорной фразе, после чего ставится задача включить эти слова в спонтанный диалог таким образом, чтобы получился связанный текст.

На «текстовом» этапе работы обучающиеся могут сравнивать грамматические структуры, с помощью языковой догадки устанавливать значение новых слов, проводить стилистический и лексический анализ текста, определять свойственные различным

стилям обороты речи, находить эквиваленты и синонимы, коммуникативно-насыщенные высказывания. Для реализации индивидуального подхода к обучающимся важно обеспечить не только тематический отбор определенного количества текстов, способствующий расширению кругозора обучающихся, но и их различие по уровню сложности.

При обучении студентов беглой спонтанной речи необходимо акцентировать их внимание на том, что для достижения результата важно не бояться допускать ошибок, поскольку последние являются неременной частью учебного процесса. Новый текст, как правило, содержит незнакомую для студентов лексику, и тут самое главное – научить обучающихся стратегии непрерывного чтения. Читая что-то в первый раз, не стоит останавливаться из-за необходимости нахождения незнакомых слов в словаре. Важно сформировать осознание того, что мы не всегда можем полностью понимать иноязычную речь, и для первого прочтения достаточно понимания основной идеи текста. Таким образом снимается психологический барьер в изучении иностранного языка и формируется активная личность, стремящаяся самостоятельно получать необходимые умения и навыки.

В процессе обучения спонтанной речи установлено, что грамотно организованная работа по анализу текста способствует не только расширению лексического запаса и качественному усвоению грамматических конструкций, но и расширяет спектр коммуникативных и творческих способностей обучающихся.

Продолжить работу над активизацией лексического и грамматического материала по теме можно с помощью таких видов деятельности, направленных на развитие монологической речи, как сочинение нового текста из отдельных ключевых слов и предложений, написание эссе по схожей тематике. Так, в контексте изучения темы «Choosing a Career» обучающимся можно предложить следующие заглавия для эссе: «Choosing is Not so Easy as it Looks», «What's your Line?», «Difficulties Awaiting Young Teachers», «Teacher Responsibilities», «Qualities of Good Teacher»,



“Reasons to Choose a Career in Teaching”, “Why Teaching is the Best Career”, “Teaching as a Skill and a Career”, “Would a Career in Teaching Suits Me”, “Teaching is a Profession, Not a Job”, “Teaching: No “Fallback” Career”, “Benefits of Becoming a Teacher” и др.

Важной составляющей частью подготовки к спонтанной речи на иностранном языке является составление диалогов по предложенным ситуациям. Как пишет А. Мкртчян, «... диалог должен непроизвольно переходить в дискуссию. Такой переход способствует сосредоточению внимания аудитории к происходящему и заинтересованности в обсуждаемой проблеме» [4, с. 138]. Более того, именно диалог и дискуссия являются ведущими инструментариями межличностного общения, и правильно подобранная форма работы с ними является залогом сформированности навыков общения на английском языке в целом.

Начинать работу над этим видом деятельности следует с построения простых диалогов, нацеленных на развитие рецептивных и репродуктивных навыков и умений. Обычно обучающимся предлагается к прослушиванию небольшой учебный диалог на заданную тематику с включением изучаемой лексики. На начальном этапе студенты должны уметь выделить в тексте важное и существенное, обобщить информацию, пересказать содержание диалога, опустив второстепенные и малозначащие факты, не содействующие раскрытию основной идеи, а также высказать свое мнение об услышанном. Следующим шагом должно стать построение диалогов по образцу, диалогов-переспросов, -распросов и -бесед. Такой пошаговый переход будет «способствовать спокойному восприятию, осмыслению и развитию высказываемых идей» [3].

На завершающем этапе обучения диалогической речи необходимо перейти к выстраиванию дискуссии, подразумевающей стремление каждого собеседника отстаивать свое видение, доказать правоту и продвинуть свою идею. Преподаватель должен создать модель реальной речевой ситуации таким образом, чтобы обучающиеся испытывали необходи-

мость в высказывании своих мыслей; организовать живую, интенсивную и одновременно раскованную дискуссию. Такая форма работы является наиболее эффективной для развития у обучающихся навыков спонтанной речи на иностранном языке, благоприятствует адекватному пониманию непринужденной речи на слух и умению естественно выражать свои мысли с использованием уместной для ситуации общения лексики и грамматики.

Уклон в обучении разговорной английской речи в сторону спонтанности, по мнению многих современных исследователей, невозможен без включения в ход проведения занятий игровых элементов. Игра – мощнейший инструментарий в руках преподавателя, т. к. только она способна преобразовать абстрактную и скучную деятельность на занятии в конкретную и увлекательную. Как отмечает Т. В. Лозовская, обострение мыслительной активности обучающихся за счет игровых элементов возможно благодаря тому факту, что «человеческая игра есть изначально мотивированная осмысленная деятельность, которая включает в себя и предметную, и теоретическую, и душевную» [2, с. 5]. Более того, игра способна инкорпорировать в себя весь тот психологический контекст, который в дальнейшем может быть перенесен обучающимся в реальную коммуникативную ситуацию живого общения: характерные схожим обстоятельствам и обстановке интенции, ощущения и чувства.

Основные трудности, с которыми сталкивается преподаватель во время формирования коммуникативной компетенции у обучающихся, связаны с отсутствием мотивации, боязнью говорить на иностранном языке, быть непонятым, не услышанным, быть подверженным критике из-за допущенных ошибок, а также неспособностью выдержать необходимую продолжительность общения на иностранном языке. Игра создает необходимый благоприятный климат, способна учитывать индивидуальные способности и качества студентов, допускает возможность небольших «включений» на родном языке, что снимает большинство выше обозначенных трудностей.



Коммуникативно-ориентированное обучение английскому языку включает в себя использование различных видов игр, но, в силу возрастных особенностей, наиболее эффективными для обучающихся высших учебных заведений являются дискуссионные ролевые игры. Такая игра может проводиться в форме круглых столов, дебатов, конференций, неотъемлемое условие которых – наличие как минимум двух различных точек зрения на заданную проблематику. Активизация коммуникативной стороны общения во время дискуссионной ролевой игры возможна за счет попыток обучающихся преодолеть языковой барьер и их вовлечения в межличностное и межкультурное пространство.

В ходе проведения ролевых игр студентами запоминаются новые лексические единицы, отрабатываются грамматические конструкции, приобретаются навыки и умения осуществлять устное общение на иностранном языке, усваиваются новые культурологические сведения, формируются общие навыки работы с информацией.

Так, в контексте изучения темы “Choosing a Career” можно рекомендовать проведение дебатов “Which is Better, Working for Someone Else or Being your Own Boss?”. Полноценная игра, способствующая развитию навыков спонтанного говорения на английском языке, невозможна без тщательной подготовки. Прежде чем предложить обучающимся данное задание, необходимо методически правильно организовать их «говорение». Для этого заранее отрабатывается весь лексический и грамматический материал, определяются роли и позиции участвующих в дебатах собеседников, обеспечивается подборка высказываний, ориентированных на привлечение внимания. Студентам предлагается определиться со списком преимуществ и недостатков для каждой из позиций, занять определенную сторону и подготовить контраргументы противникам. Во время проведения игры преподаватель должен обеспечить содержательность выдвигаемых обучающимися высказываний, а также подвести итоги по завершению дискуссии.

Альтернативой игровой деятельности на занятиях по практическому курсу английского языка является использование метода проектов, позволяющего перенести акцент «...с упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую владения определенными языковыми навыками» [6, с. 205–206].

Будучи вовлеченными в проектную деятельность, студенты включаются в собственный исследовательский опыт, самостоятельно выбирают тематику и способы презентации материала, что активизирует у них повышенный интерес к осваиваемым фактам.

Проект должен включать в себя не только исследовательский поиск разрешения проблемы, но и обладать практической значимостью предполагаемых результатов. Так, в контексте изучения темы “Choosing a Career” результатом проектной деятельности обучающихся может стать разработка собственного резюме и перечня практических советов для соискателей той или иной профессии.

Метод проектов позволяет интегрировать знания по различным дисциплинам, обеспечивает развитие у студентов критического мышления, способствует повышению уверенности в собственных силах, а также содействует формированию аналитических умений, что, в свою очередь, благоприятствует совершенствованию навыков неподготовленного говорения.

Ситуация реального общения может быть воссоздана на занятии с помощью работы с аутентичным материалом, в качестве которого можно использовать любой видеofilm, начиная с художественного и заканчивая рекламой или компьютерной программой с видеорядом. Живая иноязычная культура, представленная на экране, максимально приближает обучающихся к естественным условиям общения, дает им наглядное представление о традициях и языковых реалиях англоязычных стран.

О значимости использования видеofilmов в формировании у обучающихся мотивации высказывается Е. Г. Павленко: «При использовании видеofilmов на уроках иностран-



ного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что ученику будет показано, что он может понять язык, который изучает» [5, с. 38]. Эффективность использования видео на занятии будет определяться именно вторым показателем, когда студенты посредством приобретения веры в себя начнут стремиться к самоусовершенствованию своих языковых навыков и умений.

Выбор фильма для презентации должен соответствовать задачам обучения и уровню лингвистической подготовки студентов в группе. При этом преподавателю следует избегать пассивного просмотра, когда обучающимся не предлагаются задания, обогащающие их язык, а представляется обычный показ видео. Такой вид деятельности, безусловно, может быть полезен, но только как инструмент аудирования, обеспечивающий развитие навыков распознавания иноязычной речи. Для развития же навыков спонтанного говорения необходимо продумать блок упражнений – задания перед, во время и после просмотра фильма.

На каждом из этапов достигается ряд определенных задач. При изучении темы “Choosing a Career” обучающимся предлагается просмотр художественного фильма “The Life and Adventures of Nicholas Nickleby”, повествующем о жизни молодого человека, отправившегося учительствовать в сельский приют для мальчиков.

На подготовительном этапе вводится лексика, необходимая для понимания фильма, дается страноведческий и исторический комментарий, предлагается ответить на ряд вопросов о творчестве Ч. Диккенса.

На этапе просмотра фильма развиваются умения распознавания английской речи на слух, студенты делают записи, фиксируют интересные фонетические, лексические и грамматические единицы.

На третьем этапе видеоматериал используется как основа для развития умений высказывания на иностранном языке. Обучающимся предлагается ряд заданий, ори-

ентированных на контроль понимания основного содержания видео: тесты с множественным выбором, задания на определение правильной последовательности событий в фильме, упражнения на подстановку пропущенных в предложениях слов.

Завершающий этап работы с видеоматериалом предполагает развитие творческого потенциала студентов и ставит своей целью усовершенствование навыков спонтанного говорения на английском языке. Студентам предлагается ответить на ряд вопросов, касающихся спорных моментов в теории воспитания и обучения, выразить свое отношение к главным героям фильма, их поступкам. Нами были использованы следующие:

–What’s the main idea of the story?

–What were the pressures under which children were operating in Squeers’s Dotheboys Hall?

–Are you for or against corporal punishment? Give your arguments.

–Do you think modern methods of teaching require a more sympathetic relationship between student and teacher?

–What were the reasons of Ralph’s hate of Nicholas?

Использование аутентичных текстов способствует также усвоению наиболее приближенной к естественному высказыванию грамматике. Известно, что английская разговорная речь заметно отличается от нормативной своими структурно-синтаксическими свойствами и активным использованием неологизмов и коллоквиализмов. Традиционный учебный текст не способен передать особенности живой разговорной речи, в то время как текст аутентичный характеризуется большей экспрессивностью, а значит, и доступностью. Немаловажно учитывать эти моменты при обучении спонтанному говорению на английском языке.

Исследование качества умений обучающихся языковых специальностей в области устной коммуникации показало, что для эффективного формирования навыков спонтанной речи на английском языке необходимо применять целую систему коммуникативно-



направленных упражнений, способствующих выработке иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов. Виды упражнений и их последовательность должны определяться преподавателем в соответствии с изучаемым языковым материалом, индивидуальными способностями и личностными качествами обучающихся.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме развития у обучающихся по профилю подготовки «Зарубежная филология» навыков спонтанной иноязычной речи. Приводятся особенности подбора методов обучения, способствующих приближению студентов к неподготовленному общению на английском языке в реальных условиях. Обучение студентов навыкам спонтанной иноязычной речи рассматривается как целостный процесс повышения уровня мышления, который направлен на устранение психологических барьеров, возникающих у обучающихся при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: спонтанная речь, методы обучения, неподготовленное общение, речевая деятельность, разговорная речь.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of development of spontaneous English speaking skills of students studying at the specialization "Foreign philology". There are given the peculiarities of teaching methods' selection which contribute to students' approximation to unprepared communication in English in real conditions. Students' training in spontaneous another language speaking skills is seen as a holistic process of rising of their level of thinking that aims to eliminate the psychological barriers which appear during the process of foreign language studying.

Key words: spontaneous speech, teaching methods, unprepared communication, speech activity, speaking.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каргина Е. М. Развитие спонтанной иноязычной речи в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе // Молодой ученый. – 2015. – № 8. – С. 948–950.

2. Лозовская Т. В. Игра как способ обучения спонтанной иноязычной речи студентов неязыковых специальностей // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 5.

3. Лузин А. Е. Диалог и дискуссия: слышать и быть услышанным / А. Е. Лузин // Элитариум. Центр дистанционного образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www.elitarium.ru/dialog_diskussija/ (дата обращения: 27.11.2016).

4. Мкртчян А. Особенности методической системы обучения английской спонтанной речи [Электронный ресурс]. – URL: http://publications.yasu.am/wp-content/uploads/2015/02/Mkrтчyan_A..pdf (дата обращения: 11.12.2016).

5. Павленко Е. Г. Использование видеоматериалов для обучения говорению на уроках английского языка // Педагогика и современность. – 2016. – № 3–4 (23–24). – С. 38–40.

6. Шарманова Н. И. Использование метода проектов в начальной школе для обучения иностранному языку / Н. И. Шарманова, О. Г. Конник // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – Вып. 50. – Ч. 1. – С. 204–209.





А. О. Пирожкова

УДК: 378.147:811.111:371.13

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИНОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

На современном этапе развития российского общества ситуация, сложившаяся в системе образования, характеризуется высокими темпами социокультурной трансформации; возрастает мобильность педагогических кадров, что объясняется одной из ведущих тенденций образования – его гуманитаризацией. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся высших образовательных учреждений в процессе изучения иностранных языков является первоочередной задачей гуманитарного образования. В то же время педагогическая практика показывает, что будущие учителя иностранного языка испытывают трудности в подборе иноязычного речевого материала. В связи с этим вопрос об организации и проведении работы по обогащению словарного запаса обучающихся в результате изучения синонимов в английском языке представляется нам особенно актуальным.

Как зарубежные, так и отечественные методисты в своих исследованиях пытаются выявить наиболее эффективные формы работы по изучению синонимии в родном и иностранном языках (М. А. Кострова, И. Д. Фришберг). Функционирование синонимов в литературных произведениях стало объектом научных исследований Т. А. Неверовой, Ш. И. Хакимовой. Синонимия как объект филологического исследования в языкознании рассматривается в работах О. И. Недоступа, Д. В. Сичинавы, М. А. Хрусталёвой, Н. В. Цепелевой, Ю. В. Чепель, А. Л. Ямпольской. В учебни-

ках по лексикологии (И. Н. Арнольд, Г. Б. Антрушина, Д. И. Квеселевич) теме «Синонимы» уделено особое внимание. Работа по изучению синонимов является важной составляющей процесса формирования коммуникативной компетенции будущих филологов.

Цель статьи состоит в определении наиболее эффективных форм работы с обучающимися филологических направлений подготовки при изучении синонимов английского языка.

Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) направления подготовки 45.03.01 Филология предусмотрена всесторонняя подготовка филолога к изучению и популяризации знаний об изучаемом языке. Среди общепрофессиональных компетенций (ОПК) встречаем формирование способности демонстрировать знание основных положений и концепций в области общего языкознания, теории и истории изучаемого языка (ОПК-2), а также свободное владение основным изучаемым языком (ОПК-5) [11, с. 8]. Работа с синонимами английского языка в процессе подготовки обучающихся филологических направлений происходит главным образом на занятиях по дисциплинам «Практический курс английского» и «Английский язык: Лексикология». Поскольку в образовательном учреждении высшего образования наиболее распространены формами работы выступают лекция, семинар, практическое занятие, самостоятельная работа и научно-исследовательская работа обучающихся, рассмотрим возможные и наиболее эффективные формы работы по изучению синонимов английского языка.

В рамках лекций по дисциплине «Английский язык: Лексикология» освещаются основные сведения из истории изучения синонимии, и раскрывается значение базовых терминов, а отработка навыков употребления синонимов происходит, главным образом, на практических занятиях.

Термин «синоним» имеет устоявшееся толкование: «синонимы (от греч. *synonymos* – одноименный) – близкие по значению слова; слова, различные по звучанию, но совпадаю-



щие по значению («конь – лошадь»; «отважный – смелый – храбрый – мужественный – бесстрашный» и пр.)» [10, с. 193]. Г. Б. Антрушина отмечает, что природа и сущность отношений синонимов горячо обсуждается и трактуется весьма по-разному представителями различных лингвистических школ [1, с. 184].

Анализируя справочную литературу, находим еще одно определение синонимов: слова, связанные отношениями смысловой близости. Известно, что синонимы образуют синонимические ряды, в которых наблюдается различие элементов смысла, сочетаемость и стиль. Например: властелин, владыка, властитель, повелитель; благородство, великодушные [6, с. 773].

Л. Л. Нелюбин дает три варианта толкования термина «синонимы»: а) как слова близкие или тождественные по своему значению, выражающие одно и то же понятие, но различающиеся или оттенками, или стилистической окраской, или тем и другим; как правило, принадлежат к одной и той же части речи и выступают как взаимозаменяемые элементы высказывания; б) слова одной и той же части речи, имеющие полностью или частично совпадающие лексические значения; в) слова настолько близкие по значению, что их правильное употребление в речи требует точного знания различающих их семантических оттенков и стилистических особенностей употребления [10, с. 193].

Известно, что синонимы могут создавать синонимические ряды – более или менее однозначные слова (синонимы), расположенные в зависимости от интенсивности и оттенков выраженного ими качества [5]. Таким синонимичным рядом могут стать слова, имеющие общее значение «смотреть», но обладающие тонким смысловым отличием: to look / смотреть – to glance / глянуть мельком – to stare / уставиться – to peep / подсматривать – to eye / наблюдать. В таком случае замена одного синонима другим ведет к изменению смыслового оттенка высказывания. Учитывая данный факт, на практических занятиях обучающимся следует предлагать задания на подбор синонимов с различными смысловыми оттенками и составление с ними предложений.

Работая со словами синонимичного ряда, важно помнить, что слова могут быть многозначными, тогда в своих второстепенных значениях они уже не синонимичны. В то же время одно слово может включаться в разные синонимичные ряды: to ask – to inquire (интересоваться); to ask – to beg (просить); to ask – to invite (приглашать) [8]. Синонимичный ряд может быть расширен фразовыми глаголами (to speak louder – to speak up) и идиоматическими выражениями (to try – to make an attempt) [3].

Известно, что синонимы называют одно явление, но характеризуют его с различных сторон или с различных точек зрения. Соответственно, в лингвистике существуют различные типологии синонимов. Так, В. В. Виноградов выделяет идеографические (отличающиеся оттенками значений), стилистические (отличаются стилистически) и абсолютные (совпадающие в оттенках значения и по стилю) синонимы [4].

Л. И. Рахманова расширяет типологию В. В. Виноградова и определяет такие типы синонимов, как идеографические; стилистические; эмоционально-оценочные; различающиеся образностью; отличающиеся степенью современности; отличающиеся сферой употребления; отличающиеся лексической сочетаемостью; различающиеся формами грамматической связи (управлением) [9]. Остановимся на характеристике некоторых типов синонимов.

Синонимы, отличающиеся оттенками значений, называются смысловыми или идеографическими. Например, в английском языке happy (счастливый) имеет синоним lucky (удачливый, везунчик). Но данные синонимы не могут быть взаимозаменяемыми, поскольку они отличаются стилистически. Практические занятия по дисциплине «Английский язык: Лексикология» позволяют не только закреплять знания, полученные в рамках лекционных занятий, но и понимать оттенки синонимов. Предполагается, что в ходе занятия рассматриваются подобные синонимы в текстах, тем самым преподаватель формирует чувство языка и навык правильного употребления близ-



ких по значению слов обучающихся филологов.

Рассмотрим еще один тип синонимов – эмоционально-оценочные. Такие синонимы отличаются отношением говорящего к описываемому явлению (толстый – жирный). Поскольку подобные пары синонимов употребляются в различных стилях речи, их можно называть стилистическими (например, *to come* (нейтральное) – *to arrive* (официально-деловой стиль) [6, с. 62]. Появление синонимов одного стиля в тексте другого стиля может выглядеть нелепо и некорректно, меняя эмоциональную окраску высказывания (*to eat* (нейтральное) – *to partake* (возвышенное) – *to wolf* (жаргонизм)). Тренировочные упражнения, содержащие стилистические синонимы, помогают закреплять знания не только в области лексикологии, но и стилистики английского языка.

И. В. Царевская обращает внимание на то, что синонимы могут иметь разное стилистическое значение. К примеру, в английском языке синонимами являются слова *big* и *large*. *Buy* и *purchase* – это также синонимы, однако “*buy*” употребляется в более неформальном контексте, в то время как “*purchase*” используется в более официальных ситуациях [11].

Ученый-лингвист И. В. Арнольд рассматривает синонимы с точки зрения анализа семантических отношений между словами [2, с. 15], тем самым подчеркивая главенство смыслоопределяющей составной в подборе синонимов. Данное отношение реализуется через степень совпадения значения синонимов: полное (*great* – *huge*) и частичное (*to smile* – *to grin*). Для отработки навыка определения степени совпадения значения синонимов в качестве самоподготовки может быть предложено задание классифицировать синонимы по степени совпадения на полные и неполные синонимы: *to peep* – *to look*; *large* – *huge*; *high* – *tall*; *fine* – *nice*; *light* – *white*; *to begin* – *to commence*; *to perspire* – *to sweat*; *to be late* – *to miss*, *to visit* – *to attend*.

Рассмотрев понятие, типы и значения синонимов, обратимся к источникам синони-

мии – путям возникновения синонимов (заимствования, эвфемизмы, словообразовательные процессы). В английском языке основным источником синонимии являются заимствования из других языков (в частности, латынь, германские и романские языки). Нередко данные заимствования связаны с бытом и привычным образом жизни. Например, если просмотреть синонимичный ряд «*vehicle* (автомобиль) – *car* (машина, автомобиль)», то необходимо обратиться к этимологии этих двух слов. Слово *vehicle* имеет французское происхождение. Слово *car* имеет корни из англо-французского *carre*, а также древнего северного наречия французского *carre*, в то же время в латинском находим *carra*, *carrum*, *carrus* (во множественном числе *carra*), в галльском *karros* (кельтское слово) (сравните, в древнем ирландском и валлийском *car*, что идентично “*cart, wagon*”), в бретонском – *kar*. Подобную работу можно проводить с обучающимися как на практических занятиях по лексикологии, так и в процессе написания научного исследования, основанного на анализе статей этимологического словаря (в частности, *veal* – *beef*, *swine* – *pork*, *sheep* – *mutton*, *pure* – *clean*, *soccer* – *football*).

Для самостоятельной работы студентам предлагается изучение статей словаря синонимов английского языка. Материал подобных словарей позволит уточнить особенности употребления многозначных слов и их синонимов. Например, обучающимся предлагается задание определить контекстуальное значение имени прилагательного “*clear*”. Вариантами перевода могут стать: ясный, четкий, понятный, отчетливый, недвусмысленный (*obvious, clearly, understandable, unambiguous*); чистый, прозрачный (*clean, transparent*); очевидный, явный (*obvious*); свободный (*free*); светлый (*bright*); полный, целый (*full, overall*); звонкий (*calls*); безоблачный (*cloudless*). Обучающиеся работают с предложением, подбирают синоним, подходящий к изучаемому имени прилагательному, делают перевод предложения на русский язык: *The sky was clear (=cloudless)* / Небо было ясное. *The task was clear (=understandable)* / Задание



было понятным. В результате самостоятельной работы обучающиеся приходят к выводу, что явление полисемии требует особого внимания, так как применение многозначного слова с ошибочной семантикой может привести к трудностям в понимании собеседника.

Займствование диалектизмов, проникающих в литературный язык в связи с общением представителей одних этносов с другими, является еще одним источником синонимии. Это явление ярко выражено в британском и американском вариантах английского языка в связи с большим количеством этносов, проживающих на одной территории.

Диалектизмы в английском языке – это «варианты слов английского языка свойственные некоторым районам (областям) и употребляющиеся в литературном языке» [2, с. 262]. Диалектизмы могут быть региональные (например, речь в южных штатах США: *darky* – темнокожая женщина, презрительное), социальные (в определенной социальной среде, например, *Yessuh=Yes, sir*), возрастные (в зависимости от возраста, например, *chiks* – цыпочки, *hang out* – зависать, подвисать (где-то)) и профессиональные (в сфере той или иной профессии, например, *canard* – газетная утка). В рамках работы с диалектизмами обучающимся предлагаются задания для самостоятельной работы на выявление диалектизмов в текстах англоязычных авторов (Ч. Диккенс, Дж. Лондон, Марк Твен, Г. Бичер-Стоу) и затем подбор синонимов из нормированной лексики.

При взаимодействии языков и диалектов возникают так называемые дублеты для обозначения одних и тех же явлений. В лексикологии под термином «дублеты» понимаются «лексические единицы или группы единиц, одинаковых или близких по значению, связанных с одной и той же производящей основой этимологически, но в процессе эволюционного развития языка дифференцированных семантически и/или стилистически» [1, с. 68].

Чаще всего подобные дублеты встречается в разговорной речи, связанной с предметами обихода, и выступают в качестве равноправных синонимов лексических единиц в лите-

ратурном языке. В народной речи такие дублеты постепенно исчезают или получают дополнительный оттенок. Дублеты, встречающиеся в научной речи, взаимозаменяемы (*word-building* – *word-formation* (словообразование)). Подбор дублетов из профессионально-ориентированных текстов или при сравнении двух языков вызывает у обучающихся филологических направлений профессиональный интерес и может стать основой научно-исследовательской работы по лексикологии.

Работая с синонимами, преподавателю необходимо обращать внимание обучающихся на тот факт, что некоторые синонимы могут сочетаться с ограниченным числом слов. Например, *a lump of sugar* (кусок сахара) / *a piece of cake* (кусок торта).

По мнению И. В. Арнольд, еще одним источником синонимии являются эвфемизмы – слова, употребляемые в переносном значении для замены грубых или неудобных (в том числе неприличных) слов [2, с. 207]. Например, вместо *to die* (умирать) говорят *to go west*, *to depart*, *to loose one's life*, *to join the silent majority*. Таким образом, явление эвфемизмов в языке неразрывно связано с фразовыми глаголами и идиоматическими выражениями, также играющими большую роль в формировании синонимичных рядов в английском языке.

Обобщая вышесказанное, выделим основные источники синонимии в английском языке: иностранные слова (*swine* – *pork*); диалектные слова (*flat* – *apartment*); жаргонизмы (*truth* – *lowdown*); эвфемизмы (*to die* – *to pass away*); фразовые глаголы (*to connect by telephone* – *to put through*); идиоматические выражения (*easy* – *as a piece of cake*).

Сведения о синонимах, полученные на лекции и в ходе самостоятельной подготовки отрабатываются на практических занятиях. Данные занятия отличаются разнообразием методов, используемых при изучении того или иного явления. Рассмотрим применение некоторых из них (работа с книгой, практический метод и видеометод) при изучении синонимов с обучающимися филологических специальностей.



Работа с книгой предоставляет возможность педагогу на материале синонимов закреплять грамматические особенности синонимов (правила образования множественного числа, переходность-непереходность глаголов, способы образования степени сравнения прилагательных или наречий). На практическом занятии могут быть представлены задания, значительно расширяющие лексикон обучающихся. Так, на занятиях по дисциплине «Практический курс английского языка» по теме «Law and Order» обучающиеся знакомятся с таблицей, представленной ниже (см. Таблицу 1). В ней размещены английские слова, их синонимы и перевод. Обучающийся должен самостоятельно определить синоним и перевод к словам, указанным в первой колонке.

Task: Match the synonyms and translate them:

Таблица 1.

Синонимы по теме «Закон и порядок» [7, с. 31]

Word	Synonym	Translation
perpetrator	assassin	уничтожение
annihilation	conduct	заявитель / истец
robbery	jail	заключить в тюрьму
vindication	endeavour	злоумышленник
claimant	destruction	оправдание, отплата,
disorderly	give a slap	убийца
imprison	squeeze	уличный грабеж
culprit	capital punishment	попытка
attempt	recovery	хулиганство
murderer	offender	вандализм
cuff	plaintiff	вызывать повесткой в суд
sidle	mugging	протискиваться бочком
death penalty	wrongdoer	дать пощечину
vandalism	summon	преступник, обвиняемый
subpoena	barbarism	смертная казнь

Безусловно, подобные задания расширяют лексикон обучающихся и стимулируют их к более глубокому изучению синонимии английского языка.

Среди практических занятий по английскому языку занятия по домашнему чтению и аудированию составляют особенные, специфические для преподавания иностранного языка формы работы. Данные занятия предоставляют большие возможности для изучения синонимов английского языка, поскольку синонимы присутствуют как в поэтических, так и в прозаических текстах, а диалоги и тексты, отобранные для прослушивания, интересны для изучения, когда в них присутствует разнообразный лексический материал.

Видеометод, реализующийся в форме просмотра видеофильмов и работе с интернет-ресурсами, актуален и востребован в современном образовательном пространстве. При наличии необходимого оборудования и доступа в Интернет на практических занятиях по лексикологии возможно применение специально разработанных электронных ресурсов для изучения синонимов, запоминания их и автоматизации навыка их употребления. Назовем некоторые из них.

Интернет-ресурс www.englishhouse.ru направлен на изучение лексики через демонстрацию красочных флеш-карт. Для проверки знаний предлагаются тесты на словарный запас, списки неправильных глаголов, а также задания на поиск синонимов и антонимов к предложенным словам. Кроме того, работая на сайте, можно закреплять знание грамматики, совершенствовать навыки аудирования, чтения и письма.

Сайт www.els.fis.edu представляет слова в визуализированной форме, разбитые по группам “Beginner”, “Elementary”, “Harder Words”, “Intermediate” и по темам. Положительным моментом является отсутствие перевода лексики на русский язык, обучение основано на ассоциации и демонстрации, что делает запоминание лексики более прочным. Кроме того, на данном сайте приводятся упражнения на закрепление фразовых глаголов, идиом и пословиц.



Сайт www.learnenglish.de также связан с визуализацией обучения. Обучение разбито на три этапа: запоминание слов через ассоциацию с изображением, затем попытка вспомнить слово, глядя на изображение, и на третьем этапе тестирование (контроль полученных знаний).

Сайт www.englishspeak.com дает не просто лексику, а лексику в контексте (в том числе в разговорных фразах). Здесь даны наиболее употребляемые слова, а также более сложная лексика для углубленного изучения английского языка. Сайт интересен тем, что для работы с обучающимися уровня «Intermediate» дается англоязычная версия сайта, на котором значения незнакомых слов можно найти в англо-английском словаре.

Достаточно интересен в плане изучения синонимов сайт www.freerice.com. Он подходит обучающимся уровня Pre-Intermediate и Intermediate. Суть заданий заключается в указании значения слова. Его надо выбрать из четырех вариантов, то есть фактически указать синоним слова.

На сайте <http://www.english-test.net/> представлена подборка тестов на знание синонимов по уровням («Elementary», «Intermediate», «Advanced»). В каждой группе тестов даются от 10 до 15 предложений с пропущенным словом (имя существительное, имя прилагательное, глагол, наречие или предлог). Из четырех вариантов ответов обучающийся выбирает единственно верный ответ.

Практика показывает, что включение интерактивных упражнений в процесс подготовки обучающихся филологических направлений позволяет разнообразить методы и приемы работы по теме «Синонимы» и сделать запоминание синонимов обучающимися более успешным.

Для контроля качества знаний по теме синонимы проводятся такие формы контроля, как контрольный срез знаний (по вопросам теории) и тест (на знание лексического материала).

Подчиняясь тенденциям современного гуманитарного образования, процесс подготовки будущих учителей иностранного языка носит лингвокоммуникативную направлен-

ность. Изучение синонимов и источников синонимии в английском языке способствует развитию речи обучающегося. Наиболее эффективной формой является, на наш взгляд, сочетание лекций и практических занятий с самоподготовкой, научно-исследовательской деятельностью и обязательный контроль знаний по результатам изучения данного раздела. На практических занятиях обучающиеся отрабатывают теоретический материал, полученный на лекции, формируют навыки в подборе синонимов к разным значениям многозначного слова, упражняются в замене повторяющихся слов в тексте и в образовании синонимического ряда. Использование электронных ресурсов способно повысить эффективность работы по изучению синонимов на занятиях иностранного языка. Контроль знаний позволит систематизировать и оценить качество знаний обучающихся по теме «Синонимы».

АННОТАЦИЯ

В статье приводятся обобщенные сведения о синонимах и источниках синонимии в английском языке. Автор проводит анализ понятия «синонимы» и указывает на необходимость комплексного применения форм работы с целью ознакомления обучающихся с явлением синонимии в английском языке. Рассмотрены такие формы работы, как лекция, практическое занятие, самостоятельная и научно-исследовательская деятельность, контроль качества знаний.

Ключевые слова: высшая школа, иностранные языки, лексикология, подготовка обучающихся филологических направлений, формы работы.

SUMMARY

The information about synonyms and the sources of synonymy in the English language is summarized in the article. The author conducts analysis of the concept of «synonym» and points to the necessity of integrated application of specific for high school forms of work with the students to familiarize them with the phenomenon of synonymy in the English language. In the article such forms of work as lecture, practical exercise, assignments for independent work, research activities and knowledge quality control are discussed.



Key words: higher education, foreign languages, lexicology, education of philology students, forms of work.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка: учебное пособие для студентов / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. – М.: Дрофа, 1999. – 288 с.

2. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 376 с.

3. Бочкарева Т. С. Основы теории изучаемого языка. Теоретическая грамматика английского языка. Лексикология: методические указания к практическим занятиям / Т. С. Бочкарева, В. В. Мороз. [Электронный ресурс]. – URL: window.edu.ru/resource/060/19060 (дата обращения: 08.02.2017).

4. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Просвещение, 1977. – С. 162–189.

5. Лексика и фразеология. Орфография. Культура речи [Электронный ресурс]. – URL: <https://sites.google.com/a/ssga.ru/ssga4school/rus/rus-teor/glava-2> (дата обращения: 02.02.2017).

6. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / под редакцией проф. А. П. Горкина. – М.: Росмэн, 2006. – 987 с.

7. Пирожкова А. О. Углубленный практический курс английского языка: учебно-методическое пособие. – Ялта: РИО ГПА (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», 2015. – 120 с.

8. Расширяем словарный запас: 100 английских синонимов (+аудио) [Электронный ресурс]. – URL: <http://english-bird.ru/100-english-synonyms/> (дата обращения: 02.02.2017).

9. Рахманова Л. И. Современный русский язык: лексика, фразеология, морфология [Электронный ресурс] / Л. И. Рахманова, В. Н. Суздальцева. – М.: Издательство МГУ, Издательство «ЧеРо», 1997. – URL: <http://www.biblio.tekar.ru/russkiy-yazik-2/index.htm> (дата обращения 20.02.2017).

10. Толковый переводоведческий словарь. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.

11. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения: 45.03.01. Филология [Электронный ресурс] – URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php> (дата обращения: 16.09.2016).

12. Царевская И. В. Явления варианности и дублетности в английском и русском языках [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7693> (дата обращения: 12.02.2017).



А. Г. Громов, Е. А. Казаева

УДК 372.881.111.1

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время в связи с глобализацией мировых экономических, социальных и культурных процессов, развитием информационных технологий, свободным доступом к сети Интернет изучение английского языка становится социальной потребностью.

Тенденция к росту значения английского языка в мире обусловлена необходимостью налаживания контактов между предпринима-



телями, студентами, сотрудниками международных компаний и т. д. Все больше российских граждан выезжают на отдых за пределы страны, обучаются в иностранных учебных заведениях, общаются в социальных сетях со сверстниками, коллегами из других стран, поэтому знание английского языка необходимо в качестве одного из основных средств обмена информацией. Кроме того, в связи с интеграцией России в мировое сообщество, практически во всех отраслях хозяйства или науки прочно прижились аббревиатуры или слова преимущественно английского происхождения, которые легче воспринимать, владея английским языком.

В настоящее время интерес к изучению английского языка в обществе возрастает, а возраст, с которого начинается формирование иноязычной коммуникации, снижается. Все больше родителей изъявляют желание, чтобы их дети изучали английский язык с дошкольного возраста.

Изучение английского языка – это длительный трудоемкий процесс, требующий особой выдержки и терпения. Большинство учащихся с большим энтузиазмом начинают изучать иностранные языки, а затем на более поздних этапах обучения их активность в этом направлении снижается. Успехи в освоении образовательной программы в целом и в изучении английского языка в частности зависят от мотивации ребенка, регулярности занятий и интереса к процессу обучения, который начинает формироваться в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст характеризуется высокой познавательной активностью и благоприятен для становления иноязычной коммуникации в силу быстрого запоминания лексического материала, способности к имитации, отсутствия боязни ошибиться и языкового барьера. Поэтому важной задачей педагога на начальных этапах обучения английскому языку является формирование устойчивой мотивации к его изучению в будущем.

Между тем в педагогической теории и образовательной практике возникло противоречие между возросшим статусом англий-

ского языка в обществе и недостаточной мотивацией учащихся к его изучению в процессе всего обучения.

Актуальность темы статьи обусловлена поиском и усовершенствованием методов и приемов раннего обучения английскому языку с целью формирования устойчивой мотивации к его изучению, т. к. именно на этом этапе существует потребность в ярких, необычных как по форме, так и по содержанию занятиях. Сформированность мотивов поведения, умений и навыков в дошкольном возрасте будет способствовать успешности обучения и складыванию благоприятных взаимоотношений в новом социальном окружении в начальной школе.

Необходимость решения этой проблемы обусловила цель написания данной статьи.

Для педагогической практики проблема мотивирования учащихся к обучению на всех возрастных этапах представляет несомненный интерес.

Мотивации и мотивам посвящено значительное количество исследований как отечественных, так и зарубежных авторов. Значение побуждения для личности рассматривали в своих трудах В. Г. Асеев, С. А. Рубинштейн, В. Н. Мясищев и др. Исследованием роли потребности в формировании мотивации занимались Е. П. Ильин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др. Вопросы исследования сущности и структуры мотива и мотивации поднимались А. Г. Ковалёвым, А. Н. Леонтьевым, А. К. Марковой, Л. П. Кичаниновым, Н. А. Низовских, А. Б. Орловым, И. Макаровой, Л. И. Анцыферовой, Ю. Н. Кулюткиным и др. Американским психологом А. Маслоу предпринималась попытка объединения отдельных мотивов в группы.

По мнению Г. Селье, отсутствие мотивации является душевной трагедией. Если мотивация угасает, то необходимо привлечение других мотивов, которые бы усиливали, дополняли или полностью замещали действие мотива угасающего [12, с. 113].

В. Врум в своей «теории ожидания» в качестве одной из трех основных взаимосвязей, раскрывающих структуру мотивации, назы-



вает ожидание результатов от затраченного труда. Мотивация в его понимании зависит от реальности достижения целей, если между трудом и результатом «...существует прямая связь, то мотивация возрастает, и наоборот» [9, с. 45].

По мнению Н. А. Низовских, дополнительные мотивы человек ищет через обращение к значимым для него людям [12, с. 113]. Новые мотивы человек может извлекать из книг, кинофильмов, общения с духовными наставниками и т. д. [12, с. 113]. Одной из мотиваций, направляющей человека к целенаправленным действиям (особенно на начальных этапах саморазвития), авторы считают подражание. Речь идет о подражании растущего человека наиболее ярким, нравственным, сильным или наиболее удачливым, богатым, преуспевающим личностям.

Соотношением бессознательного и сознательного, врожденного и приобретенного в мотивации занимались С. Л. Рубинштейн, Л. И. Анцыферова и др. Авторы считают, что во многом мотивация «строится» личностью с помощью рефлексивных процессов.

Проблема мотивации широко и разносторонне рассмотрена отечественными и зарубежными исследователями. Однако до сих пор не существует однозначной трактовки самих терминов «мотив», «мотивация», а также не выработан единый подход к пониманию движущих сил, определяющих поведение человека. Чаще всего исследователи считают, что мотив – это побуждение, цель, потребность, намерение, свойство личности либо ее состояние.

А. Б. Орлов отмечает: «Современная психология мотивации – это колоссальный, но весьма слабо упорядоченный массив теорий и экспериментов. За последние полвека только за рубежом было разработано более 50 мотивационных теорий, за каждой из которых – сотни, а иногда и тысячи эмпирических исследований» [13, с. 27].

В данной статье разделяется точка зрения Ю. Н. Кулюткина, который предлагает рассматривать мотивацию как «соотнесение целей обучения с потребностями и интере-

сами учащихся на разных этапах их возрастного развития» [8, с. 43].

В числе побудителей поведения человека, представляющих собой мотивационную сферу личности, авторы публикаций чаще всего называют влечения, установки, склонности, желания, идеалы, интересы и т. д.

В результате анализа подходов различных авторов к определению понятий «мотивация», ее свойствам и причинам возникновения были выделены следующие основные моменты:

– мотивация – это соотнесение целей обучения с потребностями и интересами учащихся на разных этапах их возрастного развития;

– мотивация имеет свойство угасать и для ее поддержания требуется привлечение новых мотивов;

– дополнительные мотивы человек ищет через обращение к значимым для него людям, новые мотивы можно почерпнуть из книг, кинофильмов и т. д. Значимым мотивом саморазвития (особенно на начальных его этапах) выступает подражание;

– существует зависимость мотивации от реальности достижения целей. Мотивация возрастает, когда виден результат;

– побудителями мотивации могут быть влечения, установки, склонности, желания, идеалы, интересы и т. д.

Очевидно, что желания, влечения, интересы на разных этапах возрастного развития различны. Следовательно, при поиске педагогических технологий, приемов и методов, способствующих формированию мотивации к изучению английского языка, необходимо учитывать возрастные особенности мотивационной сферы.

Особенности мотивационной сферы в дошкольном возрасте в своих трудах рассматривали Л. И. Божович, Г. И. Щукина, Н. Г. Морозова, Л. С. Выготский и др. Авторы отмечают интенсивность ее развития в этот период. В качестве новшеств в мотивационной сфере старших дошкольников отмечаются мотивы, связанные с интересом к взрослому миру, к содержанию и процессу новых, осваиваемых



ими видов деятельности. В этот период у детей очень развито воображение, тяга к творчеству. Л. С. Выготский писал: «...все решительно, что окружает нас и что сделано рукой человека <...> является продуктом человеческого воображения и творчества, основанного на этом воображении» [3]. Комфортное положение ребенка теперь уже определяется и уважением к нему сверстников, появляется потребность в признании, в связи с этим очень развит соревновательный мотив. Ребенок сравнивает свои результаты с результатами других детей, стремится быть первым, победить, выиграть, его интересы во многом обусловлены занимательностью.

Своевременное и правильное использование интересов, характерных для него на данном этапе развития, будет способствовать формированию устойчивой мотивации к изучению того или иного предмета. Важным звеном в этом направлении является то, как значимый для ребенка человек (воспитатель, учитель, родитель) сможет правильно использовать его возрастные особенности для эффективной организации учебной деятельности.

В настоящее время в педагогической практике существует множество подходов, технологий, методов, способов обучения, в том числе и на ранних этапах развития личности. Проблемами раннего обучения иностранному языку занимались Т. И. Зеленина, Н. А. Малкина, Е. А. Негневицкая, А. П. Пониматко, Н. М. Родина, Н. В. Рыбакова, Н. Трубанева, О. Денисенко, М. Биболетова, А. Н. Утехина, А. В. Белокурова, О. В. Коряковцева и др. В работах этих авторов рассматривались психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений [11]; обучение общению на сюжетно-ситуативной основе [17]; обучение дошкольников иностранному языку на основе игрового моделирования иноязычного общения [15]; предлагались различные упражнения [5]; приемы обучения с использованием лингвострановедческого компонента, компьютерных игр, песен, сказок и художественной литературы, а также разработанные авторами приемы и методы обу-

чения английскому языку и т. д. [10; 16; 18]. Существует также множество различных учебных пособий с явным уклоном в сторону использования различных игр, разучивания пословиц, песен и стихов на английском языке.

Учитывая то, что в старшем дошкольном возрасте помимо формирования устойчивого интереса к изучению английского языка необходимо также сформировать такие ключевые навыки, как навыки самостоятельной работы и работы в сотрудничестве, которые в процессе обучения в школе становятся очень важными, была рассмотрена проектная технология (или метод проектов). Метод проектов является комплексной технологией, в которой могут быть использованы практически все предложенные авторами приемы и методы обучения.

Профессор Е. С. Полат дает следующую характеристику данному методу: «Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий с обязательной презентацией этих результатов» [14, с. 43].

О преимуществах применения проектного метода в образовательном процессе писали М. А. Ступницкая, Н. Кочетурова, М. Ю. Бухаркина, Е. С. Полат, Л. И. Палаева, О. А. Миронова, Е. В. Кашина, Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева и др.

Однако все перечисленные авторы рассматривали метод проектов применительно к обучению школьников среднего и старшего звена, а также студентов вузов. Вместе с тем он может и должен применяться при обучении детей старшего дошкольного возраста, поскольку позволяет наиболее эффективно решать задачи формирования и развития познавательных навыков, навыков самостоятельной работы и работы в команде, развивает исследовательские умения и системное мышление, которые станут необходимыми в процессе обучения в школе. В нем можно использовать все компоненты, способствующие



щие формированию устойчивой мотивации (интересы, увлечения, подражание, реальность достижения целей, видимый результат, соревновательный момент и т. д.).

Для успешной реализации метода проектов в процессе обучения необходимо учитывать, что ключ к успеху в любой области, включая преподавание, кино, литературу, компьютерные игры, театр, заключается в том, чтобы как можно лучше знать интересы своей аудитории.

При выборе темы и содержания проекта можно обратиться к опыту некоторых писателей, режиссеров, разработчиков компьютерных игр, продукты которых буквально «захватывают» аудиторию, и сегодня мы уже говорим о феноменах «Гарри Поттера», «Звездных войн» или о таких явлениях, как «пикачумания» или «пакемономания».

Мы можем долго спорить о пользе или вреде их влияния на психику человека вообще и ребенка в частности, но, хотим мы этого или нет, нужно признать тот факт, что они существуют, они увлекают, вызывают интерес, «затягивают». Поэтому, проанализировав используемые в них приемы, можно попытаться их применять в образовательном процессе, тогда он не будет казаться навязанным «извне», а ребенок будет обучаться с удовольствием.

Успех «Звездных войн» Дж. Лукаса, вдохновленного теориями Кэмпбелла, основан на модели «путешествие героя», которая после выхода фильма стала широко применяться сценаристами и режиссерами. Путешествие героя, которое чаще всего заканчивается победой, а также тема «противостояния и соперничества» как некий соревновательный момент представляют интерес для людей практически всех возрастных категорий, в том числе и дошкольников.

Д. Ролинг в серии книг о Гарри Поттере представила читателю волшебный мир со своими законами и правилами, неотъемлемой частью которого является борьба добра и зла. Несмотря на то, что эта идея стара, как мир, она пользуется популярностью и вызывает интерес не только у детской, но и у взрослой аудитории.

Р. Белк, профессор маркетинга Йоркского университета в Торонто, считает, что популярность игры «Pokemon Go» основана на мотивации таксономического коллекционирования, так как игроков не интересует внешний вид покемонов (далеко не всегда эстетический), а важен сам факт собрать всю коллекцию [19]. Интерес к коллекционированию испытывали и предыдущие поколения, которые были охвачены собиранием марок, значков, оберток от конфет или монет.

В мире искусства уже не является новым сотрудничество режиссеров, сценаристов с психологами. Примерами могут послужить фильмы «Дикая Орхидея» и «Король-Лев», которые были созданы в сотрудничестве со специалистами по нейролингвистическому программированию. В педагогической же практике разработкой проекта занимается сам педагог, а успех проекта во многом зависит от педагогической режиссуры. Конечно же, образовательное учреждение не должно быть театром. Но и педагогическая режиссура – это «...не подмена обучения развлекающими играми, а организация полноценной деятельности учащихся и педагога в момент педагогического взаимодействия» [4, с. 46].

Педагогам с целью формирования устойчивой мотивации к изучению английского языка у детей старшего дошкольного возраста при разработке проекта можно использовать все приемы и модели, вызывающие интерес этой возрастной категории, поскольку мотивация человека тесно связана с его интересами.

Проблематика и содержание проектов должны быть такими, чтобы их выполнение не требовало каких-либо чрезмерных усилий, а естественным образом и в интересной форме способствовало изучению английского языка. В тематике проекта для дошкольников целесообразно использовать увлекательные приключенческие, фантастические мотивы, позволяющие моделировать совершенно новые ситуации, способствующие развитию воображения, воплощению фантазий дошкольника, сюжеты про животных (в которых животные, как люди, и можно сочетать привыч-



ные понятия, реальные действия животных со сказочными) и т. д. Темами проекта могут быть такие, как «Остров сокровищ», «Загадочный мир», «Жизнь на другой планете» и др. В проекте могут быть использованы герои или сюжеты популярных у дошкольников мультфильмов, компьютерных игр, книг.

Выполнение проекта должно помочь ребенку раскрыться, найти единомышленников, почувствовать себя героем.

Результатом проекта могут стать подготовленные детьми альбомы, поделки, коллажи, презентации, праздники и т. д., которые можно продемонстрировать своим родителям и родственникам по окончании проекта.

Примерами проектов в процессе обучения иностранному языку дошкольников могут быть различные конкурсы, викторины, мероприятия, связанные с праздниками, событиями в жизни группы, города, дошкольного образовательного учреждения и т. д. Различные мини-проекты могут создаваться для изучения нового или закрепления изученного материала по отдельным темам. Длительный курс обучения английскому языку, используя проектную технологию, можно разбить на отдельные тематически связанные проекты, в которых реализуется принцип преемственности, а языковой материал постепенно усложняется.

Примером одного из мини-проектов для детей дошкольного возраста может стать проект «Star Crew» как одно из звеньев более длительного по времени и масштабного по дидактическим целям проекта «Стражи Вселенной». На данном этапе детям предлагается сформировать команду, выбрать планету, на которую они отправятся в путешествие, подобрать космический корабль, оснастить его всем необходимым, взять с собой роботов-помощников и различные волшебные предметы, которые могут понадобиться в путешествии. Практическим результатом проекта может стать раздел дневника путешественника, знакомящий с планетой, на которую предстоит путешествие, с кораблем, членами команды, роботами, животными и всеми волшебными предметами, имеющимися в рас-

поряжении путешественников. По окончании проекта можно предусмотреть презентацию команды родителям, воспитателям, ребятам из других команд (групп).

Дети сами делятся на команды, придумывают название своей команде, рисуют иллюстрации планеты, на которую они полетят, корабль, роботов и животных, волшебные предметы, которые они возьмут с собой. Педагог сопровождает каждый рисунок несколькими ключевыми фразами и лексикой на английском языке. Свои рисунки с надписями педагога дети могут взять домой, чтобы показать родителям и повторить фразы и лексический материал. Все рисунки подшиваются, и у детей получается своя маленькая книжечка.

Преподавателю необходимо изучить эти работы, чтобы поближе познакомиться с интересами детей и их фантазиями, создать свой альбом с иллюстрациями космических кораблей, роботов, сказочных существ, волшебных средств и т. д. Также нужно определить «стоимость» каждого предмета, т. е. подобрать лексический или грамматический материал, на знание которого будут обмениваться данные предметы. Дети могут «приобретать» их в обмен на правильно произнесенные (написанные) слова и фразы на английском языке или выполненные задания.

При использовании такого приема будет задействован соревновательный мотив (кто больше собрал роботов, сказочных животных, волшебных средств и т. д.), а также мотивация коллекционирования, в результате чего ребенок с удовольствием будет осваивать подобранный педагогом лексический и грамматический материал «в обмен» на различные волшебные предметы.

Затем дети могут оформить альбомы своих команд, проиллюстрировав их портретами путешественников, всех сказочных героев, роботов, пейзажами планеты, на которую предстоит путешествие, а также надписями на английском языке, сделанными с помощью воспитателей или родителей.

Работу над таким проектом можно проводить не только в помещении, но и на све-



жем воздухе, а физкультминутка – это теперь тренировка будущих путешественников, во время которой все команды произносятся на английском языке.

Завершающей и кульминационной частью проекта может стать встреча путешественников, на которой будут представлены подготовленные альбомы и выполнено множество различных заданий, в которых следует продемонстрировать знание изученного материала. На футболку каждого члена команды можно будет прикрепить иллюстрации с изображением «заработанных» им роботов, сказочных животных и волшебных предметов с указанием их количества, т. е. обозначить вклад каждого «путешественника» в общую копилку команды.

Данный проект не требует значительных материальных средств, а такой подход к организации проекта будет способствовать формированию мотивации к изучению английского языка, формированию навыков работы в сотрудничестве как со сверстниками, так и со взрослыми.

В заключении необходимо отметить, что при обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста можно и нужно использовать метод проектов. Его использование способствует формированию устойчивой мотивации к изучению английского языка, развитию воображения и критического мышления, развитию навыков сотрудничества. При выборе темы и содержания проекта необходимо учитывать возрастные особенности детей, а также сформировавшиеся в этом возрасте интересы. Увлечательность проекта во многом зависит от педагогической режиссуры, в качестве приемов которой можно использовать модели, применяемые в литературе, кино, компьютерных играх, вызывающие устойчивый и длительный интерес аудитории.

Использование данного метода позволяет создать максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления творческого потенциала дошкольников; развить воображение, фантазию; сформировать внутренний мотив к изучению английского языка и гово-

рению на нем; создать психологически комфортные условия для детей во время занятий.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме поиска и усовершенствования педагогических приемов и методов, способствующих формированию устойчивой мотивации к изучению английского языка у дошкольников.

В статье рассматриваются различные подходы к определению сущности понятий «мотив», «мотивация», «интерес», анализируются особенности мотивационной сферы детей дошкольного возраста и существующие методики раннего обучения английскому языку. В качестве эффективной технологии предлагается использование метода проектов, усовершенствованного приемами педагогической режиссуры и применением моделей, вызывающих устойчивый интерес аудитории.

Ключевые слова: мотивация, интерес, мотив, метод проектов, дети дошкольного возраста, обучение, английский язык, педагогическая режиссура.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of search and development of pedagogical techniques and methods assisting to the formation of stable motivation of learning English among preschoolers.

Various approaches to definition of essence of concepts «motive», «motivation», «interest» are discussed in this article. The peculiarities of motivational sphere of preschool children and current methods of early English learning analyzed. As an efficient technology provided using of project method, improved with advanced techniques of pedagogical direction and application of models, causing stable and lasting interest of the audience is suggested.

Key words: motivation, interest, motive, method of projects, preschool children, education, English, teaching direction.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Электронный ресурс]. – URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/bozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie_2008/go,4;fs,0/ (дата обращения: 24.10.2016).



2. Бухаркина М. Ю. Метод проектов в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 24–28.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Электронный ресурс]. – URL: http://portal21.ru/news/wel_recom_mend.php?ELEMENT_ID=5278 (дата обращения: 28.10.2016).
4. Задорина О. С. Сущность и принципы педагогической режиссуры [Электронный ресурс] // Образование и наука. – 2010. – № 7. – С. 46–55. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-printsipy-pedagogicheskoy-rezhissury> (дата обращения: 15.10.2016).
5. Зеленина Т. И. Развитие раннего языкового образования. Из опыта ИИЯЛ УдГУ / Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина. – Ижевск, 2006. – С. 5–15.
6. Кормилина Н. В., Шугаева Н. Ю. Методология проектного обучения английскому языку на факультете иностранных языков [Электронный ресурс] // Вестник КарГУ. – 2016. – URL: <http://articlekz.com/article/13077> (дата обращения: 13.10.2016).
7. Кочетунова Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.itlt.edu.nsttu.ru/article4.php> (дата обращения: 24.10.2016).
8. Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 41–44.
9. Макарова И. Психология: конспект лекций [Электронный ресурс]. – URL: <http://profilib.com/chtenie/73277/i-makarova-psikhologiya-konspekt-lektsiy-45.php> (дата обращения: 19.10.2016).
10. Малкина Н. А. Методика использования сказки в обучении дошкольников устной речи на английском языке [Электронный ресурс]: автореферат диссертации. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/652/d#?page=1> (дата обращения: 22.10.2016).
11. Негневицкая Е. И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке [Электронный ресурс]: автореферат диссертации. – URL: <http://www.dslib.net/psixologiya-vozrasta/psihologicheskie-usloviya-formirovaniya>-u-doshkolnikov-rechevyh-navykov-i-umenij-na.html (дата обращения: 20.10.2016).
12. Низовских Н. А. Мотивация саморазвития человека [Электронный ресурс] // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – № 1. – С. 113–119. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-samorazvitiya-cheloveka> (дата обращения: 06.10.2016).
13. Орлов А. Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации [Электронный ресурс] // Вопр. психол. – 1989. – № 5. – С. 27–34. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/895/895027.htm> (дата обращения: 08.10.2016).
14. Полат Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] // Лаборатория дистанционного обучения. – URL: http://wiki.iteach.ru/images/4/4e/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D1%82_%D0%95%D0%A1._%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%BE%D0%B2.pdf (дата обращения: 19.08.2016).
15. Пониматко А. П. Обучение дошкольников иностранному языку на основе игрового моделирования [Электронный ресурс]: автореферат диссертации. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-obuchenie-doshkolnikov-inostrannomu-yazyku-na-osnove-igrovogo-modelirovaniya-ino-yazychnogo-obscheniya> (дата обращения: 23.10.2016).
16. Родина Н. М. Лингвострановедческий компонент методики обучения английскому языку дошкольников [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/11/18/lingvostranovedcheskiy-komponent-metodiki-obucheniya-angliyskomu> (дата обращения: 18.10.2016).
17. Рыбакова Н. В. Обучение общению на сюжетно-ситуативной основе 1 класса средней школы: на материале английского языка [Электронный ресурс]: автореферат диссертации. – URL: <http://www.disscat.com/content/obuchenie-obshcheniyu-na-syuzhetno-situativnoi-osnove-1-klassa-srednei-shkoly-na-materiale-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 14.10.2016).



18. Трубанева Н. Enjoy English. Английский язык. Книга для учителя с поурочным планированием / Н. Трубанева, М. Биболетова, О. Денисенко. – М.: Титул, 2007. – 64 с.

19. Феномен покемономании [Электронный ресурс] // Научная энциклопедия: психология. – URL: <http://book-science.ru/humanities/psychology/fenomen-pokemonomanii.html> (дата обращения: 24.10.2016).



ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ И ЛИТЕРАТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ





Т. П. Разбеглова

УДК 130.2:821.112.2"19".09

**КУЛЬТУРНО-
ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО
ТЕКСТА
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА
Т. МАННА)**

Гуманитаризация современного образования имеет большое значение для решения антропологических и социальных проблем. В этом смысле важным результатом образования становится развитие культурологического мышления как отражение сформированности межкультурной компетенции будущего специалиста.

Культурологическое мышление – это комплексное понятие, отражающее способность современного человека мыслить, воспринимать явления окружающего мира – среду, людей, события, историю и т.п. – в контексте и через призму культурных ценностей, целей и смыслов. Оно формируется и выступает как свойство личности, определяющее ее духовно-интеллектуальную конституцию, как инструмент комплексного осмысления социокультурного опыта человечества. Особенности культурологического мышления являются полифоничность, способность в одновременности мыслить, постигать, различать, оценивать разные, иногда одновременные, отличные друг от друга культуры и культурные феномены, понимая и ощущая при этом их связь и внутреннее единство.

Сформированное культурологическое мышление есть результат культурно-ориентированного образования. Оно проявляет себя в способности распознавать и классифициро-

вать различные явления и факты культуры, оценивать социокультурные феномены, осознавать, ставить и решать нравственные и социальные проблемы, воспринимать окружающий мир посредством эстетических форм. Понимание культурологического мышления как структуры сознания позволяет рассматривать его в качестве фактора возможной ориентации личности в постоянно меняющейся социокультурной среде.

Говоря о генезисе культурологического мышления, следует считать его базой языковое пространство и связанные с ним формы культуры: литературу, историографию, философию и др. Он приводит нас к одной из базовых проблем гуманитарного знания – проблеме взаимодействия языка и культуры.

Проблема связи языка и культуры, выражения в языке ценностных структур и ментальности получила широкое развитие как в сфере научной лингвистики, так и в культурологической мысли. Лингвистический поворот в философии XX в. утвердил статус языка как самостоятельной, автономной системы, дал толчок широкому осмыслению как самого этого феномена, так и связанных с ним культурных форм.

Будучи способом выражения мысли и способом ее передачи, язык тесно связан с мышлением. Соотношение языка и мышления – один из «вечных» вопросов и языкознания, и философии. Подключение к этой связке культуры как среды существования и языка, и мышления добавляет важный аспект проблемы их взаимосвязи, суть которой состоит в том, что именно культура определяет соотношение *означаемого* (предмета реальности) и *означающего* (слова, текста). Иначе говоря, слово отражает не сам предмет реальности, а то его видение, которое опосредовано у субъекта мышления и говорения имеющимися уже в его сознании представлениями, понятиями об этом предмете, иными словами, опосредованными культурной средой. Это касается как автора текста, так и его реципиента. Именно культура как среда, порождающая и обеспечивающая существование языка и языковых форм, является основ-



ным источником всех смыслов. Этот факт позволяет видеть за языковым текстом культуру и изучать культуру посредством изучения текста, иначе говоря, рассматривать литературный текст как «языковую модель культуры», а ее изучение – как фактор развития культурологического мышления.

Наиболее серьезное научное рассмотрение данной проблема получила в двух областях: филология (когнитивная лингвистика, лингвокультурология) и философия (аналитическая философия, философия языка, философия культуры). Филологический ракурс рассматривает связку «язык – текст – культура» посредством таких структурных единиц, как «концепт», «нарратив», «языковая картина мира» и др. Термин «концепт» является одним из ключевых в исследовании языковой картины мира (ЯКМ). Рассматривая концепт как ментальное образование в сознании индивида, имеющее лексическое выражение, лингвокультурология связывает его с более широким понятием «коцептосферы социума», которая и есть культура. Таким образом, анализ языковых концептов позволяет сформировать «микромодель культуры» [4]. Концепты представляют собой наше знание об окружающих нас живых существах и объектах, которые реализуют «базовую когнитивную сущность», позволяющую связывать смысл со словом» и «с психологической точки зрения выполняют функцию категоризации» [4, с. 15]. Посредством концептов происходит трансляция культуры и ее смыслов в ментальное пространство индивида как носителя культуры.

Данный подход «задействует» в механизме «язык – культура» минимальные структурные единицы – лексемы. Расширение ракурса видения проблемы мы обнаруживаем в работах Г. Гачева, который рассматривает язык как «национальный логос», или национальный «космологос», отражающий миропонимание, строй мышления, присущий народу, этносу, нации [3].

Еще более широкий ракурс взаимосвязи знака и его культурного смысла дает Ю. Лотман. Введенное Ю. Лотманом понятие «семиосфера» отражает понимание языкового

семиотического пространства не как совокупности языков, а как условия самого их существования. «Неразложимым работающим механизмом – единицей семиозиса – следует считать не отдельный язык, а все присущее данной культуре семиотическое пространство» [7, с. 177]. Таким образом, оказывается возможным построение семиотических моделей различных культур или их исторических типов, интерпретация культурных явлений и обозначение их места в культурном целом.

Философские пути рассмотрения указанной проблемы приводят нас к пониманию механизмов взаимодействия между словами (знаками) и вещами (культурными явлениями) путем формирования ментальных структур, благодаря которым осуществляются связи между ними. Продуктивные пути исследования данной проблемы были предложены философией структурализма, в частности М. Фуко в его работе «Слова и вещи» [11]. Введенное им понятие «эпистема» обозначает исторически изменяющиеся структуры, которые определяют предпосылки и условия существования смысловых концептов сознания и культуры в определенный исторический период. Эпистема – это та глубинная почва, на основе которой осуществляется любая кодификация в культуре, а значит, она определяет и возможности восприятия культуры на основе кодов и знаковых систем. «На ее основе строятся свойственные той или иной эпохе коды восприятия, практики, познания, порождаются отдельные идеи, концепции или произведения. Особенности эпистемы задают мыслительное своеобразие той или иной эпохи» [9, с. 173]. Например, эпистемы, вычленимые М. Фуко в «Словах и вещах», – это синхронные срезы «археологической почвы», определяющие не осознаваемые человеком нормы его деятельности, способы означения, специфика которых задает мыслительное своеобразие той или иной эпохи.

Разработанная структуралистами (М. Фуко, Р. Барт, Ж. Лакан, У. Эко и др.) стратегия структурной аналитики культуры опиралась на ряд теоретико-методологических положений. Прежде всего, это представление о куль-



туре как совокупности знаковых систем и культурных текстов. Термин «совокупность» ставил вопрос о наличии объединяющих факторов, позволяющих отнести их к той или иной культуре. Далее, это идея о существовании универсальных, инвариантных ментальных структур, скрытых от сознания, но влияющих на формирование смысловых связей между явлениями внешнего мира и порядками мышления, мировосприятия, культурной нормативностью. Предполагалось, что данные структуры должны были найти выражение в феноменах культуры и тем самым обусловить возможность восприятия культуры ее субъектами.

В современной философии понятие эпистемы имеет более широкий спектр значений вплоть до понимания ее как устойчивой системы координат мыслительного и духовного пространства, что позволяет выявить глубинные основы культурного многообразия. Широта и универсальность понятия позволяет выйти за пределы собственно властных и когнитивных структур и рассматривать его как инвариант, задающий параметры мышления и чувствования, поведения и ориентирования в системах культуры. В связи с этим представляется возможным использовать его как категорию для анализа различного рода структур, в том числе художественно-эстетического пространства.

Сфера культуры в ее синхроническом срезе обладает неким внутренним единством, которое обусловлено тем, что механизмы, управляющие знанием, мышлением и чувствованием, действуют единым фронтом. Они организуют всю систему действий человека в социуме, в том числе определяют творчество и его рецепцию. В таком значении эпистема представляет собой рациональную структуру, стратегию рассудка по выстраиванию определенной картины реальности. Однако предельно широкое использование понятия эпистемы, распространяющее его даже на глобальные надэтнические и надэтнические культурные образования (например, западноевропейская культура в целом), делает возможным также и «узкое» его понимание, характе-

ризующее смысловое поле творческой субъективности, позволяющее через себя осмыслить общую эпистемологическую систему построения идеальной картины реальности.

Такой подход позволяет отойти от собственно лингвистических аспектов, фиксации рациональных структур мышления и поставить проблему конструирования духовной реальности через смыслы и значения устойчивых, базовых элементов, носителей культурных смыслов.

Выделим особенности культурно-эпистемологического подхода к анализу текста. Художественный текст с точки зрения эпистемологического подхода представляет собой организованную систему мышления и отражает зафиксированную в нем систему знаний. По определению Т. Ю. Коневой, «концепты в художественном тексте выступают в качестве единиц знания, по которым восстанавливается когнитивно-эпистемическая ситуация и основа миропонимания в том или ином сегменте коммуникативного процесса». Будучи нарративной структурой, он служит формой выражения различных типов знания. Как объект эпистемологического анализа «художественный текст представляет собой способ презентации когнитивной культуры, к которой он принадлежит, отражает специфику языка, одновременно являясь средством упорядочения знаний о внешнем мире» [5, с. 6, 13].

Культурно-эпистемологический анализ текста направлен на выделение в тексте определенных структур, несущих информацию о культурных смыслах, невыраженную явно в лексических единицах или «стоящих за ними». Этими структурами являются образно-семантические элементы, смысловые концепты, образы, контексты. В целом они образуют внутренне организованное ментальное пространство, воспроизводящее образ и структуру социокультурного мира в его образно-смысловой и пространственно-временной конкретности. Эпистемологический аспект анализа состоит в выявлении заложенных в тексте образов, смыслов и отношений, которые и формируют принцип построения менталь-



ного образа социокультурного мира. Ментальный образ содержит схемы взаимоотношений, ценностные структуры, оценочные критерии, имеющие, однако, форму не рационального осмысления, а эмоционального переживания, вчувствования.

Интересным объектом культурно-эпистемологического анализа текста как источника формирования ментальных образов культуры является литературное творчество Томаса Манна. Уникальность этого феномена мировой литературы состоит в том, что в нем достигнут синтез философского, культурологического и собственно литературного дискурсов. В интеллектуальном мире писателя образ культуры как максимально полной манифестации человеческого духа занимает первостепенное место.

Практически каждое из крупных произведений Т. Манна создает образ объемного культурно-пространственного целого, в котором духовно-психологический образ и перипетии жизненного пути героя разворачиваются внутри воссоздаваемого писателем культурного мира. Томас Манн выстраивает культурные миры, имеющие собственную чувственно-смысловую организацию. С культурологической точки зрения все крупные произведения великого писателя представляют собрание грандиозных в своем духовном охвате фресок различных культур, воссозданных во всей внутренней полноте. Культурософская направленность творчества Томаса Манна проявляется в том, что ткань словесного развертывания, как богатый восточный ковер, имеет своей основой прочное переплетение научных, философских, исторических, мифологических, психологических контекстов. Таковы его философско-поэтические романы «Будденброки», «Иосиф и его братья», «Волшебная гора», «Лотта в Веймаре», «Королевское высочество», «Доктор Фаустус» и др. Веером разбросана культурная мозаика новелл. В творчестве Томаса Манна именно *культура* становится смысловой доминантой, а сюжет – лишь поводом для ее развертывания. Прямо эту идею выражают его культурно-философские эссе, лите-

ратурно-критические статьи, в которых научные, социальные и эстетические проблемы становятся не только предметом размышлений действующих лиц, но и сюжетом, основой образотворчества, движущими силами развития судеб и характеров героев.

Выстраивание культурного мира во всей его полноте носит в произведениях Томаса Манна эпистемологический характер. Яркий пример культурно-эпистемологического мышления писателя – его роман «Доктор Фаустус» – произведение эпохальное в европейской культуре и в культуре XX века, в частности, ставшее, по мысли В. Руднева, последним великим произведением европейского модернизма и первым произведением постмодерна [10]. Мультикультурная пространственность этого произведения складывается из многочисленных включений различных культурно-пространственных образов, смысловых аллюзий, цитат. В результате этого наряду с многими «образами-участниками» раскрываемого в романе сюжета появляется множество образов «сопутствующих», образующих свои сюжеты и относящиеся к разным культурным мирам. Концентрическими кругами, такими как интертекстуальные отсылки, воссоздаются грани культурных миров – от мифа с его способом моделирования реальности, принципиальной двойственностью, блужданием между трансцендентным (скрытым смыслом) и имманентным (сама фабула) до реальности фашистской Германии с ее жесткой однозначностью.

Эпистемологически роман представляет структуру миропонимания, основанную на принципе множественности: гипертекст, начавшийся с принципиальной двойственности. Двойственность, прежде всего, проявляется в удвоении фигуры героя: Леверкюн и его друг, рассказывающий историю его жизни, являющийся его оборотной (светлой) стороной, alter ego, прикрытое дружеской упрощенностью, нарочитым дистанцированием. Сам Томас Манн писал о принципе двойственности: «...главным моим выигрышем при введении фигуры рассказчика была возможность выдержать повествование в двой-



ном временном плане, полифонически вплетая события, которые потрясают пишущего в самый момент работы, в те события, о которых он пишет так, что дрожание его ручки получает двойное и вместе с тем однозначное объяснение в грохоте отдаленных взрывов и во внутреннем содрогании» [8, с. 219]. В романе постоянно присутствуют два культурных пласта: современной ему истории Германии и культурного периода, в котором развивается действие самого романа. Периодически к этим пластам добавляются культурно-исторические аллюзии: образы различных культурных эпох, феноменов, историко-культурных сюжетов.

Отдельными культурными пространствами, обладающими своей внутренней полнотой и выраженностью, можно считать старобюргерскую культуру выдуманного Кайзерсасерна и аналогичный ему мир Пфейферинга, культуру светских салонов Мюнхена, обращенный по духу в гегелевскую и романтическую эпоху мир университетской культуры, иррациональный мир средневековья, романтическую сферу природы, путешествий и прогулок. Таким образом, средневековье, романтизм, рационализм Просвещения, старонемецкое протестантское бюргерство, салонный модернизм – все это составляет культурный фон разыгрываемой духовной драмы, связывающей эти миры своей внутренней структурой. Именно внутреннее духовное пространство, связанное при всей своей мозаичности, составляет эпистему романа, обуславливая ее целостность, органичность, единство во множественности.

Основой эпистемы становится ее внутренняя поляризация: внешнего и внутреннего, рационального и стихийного, божественного и дьявольского. Она реализуется, прежде всего, в противоположности духовных миров двух главных персонажей – профессора классической филологии Серенуса Цейтблома, от лица которого ведется повествование, и его друга Адриана Леверкюна, жизнь которого Цейтблом описывает. Спокойная интеллигентность, размеренность и рациональная педантичность повествователя составляет смы-

словую дистанцию с глубоким, скрытым за иронией трагизмом Леверкюна. Их роднит разве что свойственный немецкой культуре интеллектуализм, но различие обнаруживает характерную для европейской культуры поляризацию рационально-аполлонического и стихийно-дионисийского начал, прошлого (культура) и будущего (безумие, распад) Европы.

На основе эпистемологического единства становится возможной и органичной интертекстуальность романа. Вложенные сюжеты, культурные миры, имеющие собственную образно-семантическую организацию, но вместе с тем подчиняющиеся общей для них эпистемологической структуре. Исследователь современной литературной поэтики В. Руднев пишет: «Что касается цитаты, то она перестает в поэтике интертекстуальности играть роль простой дополнительной информации, отсылки к другому тексту, цитата становится залогом самовозрастания смысла текста» [10, с. 113]. Мультикультурная пространственность произведений Томаса Манна обуславливается самим методом интертекстуальности.

Последователь Ролана Барта Л. Женни замечает, что «свойство интертекстуальности – это введение нового способа чтения, который «взрывает» линейность текста. Каждая интертекстуальная отсылка – это метод альтернативы: либо продолжать чтение, видя в ней лишь фрагмент <...> либо вернуться к тексту источнику, прибегая к своего рода интеллектуальному анамнезу, в котором интертекстуальная отсылка выступает как смещенный элемент» [Там же, с. 115].

В романе Т. Манна органичность интертекстуальных отсылок, базирующая на эпистемологическом единстве, создает впечатление, что они как бы «нанизаны» на один стержень – сюжетно и по смыслу. Все культурно-пространственные миры включены в общее пространство, создавая его внутреннюю духовную многомерность. Особую духовную реальность в этом контексте образует мир музыки. Будучи включенным в общее пространство, он тем не менее образует его духовно-смысловую параллель с аналогичными элементами.



Особое значение приобретает в романе ирония. Ирония, обладающая принципиальной двойственностью, становится способом организации духовно-пространственной среды, соотносённости внешнего и внутреннего, отстранения и самоидентификации. В этом смысле ирония является объединяющим все фрагменты началом, становится стержнем эпистемы. Тотальность иронии в том, что она вырастает в эпистемическую стратегию, через нее, как сквозь кристалл, мы видим и воспринимаем, прочитываем различные миры – их инаковость и органичность, отстраненность и идентичность. Ирония стягивает все в одно эпистемологическое пространство. Смысл иронии как эпистемологического компонента состоит в обозначении дистанции, своего рода «точки обзора» для восприятия создаваемого культурного мира, по отношению к которому субъект восприятия выступает созерцателем.

Ментальные образы культурных миров, складывающиеся при восприятии романа, имеют два пласта: внешний (феноменальный, представленный культурными феноменами различных эпох) и внутренний, воссоздающий крупные историко-культурные образования в их духовной значимости. Как отмечает С. Лем, ««Доктора Фаустуса» признают произведением, которое представляет собой <...> истолкование судьбы Германии в XX столетии. <...> А потому – нельзя ли считать «Доктора Фаустуса», помимо прочего, также и историческим романом, говорящим не о единичном явлении, воплощенном в гитлеризме, но о его духовных источниках, постоянно пульсирующих в немецкой мысли?» [6, с. 690, 715]. Постоянная циркуляция смыслов от внешнего к внутреннему, и шире – от образа к прообразу, от реальности к мифу (например, судьба «реального» и «единичного» Адриана Левверкюна, восходящая к мифологическому образу Фауста) – вот эпистемологическая схема, которая центрирует ментальный образ культурных миров, созданный писателем. По мнению С. Лема, ««Доктор Фаустус» относится к книгам, излучающим огромное количество разнообразных потенциальных контактов в многочисленные обла-

сти непреходящих культурных традиций» [6, с. 691].

Культурная полифоничность, сложность культурно-эпистемологического характера литературной ткани произведений Томаса Манна является не только их бесспорным достоинством, но и обуславливают сложность их восприятия. Прочтение их требует культурологической компетенции познающего субъекта и, в свою очередь, способствует ее формированию. Культурно-эпистемологический анализ текстов Томаса Манна становится той основой, на которой формируется культурологическое мышление.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается принцип культурно-эпистемологического подхода к литературному тексту, направленного на выявление ментального образа социокультурного мира и его базовых составляющих. Проанализированы эпистемологические смыслы произведений Томаса Манна, в частности романа «Доктор Фаустус». Сделан вывод о возможности применения культурно-эпистемологического анализа в педагогическом процессе с целью формирования культурологического мышления.

Ключевые слова: культурологическое мышление, эпистема, ментальное пространство, ментальный образ социокультурного мира, мультикультурное пространство текста, культурософия, Томас Манн, «Доктор Фаустус».

SUMMARY

The article deals with the principle of the cultural end epistemological approach to the literary text aimed at revealing the mental image of the sociocultural world and its basic components. The epistemological meanings of the works of Thomas Mann, in particular the novel “Doctor Faustus”, are analyzed. The conclusion about the possibility of applying cultural-epistemological analysis in the pedagogical process with the goal of forming cultural thinking made.

Key words: culturological thinking, episteme, mental space, mental image of the sociocultural world, multicultural space of the



text, culturology, Thomas Mann, "Doctor Faustus".

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1994.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ., отв. ред. М. А. Кронгауз. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
3. Гачев Г. Ментальности народов мира. – М.: Алгоритм, 2008. – 544 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.
5. Конева Т. Ю. Исследование англоязычного художественного текста XX века с позиции эпистемологического подхода: автореферат дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2006. – 24 с.
6. Лем С. Философия случая / пер. с пол. Б. А. Старостина. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 767 с.
7. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. – СПб.: Азбука, 2014. – 416 с.
8. Манн Т. История «Доктра Фаустуса»: собр. соч. в 10-ти томах. – М.: Госиздат Художественной литературы, 1960. – Т. 9. – 686 с.
9. Разбеглова Т. П. Истоки и границы оптимизма: культурно-эпистемологические основы классического музыкального мышления // Проблемы взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти: зб. наук. пр. – Й. Гайдн – І. Котляревський: мистецтво оптимізму / Харк. держ. ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського; ред.-упоряд. Л. В. Русакова. – Харків: Тимченко, 2009. – Вип. 27. – С. 172–183.
10. Руднев В. П. Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1999. – 384 с.
11. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с франц. П. В. Визгина, Н. С. Автономовой. – СПб.: А-сэд, 1994. – 435 с.
12. Ямпольский М. Б. Память Тиресия: Интертекстуальность и кинематограф. – М.: РИК «Культура», 1993. – 464 с.



А. В. Люликова

УДК 378.147:821.161.1,10/16”

РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В системе подготовки филологов курс русской литературы является одним из обязательных, который ориентирован на формирование у обучающихся целостного представления о русской литературе в ее историческом развитии и современном состоянии, о закономерностях литературного процесса, месте и роли литературы в истории и культуре России.

Первый этап в оформлении традиций русской литературы приходится на X–XVII ст., которые традиционно называют периодом древнерусской литературы. Этот период уникален с точки зрения синкретизма жанровой системы. Произведения первых семисот лет русской литературы создавались в рукописной форме и носили преимущественно анонимный характер. Этими и другими особенностями поэтики древнерусской литературы обусловлены некоторые трудности в преподавании курса. Следует помнить о том, что именно древнерусская литература является отправной точкой в формировании аналитических способностей обучающихся и их литературной компетентности в целом.

Методы и принципы обучения древнерусской литературе сформировались в отечественной методике еще в XIX ст. в трудах Ф. И. Буслаева, А. Н. Веселовского. Позже данный вопрос был рассмотрен исследователями прошлого столетия – В. П. Адриановой-Перетц, В. В. Виноградовым, Н. К. Гудзием, Л. А. Дмитриевым, Д. С. Лихачёвым, В. В. Кусковым, Я. С. Лурье, А. М. Панченко и др. Ме-



тодика преподавания древнерусской литературы продолжает оставаться предметом научных изысканий в трудах современных исследователей. Основная причина, побуждающая современных исследователей искать новые формы и приемы работы с древнерусскими текстами, связана с опытом, накопленным медиевистами в XX–XXI ст. Цель данной статьи заключается в рассмотрении научно-критического опыта осмысления вопроса о методах и приемах изучения дискуссионных вопросов в курсе древнерусской литературы.

В соответствии с ФГОС ВО выпускник-филолог должен быть готов к решению ряда профессиональных задач с учетом направленности программы академического или прикладного бакалавриата. Так, направленная на научно-исследовательскую деятельность программа бакалавриата предусматривает сформированность у выпускника умения осуществлять «анализ и интерпретацию на основе существующих филологических концепций и методик отдельных языковых, литературных и коммуникативных явлений и процессов, текстов различного типа, включая художественные» [6]. В соответствии с содержанием программы педагогической деятельности выпускник бакалавриата должен иметь сформированное умение в проведении «учебных занятий и внеклассной работы по языку и литературе в организациях основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования» [6]. В рамках программы бакалавриата по прикладной деятельности выпускник-филолог готов к «сбору и обработке (в том числе организации, переработке, хранению, трансформации и обобщению) языковых и литературных фактов с использованием традиционных методов и современных информационных технологий» [6].

Данные компетенции формируются в процессе изучения ряда дисциплин, таких, например, как «Введение в литературоведение», «История мировой литературы» и др. Изучение русской литературы происходит в соответствии с учебными планами образовательной организации высшего образования. Существуют требования, предъявляемые к зна-

ниям, умениям и навыкам обучающегося, необходимые для освоения дисциплины. Предполагается, что для эффективного изучения курса русской литературы обучающийся первого года должен знать основные понятия и термины литературоведения для анализа художественных произведений, исторические предпосылки становления и развития художественных направлений в истории русской литературы. Кроме того, обучающийся уже должен уметь определять идейно-художественное своеобразие произведения, устанавливать причинно-следственную связь между литературным явлением и закономерностью развития мирового литературного процесса, интерпретировать и обобщать результаты, полученные в ходе анализа художественного произведения.

О своеобразии поэтики и проблематики древнерусской литературы говорится в труде Д. С. Лихачёва. По мнению исследователя, для того чтобы осмыслить все эстетическое достоинство древнерусской литературы, понадобится не одно десятилетие. Указывая на своеобразие культуры Древней Руси, Д. С. Лихачёв обозначает задачи, которые ставит древнерусское искусство перед человеком. Одной из первых особенностей литературного наследия Древней Руси ученый называет близость ее письменности фольклорной традиции. «Индивидуализированное творчество писателей нового времени» [5] предстает дистанцированным феноменом по отношению к древнерусскому литературному наследию, что, на наш взгляд, предопределяет особую читательскую и исследовательскую рецепцию. В контексте обозначенной антиномии – восходящее к фольклору народное и индивидуальное авторское – актуальным становится вопрос о реализации категории авторства.

Анонимность древнерусской литературы рассматривается медиевистами как черта средневекового искусства в целом. Анонимный характер большинства произведений объясняется представлениями средневекового общества о главенствующей роли Творца в создании текста. Существующая в средневековом сознании связь между авторством и ре-



лигиозным этикетом реализуется в ставшей традиционной для древнерусских произведений форме самоуничижения. Одним из ранних примеров самоуничижения встречаем в написанном Нестором в XI ст. «Житии Феодосия Печерского». Это житие создано в соответствии с агиографическим литературным этикетом, предусматривающим в том числе особую роль автора – переводчика или переписчика.

Характеристика автора предшествует основному тексту и является обязательной составляющей в композиции произведения. Автор, как правило, повествует о причинах, побудивших его взяться за перо, приносит извинения за то, что позволил себе приняться за жизнеописание святого, и выражает сомнение в том, что ему удастся это сделать наилучшим образом. Самоуничижение – это результат следования автора литературному этикету. Однако, как отмечает Е. Л. Конявская, образ «недостойного» и «неразумного» автора «нельзя воспринимать слишком буквально и отождествлять с внутренним самосознанием древнерусского писателя» [1, с. 148]. В работе Е. Л. Конявской категория авторства рассматривается не только как поэтологическая особенность древнерусской литературы, но и как методологическая проблема в современной медиэвистике.

То, как автор заявляет о себе в древнерусской литературе, требует особого детального рассмотрения в рамках лекционных занятий, поскольку литературная компетентность обучающихся формируется в процессе знакомства с древнерусскими произведениями, поэтика которых, как уже отмечалось, существенным образом отличается от поэтики литературы Нового времени. Представление обучающихся о категории авторства закладываются при изучении таких произведений, как «Почтение» Владимира Мономаха, «Хождение» Игумена Даниила, «Хождение за три моря» Афанасия Никитина, «Повесть о житии Александра Невского», «Житие Стефана Пермского», «Послание Ивана Грозного в Кирилло-Белозерский монастырь», «Житие протопопа Аввакума им самим же написанное» и

др. На материале этих и других произведений представляется возможным проследить процесс оформления категории авторства в русской литературе, а также выяснить, как авторское начало реализовано в произведениях разных жанров и разных столетий.

Самоуничижение в древнерусской литературе как некое этикетное требование тесно связано с вопросом о следовании той или иной жанровой традиции. Жанровая форма предопределяет не только речевое поведение автора, но и является художественной формой выражения общественного сознания своего времени.

Одна из задач курса древнерусской литературы заключается в том, чтобы определить исторические и культурные предпосылки возникновения и развития новых жанровых форм. В этой связи изучение древнерусской литературы невозможно вне социально-культурного контекста эпохи. Междисциплинарность данного курса является основным условием эффективного развития аналитических способностей обучающихся и формирования литературной компетентности будущих филологов.

Одним из актуальных вопросов, который непременно должен быть рассмотрен в курсе древнерусской литературы, является вопрос о возникновении сатиры. Несмотря на многочисленные труды, посвященные сатире, вопросы, связанные с определением ее художественных особенностей, на современном этапе развития литературоведения продолжают оставаться дискуссионными. О том, что рассмотрение поэтики сатиры характеризуется очевидным научным плюрализмом, свидетельствует, в первую очередь, несколько подходов к пониманию сатиры как категории искусства.

Определив время и причины появления сатиры в древнерусской литературе, обучающиеся получают возможность проследить процесс развития сатирической литературы на протяжении следующих столетий, отметить особенности сатирических образов с учетом поэтики каждого литературного направления и индивидуально-авторского отношения к изображаемой действительности.



Сатира как особый способ восприятия действительности – достаточно позднее художественное явление, поскольку появляется в русской литературе лишь во второй половине XVI ст. Формирование сатирического отношения, безусловно, связано с начавшимися во второй половине XVI ст. процессом демократизации литературы и так называемым процессом обмирщения культуры в целом. Все эти процессы стали следствием произошедших изменений в социально-политической и культурной жизни, существенным образом повлиявших на общественное сознание.

Необходимым уточнением при изучении демократической сатиры XVI ст. должна стать информация об обозначившейся в этот период тенденции к освобождению от религиозной идеологии, которая, как известно, на протяжении столетий определяла риторику и содержание древнерусских творений. Конечно же, необходимо понимать, что вытеснение, а в некоторых случаях и упразднение значения церковного этикета в литературе является все же следствием, а не причиной провиденциализма (от лат. *providentia* – провидение – религиозное понимание истории как проявление воли Бога и осуществление заранее предусмотренного божественного плана спасения человека).

Вопрос о том, что же произошло в сознании общества XVI–XVII ст., начавшего воспринимать происходящее вокруг с некоторой, постепенно возрастающей, долей сомнения и критичности, свойственных любому сатирическому взгляду, может стать предметом семинарских занятий или самостоятельных исследований обучающихся.

Так, демократизация в литературе способствовала усилению занимательности и сюжетной динамичности произведения. Внимание авторов все чаще обращено к человеку, его частной жизни, быту – всему тому, что еще несколько столетий назад не только не волновало художника, но и согласно литературному этикету не могло стать предметом авторского изображения. И, возможно, это и стало причиной тому, почему сатира как способ художественного отношения не возникла

раньше. Для сатирической направленности необходим особый художественный фон, преимущественно бытовой, народный – наиболее удобный для того, чтобы художник мог усомниться в истинности пропагандируемых идеалов и показать свое критичное отношение, если таковое возникло, к изображаемому.

Для сравнения вспомним, например, ранний памятник древнерусской литературы «Повесть временных лет», где детализация быта, условная и относительная в современном понимании, служит для раскрытия общей идейной направленности произведения, воспеания и утверждения сильного патриотического духа русского народа как основы политической самостоятельности и религиозной независимости Русской земли. Элементы фольклора, содержащиеся в «Повести», носят характер отдельных единичных включений и в большей степени противоречат древнерусскому этикету.

Интерес к личности проявляется в одном из эпизодов, повествующем о победе русского юноши Кожемяки над печенежским воином-богатырем. Индивидуализация характера Кожемяки позволяет автору показать, как обыкновенный юноша одерживает победу над профессиональным воином благодаря переполняющим его патриотическому духу и исполнинской силе.

Погодная запись, в основе которой лежит сказание о белгородском киселе, также содержит бытовые зарисовки. Однако и в этом случае быт белгородцев как таковой не интересен автору, а является иллюстративным материалом, ориентированным на демонстрацию превосходства внутренней силы жителей осажденного города перед легковерием и глупостью печенегов. Автор летописи стремится к исторически достоверному повествованию, его внимание привлекают исторические личности. Автор следует принципам «средневекового историзма» [2, с. 32], в соответствии с которым «в летопись должны заноситься события лишь сугубо официальные, имеющие историческое значение для государства, а частная жизнь человека, окружающая его бытовая обстановка не интересует летописца» [2, с. 32].



Так, изображение характера человека, окружающей его среды и бытовых деталей в произведениях X–XV ст. дает право считать, что в литературе еще не существовало принципов индивидуализации характера героя, поскольку произведения этого периода подчинены идее политической значимости русских земель.

Рубеж XVI–XVII ст. стал новым этапом в оформлении поэтологических особенностей древнерусской литературы. Тогда же в русской литературе наблюдается усиление личного начала, появляется интерес к личной жизни человека и его индивидуальным особенностям, хотя достоинства и недостатки героя все еще интерпретируются в контексте заданного этикетом предыдущих столетий церковной риторики. Для писателей XVII ст. благочестивость героя, его праведность, а в некоторых случаях и святость продолжают иметь большое значение. Хотя уже отмечается тенденция отклонения от освещения исключительно этих качеств героя. Так, например, в «Повести об Юлиании Лазаревской» наряду с прославлением героини в агиографической традиции упоминается о том, как у нее не всегда была возможность посещать церковь, как Юлиания была вынуждена прибегать к обману для того чтобы получить дополнительную порцию хлеба и отдать ее нуждающимся.

Именно на этот период приходится формирование нового типа читателя – демократического, предполагающего установление и нового типа диалогических отношений с автором. Меняется жанровая система: процесс демократизации литературы коснулся таких жанров, как житие и историческая повесть. Они послужили своего рода основой для возникновения бытовой повести, в центре которой – герой, руководствующийся своими интересами и действующий в соответствии со своими убеждениями. И, наконец, в литературе рубежа XVI–XVII ст. возникает собирательный образ – необходимое условие для изображения типичного. Такой герой позволял дать широкое художественное обобщение той социальной среды, которую он представляет. Как правило, собирательный образ

помещался в будничную повседневную обстановку.

Безусловно, новым явлением стала демократическая сатира – особый художественный феномен, который по своему содержанию и поэтике полностью соответствует пестрой ментальности литературы XVII века. Демократическая сатира ставила под сомнение правильность и упорядоченность окружающей действительности, обнажила мнимую систему ценностей, которая на протяжении нескольких столетий служила основой общественного идеала.

Предметом сатирического обличения становились преимущественно несправедливые и продажные судьи; ведущие праздную и безнравственную жизнь монахи и священнослужители, лицемерные чиновники и т. д.

Такой мир, в котором царят притворство, лицемерие и несправедливость, господствует нищета, голод и социальная несправедливость, – названный Д. С. Лихачёвым «кромешным», – в литературе XVII ст. сыграл роль социального критерия в параметризации общественных отношений. Кромешный мир выступил против продажности и взяточничества судей, ханжества и лицемерия монахов и духовенства и др. Д. С. Лихачёв пишет о том, что «кромешный мир стал активным, пошел в наступление на мир действительный и продемонстрировал неупорядоченность его системы, отсутствие в нем смысла, справедливости и устроенности» [3, с. 154].

Отмеченная особенность раздвоения художественного мира является, на наш взгляд, основанием для детального рассмотрения вопроса о возникновении демократической сатиры не только как явления литературы, но и как художественного и культурного феномена общественно-политического контекста эпохи. В рамках как лекционных, так и семинарских занятий должны быть определены другие, нелитературные, причины появления сатиры.

Так, основным внелитературным фактором, способствующим возникновению сатирического взгляда, принято считать развитие торгово-экономических отношений, усиление



роли посада – торгово-ремесленного городского населения – добившегося высокого положения в обществе. Однако в политическом и социальном отношении посад продолжал пребывать в неравноправном положении. Как считает В. В. Кусков, русская действительность «бунташного» XVII века стала почвой для возникновения литературы, обличающей неравенство и выражающей недовольство определенными социальными кругами.

Оформление сатиры как «самостоятельного литературного жанра» [2] – именно так В. В. Кусков определяет сатиру – связано с общественно-политическими событиями XVII ст. В это время возрастает роль торгово-ремесленного населения в жизни общества. Несмотря на благосостояние этой части населения, она все же продолжала оставаться бесправной и подвергалась «беззастенчивой эксплуатации, гнету» [2, с. 198]. Ученый объясняет появление демократической сатиры как результат классовой борьбы, которую ведут наиболее активные участники посадского населения. «Таким образом, русская действительность «бунташного» XVII столетия и была той почвой, на которой возникла сатира» [2, с. 198], – отмечает В. В. Кусков.

Наблюдения ученого актуализируют главенствующую роль народного недовольства в развитии критического отношения к окружающему миру, послужившему основой для обличения социальной несправедливости и неравенства, а также в целом человеческих недостатков и пороков – корыстолюбия, алчности, жестокости и др.

Кроме того, важную роль в появлении сатиры сыграло распространение письменности в демократической среде. Это, по мнению Д. С. Лихачёва, «содействовало резкому социальному расслоению в обществе и в литературе и позволило демократическому писателю изображать верхний мир как чужой и неупорядоченный» [4, с. 189]. В демократической литературе получает развитие новый тип героя – вымышленный автор, который не просто ведет повествование от первого лица, но и критикует существующий мир.

Кремешный мир выступил как противоположность реальному миру. Обратимся к

наблюдениям Д. С. Лихачёва, который пишет: «Своеобразие древнерусской сатиры состоит в том, что создаваемый ею «антимир», изнаночный мир неожиданно оказывался близко напоминающим реальный мир. В изнаночном мире читатель «вдруг» узнавал тот мир, в котором он живет сам. Реальный мир производил впечатление сугубо нереального, фантастического – и наоборот: антимир становился слишком реальным миром. Подобно тому, как рогоженные одежды оборачивались реальными рогоженными «гуньками кабацкими», которые давали в кабаках пропившимся донага пьяницам, чтобы не выпускать их голыми на улицу, сама гротескная биография «голового и небогатого» молодца в целом оказывалась реальной биографией тысяч скитавшихся «меж двор» молодцев. Голод и нагота стали в XVII в. реальностью для толп обездоленных эксплуатируемых масс.

В этих условиях смеховая ситуация становилась грустной реальностью. Сатира переставала быть смешной. Сатира в древнерусской литературе – это не прямое высмеивание действительности, а сближение действительности с смеховым изнаночным миром. При этом сближении утрачивалась смеховая сущность изнаночного мира, он становился печальным и даже страшным» [4, с. 189].

Особый интерес представляют наблюдения академика Лихачёва о своеобразии смехового мира Древней Руси. Смех древнерусских писателей – грустный, а порой и печальный смех – возникает в результате несоответствия изображаемой ситуации тому должному идеалу в народном представлении.

Таким образом, при изучении курса древнерусской литературы происходит формирование теоретико-понятийного аппарата обучающихся как необходимого условия для совершенствования их аналитических способностей. Развитие аналитических способностей представляется возможным в том случае, если изучение того или иного литературного явления будет рассматриваться как начало литературной традиции последующих столетий. Прогнозирование литературной традиции, которая, возможно, предопределил тип героя, авторскую манеру повествования



или мотивно-образную систему, является основанием для формирования представления о литературном процессе как художественном континууме.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности изучения произведений древнерусской литературы. Особое внимание уделяется вопросу об изучении категории авторства в разных жанрах, а также возникновению сатиры. Актуализируется мысль об использовании метода прогнозирования литературной традиции, который позволит сформировать представления обучающихся о едином литературном континууме.

Ключевые слова: автор, древнерусская литература, сатира, жанр, аналитические способности.

SUMMARY

The article reveals the features of the study of works of Old Russian literature. Particular attention is paid to the study of the category of authorship in different genres as well as the emergence of satire. The idea of using the method of the literary tradition of forecasting is actualized as such, that will allow students to form a representation of a single literary continuum.

Key words: author, Old Russian literature, satire, genre, analytic skill.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конявская Е. Л. Авторское самосознание древнерусского книжника (XI – середина XV в.). – М.: Языки русской культуры, 2000. – 199 с.
2. Кусков В. В. История древнерусской литературы. – М.: Юрайт, 2015. – 336 с.
3. Лихачёв Д. С. Поэтика древнерусской литературы. – М.: Наука, 1979. – 360 с.
4. Лихачев Д. С. Смех Древней Руси. – Л.: Наука, 1984. – 295 с.
5. Первые семьсот лет русской литературы // «Изборник»: сборник произведений литературы Древней Руси / сост. Д. С. Лихачёв, Л. А. Дмитриев. – М., 1969. – С. 5–26.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Фило-

логия (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301_Filologia.pdf (дата обращения: 18.02.2017).



О. Ф. Фурсенко

УДК 028.6-053.6

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

XXI век – это время перехода к высоким технологиям информационного общества, в котором качество образовательного потенциала, уровень культуры и компетентности молодого человека приобретает решающее значение. Неустанный научно-технический прогресс, необходимость овладения новой техникой предполагает постоянное пополнение знаний, поэтому так важно сформировать у обучающихся глубокие и устойчивые познавательные интересы.

Одними из главных задач курса предмета «Литература» определяются формирование у школьников потребности и интереса к чтению, воспитание любви к книге, а также подготовка квалифицированных читателей, способных ориентироваться в многообразии современной художественной литературы, выбирать книгу для чтения, самостоятельно определять ее художественную ценность, оказывать содействие тому, чтобы чтение в школе и после ее окончания стало их жизненной



необходимостью. Поэтому так важно формировать у учащихся читательскую культуру на уроках литературы и во внеклассной работе.

Цель статьи – рассмотреть пути формирования читательской культуры подростков.

Анализ исследований О. Брюхановой [1], Т. Бугрименко, Г. Цукермана [2], Н. Дворяшиной [3], И. Долецкого [4], Е. Романичевой [5] позволил выявить сущность понятия «читательская культура личности» и его структурные компоненты.

Читательская культура есть совокупность знаний, умений, чувств, позволяющих полноценно и самостоятельно усваивать художественную литературу. Она складывается из трех взаимодействующих компонентов: читательского сознания, читательских чувств и читательского поведения.

Уровень читательского сознания, литературной эрудиции включает в себя запас фактических знаний «золотого фонда» литературы (практическое знакомство с художественными произведениями), приобретение необходимого круга знаний по теории и истории литературы, освоение логики анализа произведений в их родовой и жанровой специфике.

Уровень читательских чувств, оценочных ориентаций включает в себя первичный показатель – способность к восприятию конкретных произведений и другой основной показатель – эстетический вкус, то есть способность к оценке произведений искусства на основе осознанных критериев.

Уровень читательского поведения указывает на наличие и степень развитости читательской культуры в практической деятельности человека (выбор литературы, работа с ней, пропаганда книги) на степень приобщения к творческой деятельности, на уровень овладения переносом знаний, умений и навыков в сферу самостоятельного чтения.

Считается, что работать в средних классах учителю литературы легче, чем в старших, поскольку изучаются произведения небольшого объема, и в основном обучающиеся прочитывают необходимый материал и усваивают его содержание на уроке. Однако часто подростки самостоятельно не умеют

проанализировать текст детально, поскольку привыкли к коллективным формам работы. Простой литература как учебный предмет кажется и обучающимся. На замечания родителей, почему подросток не готовит заданий по литературе, часто следует ответ: «А нам ничего не задали. Ответить на вопросы? Подготовить пересказ? Это я и так знаю». В чем причина подобного отношения?

Прежде всего, укажем, что ученые-педагоги Т. Антоненко, В. Бутенко, С. Карпенчук, В. Оржеховская отмечают, что педагогическая работа с обучающимися среднего школьного возраста в современных социокультурных условиях наиболее важна и трудна, поскольку педагогам необходимо глубоко осмыслить особенности развития и поведения подростка, уметь поставить себя на его место в условиях учебно-воспитательного процесса и реальной жизни. Только так можно преодолеть некоторую отчужденность подростков от учителей, школы, родителей, общества.

Следует отметить, что в данном возрасте повышается социальная активность школьника, направленная на усвоение социальных и культурных образцов и ценностей. Главным в формировании личности подростка является развитие его аксиологически-мотивационной сферы. Представители психологической науки (Л. Божович, Л. Благоняжнина, Е. Савонько) рассматривают ценностные ориентации подрастающей личности в аспекте доминирующих мотивов поведения.

Психологи и педагоги отмечают, что в подростковом возрасте знания, их объем и глубина становятся существенным фактором для повышения общего уровня культуры и формирования установок, в том числе и в сфере литературы. Однако воплощение прогрессивных идей науки в конкретных методиках в подходе к серьезному изучению обозначенной нами проблемы в средних классах едва намечается.

Одним из путей развития читательских умений обучающихся является выявление особенностей читательского восприятия и корректировка читательских интересов и установок с учетом индивидуальных особенностей обучающихся подросткового возраста.



Воспитание человека читающего является целью школьного изучения литературы и не может быть осуществлено только на уроках. Современный школьник сталкивается с самой разнообразной культурной информацией. Радио, телевидение, кино, театр, Интернет с большой силой воздействуют на читательские интересы подростков, часто определяя круг и характер внеклассного домашнего чтения. Редкие уроки внеклассного чтения не в состоянии охватить все интересные и необходимые им вопросы.

В значительной мере этому расширению горизонта знаний способны помочь факультативные занятия авторского курса «Книга – учитель и друг» для обучающихся 7–8 классов. Это система занятий увлекательных, живых, творческих, требующих не только обмена впечатлениями, который достаточен для беседы в кружке, но и углубленных исследований. Здесь меняются отношения учителя и учеников. Они становятся коллегами-исследователями, только учитель более опытный и знающий, а дети – начинающие. Статус члена факультатива должен быть новым для обучающегося, поскольку здесь он осознает степень своего участия в совместном поиске целой группы единомышленников, заинтересованных результатом общей деятельности, увлеченных и неравнодушных.

Специфика факультативных занятий определяется, прежде всего, тем, что на них школьники приходят не по обязанности, как на урок, а добровольно. Если на уроках литературы учитель стремится вызвать интерес к предмету темы, то на факультативных занятиях надо поддерживать и углублять уже возникший интерес. Формы проведения факультативных занятий более свободные, чем урока: это и устный журнал, и экскурсия, и литературная гостиная, и тематический утренник, и встречи с писателями. Неофициальная обстановка позволяет создать комфортную атмосферу, в которой ярче проявляются личностные качества каждого из участников, в том числе и в совместной проектной деятельности по созданию мультимедийных презентаций, посвященных отдельным темам вышеупомянутого факультативного курса.

Факультативные занятия должны быть неразрывно связаны с внешкольной и внеклассной работой. Внеклассная работа открывает перед обучающимися радость побед, они учатся раскованнее, свободнее, охотно обращаются к дополнительной литературе по предмету, приобретают вкус к самостоятельной работе с книгой. Развитие традиции написания сочинения как самостоятельной творческой работы, опирающейся на содержание прочитанных литературных произведений, демонстрирующей видение автором работы проблем, отраженных в произведении, и его собственный взгляд на мир и литературу, приобретает привлекательность для обучающегося, если принимает соревновательный характер. Именно этому способствуют предлагаемые в рамках проекта, целью которого является социализация подростков и юношества средствами популяризации чтения, конкурсы творческих работ. Приведем пример сочинения участника Межрегионального конкурса сочинений «С книгой по жизни» Щербины Кирилла (8 класс) по направлению «Книга, которую можно читать всю жизнь».

«Я живу в городе у моря. С раннего детства меня всегда притягивал шум прибоя. Волны, набегая на берег, в какое бы время суток ты ни приходил сюда, всегда будят воображение и вызывают фантастические картины. Наверное, поэтому книги о море мне нравятся больше всего: с удовольствием отправляюсь в путешествие с героями Д. Дефо, Ж. Верна, Р. Стивенсона, Дж. Олдриджа, К. Станюковича, А. Грина. А недавно, прочитав повесть Э. Хемингуэя «Старик и море», я вдруг понял, что такое небольшое по объему произведение с таким незатейливым сюжетом заставило меня задуматься о многом, на что даже никогда раньше не обращал внимание. Возможно, что не все еще могу осознать в той мере, в какой об этом говорит писатель, мне кажется, всю глубину его мыслей можно постичь только с приобретением жизненного опыта.

Именно эту книгу можно читать всю жизнь, и в голову будут приходить все новые



и новые мысли, которые меняют мировосприятие человека, раздвигая границы его кругозора. Э. Хемингуэй любил сравнивать свои произведения с айсбергом, потому что многое в его книгах от поверхностного взгляда скрыто. По-моему, видимая его часть в прочитанной мною повести – это старик Сантьяго и все, происходившее с ним. Известно, что писатель долго жил среди рыбаков – людей мужественной и трудной профессии; знал их судьбы, до тонкостей изучил секреты их непростого ремесла, а прототипом главного героя стал Карлос Гутьеррес, с которым автор познакомился на Кубе.

История о том, как восемьдесят четыре дня старик рыбачил у берегов Гаваны, пока, наконец, не поймал долгожданную огромную рыбу, которая даже не помещалась в лодке, и акулы съели ее еще до того, как рыбак вернулся на берег. Жанровой спецификой повести-притчи является ее дидактико-аллегорический смысл, кроме того, в ней очень много символов. На мой взгляд, даже название можно расшифровать: старик – опыт человека и в то же время его ограниченность, а море – жизнь во всем многообразии ее проявлений. Создатель повести показал реальный мир суровым, полным загадок и человеческих тревог, побед и поражений, несправедливости и безысходности, но одновременно автор оптимистически верит в необъятные силы духа своего героя. Собственный опыт и знания он передал в художественном образе, который обогатил мои представления о мире. Главная мысль повествования выражена в формуле: «Человека можно уничтожить, но его нельзя победить».

В основе композиции повести лежит антитеза. Противопоставляются мир природы и мир человека, два героя: старик-рыбак и мальчик Манолин, который продолжает рыбацкую традицию жителей поселка. Мечта старого рыбака о том, чтобы поймать меч-рыбу, осуществилась ценой его невероятных, почти нечеловеческих усилий, но тут судьба посмеялась над ним, ведь он не смог накормить ею людей. Сантьяго выстоял в борьбе с акулами, но они изуродовали и уничтожили благородную рыбу, превратив ее в скелет.

Как часто мы теряем то, к чему так стремимся. В этот момент каждый начинает размышлять о правильности своих действий, происходит переоценка идеалов. Вот тогда среди нас и не будет безразличных людей, которые равнодушно и безучастно относятся к окружающему миру, позволяют себе пребывать в неведении о том, какой невосполнимый урон наносим мы природе и себе же самим, поскольку являемся ее частью тоже. Как легко утратить нравственные ценности, как, даже не желая того, демонстрируем черствость и близорукость там, где надо выражать сердечность и зоркость! Об этом задумываешься, когда размышляешь над сопоставлением прошлого Сантьяго, в котором были дни преуспеяния и успеха на берегах Африки, и настоящего, в котором остались только воспоминания и сны о молодости и львах. Теперь его не отпускает ощущение одиночества и последняя надежда на осуществление мечты, связанной с морем.

Я переживаю это очень реально, благодаря мастерству рассказчика, что находит отражение в стиле повествования, поражает точность, рельефность и поэтичность описаний моря и мужественной борьбы Сантьяго с меч-рыбой и акулами. Глазами мудрого старика мы видим, как живет океан своей полной, разнообразной и драматичной жизнью: птица фрегат охотится за летучими рыбками, громадные морские черепахи, прикрыв глаза, поедают мерцающие ядовитые пузыри физалий, быстрая макрель и жирный тунец разрезают волны в поисках пищи, добела взбивая зеленоватую воду. Летучие рыбы и морские ласточки – друзья рыбака, он испытывает к ним чувство нежности и привязанности. Приведем всего один фрагмент текста: «Облака над землей возвышались теперь, как горная гряда, а берег казался длинной зеленой полоской, позади которой вырисовывались сероголубые холмы. Вода стала темно-синей, почти фиолетовой... Причудливое отражение лучей в воде теперь, когда солнце поднялось выше, означало хорошую погоду, так же как и форма облаков, висевших над землей». Как живописно представлено море! Сравнения,



эпитеты очень красочно, метко передают место действия повести. Э. Хемингуэй говорит, что он «пытался дать настоящего старика и настоящего мальчика, настоящее море и настоящую рыбу, и настоящих акул». И писателю это удалось сделать. А трогательная забота Манолы о своем учителе и друге описана тонко, с едва уловимым мягким юмором. В финале мы слышим уверенный голос мальчика, обращенный к наставнику: «Ты должен поскорее поправиться, потому что я еще многому должен у тебя научиться, а ты можешь научить меня всему на свете...».

Для каждого из нас важно почувствовать жизнь так же, как и близкая, родственная тебе душа! Э. Хемингуэй передает это ощущение от старика к мальчику, как эстафету трепетного, чуткого и внимательного отношения к миру, в котором мы живем. А нам, читателям XXI века, писатель предлагает еще и еще раз обращаться к тем философским проблемам, которые каждый решает для себя сам».

Активизации мышления читателя способствует его участие в разнообразных формах групповой и массовой работы. Более того, индивидуальная работа с читателем может успешно осуществляться только в атмосфере общей увлеченности искусством, а значит, в тесной связи со всей системой внеклассной работы. Процесс подготовки того или иного внеклассного мероприятия – это более продолжительное время общения ребенка с автором художественного произведения, более внимательное и сосредоточенное чтение и осознание образов, идей, ситуаций, вживание в них, проведение параллелей с собственным жизненным опытом. Читательские конференции, диспуты, устные журналы, утренники, вечера не только вовлекают большое количество школьников в ряды творческих читателей, но и воздействуют на формирование читательских интересов всего окружения обучающихся (родителей, братьев и сестер, друзей, знакомых, соседей по дому).

Вот почему родительский дом должен стать местом, где книгу любят, пропагандируют, где вместе читают любимое вслух, где

всегда могут подумать и поспорить о прочитанном.

Предлагаем фрагмент выступления учителя литературы на родительском собрании.

«Уважаемые родители, выключите телевизор, отложите дела и хотя бы раз в неделю почитайте вместе с ребенком любимую книгу, посмотрите друг на друга, помолчите, вспомните себя в их возрасте, свои реакции, порекомендуйте детям то, что вы любили читать в детстве. Семья и школа должны объединить свои усилия и действовать в союзе друг с другом. Взаимообогащающее общение детей и родителей может состояться на основе совместного чтения и обсуждения прочитанного. Родителям представится возможность осмыслить характер, поступки, отношение своего ребенка к различным литературным героям, ситуациям, описанным в том или ином произведении. К величайшему сожалению, чем дальше от начальной школы уходит ребенок, тем реже его родители считают нужным и полезным, а главное, радостным это совместное чтение. Общение с живым словом, непосредственный комментарий, обмен впечатлениями, воспитание внимания, чуткости к слову, формирование настоящего художественного вкуса не заменить ничем».

С целью изучения читательских умений, интересов, вкусов, предпочтений используется анализ читательских формуляров учащихся, посещающих школьную библиотеку, а также анкетирование.

Анкета может включать следующие вопросы:

– Знаете ли Вы, чем отличается художественная книга от научной, научно-популярной; любите ли Вы читать художественную литературу?

– Сколько прочитано книг за последний год?

– Какие книги Вам больше нравятся?

– Кто Ваш любимый писатель, поэт?

– Знаете ли Вы, как подобрать литературу по интересующему вопросу?

– Ведете ли Вы читательский дневник или какие-либо другие записи о прочитанном?



- Часто ли посещаете библиотеку?
- Занимаетесь ли в читальном зале?
- Есть ли у Вас домашняя библиотека?

При проведении с обучающимися 8 класса (28 чел.) анкетирования были получены следующие данные:

Таблица 1.1

Отношение учащихся к художественной литературе (%)

Знаю, люблю	21,4 (6 чел.)
Знаю, не люблю	3,6 (1 чел.)
Не знаю	7,1 (2 чел.)
Не знаю, люблю	57,1 (16 чел.)
Не знаю, не люблю	10,8 (3 чел.)

57,1 % (16 чел.) респондентов ответили, что за год прочли 10 книг, среди них такие, как А. Стругацкий, Б. Стругацкий «Понедельник начинается в субботу»; В. Скотт «Айвенго»; Дж. Олдридж «Последний дойм»; Э. По «Золотой жук»; Майн Рид «Всадник без головы», 21,4 % (6 чел.) – 6 книг, среди которых А. Дойл «Приключения Шерлока Холмса»; Ж. Сименон «Мегрэ и другие»; В. Богомолов «Иван»; Г. Троепольский «Белый Бим Черное ухо», 10,8 % (3 чел.) – 3 книги и 10,8 % (3 чел.) – 2 книги, среди них такие, как Дж. Толкиен «Властелин колец», «Власть тьмы».

57,1 % (16 чел.) ответили, что ведут читательский дневник, а остальные учащиеся – делятся своими впечатлениями в устной форме.

Одной из форм общения с книгой является ведение читательских дневников. Учащимся предлагается вести записи, обратив внимание на автора книги, ее название, самые интересные мысли, описания, эпизоды, перечисления событий, касающихся главного героя; поделиться своими впечатлениями о прочитанном. Подросткам предлагаем вопросы для отзыва:

- Какова тема и основная мысль произведения?
- Кто главный герой?
- Над какими вопросами книга заставила задуматься?

– Чем понравилась и чем не понравилась книга?

– В чем можно согласиться с автором, а в чем можно поспорить?

Через читательский дневник осуществляется индивидуальная связь с обучающимися. Рецензия учителя на отзыв о книге, короткая реплика-одобрение, реплика-возражение, беседа, если написанное спорно, – все это способствует укреплению той духовной связи между наставником и его питомцем, которая помогает формировать его убеждения и эстетические вкусы.

Проведенные нами наблюдения за школьниками, отзывы родителей, а также размышления о прочитанном в читательских дневниках свидетельствуют об эффективности вышеописанной системы работы и ее позитивном влиянии на повышение уровня читательской культуры подростков.

В результате проведенного исследования была реализована его цель. Созданы педагогические условия, обеспечивающие реализацию активизации читательской деятельности школьников.

Формирование читательской культуры учащихся среднего школьного возраста осуществляется эффективно, если организовать специальные факультативные занятия, на которых происходит углубление знаний и интереса к книге, чтению; развитие общеучебных умений работы с художественной, научной и научно-популярной литературой. Кроме этого, систематическая работа, ведущаяся на уроке литературы и уроках внеклассного чтения, направлена на осознанное восприятие, правильное понимание и обоснованную оценку прочитанного, с последующей самостоятельной деятельностью читателя-школьника в семье, в ближайшем окружении сверстников, а также проявляющаяся в участии подростков во внешкольных и внеклассных мероприятиях, имеющих социокультурную направленность.

Весь комплекс вышеперечисленных организационных форм учебно-воспитательного процесса составляет педагогическую модель, значительно повышающую уровень читатель-



ского сознания, читательских чувств, активизирующую читательское поведение школьников.

Новизну предлагаемого педагогического опыта составляет авторская программа факультативного курса для учащихся 5–8 классов «Книга – учитель и друг».

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается сущность понятия «читательская культура личности» и его структурные компоненты; выявлены особенности работы с обучающимися подросткового возраста; определены пути формирования читательской культуры подростков на уроках литературы и занятиях факультативного курса «Книга – учитель и друг».

Ключевые слова: формирование, читательская культура, подростки, уроки литературы, факультативный курс.

SUMMARY

The article deals with the essence of the concept of “reader's culture of personality” and its structural components; the peculiarities of the work with the students of adolescence; the ways of formation of reading culture of teenagers at lessons of literature and lessons elective course “Book – a teacher and friend”.

Key words: formation, reader's culture, youth, literature lessons, elective course.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брюханова О. В. Книга и чтение в жизни современного школьника: о пути учителя к ученику с детской книгой // Литература в школе. – 2015. – № 1. – С. 22–24.
2. Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А. Чтение без принуждения. – М.: Знание, 1987. – 96 с.
3. Воспитание культуры чтения школьников. Из опыта работы / под ред. И. И. Долецкой. – М.: Педагогика, 1971. – 128 с.
4. Дворяшина Н. А. Растить читателя: роль семьи в приобщении ребенка к книге // Литература в школе. – 2015. – № 3. – С. 2–8.
5. Романичева Е. С. Чтение в школьном литературном образовании: негативные изменения и возможные пути их преодоления // Литература в школе. – 2015. – № 4. – С. 27–30.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ





Е. В. Евплова

УДК 37.032

**КОНКУРЕНТОЛОГИЯ:
ФОРМИРОВАНИЕ
ЛИЧНОСТНОЙ
И КОРПОРАТИВНОЙ
(ГРУППОВОЙ)
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Каждый день мы слышим о конкурентоспособности товаров, услуг, экономики, науки, культуры... Конкуренция и конкурентоспособность добрались и до образования. Стало целесообразно говорить о конкурентоспособности специалиста, появилась и потребность в ее формировании. Сегодня выпускники вузов должны обладать не только набором профессиональных знаний, умений навыков, но и быть конкурентоспособными. В связи с этим в лексиконе ученых, преподавателей, работодателей, студентов появились такие понятия, как «конкуренция», «конкурентная среда», «личностная и корпоративная конкурентоспособность» и др. [3].

Ко всему прочему, конкуренция и конкурентоспособность как теоретическая и практическая область изучения стала настолько популярна, что каждый год 5 декабря мировым сообществом отмечается праздник – Всемирный день конкуренции.

Однако возникает вполне логичный вопрос: кто может стать конкурентоспособным? На этот вопрос можно ответить вполне однозначно: каждый из нас, т. е. любой человек может сформировать у себя те качества, которые отвечают за его конкурентоспособность в какой-либо области.

Такие успешные, предприимчивые и работоспособные люди, как Билл Гейтс, Генри Форд, Стив Джобс, безусловно, являются конкурентоспособными личностями. Однако

мало кто понимает, что таковыми они были не всегда и данные качества не являются у них врожденными.

Целеустремленное поведение, как у Билла Гейтса, Генри Форда, Стива Джобса, можно найти у большинства великих лидеров и инноваторов. Они заражены «болезнью постоянной конкуренции», трудоголизмом (в хорошем смысле слова) и способностью эффективно и продуктивно работать. То есть конкуренция, мотивация, целеустремленность – это то, что заставляет людей двигаться дальше [4].

В настоящее время исследования конкурентоспособности в педагогике ведется в следующих основных направлениях:

а) педагогика и психология развития конкурентоспособной личности (В. И. Андреев, Л. М. Митинга, А. И. Субетто, Д. В. Чернилевский и др.);

б) конкурентоспособность студентов (Е. В. Максимова, С. Д. Резник, С. Н. Ярошенко и др.);

в) формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе (А. А. Ангеловский, Е. В. Астапенко, Т. А. Жданко, Т. В. Зарнеева и др.) [4].

Все вышеназванные ученые отмечают многогранность данного понятия. Однако, несмотря на широкую популярность этого научного направления, отметим, что понятия «конкуренция» и «конкурентоспособность» не так давно обрели положительный оттенок. В период советского строя данные понятия рассматривались как соревнование с негативным оттенком.

В образовательной деятельности советского периода получили широкое распространение социалистические соревнования, которые применялись как метод воспитания в коллективе. Бригады обучающихся соревновались за лучшие результаты в сборе металлолома и макулатуры, в работе на полях и т. д.

Даже А. С. Макаренко сделал соревнование одним из основных элементов своей педагогической технологии. Подтверждение этому можно найти в его педагогической повести «Флаги на башнях». В произведении описы-



вается, как в колонии им. Ф. Э. Дзержинского многогранная жизнь и деятельность коллектива достигла высокого совершенства. Одним из условий, позволяющих достичь таких результатов, было создание соревновательных моментов между колонистами. На протяжении всего произведения А. С. Макаренко показывает важность и положительный эффект от соревнования между подростками (воспитанниками колонии). Так, бригады соревновались по чистоте в комнатах, по выполнению плана изготовления продукции. При этом ежедневно подводились так называемые «боевые сводки». На диаграммах сообщалось, какая из соревнующихся команд лидирует. Команда-победитель поощрялась красными революционными флагами. Каждая команда была нацелена на победу в конкурентной борьбе, а для этого члены команды должны были приложить максимальные силы к общему делу. При этом в лучшую сторону изменялись и личностные качества воспитанников.

Никто не оспаривал педагогическую результативность и эффективность этого метода воспитания, однако конкуренция без оттенка социалистического соревнования считалась негативным и бесчеловечным пережитком капитализма.

Развивающий и мотивационный потенциал конкуренции отрицался или замалчивался, но, несмотря на это, присутствовал в скрытом виде. К примеру, поступление в высшие учебные заведения было возможно только на конкурентной (т. е. конкурсной) основе. На время вступительных испытаний создавалась конкурентная среда для студентов. Однако после поступления в вузы между студентами практически не возникало никаких конкурентных отношений вплоть до распределения.

Даже после распада Советского Союза «конкуренция» и «конкурентоспособность» долгое время не вызывали у российских граждан позитивных ассоциаций. Причина этого лежит в социальных стереотипах, часть которых как раз и была сформирована в советское время.

И лишь XXI в., который характеризуется переходом на рыночные рельсы, изменил от-

ношение к понятию «конкуренция» применительно к человеку. Появилось отдельное научное направление, изучающее вопросы конкурентоспособности будущего специалиста, – «конкурентология» – наука о конкуренции, конкурентах и конкурентоспособности.

Открытие конкурентологии как научного направления принадлежит российскому ученому, доктору педагогических наук, профессору, академику РАО Валентину Ивановичу Андрееву.

Цель конкурентологии как науки – направление процесса обучения и воспитания на развитие конкурентоспособности будущего специалиста. При этом смысл и ценность данного научного направления заключается не в предоставлении студенту набора готовых рецептов гарантированного успеха, а в формировании качеств, позволяющих быть конкурентоспособным и готовым к саморазвитию своей конкурентоспособности [1].

Отметим также, что современное образование основано на конкуренции: дети участвуют в конкурсах и олимпиадах, сдают выпускные экзамены, конкурируют друг с другом при поступлении в профессиональные учебные заведения, соревнуются за право обладания повышенными стипендиями, при приеме на работу после получения образования и т. д.

Однако очевидным представляется тот факт, что конкуренция и конкурентоспособность могут быть выражены в разных формах и видах (от позитивных до негативных оттенков), т. е. классифицируются по разным основаниям. Приведем данную классификацию.

Выделяют два вида конкуренции: конструктивная конкуренция; деструктивная конкуренция.

Две стратегии ведения конкурентной борьбы: добросовестное ведение конкурентной борьбы; недобросовестное ведение конкурентной борьбы.

Три объекта педагогических исследований: конкурентоспособная личность; конкурентоспособный студент; конкурентоспособный специалист.



Два вида конкурентоспособности будущего специалиста: личностная (индивидуальная) конкурентоспособность; корпоративная конкурентоспособность [4].

На последней классификации остановимся более подробно.

Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов под личностной конкурентоспособностью понимают форму межличностного взаимодействия, характеризующуюся достижением целей в условиях противоборства с добивающимися этих же целей другими индивидами или группами. Как видно из определения, акцент сделан на такой конкурентоспособности, которая достигается исключительно за счет собственных способностей в процессе борьбы, противоборства с другими индивидами или группами [5].

Мы, в свою очередь, под личностной конкурентоспособностью будущего специалиста советуем понимать не просто достижение целей в условиях противоборства, а совокупность некоторого объема личностных и профессиональных качеств будущего специалиста, которые позволяют ему выдержать конкуренцию с себе подобными.

Личностная конкурентоспособность хорошо подойдет при индивидуальной форме работы (педагог, бухгалтер, менеджер по продажам, работник отдела кадров и т. д.), в процессе соперничества в конкурсах, индивидуальных видах спорта, в процессе поиска работы, прохождения собеседования, карьерного и профессионального роста и т. д.

В биографиях известных людей можно найти массу примеров, когда личности демонстрировали индивидуальную конкурентоспособность, например, Билл Гейтс – один из основателей компании Майкрософт – самостоятельно сформировал у себя качества личностной конкурентоспособности. Как же ему это удалось? Достаточно просто: Билл Гейтс никогда не давал себе расслабиться; это человек, который «соревнуется даже в том, кто лучше устроит вечеринку».

Примером такого всепоглощающего стремления к успеху, превосходству может служить случай, когда Гейтс решил обогнать

своего главного конкурента – компанию «Ай-Би-Эм». Он позвонил матери и предупредил, что не будет навещать ее в течение 6 месяцев, потому что будет работать по 24 часа в сутки ради того, чтобы положить «Ай-Би-Эм» на лопатки. Он это сделал, а остальное – уже история.

Еще одним ярким примером является Генри Форд (основатель компании «Форд»). Он ежедневно работал по 18 часов. У него получилось сделать автомобиль не роскошью, а средством передвижения. Форд максимально сократил издержки на производство автомобилей за счет постоянного присутствия непосредственно на производстве, ему удалось организовать поточный способ производства, разработать автоматический конвейер. Благодаря конвейерному способу производства впервые в истории к производству автомобилей были привлечены женщины и инвалиды.

Если сравнивать конкурентоспособность будущего специалиста и конкурентоспособность товара, то второе исчерпывается с его реализацией, а конкурентоспособность будущего специалиста не завершается трудоустройством: работник и дальше может использовать данное качество как в процессе исполнения трудовых функций, карьерного роста, профессионального продвижения, так и в случае перемены места работы. Понимание этого рождает и новое понятие – «*корпоративная конкурентоспособность*», под которым принято понимать признание личностью приоритетности удовлетворения групповых или коллективных потребностей по сравнению с индивидуальными для более полного удовлетворения своих потребностей в будущем. Как видно из определения, акцент сделан не на той конкурентоспособности, которая рождается в процессе соперничества, а на той, которая рождается в процессе сотрудничества. Именно данный вид конкурентоспособности востребован основными заказчиками образования – работодателями, поскольку им требуются профессионалы, готовые проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность за принятые решения, умеющие выдерживать



психологические трудности в общении с коллективом, работать в команде [2].

Корпоративная конкурентоспособность хорошо подойдет при групповых формах работы (маркетолог, режиссер, управленец и т. д.). В данном случае невозможно самостоятельно выполнить огромный объем работы, поэтому таким специалистам нужно уметь работать в команде, и их личная конкурентоспособность достигается за счет конкурентоспособности и слаженной работы каждого члена команды.

Примером человека, обладающего корпоративной конкурентоспособностью, является Стив Джобс – легендарный менеджер (управленец). Он никогда не занимался разработкой компьютерных программ и компьютерной техники, но ему удалось организовать команду единомышленников и встать во главе большой компьютерной компании. То есть Стив Джобс никогда не был конкурентоспособным программистом, т. к. целенаправленно не занимался этой деятельностью, но обладал ярко выраженной корпоративной конкурентоспособностью, что и позволило ему добиться больших успехов, сформировав слаженную команду профессионалов своего дела.

Отметим также, что сформировать корпоративный вид конкурентоспособности возможно только в сотрудничестве.

Однако необходимо понимать, что обществу и государству нужна не вообще конкурентоспособная личность с ярко выраженной личностной или корпоративной (групповой) конкурентоспособностью, а личность, чья конкурентоспособность достигается цивилизованными методами и средствами. Как говорят спортсмены, важна не только победа, но и честная спортивная борьба и конкуренция, которая приводит к победе.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты понятия «конкурентология», «личностная конкурентоспособность» и «корпоративная (групповая) конкурентоспособность»; представлены составляющие каждого из видов конкурентоспособности, пути их формирования и др. Сделаны выводы о сходстве и различии данных понятий,

представлены возможные формы и методы формирования личностного (индивидуального) и корпоративного видов конкурентоспособности. Материал статьи может быть полезен исследователям, интересующимся проблемами формирования личностной (индивидуальной) и корпоративной конкурентоспособности будущего специалиста, педагогам, аспирантам, студентам и т. д.

Ключевые слова: личностная (индивидуальная) и корпоративная конкурентоспособность, будущий специалист, качества личности, профессиональное образование, взаимодействие (сотрудничество), работодатели.

SUMMARY

The article deals with the concept of “konkurentology”, “personal competitiveness” and “corporate (group) competitiveness”, presents the components of each type of competitiveness, the way of their formation, and others. The conclusions about the similarities and differences between these concepts are presented possible forms and methods of formation of personality (individual) and corporate competitiveness species. Material article may be useful to researchers interested in the problems of formation of personal (individual) and corporate competitiveness of the future specialist, teachers, graduate students, students, etc.

Key words: personal (individual) and corporate competitiveness, future specialist, personality, professional education, and communication (linkage), employers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Валежанина Т. В. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения в социальном партнерстве вуза и малых инновационных предприятий: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2014. – 218 с.
3. Евплова Е. В. Конкурентология – курс для всех // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 2 (30). – С. 47–53.



4. Евплова Е. В. Конкурентология: учеб.-метод. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГПУ, 2016. – 97 с.

5. Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов / Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 113–114.



Н. Н. Васягина

УДК 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Современное российское общество характеризуется активными реформациями разных сфер, в том числе образования. В настоящий период, когда начался процесс внедрения профессиональных стандартов и система образования настраивается на новые требования к работникам, отраженные в профессиональных стандартах, как никогда вос-

требована профессиональная активность и личностная зрелость педагогических работников, внутренняя интенция, направленная на саморазвитие и актуализацию личностного потенциала в профессии.

В последнее время разворачивается острая дискуссия о профессионально-личностных особенностях человека, которые обеспечивают эффективность его деятельности и развития. При этом исследователи сосредотачиваются либо на личностном развитии (К. С. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Б. И. Додонов, Н. В. Гришина, Б. Ф. Ломов, Р. С. Немов, К. К. Платонов, Г. Д. Трунов, Н. А. Филимонова, А. Р. Фонарев, А. И. Щербаков и др.), либо на профессиональном совершенствовании (С. Г. Вершловский, Ф. Н. Гоноболин, С. А. Зимичева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Слестёнин, Г. А. Томилова, А. И. Щербаков и др.). Однако для оптимальной реализации профессиональной деятельности в сфере образования в равной мере важны как профессиональный, так и личностный аспекты (см. стандарт профессиональной деятельности педагога, профессиональный стандарт педагога-психолога, профессиональный стандарт педагога дополнительного образования и др.), что определяет актуальность изучения психологического конструкта, координирующего профессиональную активность и личностные особенности педагогических работников.

Заметим, что связь профессионального и личностного развития достаточно часто обсуждается учеными, каждый из которых использует при этом свои термины: направленность профессионально-ориентированной личности [8], направленность на личностно-профессиональное развитие [11], личностно-профессиональная направленность [12]. Обозначаемые этими терминами понятия объединяет указание на интегральную характеристику личности, определяющую концептуальные особенности в реализации субъектом его профессиональной деятельности. Не умаляя важности предложенных трактовок, с нашей точки зрения, наиболее точное семантическое значение, обозначающее интегральную характеристику личности, которая представляет со-



бой фактор профессиональной успешности педагога, несет конструкт «профессионально-личностная направленность».

Профессионально-личностная направленность понимается нами как интегративный компонент личности, отражающий специфику профессиональной деятельности, преломленную в личностных особенностях субъекта, включающий в себя интенциональную активность личности, специфически сформированную в условиях профессиональной деятельности и определяющую концептуальные особенности в реализации деятельности и профессионально-личностном развитии субъекта [14]. Функционирование профессионально-личностной направленности проявляется в эффективной реализации функций, связанных с организацией профессиональной активности и профессионально-личностного развития субъекта: формирование личности профессионала – побуждение к профессиональной активности – организация и моделирование профессиональной активности.

Структура профессионально-личностной направленности рассматривается нами на основании структуры направленности профессионально-ориентированной личности, выделенной Э. Ф. Зеером, и включает в себя следующие компоненты: Я-концепция как исходный компонент направленности, смысловые отношения (к окружающему миру, к своей профессиональной деятельности) как выражение профессиональной и жизненной позиции субъекта, установки, ценности, мотивация [8]. Особое значение в структуре профессионально-личностной направленности имеет установка как готовность субъекта к определенной деятельности конкретными способами. Установка отражает в себе ценности, смыслы, мотивы, а также условия деятельности, складывается, функционирует и сохраняет устойчивость в рамках определенной деятельности, обеспечивая устойчивый целенаправленный характер протекания этой деятельности. Смена деятельности влечет за собой изменение смыслов, мотивов, а затем и установок, хотя наиболее устойчивые, базовые установки могут сохраняться и переноситься

в новые условия. При рассогласовании ценностного, смыслового, мотивационного аспектов направленности, неконгруэнтности Я-концепции и требований профессии именно установочная регуляция деятельности является определяющей, хотя этот процесс часто не осознается. Следовательно, при дифференциации индивидуально-типологических особенностей профессионально-личностной направленности важно учитывать именно доминирующие у субъекта установки, значение которых в регуляции деятельности и организации направленности является преобладающим. При изучении педагогической деятельности различными авторами выделяются такие наиболее важные установки в деятельности педагога: «на себя – на деятельность – на взаимодействие с учащимися» [10; 12], «социальные – профессиональные – личностные» [1], «на адаптацию, на самоактуализацию», «на стабильность» [12].

Уникальная комбинация описанных выше компонентов, их выраженность и взаимодействие определяют индивидуальную специфику реализации профессиональной активности и профессионально-личностного развития субъекта. От согласованности и развития компонентов в общей структуре направленности и реализуемых функций складываются уровни профессионально-личностной направленности педагогических работников. Функциональный уровень характеризует зрелую профессионально-личностную направленность, включающую согласованное взаимодействие развитых компонентов и эффективно реализующую все ее функции [6; 9; 13]. Дифункциональный уровень профессионально-личностной направленности отражает незрелость и/или рассогласованность ее компонентов, связан с неэффективной, неполной реализацией собственных функций [2; 3; 7]. На дисфункциональный уровень профессионально-личностной направленности указывают профессионально-личностные деформации субъекта, при которых развитие подменяется стагнацией, регрессом, деструктивными изменениями личности и неэффективностью профессиональной деятельности. В та-



ком случае профессионально-личностная направленность не выполняет своих функций и связана с незрелостью, противоречивым содержанием ее компонентов [2; 6].

Таким образом, профессионально-личностная направленность определяет личностное и профессиональное развитие субъекта, а следовательно, является важнейшим психологическим условием внедрения профессиональных стандартов.

Обозначенные выше теоретические положения воплощены в структурно-функциональной модели профессионально-личностной направленности. Представленная модель отражает специфику структуры, механизм функционирования и развития, а также индивидуально-типологические особенности профессионально-личностной направленности педагогических работников (рис. 1).

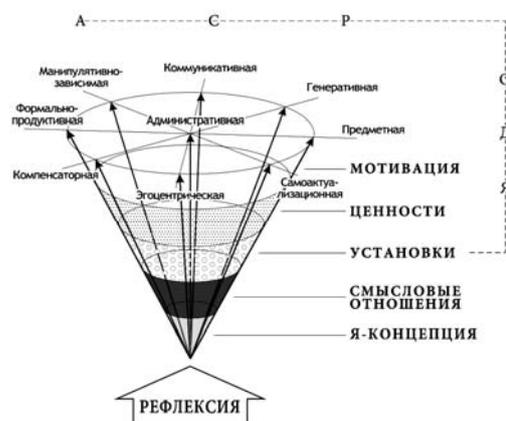


Рис. 1. Модель профессионально-личностной направленности педагога

Для изучения профессионально-личностной направленности и определения ее ресурсных возможностей в период внедрения профессиональных стандартов было проведено исследование, в котором приняли участие 272 педагогических работника педагога г. Екатеринбурга и Свердловской области. Средний возраст респондентов – 43,4 года (от 21 до 68 лет). Педагогический стаж участников исследования в среднем – 20,7 лет (от 1 до 51 года). В процессе исследования были использованы следующие методы исследования:

теоретические (анализ и обобщение философских, психолого-педагогических, методологических исследований по проблеме направленности; феноменологический анализ, моделирование); эмпирические методы (тестирование, анкетирование, формирующий эксперимент) и методы интерпретации результатов.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие методики: тест смысловых ориентаций (Д. А. Леонтьева), методика «Свободный выбор ценностей» (Е. Б. Фанталовой), методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (Н. П. Фетискина), методика «Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности» (С. М. Петрова), опросник анализа удовлетворенности профессией (по Н. А. Харлову), методика базовой ориентации личности А. Басса и самоактуализационный тест Э. Шострома, методика определения уровня рефлексии (А. В. Карпова). Исследование профессионально-личностной направленности проводилось в два этапа. Первый этап исследования позволил выявить общие особенности профессионально-личностной направленности педагогических работников (%):

– преобладание в Я-концепции профессиональных аспектов над внепрофессиональными, что свидетельствует о стремлении к педагогической деятельности (86 %);

– незрелость профессионально-педагогической мотивации (78,3 %), что свидетельствует о недостаточной побудительной способности направленности;

– широкий спектр ценностей в структуре профессионально-личностной направленности (93,7 %) показывает важную роль как профессиональных, так и внепрофессиональных ценностей в регуляции профессиональной активности;

– низкая оценка значимости такой важной в профессии ценности, как «развитие» (78,7 %);

– низкая осмысленность будущего (33 %), сосредоточенность осмысленности жизни на прошлом (57,0 %), представление о бессмыс-



ленности собственной активности по изменению жизни (61,0 %) свидетельствуют о преобладании «стратегии выживания», отсутствии тенденций к развитию и стратегическому мышлению;

– противоречивое отношение к собственной профессиональной деятельности, выявленное (84,6 %), что выражается в субъективной удовлетворенности содержанием профессиональной деятельности и неудовлетворенности процессом ее реализации;

– рассогласование и противоречивость содержания ценностного и мотивационного компонентов направленности (82,7 %) свидетельствует о выраженных внутренних конфликтах и дискоординации профессионально-личностного развития.

Представленные выше данные свидетельствуют о том, что профессионально-личностная направленность педагогических работников характеризуется недостаточным развитием смыслового, мотивационного компонентов, а также рассогласованием ценностного и мотивационного компонентов, что в целом обуславливает формальный подход и поддерживающую стратегию в профессиональной деятельности в условиях внедрения профессиональных стандартов. Рассогласованность компонентов указывает на незрелость профессионально-личностной направленности и является показателем дофункционального уровня профессионально-личностной направленности. Противоречия в содержании компонентов отражают внутренние конфликты педагога и являются показателем дисфункционального уровня профессионально-личностной направленности. Лишь небольшая часть респондентов показала функциональный уровень профессионально-личностной направленности, отличающийся достаточным развитием компонентов и гармоничным содержанием профессионально-личностной направленности. При этом достаточно высокий уровень рефлексии, выявленный у большинства респондентов (94,1 %), указывает, что актуализация рефлексии может быть целенаправленно организована и использована в процессе развития и оптимизации профессионально-личностной направленности.

В условиях рассогласования и недостаточного развития отдельных компонентов направленности регуляция профессиональной деятельности осуществляется главным образом за счет доминирующих у субъекта установок, в связи с чем нами было осуществлено исследование особенностей направленности, связанных с разными комбинациями доминирующих установок педагогических работников (второй этап исследования). Для изучения типов профессионально-личностной направленности, выделенных на основе теоретического анализа, мы обратились к методам математической статистики, используя кластерный анализ, который наиболее эффективен для исследований такого рода. Кластерный анализ осуществлялся методом К-средних, который позволяет разбивать всю выборку по заданным признакам на указанное количество кластеров. За основу дифференциации профессионально-личностной направленности педагога по типам были приняты две основные интенции, имеющие наибольшее значение в реализации профессиональной деятельности и профессионально-личностном развитии педагога: установки, связанные с локусом контроля (на себя, на деятельность, на взаимодействие), и установки, связанные с развитием (на адаптацию, на стабильность и на развитие). В результате дифференциации было получено девять кластеров, описывающих девять типов профессионально-личностной направленности респондентов.

Административный тип (35,7 %). Вектор направленности сформирован ориентацией субъекта на самого себя и установкой на стабильность. Средний возраст – 47,2 года, средний стаж – 24,2 года. Характеризуется ценностным отношением к жизни, осмысленностью жизни и профессии. Личностно значимые ценности включают профессиональные аспекты, что позволяет сделать вывод о значимости профессиональной деятельности в ценностно-смысловой сфере субъекта. Выявлена некоторая зависимость от окружающих, ориентация на других людей, а не на свой потенциал, с чем связано стремление к профес-



сиональной идентификации. Однако доминирующее значение имеют не взаимодействия, а профессиональная деятельность, уверенность в которой обретается через тотальный контроль, который не оставляет места для спонтанности, открытости опыту, что тормозит профессиональное развитие субъекта.

Коммуникативный тип (21,7 %). Вектор направленности определяется ориентацией на взаимодействие и установкой на стабильность. Средний возраст представителей этого типа – 43 года, средний стаж – 22 года. Характеризуются удовлетворенностью профессиональной деятельностью как по внешним (статусным), так и по внутренним (содержательным) характеристикам. Стремится к идентификации с профессиональным сообществом, ориентирован на взаимодействие, однако обнаруживает равнодушие к профессии, отстраненность, стремление к комфорту, удовольствиям, дистанцирование от активности и внутреннего развития. Ориентирован на стабильность и самореализацию во внепрофессиональной сфере жизни.

Предметный тип (14,3 %). Вектор направленности определяется установкой на развитие и ориентацией на деятельность. Средний возраст представителей этого типа – 38 лет, средний стаж – 14,7 лет. Характеризуется ценностным отношением к собственной жизни и профессиональной деятельности. Самоуверен, независим, активен, стремится к самореализации. Удовлетворенность жизнью и профессией связана в большей мере с внешними характеристиками, престижем, признанием успехов (осмысленность жизни). При ориентации на профессиональные ценности обнаруживается некоторая дистанцированность от окружающих.

Эгоцентрический тип (10,3 %). Вектор направленности определен ориентацией на самого себя в сочетании с установкой на стабильность. Средний возраст представителей этого типа – 37 лет, средний стаж – 12 лет. Отличается стремлением к стабильности, к сохранению имеющегося положения, удовлетворенностью наличной ситуацией, дистанцированием от прогрессивных изменений, раз-

вития, роста. К профессии равнодушен, ориентируется на внешние характеристики профессии, среди которых наибольшее значение имеет материальная стимуляция.

Формально-продуктивный тип (6,3 %). Вектор направленности определен установками на адаптацию и на деятельность. Средний возраст представителей этого типа – 45,3 года, средний стаж – 21,4 года. Характеризуется проявлением активности и инициативности в сочетании со стремлением к комфорту и избеганием ответственности. В профессиональной деятельности опирается на внешние ресурсы, не верит в свои силы, обесценивает собственную жизнь и профессию, пассивен, демонстрирует показной интерес. Свойственна некоторая созерцательность, отстраненность от активной жизни ориентация на достижение адаптации.

Генеративный тип (4,4 %). Вектор направленности определяется установкой на развитие и ориентацией на взаимодействие. Средний возраст представителей этого типа – 49,8 лет, средний стаж – 28,4 года, содержание педагогической деятельности: административная работа (директора и завучи), преподаватели физики и математики. Ориентированы на профессиональные ценности. Ценностное отношение к жизни и к профессии сопряжено со стремлением к продуктивному взаимодействию, самоотдачей, альтруизмом. Удовлетворен профессией, уверен в себе, активен, имеет высокую осмысленность жизни и профессии.

Компенсаторный тип (3,7 %). Вектор данной направленности определяется установкой на адаптацию и ориентацией на самого себя. Средний возраст представителей этого типа – 30 лет, средний стаж – 10 лет. Наиболее распространен у преподавателей гуманитарных дисциплин (история, музыка, литература). Характеризуется ценностным отношением к жизни и профессии при стремлении к комфорту, безопасности. Избегает ответственности, активности, уходит от решения проблем и неприятностей, противопоставляет изменениям и развитию. Имеет недостаточный уровень осмысленности жизни и



профессиональной деятельности и, как следствие, не удовлетворен профессиональной деятельностью.

Самоактуализационный тип (2,6 %). Вектор направленности определен установками на самого себя и ориентацией на развитие. Средний возраст представителей этого типа – 47,3 года, средний стаж – 26 лет. Группу составляют педагоги-психологи, преподаватели русского языка, литературы, иностранного языка и математики. Характеризуется активностью, ответственностью, уверенностью в себе, ценностным отношением к жизни и профессии. Важное значение имеет возможность самореализации во всех сферах жизни, личностного роста и развития. Высокая осмысленность жизни и профессиональной деятельности обеспечивается интернальностью, склонностью к самопогружению.

Манипулятивно-зависимая направленность (1 %). Вектор направленности определяется установкой на адаптацию и ориентацией на взаимодействие. Средний возраст представителей этого типа – 42 года, средний стаж – 15 лет, содержание педагогической деятельности – преподаватели естественнонаучных дисциплин (химия, биология, география). Недоценивает собственные возможности, конформен и зависим от окружающих. Взаимодействия важны как источник опоры и уверенности. Личностно незрелы, педагогическая деятельность тяготит.

Третий этап исследования был построен в форме экспертных семинаров и направлен на изучение связи профессионально-личностной направленности педагогических работников с эффективностью их деятельности и готовностью к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессиональных стандартов. Результаты самооценки позволили разделить всю выборку на группы, исходя из эффективности профессиональной деятельности. Статистический анализ связей параметров эффективности профессиональной деятельности и профессионально-личностной направленности педагогических работников и их последующая интерпретация свидетельствуют о наличии связи между эффек-

тивностью профессиональной деятельности и уровнем функциональности профессионально-личностной направленности респондентов. При этом ориентированные на стабильность типы профессионально-личностной направленности педагогических работников (коммуникативная, эгоцентрическая, административная) соответствуют дофункциональному уровню; типы, ориентированные на развитие (самоактуализационная, предметная, генеративная), соответствуют функциональному уровню профессионально-личностной направленности, а типы, ориентированные на адаптацию (компенсаторная, формально-продуктивная, манипулятивно-зависимая), соответствуют дисфункциональному уровню. Полученные на данном этапе исследования данные показывают, что большая часть педагогических работников (78,7 % от общей выборки) испытывают трудности в реализации профессиональной деятельности, не обладают в достаточной мере личностными и профессиональными ресурсами для осмысления изменений в профессиональной деятельности и профессионального развития, а потому нуждаются в особом психологическом сопровождении.

На четвертом (формирующем) этапе исследования была разработана и апробирована программа оптимизации профессионально-личностной направленности педагогических работников. Под оптимизацией профессионально-личностной направленности мы понимаем приведение ее в состояние, обеспечивающее педагогическим работникам эффективную организацию и реализацию профессиональной деятельности, в том числе в условиях внедрения профессиональных стандартов, на основе осознания особенностей своей профессии и своего профессионально-личностного потенциала, возможности его использования в профессии, а также понимания места и значения профессии в собственной жизнедеятельности и в социуме в целом; осмысленность перспективы своего развития в профессиональной деятельности и видение своей роли в развитии профессии, в том числе в условиях внедрения профессиональных стандартов.



Программа представляет собой оптимизационный алгоритм, включающий в себя систему специально подобранных мероприятий, опирающихся на рефлексию ее участников и направленных на развитие и согласование структурных компонентов направленности. Целью программы является оптимизация профессионально-личностной направленности участников тренинга. Задачи, посредством которых достигается цель: развитие профессиональной мотивации; повышение субъективной значимости фактора развития; развитие внутреннего локуса контроля; расширение смыслового поля будущего; формирование позитивного отношения к профессиональной деятельности; гармонизация ценностно-мотивационной регуляции жизнедеятельности. Формой реализации программы является рефлексивный тренинг, в процессе которого происходит интенсивное осмысление и переосмысление участниками стереотипов своей жизнедеятельности, их преодоление, а также формирование интеллектуальных, социально-деятельностных и личностных новообразований посредством культивирования рефлексивных процессов мышления и организации процесса творчества рефлексивной среды. В целом это обеспечивает конструктивное преобразование глубинных личностных, социальных и профессиональных стереотипов участников. При этом новые ценностно-смысловые, мотивационные ориентиры и установки, определяющие профессиональную активность индивида, выстраиваются без разрушения психологических структур (как в реальной жизненной ситуации, когда смысловая сфера перестраивается посредством переживания и принятия психотравмирующего опыта), а надстраиваются на фундаменте имеющихся у личности ценностей, смыслов, установок, опыта и психологических ресурсов. В основу реализации программы заложен механизм рефлексии, запускающий цикл процессов «идентификация – интериоризация – индивидуализация – экстериоризация», успешная реализация которого определяет развитие направленности, приводит к созданию новых, наиболее адап-

тивных и эффективных образцов поведения и деятельности, в том числе профессиональной.

Структура программы представлена тремя частями: вводной (знакомство участников друг с другом, актуализация рефлексии, самосознания, проработка стереотипов и защит участников), основной (развитие компонентов направленности и их интеграция в системе направленности), заключительной (подведение и вербализация итогов тренинга). Программа рассчитана на 72 часа: 12 аудиторных занятий по три часа общей численностью 36 часов и 36 часов для домашней работы. В программе использованы следующие техники: рефлексивный самоанализ и фокусинг, активная визуализация, смыслотехники фасилитирующего характера, позитивная реинтерпретация, а также элементы телесной терапии, психодрамы, игровые, подвижные методы, коучинг.

Апробация программы реализована при участии педагогов общеобразовательных школ г. Екатеринбурга и Свердловской области. Формирование групп осуществлялось методом попарного выбора из педагогов, которые обладают типами направленности, требующими оптимизации. Таким образом, были выделены две равнозначные группы (контрольная и экспериментальная) по 36 человек.

Данные, полученные по результатам апробации, были подвергнуты обработке при помощи Т-критерия Вилкоксона с целью выявления значимых различий, полученных в результате прохождения программы, и оценки сдвига показателей в каждой из групп. Анализ полученных результатов показал существенные позитивные изменения всех компонентов профессионально-личностной направленности у участников из экспериментальной группы. Анализ высокодостоверных различий в экспериментальной группе показал, что наиболее чувствительными к оптимизирующему воздействию оказались следующие параметры:

– осмысленность жизни (положительный сдвиг $n = 12$; отрицательный сдвиг $n = 1$; нулевой сдвиг $n = 3$; достоверность отличий показателей $t \leq 0,01$);



– развитие профессиональной мотивации (положительный сдвиг $n = 6$; отрицательный сдвиг $n = 1$; нулевой сдвиг $n = 9$; достоверность отличий показателей $t \leq 0,01$);

– развитие внепрофессиональных аспектов Я-концепции (положительный сдвиг $n = 8$; отрицательный сдвиг $n = 1$; нулевой сдвиг $n = 7$; достоверность отличий показателей $t \leq 0,01$);

– значимость ценностей (положительный сдвиг $n = 12$; отрицательный сдвиг $n = 3$; нулевой сдвиг $n = 1$; достоверность отличий показателей $t \leq 0,01$);

– доступность ценностей (положительный сдвиг $n = 0$; отрицательный сдвиг $n = 0$; нулевой сдвиг $n = 16$; достоверность отличий показателей $t \leq 0,01$);

– повышение удовлетворенности (положительный сдвиг $n = 5$; отрицательный сдвиг $n = 0$; нулевой сдвиг $n = 11$; достоверность отличий показателей $t \leq 0,01$).

Таким образом, у педагогических работников, участвовавших в программе, выявлено развитие компонентов профессионально-личностной направленности. В контрольной группе достоверных различий показателей компонентов профессионально-личностной направленности не выявлено. Также индивидуальный анализ профессионально-личностной направленности каждого из участников показал, что ее отдельные компоненты в результате оптимизации характеризуются содержательной согласованностью и непротиворечивостью. Анкетирование участников по окончании программы позволило зафиксировать у них ощущение осмысленности профессиональной деятельности, осознание личностных и профессиональных ресурсов, позволяющих управлять эффективностью профессиональной деятельности и своим профессиональным развитием. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что реализация программы способствовала оптимизации профессионально-личностной направленности участников тренинга.

Таким образом, результаты исследования, представленные в настоящей статье, позволяют утверждать, что профессионально-

личностная направленность представляет собой интегративный конструкт личности, который отражает специфику профессиональной деятельности, преломленную в личностных особенностях индивида, включает в себя интенциональную активность личности, специфически сформированную в условиях профессиональной деятельности и определяющую концептуальные особенности в реализации деятельности и профессионально-личностном развитии субъекта. Определяя личностное и профессиональное развитие педагогических работников, профессионально-личностная направленность является важнейшим психологическим условием внедрения профессиональных стандартов. На этапе внедрения профессиональных стандартов эффективными являются генеративный, самоактуализационный и предметный типы направленности. Педагогические работники с названными типами профессионально-личностной направленности обладают личностными и профессиональными ресурсами, позволяющими выстроить траектории профессионального развития, обеспечивающие вход и последующую реализацию профессиональной деятельности в соответствии с требованиями соответствующего профессионального стандарта.

АННОТАЦИЯ

В условиях смены образовательных ориентиров особую ценность приобретает профессиональная активность и личностная зрелость педагога, его внутренняя интенция, направленная на саморазвитие и актуализацию личностного потенциала в профессии. В связи с этим основная цель статьи заключается в осуществлении феноменологического анализа и построении модели профессионально-личностной направленности педагогических работников. Ведущим методом исследования является метод моделирования, позволивший представить профессионально-личностную направленность как интегративный конструкт личности педагога, отражающий специфику профессиональной деятельности, преломленной в личностных особенностях, и определяющий эффективность реализации профессиональной деятельности и профессиональ-



но-личностного развития. В статье раскрыта структура и механизмы функционирования профессионально-личностной направленности педагогических работников. Выявлены индивидуально-типологические особенности, определены эффективные типы, соответствующие функциональному уровню профессионально-личностной направленности педагогических работников (генеративная, самоактуализационная, предметная), и типы, нуждающиеся в оптимизации (манипулятивно-зависимая, компенсаторная, формально-продуктивная, коммуникативная, эгоцентрическая, административная), которые относятся к дофункциональному и дисфункциональному уровням профессионально-личностной направленности. Разработана программа оптимизации профессионально-личностной направленности педагогических работников. Материалы, представленные в настоящей статье, могут быть использованы при психологическом сопровождении педагогических работников в условиях внедрения профессиональных стандартов, а также при проектировании образовательных программ высшего профессионального и послевузовского образования.

Ключевые слова: профессиональные стандарты, профессионально-личностная направленность, типы профессионально-личностной направленности, оптимизация профессионально-личностной направленности.

SUMMARY

In the context of changing educational benchmarks of particular value becomes a professional activity and personal maturity of the teacher, his inner intention, aimed at self-development and actualization of personal potential in the profession. In this regard the main objective of the article consists in implementation of the phenomenological analysis and the model of a professional and personal orientation of the teacher. The leading method of research is the modeling method which allowed presenting a professional and personal orientation as the integrative construct of the teacher's personality reflecting specifics of the professional activity refracted in personal

features and defining efficiency of realization of professional activity and professional and personal development. The article characterizes the model describing the structure, typology, mechanisms of functioning of a professional and personal orientation of the teacher is offered. The Individually-typological features of professional and personal orientation of the teacher are identified. The effective types are defined which corresponding to the functional level of a professional and personal orientation (generative, self-actualization, subjective), and the types needing in the optimization (manipulative and dependent, compensatory, formal and productive, communicative, egocentric, administrative) which belong to pre-functional and dysfunctional levels of the professional and personal orientation. The program of optimization of a professional and personal orientation of the teacher is developed. The material presented in this article can be used for psychological support of teachers in the conditions of the introduction of professional standards, as well as in the design of educational programs of higher professional and postgraduate education.

Key words: professional standards, the professional and personal orientation, the types of vocational and personal orientation, the optimization of professional and personal orientation.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афонькина Ю. А. Генезис профессиональной направленности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2003. – 33 с.
2. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Бодалев А. А. О предмете и задачах имиджологии // Мир психологии. – 2006. – № 1. – С. 180–183.
4. Васягина Н. Н. Феноменологический анализ профессионально-личностной направленности / Н. Н. Васягина, Н. Ю. Марчук // Международный журнал экспериментального образования. – 2009. – №6.
5. Васягина Н. Н., Казаева Е. А. Школьно-вузовское партнерство как ресурс практико-ориентированной подготовки педагога-



психолога // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2 (44). – С. 29–34.

6. Васягина Н. Н., Марчук Н. Ю. Оптимизация профессионально-личностной направленности педагога: учеб.-метод. пособие // Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013.

7. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1998. – 50 с.

8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

10. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

11. Минорова С. А. Психология саморазвития человека в профессии. – М.: Компания Спутник+, 2008. – 298 с.

12. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

13. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

14. Vasyagina N. N. The Model of the professional and personal orientation of the teacher / N. N. Vasyagina, E. G. Sabirova, A. K. Imanov // Mathematics Education. – April 2016. – Volume 11, Issue 1. – Special Issue on Actual Issues of National Education: Theory and Practice. – Pp. 291–301.



А. В. Савченков

УДК 373:378

СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В данный момент наступает период в развитии общества, когда возрастает потребность в квалифицированных рабочих и служащих среднего звена для обеспечения технологической культуры постоянно усложняющегося и все больше автоматизированного производства, административной и технической поддержки процессов управления, развития рыночной инфраструктуры, информационного, социального и технического обслуживания потребностей социума [1; 2].

Основная цель системы среднего профессионального образования – это обеспечение и получению молодежью качественного, доступного и практико ориентированного профессионального образования, которое направлено на подготовку специалистов среднего звена, повышение общей и профессиональной культуры населения [7; 8]. В то же время в обществе все острее возникает проблема преемственности между средним и высшим профессиональным образованием.

На данный момент программы высшего и среднего образования практически не взаимосвязаны, у выпускников СПО нет возможности продолжить обучение в вузе на дневном отделении без сдачи ЕГЭ, а подготовиться к данному испытанию они могут только самостоятельно, что, в свою очередь, достаточно сложно [3]. Данный факт привел к тому, что в последние годы количество абитуриентов вузов, закончивших техникумы и



колледжи, резко снизилось. Об этом свидетельствует исследование, проведенное в ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет» (далее – ЧГПУ) в рамках работы региональной межвузовской научной лаборатории «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования». В 2015 году 100% абитуриентов, поступивших в структурное подразделение ФГБОУ ВО «ЧГПУ» Профессионально-педагогический институт, являются выпускниками школ, а еще в 2012 году около 20% абитуриентов являлись выпускниками СПО [6, с. 15]. Сложилась ситуация, когда выпускники сеузов либо не сдают ЕГЭ, либо их баллы слишком низкие для поступления в вуз, что дает им возможность поступить только на заочное отделение. По нашему мнению, ничего не изменится, пока не будет разработана система преемственного непрерывного профессионального образования на основе сетевого взаимодействия [9; 10].

Систему современного профессионального и высшего образования невозможно представить без преемственности как педагогического условия, которое направлено на преодоление расхождений между реальными условиями обучения в средних и высших профессиональных организациях, а также необходимость формирования коммуникативных, ценностных и нравственных компетенций студентов.

В современных педагогических исследованиях под преемственностью в образовании понимается последовательность и согласованность образовательных программ, по своей сути необходимость любой образовательной программы опираться на предыдущую и ориентироваться на последующую, образуя взаимосвязь. Преемственность подразумевает взаимную поддержку образовательных организаций, а также их непротиворечивую деятельность [5; 10].

Преемственность является ведущим условием профессионального обучения, обеспечивающим реализацию таких принципов обучения, как научность, систематичность, последовательность, доступность. Преемствен-

ность связей в профессиональном образовании – одно из важнейших условий реализации этих принципов [4; 6].

Учитывая вышесказанное, мы под преемственностью в профессиональном образовании понимаем процесс обеспечения постоянной взаимосвязи между отдельными этапами и ступенями профессионального образования, что способствует всестороннему развитию студентов, расширению и усилению общих и профессиональных компетенций, сформированных на предыдущих ступенях образования.

По нашему мнению, преемственность между средним профессиональным и высшим образованием является составным компонентом процесса непрерывного профессионального образования [7].

Принцип преемственности в системе непрерывного профессионального образования (техникум-вуз) и в педагогической деятельности реализуется в результате изменения структуры и содержания учебного материала, его методического обеспечения, сочетания методов обучения и воспитания, которые направлены на устранение противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения [3; 6].

На данный период развития общества наблюдается обострение проблем, касающихся преемственности профессиональных образовательных организаций. На наш взгляд, это связано с трудностями при реализации гуманистической парадигмы в том случае, когда нормирование постоянно возрастает, что приводит к снижению личного вклада педагогов, студентов, администрации образовательных организаций [8; 10].

Педагогические коллективы должны четко понимать, что в современных условиях преемственность и социальное партнерство являются одной из возможностей для дальнейшего развития профессиональной образовательной организации.

Преемственность профессионального образования на основе сетевого взаимодействия позволит обеспечить максимальный охват населения образовательными услугами, что,



в свою очередь, приведет к росту профессионального образования в обществе. Система непрерывного преемственного образования позволит прогрессировать и развиваться среднему профессиональному образованию, преодолеть этап стагнации, на котором, на наш взгляд, оно находится на данный момент. Вышеперечисленные меры позволят преодолеть традиционную разобщенность в подготовке специалистов выпускаемых ссузами и вузами. Сетевое взаимодействие между организациями среднего профессионального и высшего образования позволит наладить механизмы кооперации между ними, коллективы данных образовательных организации смогут совместно решать задачи, которые ставит перед ними современное общество, что, в свою очередь, приведет к снижению до минимума процента потерь среди потенциального контингента выпускников организаций среднего профессионального образования и вузов. Сетевое взаимодействие на основе принципа преемственности дает возможность усилить мотивацию получения высшего образования, стимулирует повышение качества получаемых студентами профессиональных и общекультурных компетенций, позволяет выпускникам ссузов осознанно выбрать направление дальнейшего профессионального развития [1].

Преемственность между ссузами и вузами – это обязательная перспектива. Намечается тенденция создания сетевого взаимодействия, совместных образовательных программ, базовых кафедр, однако этот процесс не обеспечен нормативно-правовой базой. В повышении эффективности педагогического образования на основе сетевого взаимодействия при условии внедрения преемственных учебных планов лежит идея построения функциональной модели взаимовыгодного сотрудничества между участниками образовательного процесса [10].

Взаимодействие образовательных организаций должно строиться на логике взаимообогащения и реализации ключевых задач организаций СПО и вузов [4]. Это подразумевает повышение эффективности образова-

тельной деятельности всех участников сетевого взаимодействия.

За счет осуществления сетевого взаимодействия система СПО получает такие преимущества, как:

- возможность почувствовать в научно-исследовательской работе вузов с привлечением не только преподавателей СПО, но и студентов;
- рабочие программы дисциплин вузов, адаптированные к условиям СПО;
- постоянное повышение квалификации педагогических работников СПО, стажировки, возможность получать дополнительное образование;
- внедрение научной организации труда в образовательный процесс СПО [3].

Вузы же, в свою очередь, в рамках сетевого взаимодействия получают следующие привилегии:

- прямой выход на работодателей в лице образовательных организаций СПО и их сетевых партнеров;
- практико ориентированное обучение студентов за счет практической базы СПО;
- возможность привлекать в вуз профессионально-ориентированных абитуриентов с четко сформированной профессиональной позицией.

Исходя из вышесказанного, внедрение системы сетевого взаимодействия СПО и ВПО позволит решить такую глобальную социальную проблему, как обновление системы развития профессиональных кадров и повышение престижа системы СПО для будущих абитуриентов, привлечение молодых специалистов в образовательную сферу СПО и т.д. [9,10]

Социальный аспект сетевого взаимодействия предполагает развитие социальных характеристик личности, ее социализацию, освоение будущим специалистом социально-экономических и социально-культурных отношений для удовлетворения его соответствующих потребностей в условиях современного рынка труда [8; 10].

По отношению к социуму сетевое взаимодействие среднего профессионального и



высшего образования несет в себе только положительные тенденции. Во-первых, позволяет реализовать основной принцип болонского процесса, а именно: обучение в течение всей жизни или непрерывное профессиональное образование. Во-вторых, система непрерывного преемственного образования на основе сетевого взаимодействия позволяет любому человеку выбрать для себя индивидуальный образовательный маршрут. В-третьих, преемственность в образовании позволяет объединить ресурсы СПО и вузов для их дальнейшей плодотворной работы и развития. В-четвертых, преемственное профессиональное образование на основе сетевого взаимодействия способствует в дальнейшем повышению престижа среднего профессионального образования в целом и рабочих профессий в частности, что немаловажно для развития общества в современных рыночных условиях.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается преемственность среднего профессионального и высшего образования как социальная проблема. Анализируются основные тенденции в реализации сетевой формы взаимодействия СПО и вуза, показаны основные преимущества преемственного образования на основе сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: преемственность, сетевое взаимодействие, профессиональное образование, высшее образование, социум.

SUMMARY

The article deals with the continuity of vocational and higher education as a social problem. The article reveals the main trends in implementation of the network forms of cooperation between the university and the secondary vocational, shows the main benefits of continuity of education through networking.

Key words: continuity, networking, professional education, higher education and society.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнатышина Е.А. Историко-педагогический анализ проблемы сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и вуза / Е.А. Гнатышина,

А.В. Савченков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 44–48.

2. Гнатышина Е.А. Концептуальные основы инновационного развития учреждения профессионально-педагогического образования // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 57–59.

3. Корнеев Д. Н., Корнеева Н. Ю., Алексеева Л.П. Концептуальная модель формирования инженерной культуры обучающихся как трансфер модернизации российского образования / Д. Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.П. Алексеева // Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2015. – С. 190–199.

4. Коротаяева Е. В. Основы педагогических взаимодействий, монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1996. – 110 с.

5. Савченков А. В. Актуальные проблемы взаимодействия вузов с реальным сектором экономики / А. В. Савченков, Д. С. Гордеева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7. – С. 30–36.

6. Савченков А. В. Актуальные проблемы взаимодействия вузов с предприятиями [Электронный ресурс] // СтройМного. – 2016. – №4 (5). – Режим доступа: <http://stroy mnogo.com/science/economy/aktualnye-problemy-vzaimodeystviya/>.

7. Савченков А. В. Преемственность ссуза и вуза как форма интеграции в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Том 5. – № 3 (16). – С. 146–150.

8. Савченков А. В. Результаты инновационной деятельности по развитию профессиональных компетенций обучающихся СПО с девиантным поведением // Инновационное развитие профессионального образования. – Челябинск: Изд-во ГБОУ ДПО (ПК) С «Челябинский институт развития профессионального образования. – 2016. – № 2 (8). – С. 52–53.

9. Уварина Н. В. Информационная подготовка педагогов профессионального обуче-

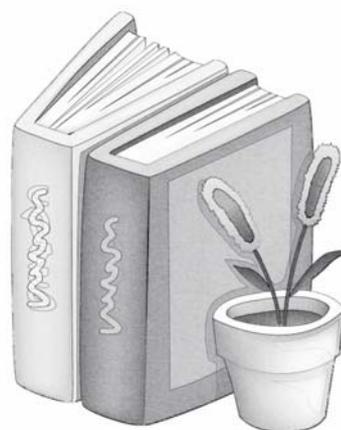


ния в аспекте безопасности: монография / Н.В. Уварина, Е.А. Гнатышина, Е.В. Гнатышина и др. Челябинск: Изд-во: Челябинский государственный педагогический университет, 2015. – 415 с.

10. Уварина Н. В. Тенденция развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – Челябинск: Изд-во Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), – 2013. – Т. 5. – № 1. – С. 43–48.



ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЁНОГО





И. М. Афанасьева

УДК 371

ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Мощная социокультурная динамика XX – начала XXI веков, обусловленная научно-промышленной и информационной революциями, а также мировыми тенденциями глобализации, поставила человеческую цивилизацию, в том числе российское общество, перед многими глобальными проблемами, одной из которых является формирование творческой, нестандартно мыслящей личности.

В законе РФ «Об образовании» эта идея выражена совершенно определенно: «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [1]. Важным является не только «формирование у обучающихся профессиональных качеств по избранной профессии, специальности или направлению подготовки», но и «развитие у обучающихся самостоятельности, инициативы, творческих способностей» [1]. Одним из способов научения субъекта учебной деятельности самостоятельно конструировать свои знания, нестандартно мыслить, ориентироваться в информационном пространстве является проектная деятельность.

Необходимо отметить, что данная технология обучения вызывала интерес у ученых и практиков XIX–XX столетия. Впервые подтверждение мысли о значимости проектной деятельности применительно к социально-

образовательной сфере встречаем у таких ученых, как Дж. Дьюи, К. Поппер, Г. Саймон, В. Х. Килпатрик и др.

Метод проектов получил распространение как педагогическая технология в первой трети XX века. В ее основу были положены взгляды американского философа и педагога Дж. Дьюи. В широкий педагогический контекст проектная деятельность была введена последователем Дж. Дьюи В. Х. Килпатриком, который выделил три основных компонента новой педагогической системы: а) учебный материал, вытекающий из природы и интересов учащихся; б) целесообразная деятельность; в) обучение как непрерывная перестройка жизни и подъем ее на высшие ступени. Целью обучения было снабжение учащихся методами решения проблем, поиска, исследования. Идеи проектного обучения в России появляются практически в то же время, что и в Америке. Первыми российскими педагогами, пытавшимися использовать различные виды проектирования в работе с детьми, были С. Т. Шацкий, В. А. Герд, А. П. Пинкевич, Б. Е. Райков. К сожалению, в 1931 г. постановлением ЦК ВКП(б) метод проектов был осужден, так как «не давал возможности ученикам овладеть системой знаний в области конкретных учебных курсов», и соответственно, как самостоятельный метод не использовался в России долгое время.

Несмотря на то, что проектная деятельность не является принципиально новой идеей в педагогической практике, ее вполне закономерно относят к инновационным технологиям XXI века. Речь идет о том, что именно метод проектов обеспечивает реализацию трех ключевых задач современного образования: удовлетворение конкурентной потребности; формирование практических действий, направленных на решение общественных проблем; умение адаптироваться в стремительно меняющемся мире.

Сегодня выпускники вуза должны быть подготовлены к новым общественным отношениям, к встрече с трудностями в условиях конкурентной деятельности, должны быть социально защищены. Жизнь и деятельность



в современных условиях предполагают наличие у молодых людей практических умений взаимодействия с разными людьми, принятия ответственных решений в реальных жизненных ситуациях, осуществления равноправного диалога субъектов, способности к самостоятельному добыванию знаний и стремления к активному самообразованию в течение всей жизни. Все перечисленные умения и качества личности могут быть сформированы в процессе выполнения проектной деятельности, без навыков которой невозможно представить целый ряд профессий социально-культурной, социально-педагогической и культурологической направленности. Каждая из этих профессий в своей сущности представляет разновидность проектной деятельности, исходным результатом которой должен стать проект, предназначенный для практической реализации.

Вопросами педагогического и социокультурного проектирования занимаются сегодня такие ученые, как И. А. Колесникова, Н. О. Яковлева, А. П. Марков, Г. М. Бирженюк, В. Е. Радионов, Т. Л. Стенина, Л. А. Филimonюк и др. Интерес к данной проблеме не случаен. На современном этапе развития общества, который характеризуется необычайной подвижностью и изменчивостью, проектное преобразование окружающей действительности начинает доминировать. Подтверждение этой мысли мы находим у И. А. Колесниковой, которая говорит «о провозглашении проектной культуры в качестве новой образовательной парадигмы XXI века» [5, с. 4]. А это значит, что каждый педагог должен владеть навыками проектной деятельности, быть способным подготовить и провести педагогическую или культурную акцию (или систему мероприятий и акций), предварительно обосновав ее идею (замысел), определив цели и задачи, а также предполагаемые средства их решения.

По мнению А. П. Маркова, успешность и эффективность мероприятия, акции или программы напрямую зависят от качества замысла, то есть предваряющего действие проекта [6]. Е. И. Пассов, анализируя методические

умения учителя, определяет проектирование как один из важнейших аспектов профессиональной деятельности педагога и называет план (проект будущего) фундаментом, гарантией успеха и залогом уверенности в себе [7, с. 77].

Следовательно, успешность деятельности специалиста социально-культурной, социально-педагогической и культурологической сфер деятельности во многом зависит от степени овладения им основами проектирования, содержание которого составляют компетентный анализ конкретной ситуации, разработка и реализация проектов и программ, оптимизирующих основные составляющие человеческой жизнедеятельности.

Актуальность овладения основами проектирования обусловлена, во-первых, тем, что оно имеет междисциплинарный, интегрированный характер и отвечает требованиям всех профессий социальной (социально-культурной, социально-педагогической и культурологической) направленности. Во-вторых, проектные навыки обеспечивают конкурентоспособность специалиста на рынке труда, так как умение разработать социально значимый проект и оформить заявку на его финансирование является реальной возможностью создать себе рабочее место как в рамках существующих учреждений и организаций, так и вне их. Навыки проектной деятельности, наряду с развитием личностных качеств человека, обеспечивают создание нового желаемого состояния социальной среды, в которой действует личность. Данные навыки способны помочь человеку не просто выжить в условиях современного быстро меняющегося мира, но и добиться определенных профессиональных и личностных успехов, состояться в жизни.

Поэтому в настоящее время достаточно важным представляется изучение такого явления, как «проектная культура», так как на современном этапе развития общества «проектную культуру» можно считать важной составляющей частью профессиональной культуры любой специальности.

Целью данной статьи является обоснование актуальности формирования проектной



культуры будущих педагогов на современном этапе развития высшего образования и значимости данного явления для современного образования и общества в целом.

Для достижения обозначенной выше цели необходимо решить ряд задач:

– проанализировать и сопоставить имеющиеся определения терминов «проектная культура» и «проектная деятельность (проектирование)»;

– определить термины «проектная культура» и «проектная деятельность (проектирование)»;

– проанализировать федеральные документы с точки зрения востребованности проектной культуры;

– выявить роль проектной культуры при развитии лидерских качеств личности, которые являются залогом конкурентоспособности современного специалиста.

В научной среде проблема формирования проектной культуры привлекает внимание педагогов, культурологов, философов, психологов.

В отечественной науке данной проблемой занимаются И. А. Колесникова, О. И. Генисаретский, А. П. Марков, В. Е. Радионов, В. В. Гузеев, Н. О. Яковлева и др. Среди зарубежных исследователей по интересующей нас проблеме можно отметить работы Р. Викке, Дагмар Гензель, Аннелин Хайтинк и др.

Понятие «проектная культура» очень тесно связано с синонимичным (иногда отождествляемым) словосочетанием «проектная деятельность».

Так, с позиции О. С. Газмана, проектная деятельность является комплексной деятельностью, в которой, с одной стороны, происходит освоение участниками проектирования новых понятий, новых представлений о различных сферах жизни, о производственных, личных, социальных отношениях между людьми; с другой – участники проектирования становятся в позицию «хозяина жизни», творца, создающего новые условия жизни. Более того, проектирование требует от каждого участника новых индивидуальных оригинальных решений, и в то же время это про-

цесс коллективного творчества [4, с. 29]. Таким образом, автор не только акцентирует внимание на творческом характере проектной деятельности, но и выделяет в ней дидактическую и социальную составляющие.

И. А. Колесникова считает проектирование особым способом познания и преобразования действительности [5, с. 31]. Автор подчеркивает, что характерной особенностью проектирования является создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть, и определяет проектирование как особый тип научно-прогностического видения действительности, выражающийся в стремлении изменить несовершенную действительность (настоящее) и тем самым приблизить более совершенное, с точки зрения авторов проектирования, будущее [5, с. 31–32]. Особенно важным считаем утверждение автора о том, что педагогическое проектирование преследует также дополнительную цель: *изменение людей, осуществляющих проект*, что делает проектирование особенно ценным в условиях жизнедеятельности современного общества.

Таким образом, под проектной деятельностью (проектированием) мы понимаем комплексную деятельность по творческому преобразованию реальности на основе «модели потребного будущего», обеспечивающую усвоение новых знаний и видов активности, а также формирование личностных качеств человека (брать ответственность за выбор/решение, разделять ответственность, анализировать результаты деятельности, подчинять свои интересы интересам коллектива), проявляющуюся только в процессе коллективного творчества, что, в свою очередь, требует навыков социального взаимодействия.

Данное определение, на наш взгляд, наиболее полно раскрывает сущность проектной деятельности, акцентируя внимание не только на ее творческой составляющей, но и подчеркивает ее развивающую функцию, что в условиях реализации принципа непрерывности образования является особенно важным. Основной проблемой образования сегодня становится не усвоение постоянно увеличива-



вающегося объема знаний, а умение ориентироваться в возрастающем потоке информации, а также формирование нового знания, которого объективно не существует, но потребность в котором ощущается. Инструментом для решения данной проблемы, на наш взгляд, как раз и является проектная деятельность (проектирование).

По мнению И. А. Колесниковой, современный контекст проектирования, взятый в его целостности, можно обозначить термином «проектная культура» [5, с. 29]. Нам импонирует данная точка зрения, поскольку мы рассматриваем культуру как осмысление человеком мира, в котором он взаимодействует с другими людьми и реализует себя. С точки зрения Т. Л. Стениной, проектная культура способствует выявлению и развитию скрытых потенциалов личности, генерированию инновационных механизмов организации жизнедеятельности с целью решения социально значимых задач и регулирования социальных процессов [9]. Немаловажным аргументом, подтверждающим актуальность данного вопроса, автор считает умение решать профессиональные задачи, используя не только специальные знания в той или иной области, но и учитывая социальные аспекты, в частности, состояние социально-экономической, экологической и других сфер развития общества, что еще раз подчеркивает важность данного явления для педагогики и общества вообще.

Проведенный анализ позволяет нам сделать вывод о том, что понятие «проектная культура» является интегративным, поскольку оно, во-первых, имеет междисциплинарный характер, выполняя функцию синтеза различных гуманитарных наук (философии, педагогики, психологии, культурологии); во-вторых, отвечает запросам современного общества, поскольку является характеристикой человека творческого, активного, способного адекватно и успешно действовать в условиях современной быстро меняющейся действительности; и, в-третьих, предполагает преобразование окружающей среды на основе определенной модели будущего.

Из проанализированных источников следует, что единством взглядов вышеобозначенных авторов на проектную культуру является, в первую очередь, ее понимание как способа творческой самореализации личности. Это связано с тем, что XXI век выдвигает новые требования к формированию личности. Сегодня необходимо воспитание самостоятельной, ответственной личности, готовой к жизни в самоорганизованном обществе. Важно отметить и тот факт, что «проектная культура» понимается исследователями как готовность к преобразовательной деятельности, что напрямую связано с познавательной активностью, самостоятельностью, инициативностью, с творческими способностями личности, а также с ее способностью к труду и жизни в условиях современного мира.

Особого внимания требует понимание круга ценностей как значимого составляющего термина «проектная культура». Так, в контексте взглядов Т. Л. Стениной формирование проектной культуры личности необходимо изучать с точки зрения аксиологического подхода. По ее мнению, ценностные ориентации позволяют построить идеальную модель будущей деятельности, которая выступает как эталон саморазвития и самосовершенствования личности [9]. Это, безусловно, верное заключение, с нашей точки зрения, необходимо дополнить идеей о том, что круг ценностей определяют не только умственные, эмоциональные, культурные особенности личности, но и ее принадлежность к определенной социальной и этнической группе.

Таким образом, под проектной культурой мы понимаем значимую часть профессиональной культуры педагога, которая реализуется в его готовности к преобразованию педагогической действительности на основе прогнозирования, целеполагания, планирования, конструирования, исполнения запланированного (в определенные сроки), оценки достижения запланированного, рефлексивного анализа и коррекции результатов в соответствии с творческими качествами и способностями личности, а также в соответствии с менталитетом педагога. В основе проектной



культуры учителя и воспитателя находятся творческие качества и способности его личности, проявляющиеся в его ценностных и культурных ориентациях.

Сегодня в российском обществе много внимания отводится выявлению активных творчески мыслящих молодых людей. Так, в правительственном документе «Стратегии экономического развития РФ до 2020 года» указывается, что одно из важнейших преобразований, которое должно обеспечить переход от экспортно-сырьевой к инновационной социально ориентированной экономике, связано с развитием человеческого потенциала России. Очевидно, что, с одной стороны, это предполагает «создание благоприятных условий для развития способностей каждого человека, улучшение условий жизни российских граждан и качества социальной среды, с другой – повышение конкурентоспособности человеческого капитала и обеспечивающих его социальных секторов экономики».

Значимым результатом реализации данного направления, в контексте Стратегии экономического развития РФ до 2020 года, будет следующее:

– «переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех, развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности»;

– «обеспечение высокой профессиональной и территориальной мобильности трудовых ресурсов, формирование профессиональной культуры, ценностных ориентиров в сфере труда и предпринимательской деятельности» [3].

Среди основных направлений социально-экономических программ, за счет которых Правительство РФ намерено развивать человеческий потенциал государства, особое значение уделяется молодежной политике.

Подтверждением тому являются конкурсы-проекты, направленные на поддержку мо-

лодых талантов (конкурс грантов молодежных проектов от Росмолодежь: творческие конкурсы, научные конкурсы, конкурсы по профессиям; конкурс научно-технических работ и проектов «Молодежь и будущее авиации и космонавтики»; конкурс молодежных проектов программы «ENES» и др.), заявки на получение Грантов на их реализацию, создание условий для участия наших молодых людей в международных языковых и культурных проектах (гранты на обучение за границей от Росмолодежь: обучение в Чешской республике; обучение в Германии «Мост в немецкий университет 2017»), грант на участие в образовательной программе «Year of Exchange in America for Russians 2017–2018», грант для учебы в Китае и т. д.; проекты «Немецкого молодежного объединения» (МСНК); проекты Гете-Института: «Freunde vor Ort», «Стипендии на обучение в Германии»).

Вполне объяснимо, что потенциал современной молодежи в осуществлении проектной деятельности достаточно высок. Это демонстрирует готовность современных молодых людей к переменам, мобильности, ответственности и самостоятельности в принятии решений. Участие молодежи в подобных проектах способствует формированию творческой социально ответственной личности, профессиональной культуры, ценностных ориентиров в сфере труда и предпринимательской деятельности и, как следствие, развитию человеческого потенциала России (что является одним из направлений «Стратегии экономического развития РФ до 2020 года»).

Необходимо отметить, что в настоящее время также развивается педагогическая теория воспитания лидера, поскольку в современном обществе, когда реализация различных проектов становится неотъемлемой частью социально-общественной жизни, лидерство многократно усиливает свою значимость. Проектная деятельность, являясь всегда командной работой и предполагая взаимодействие всех участников проекта, заставляет объединять членов команды свои усилия вокруг общей проектной цели. По мнению М. А. Романенко, эти условия не только за-



пускают процессы формирования лидерства, но и делают лидерство в проектной деятельности необходимостью [8]. Автор отмечает, что проектной командой зачастую является группа, созданная только на период проекта, а такая группа на первых этапах своего существования не способна к самоорганизации, ей необходим лидер, который мог бы мотивировать и помочь команде достичь проектных целей максимально эффективным способом [8].

Свидетельством заинтересованности современного общества в молодых лидерах являются многочисленные программы, проекты и педагогические технологии формирования лидерских качеств у молодежи («Лидер XXI века»; Молодежный форум на Селигере (2009–2014), который с 2015 года был переименован и носит название «Территория смыслов»; Молодежный инновационный конвент и др.). Воспитание лидерских качеств личности (уверенности в себе, готовности к риску, активной жизненной позиции, инициативности, гибкости, ответственности, коммуникабельности и т. д.) способствует подготовке молодежи к жизнедеятельности в современном обществе, к успешной профессиональной и социальной жизни. Воспитание лидеров отвечает главным социально-экономическим задачам современного российского общества, так как вторым направлением в «Стратегии экономического развития РФ до 2020 года» является «создание высококонкурентной институциональной среды, стимулирующей предпринимательскую активность и привлечение капитала в экономику, а также создание и развитие конкурентных рынков» [3]. Все это призвано вывести Россию к «статусу ведущей мировой державы XXI века, занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции и надежно обеспечивающей национальную безопасность и реализацию конституционных прав граждан». Решение перечисленных задач под силу человеку с лидерскими качествами: способному рисковать, брать на себя ответственность и творчески относиться к своим профессиональным обязанностям.

Очевидно, что сегодня наше государство заинтересованно в новой генерации молодых

людей с иным сознанием, иными ценностями, профессиональными и личностными компетенциями, которая сможет осуществить реальные инновационные изменения в российском обществе.

В «Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации» сделан акцент на то, что важнейшим из грядущих изменений станет переход к самоорганизации общества. Самоорганизация граждан и их взаимодействие друг с другом должны стать основой общества будущего. Средством для достижения поставленных целей определена проектная деятельность. В стратегии подчеркивается необходимость воспитания самостоятельной идейной ответственной молодежи и ее подготовки к жизни в самоорганизованном обществе посредством развития навыков проектной деятельности, а также акцентируется необходимость закрепления новых норм поведения и ценностей в общественных традициях, что напрямую связано уже с формированием проектной культуры.

Исходя из всего выше сказанного, можно утверждать, что формирование проектной культуры будущего педагога является приоритетной задачей профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, поскольку проектная деятельность, заключающаяся в творческом преобразовании окружающей действительности, способна изменять самого человека, осуществляющего данные преобразования, воспитывая творческую, инициативную личность с активной жизненной позицией, способную брать на себя ответственность. Все перечисленные качества являются лидерскими качествами личности, которые отвечают требованиям современного общества, и способствуют решению одной из главных задач, определенных документами федерального уровня, – развитию человеческого потенциала России и воспитанию конкурентоспособной личности.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается значимость проектной культуры для профессионального развития личности, формирования лидерских



качеств и повышения конкурентоспособности выпускников педагогического вуза на современном рынке труда. Дается определение понятию «проектная культура», которая рассматривается как значимая часть профессиональной культуры педагога, прослеживается связь проектной культуры с проектной деятельностью, а также выявляется роль проектной культуры в становлении профессионально значимых качеств будущего специалиста, к которым относятся инициативность, самостоятельность, ответственность, творческие способности, готовность к преобразовательной деятельности.

Ключевые слова: проектная культура, проектная деятельность, проект, лидерские качества, конкурентоспособность.

SUMMARY

The article explains the importance of project culture for the professional development of personality, formation of leadership skills and improving competitiveness of graduates of pedagogical higher institutions in the modern labour-market. The definition "project culture" is regarded as an important part of the teacher's professional culture. There is an association between the project culture and the project activity and the role of project culture in the development of competency of future specialists, which includes initiative, independence, responsibility, creativity, willingness to transformation.

Key words: project culture, project activity, project, leadership skills, competitiveness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон: текст с изменениями и дополнениями на 2016 год [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 17.11.2016).

2. Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2016 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.newurengoy.ru/pages/2016.html> (дата обращения: 17.11.2016).

3. Стратегии экономического развития РФ до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL:

<http://archive.kremlin.ru> (дата обращения: 12.10.2016).

4. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1996. – Вып. 6: Забота – поддержка – консультирование. – С. 29.

5. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.

6. Марков А. П. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособие / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк [Электронный ресурс]. – URL: http://www.studmed.ru/view/markov-ar-birzhenyuk-gm-osnovy-sociokulturnogo-proektirovaniya-uchebnoe-posobie_6739c70df6b.html (дата обращения: 28.10.16).

7. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.

8. Романенко М. А. Лидерство в управлении инновационными проектами и программами предприятий / М. А. Романенко [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/liderstvo-v-upravlenii-innovatsionny-mi-proektami-i-programmami-predpriyatii#ixzz4SsxOxbtt> (дата обращения: 14.11.2016).

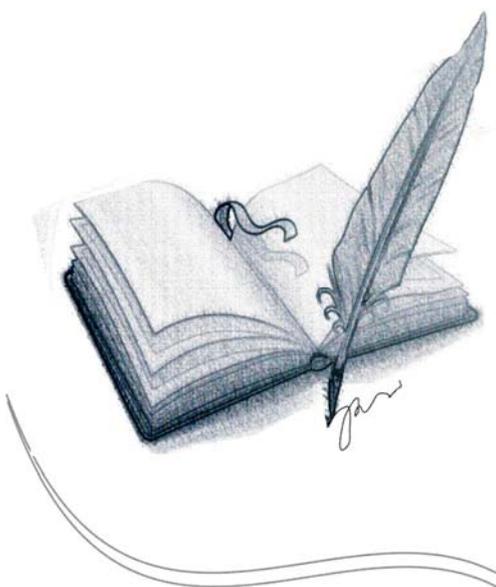
9. Стенина Т. Л. Формирование проектной культуры личности: аксиологический аспект / Т. Л. Стенина [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 26.10.2016).

10. Федосеева И. А. Личность педагога как проявление гендерного воспитания в вузе [Электронный ресурс] // Медицина и образование в Сибири: сетевой журн. – 2013. – № 3. – URL: http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=949, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 14.11.2016).





НАШИ АВТОРЫ



**Афанасьева
Инна Марленовна** –
доцент кафедры,
Куйбышевский филиал
ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

**Басовская
Евгения Наумовна** –
доктор филологических наук,
доцент,
Российский государственный
гуманитарный университет,
г. Москва

**Бородина
Дарья Сергеевна** –
кандидат филологических наук,
доцент,
ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»,
г. Симферополь

**Васягина
Наталья Николаевна** –
доктор психологических наук,
профессор,
Уральский государственный
педагогический университет,
г. Екатеринбург

**Герасименко
Ирина Анатольевна** –
доктор филологических наук,
доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

**Глузман
Александр Владимирович** –
доктор педагогических наук,
профессор,
директор
Гуманитарно-педагогической
академии (филиал) ФГАОУ ВО



«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте,
главный редактор
журнала «Гуманитарные науки»

Горбова

Наталья Викторовна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Горбунова

Наталья Владимировна –
доктор педагогических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Громов

Артем Глебович –
преподаватель,
Уральский государственный
экономический университет,
г. Екатеринбург

Забуга

Вера Анатольевна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
ФГБОУ ВО Московский
технологический университет,
филиал МИРЭА
в г. Ставрополе

Евплова

Екатерина Викторовна –
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры,
Южно-Уральский
государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск

Казаева

Евгения Анатольевна –
доктор педагогических наук,
профессор,
Уральский государственный экономи-
ческий университет,
г. Екатеринбург

Козина

Юлия Васильевна –
кандидат филологических наук,
доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Лобачёва

Наталья Александровна –
кандидат филологических наук,
доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Лушников

Галина Игоревна –
доктор филологических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Люликова

Анна Викторовна –
кандидат филологических наук,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Назаренко

Надежда Валентиновна –
кандидат педагогических наук,
Хабаровский государственный
университет экономики и права

**Наимова**

Елена Альбертовна –
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Пирожкова

Алена Олеговна –
кандидат педагогических наук,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Пономарёва

Екатерина Валерьевна –
кандидат филологических наук,
доцент кафедры,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Разбеглова

Татьяна Павловна –
кандидат философских наук,
доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ромаева

Наталья Борисовна –
доктор педагогических наук,
профессор,
ГОУ «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова»,
г. Владикавказ

Савченков

Алексей Викторович –
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск

Самылова

Ольга Анатольевна –
кандидат психологических наук,
доцент,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Сафонова

Татьяна Николаевна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
Муромский институт (филиал) ФГБОУ «Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Синельникова

Лара Николаевна –
доктор филологических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Стряпчая

Светлана Алексеевна –
кандидат филологических наук,
доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Фурсенко

Ольга Фёдоровна –
учитель-методист,
МБОУ «ЯСШ № 2 «Школа будущего»»,
г. Ялта



Шевченко
Светлана Валерьевна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
ФГБОУ ВО
Московский технологический
университет,
филиал МИРЭА
в г. Ставрополе

