

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

**ГОУ ВПО «ДОНБАССКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ СТРОИТЕЛЬСТВА И
АРХИТЕКТУРЫ»**



СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

**IV Международной
научной конференции**

«НАУКА И МИР В ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

14 ноября 2018 г.

г. Макеевка

Наука и мир в языковом пространстве : сб. науч. трудов
IV Международной научной конференции (14 ноября 2018 г.). –
Н 14 Макеевка, 2018. – 275 с. : [Электронный ресурс]. – Режим
доступа : <http://donnasa.org>.

Сборник содержит 39 научных трудов участников
IV Международной научной конференции «Наука и мир в языковом
пространстве» (Макеевка, 14 ноября 2018 г.).

УДК 80(06)+81(06)
ББК 81.2

*Печатается по решению ученого совета ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры». Протокол № 3 от 26.11.2018 г.*

Научные труды представлены по таким тематическим направлениям: «Теоретико-методологические и прикладные проблемы филологии»; «Ономастика Донбасса»; «Язык как отражение духовных и этнокультурных ценностей»; «Методика преподавания лингвистических дисциплин: традиции и инновации»; «Язык и средства массовой информации», «Философско-историческое осмысление и психологическое исследование языкового пространства», «Теория и методика профессионального образования».

Издание заинтересует учёных-филологов, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, занимающихся проблемами современной лингвистики, культурологии, философии и педагогики.

Редакционная коллегия:

- | | |
|-------------------|---|
| Зайченко Н. М. | – ректор, д. т. н., профессор (ГОУ ВПО «ДонНАСА»); |
| Нездойминов В. И. | – проректор по учебной работе, д. т. н., профессор (ГОУ ВПО «ДонНАСА»); |
| Мушанов В. Ф. | – зам. председателя оргкомитета, проректор по научной работе, д. т. н., профессор (ГОУ ВПО «ДонНАСА»); |
| Назим Я. В. | – проректор по научно-педагогической работе и международным связям, к. т. н., доцент (ГОУ ВПО «ДонНАСА»); |
| Левченко В. Н. | – проректор по научно-педагогической и воспитательной работе, к. т. н., профессор (ГОУ ВПО «ДонНАСА»); |
| Назар Р. Н. | – зав. кафедрой прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации, к. филол. н., доцент (ГОУ ВПО «ДонНАСА»); |
| Новикова Ю. Н. | – к. филол. н., доцент, доцент кафедры прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации (ГОУ ВПО «ДонНАСА»); |
| Тимошко Г. В. | – зав. кафедрой истории и философии, к. психол. н., доцент (ГОУ ВПО «ДонНАСА»); |
| Миклашевич Н. В. | – зав. кафедрой иностранных языков, к. пед. н., доцент (ГОУ ВПО «ДонНАСА»). |

20-ЛЕТИЮ УМЦ «СВЕТЛИЦА» ПОСВЯЩАЕТСЯ!





Рецензенты:

- Чернышев Д. А. – д. пед. н., профессор кафедры педагогики (ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»);
- Герасименко И. А. – д. филол. н., профессор кафедры общего языкознания и славянских языков (ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»);
- Балко М. В. – д. филол. н., доцент, доцент кафедры краеведения (ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики»);
- Лыпынина Н. Н. – к. филол. н., доцент, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации (ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет»);
- Ферсман Н. Г. – к. пед. н., доцент, доцент кафедры психологии и прикладной лингвистики (ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»);
- Землинская Т. Е. – к. пед. н., доцент, доцент кафедры психологии и прикладной лингвистики (ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»);
- Недбайлик С. Р. – к. пед. н., доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений (ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»);
- Шкуран О. В. – к. филол. н., доцент, доцент кафедры украинского языка и общего языкознания (ГОУ ВПО «Луганский государственный университет им. Тараса Шевченко»);
- Назар Р. Н. – зав. кафедрой прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации, к. филол. н., доцент (ГОУ ВПО «ДонНАСА»);
- Новикова Ю. Н. – к. филол. н., доцент, доцент кафедры прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации (ГОУ ВПО «ДонНАСА»);
- Тимошко Г. В. – зав. кафедрой истории и философии, к. психол. н., доцент (ГОУ ВПО «ДонНАСА»);
- Миклашевич Н. В. – зав. кафедрой иностранных языков, к. пед. н., доцент (ГОУ ВПО «ДонНАСА»);
- Сельский В. П. – зам. директора по УВР, учитель высшей категории, старший учитель (МОУ «Средняя школа №7 города Макеевки»).

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ	9
1. <i>Лапынина Н. Н.</i> МЕЖФРАЗОВАЯ СКРЕПА ЧТО КАСАЕТСЯ..., ТО...: ОТ ИСТОРИИ К СОВРЕМЕННОСТИ	9
2. <i>Ферсман Н. Г., Землинская Т. Е.</i> ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	18
3. <i>Балко М. В.</i> СУГГЕСТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПИСЬМЕННОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ	25
4. <i>Емельяненко А. Р.</i> ТИПЫ МАНИПУЛЯТИВНЫХ КОСВЕННЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ И ИХ МЕСТО В КОНФЛИКТНОМ ДИАЛОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ	31
5. <i>Ковалева Н. А.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПЕРСПЕКТИВА И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМАНТИКИ УСТУПИТЕЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ	44
6. <i>Чернышова Л. И.</i> ПАДЕЖНЫЕ ФОРМЫ СУБСТАНТИВА КАК НОСИТЕЛИ АТРИБУТИВНОСТИ	50
7. <i>Гапонова Т. Н.</i> АКТУАЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ СЛОЖНОСОЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С РАЗДЕЛИТЕЛЬНЫМИ СОЮЗАМИ	59
8. <i>Атанова Г. Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ КЛИШЕ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ	66
СЕКЦИЯ 2. ОНОМАСТИКА ДОНБАССА	72
9. <i>Новикова Ю. Н.</i> НАЗВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ БЫТА В АНТРОПОНИМИКОНЕ ДОНЕТЧИНЫ	72
10. <i>Кудрейко И. А.</i> УЛИЦЫ ДОНЕЦКА: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	78
11. <i>Малахова И. В., Момот Л. Б., Хроменкова Л. Н.</i> ОНОМАСТИКА МАКЕЕВКИ: ИСТОРИЯ ГОРОДА В НАЗВАНИЯХ УЛИЦ	84
СЕКЦИЯ 3. ЯЗЫК КАК ОТРАЖЕНИЕ ДУХОВНЫХ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ	90
12. <i>Шкуран О. В.</i> ЯЗЫКОВЫЕ САКРАЛЬНЫЕ ЕДИНИЦЫ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА ПРИМЕРЕ ПАРЕМИИ ГОРЕ – НЕ БЕДА)	90
13. <i>Агафонова А. Э.</i> СОХРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА: ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ МИССИЯ БИБЛИОТЕКИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЧИТАТЕЛЬСКОГО КЛУБА «ЧАРОВНИЦА»)	98
14. <i>Яковлева Е. А.</i> НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ	105
15. <i>Колесниченко Л. В.</i> СЛЕНГ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ДЕФИНИЦИИ. ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЫ	110

16. <i>Красицкая Н. С.</i> РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСТВА	117
17. <i>Болотина А. В.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕСЛАВЯНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ИССЛЕДОВАНИИ ФОЛЬКЛОРА	124
СЕКЦИЯ 4. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ	128
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ	
18. <i>Недбайлик С. Р.</i> О МЕСТЕ ПИСЬМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	128
19. <i>Грицкова Н. В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ	134
20. <i>Иванченко В. Я.</i> СИНТЕЗ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА И ЭЛЕМЕНТОВ НООСФЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА	139
21. <i>Воеводина А. Н., Мамченко Н. И.</i> ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ И ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОДУКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА	145
22. <i>Барановська В. В.</i> МЕТАПРЕДМЕТНІСТЬ ЯК МЕТОДИЧНА ЗАСАДА СУЧАСНОГО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ	151
23. <i>Король Н. В.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ	160
24. <i>Ильина Н. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	165
СЕКЦИЯ 5. ЯЗЫК И СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ	172
25. <i>Фомина С. Б., Коваленко К. В.</i> ЛИНГВО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МАНИПУЛЯТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ	172
26. <i>Могила С. А.</i> ВЛИЯНИЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ НА ЯЗЫК СМИ	179
27. <i>Сереброва С. Б.</i> РОЛЬ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ	184
28. <i>Назар Р. Н.</i> АББРЕВИАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ СТРОИТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ	189

СЕКЦИЯ 6. ФИЛОСОФСКО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА	195
29. <i>Северилова П. В., Пестрякова Э. Р.</i> СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ АРХИТЕКТУРЫ	195
30. <i>Марюхнич М. Т.</i> ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО РЕЛЯТИВИЗМА.	200
СЕКЦИЯ 7. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	205
31. <i>Дробышев Е. Ю., Чернышев Д. А.</i> ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ	205
32. <i>Козлова Т. Л., Чернышев Д. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ МЕТОДОМ ПРОВЕДЕНИЯ ПОСТОЯННОДЕЙСТВУЮЩЕГО ПРОБЛЕМНОГО СЕМИНАРА «ОЛИМПИАДНАЯ ХИМИЯ»	213
33. <i>Мельцер Р. И., Недбайлик С. Р.</i> MEDICINE AND SMALL LITERARY FORMS: DIACHRONIC REVIEW	231
34. <i>Сельская И. В., Сельский В. П.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ – ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА	238
35. <i>Шерехова О. М.</i> ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ	245
36. <i>Татарина Т. М.</i> ОТБОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ. ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	252
37. <i>Юсупова Л. Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРИЕМА ВЕДЕНИЯ ЛИЧНОГО ДНЕВНИКА В ОБУЧЕНИИ ЭКСПРЕССИВНОЙ ПРОДУКТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	258
38. <i>Викулина О. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ	264
39. <i>Загоруйко Т. И., Постоевко В. А.</i> К ВОПРОСУ О РОЛИ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА	269

СЕКЦИЯ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Руководитель секции: канд. филол. н., доцент Ковалёва Н. А.

УДК 8: 81-22

МЕЖФРАЗОВАЯ СКРЕПА ЧТО КАСАЕТСЯ..., ТО...: ОТ ИСТОРИИ К СОВРЕМЕННОСТИ

*Лапынина Надежда Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент,
профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический
университет»*

В статье рассматривается служебная многокомпонентная единица что касается ..., (то)..., которая квалифицируется как межфразовая скрепа. В историческом аспекте анализируется ее структурная организация, исследуются условия формирования, особенности функционирования. Делается вывод о стандартизации скрепы.

Ключевые слова: многокомпонентная служебная единица, межфразовая скрепа, структура, фразеологизация, десемантизация, стандартизация

У статті розглядається багатокомпонентна одиниця, що стосується ..., (що)..., яка кваліфікується як міжфразове поєднання. В історичному аспекті аналізується його структурна організація, досліджуються умови формування, особливості функціонування. Формулюється висновок про стандартизацію цього поєднання.

Ключові слова: багатокомпонентних господарчий комплекс, mezhfrazovaja уцільнення, структура, frazeologizacija, desemantizacija, стандартизація

The article considers the connective multicomponent unit as for... (then) ..., which is qualified as an interphrase connector. Its structural form is analyzed in the historical aspect. The conditions of the formation and the peculiarities of its functioning are investigated. The conclusions concerning the standardization of the connector are made.

Key words: multicomponent connective unit, interphase connector, structure, phraseologization, desemantization, standardization.

В современном русском языке на его синтаксическом уровне активно функционируют построения, которые включают в свой состав стандартизованную единицу что касается ..., то ... и которые можно обнаружить не только во всех письменных стилях, но и в текстах, отражающих разговорную речь, например:

Что касается работников милиции, то они обязаны разбираться в любой самой сложной ситуации («Лит. газета»); что касается красоты, то мне она кажется столь же насущной потребностью людей, как зелень травы или улыбка ребёнка (И.Г. Эренбург. Чему научила меня жизнь); что касается книг, то тут я запойный (В. Орлов. Аптекарь).

Конструкции эти не раз привлекали внимание лингвистов в связи с тем, что не укладываются в традиционные классификации и представления о простых и сложных предложениях. В последнее время актуальность их изучения диктуется также необходимостью осмысления процессов текстообразования, проблем связности текста [10; 12].

Цель статьи – проанализировать условия формирования, структурную организацию и особенности функционирования стандартизованной единицы что касается ..., то ... в исторической ретроспективе и на современном этапе развития языка.

Современная многокомпонентная единица что касается ..., то ... – явление историческое. Её основы были заложены ещё в древнерусском языке. Древность этого оборота, как считают ученые, подтверждается также «наличием аналогичных конструкций и в других славянских языках» [8, с. 27]. В то же время существуют разные точки зрения на его происхождение. М.В. Никитин, например, предполагает, что «придаточное предложение, оформленное сочетанием что касается..., произошло из дополнительного придаточного, относящегося когда-то к другому придаточному, а именно – придаточному предупредительному». По мнению исследователя, предложение что касается писем, то он их не получает и сам не пишет выглядело так: если говорить о том, что касается писем, то он их не получает и сам не пишет. Со временем предупредительное предложение (в данном случае если говорить о том) отпало, а «его функцию полностью взяло на себя оставшееся придаточное», которое стало играть «усилительную роль» [14, с. 78–79]. По версии Л.А. Булаховского, современный оборот что касается ..., то ... представляет собой «специальное перерождение» так называемых присоединительных (по терминологии учёного, «определятельных») придаточных предложений типа Эту игру я наблюдал и в самом себе, что было ещё хуже (М. Горький) через их инверсию [5, с. 342–343]. Однако предположения Л.А. Булаховского и В.М. Никитина не подтверждаются реальными фактами истории языка [8, с. 27]. Более обоснованной, на наш взгляд, является точка зрения учёных, ведущих происхождение оборота что касается..., то... от препозитивных придаточных, начинающихся с

местоимений что или а что, которые встречаются в памятниках XIII – XV веков. Как считает И.И. Срезневский, местоимение что могло иметь в древнерусском языке значение «что касается до», «относительно» [20]. Подобное понимание древних препозитивных предложений с местоимением что находим также у А. А. Потебни: «а хто которому князю служить, гдѣ бы ни жилъ, тому съ тѣмъ княземъ и ходити (ѣхати), а городная осада (т.е. «что до осады» или «в случае осады»), гдѣ хто живетъ, тому туто и сѣдѣти (v. сѣсти), Собр. гос. гр. и догов., I .

В русских памятниках значение такого именительного самостоятельного выясняется тем, что перед ним иногда ставятся союзы а что: а что наши ординци и дѣлюи, а тѣм знати своя служба, Договорн. гр. 14-15 в. ...» [16, с. 203–204].

Детально рассматривает подобные предложения, содержащиеся в древнерусских грамотах В.И. Борковский. Он приходит к выводу, что «конструкции с что (а что, и что) отличались многообразием как в отношении формальных связей между частями предложения, так и в отношении употребления соотносительных слов. Во второй части могло повторяться имя существительное первой части (с указательным местоимением при нём), могло стоять другое существительное со сходным значением, наконец, вместо существительного составитель употреблял местоимение (с подразумеваемым именем существительным или с обобщающим значением)» [4, с. 118]. Исследователь предполагает, что один из путей изменения этих конструкций состоял в том, что в первую часть предложения включался глагол, управляющий именем существительным, вследствие чего нарушалась взаимосвязь местоимения что с этим существительным [там же, с. 119].

Конструкции с местоимением что встречаются и в текстах более позднего времени, сравните: Что же о полтавской артиллерии и амунии, то зело надобно поспешить и лутче б несколько пушек послать (Письма и бумаги императора Петра Великого); А что она жива и резва, так ето от молодости (А. П. Сумароков). Параллельно с безглагольными конструкциями функционируют в это время и конструкции с глаголом в первой части, например: что же вы ответствовали морской кумпании, и то такожь изрядно... (Письма и бумаги императора Петра Великого). По наблюдениям Г. И. Герасимова, «в конструкциях с глаголом при местоимении что чаще всего в «Письмах и бумагах императора Петра Великого» употребляется глагол прина(д)лежать. В результате частого употребления словосочетание «(а) что (же) при на(д)лежит» становится устойчивым» [8, с. 28]. В XVII–XVIII веках, считает В.И. Кодухов, оборот а что..., то подвергается фразеологизации и реализуется в следующих формах: что (же) касается до, то [что надлежит (принадлежит) до, то]. С течением времени эта фразеологизированная структура в результате синтаксического обобщения приобретает современный вид – что касается + N₂..., (то) [9, с. 133].

Такая форма оборота в качестве целостного сочетания фиксируется абсолютным большинством современных толковых словарей. В некоторых из них конструкция что касается..., то... даётся после толкования одного из значений глагола касаться в качестве примера, иллюстрирующего такое его употребление в речи. Свидетельством того, что всё выражение приобретает некий новый смысл при сохранении в той или иной степени значения составляющих его слов, служит тот факт, что после оборота даётся краткое его объяснение, как правило, через конструкцию если говорить о...[15, с. 268; 12, с. 195].

В ряде словарей это выражение уже подаётся после толкования всех значений за значком, символизирующим введение разного рода фразеологических выражений либо несвободных устойчивых словосочетаний [19; 15, с. 268; 3, с. 420 и др.]. В качестве самостоятельной лексикографической единицы эта конструкция находит место в Кратком фразеологическом словаре русского языка [7, с. 3, 242], в Толковом словаре сочетаний, эквивалентных слову [17, с. 390].

Результатом лексико-синтаксической фразеологизации является структурно-семантическое преобразование всех элементов десемантизирующейся предикативной единицы. Некоторые исследователи связующую роль приписывают не только лексеме что, но и в целом всей конструкции что касается ..., то.... Тенденцию к побледнению «вещественного значения этой подлежаще-сказуемой пары» и приобретению ею свойств «союзно-относительных слов» отмечал И.Г.Чередниченко [21, с. 117]. Н. А. Андримонова склоняется к мысли о том, что «относительно фактов русского языка 18 века, видимо, можно говорить о побледнении лексического значения компонентов этих оборотов, о постепенном приобретении ими союзной функции» [1, с. 93]. На служебную роль этого оборота обращает внимание В.А. Белошапкова, которая приходит к выводу, что «всё сочетание что касается ..., то ... в современном русском языке представляет собой служебное слово, выполняющее выделительную функцию» [2, с. 37]. Ещё дальше пошли авторы Грамматики -80, которые «устойчивые предложения» типа что касается ..., (то) ... называют уже «союзными соединениями», относя их в группу двухместных союзов, хотя в то же время делают оговорку, что термин «союз» применяется здесь условно [18, с. 718].

Мы квалифицируем оборот что касается ..., то ... как служебную полифункциональную единицу, которая сформировалась на базе асимметричных предложений и выполняет роль межфразовой скрепы [10; 12].

Разностилевые тексты нашего времени свидетельствуют о том, что бинарная структура данной скрепы унифицирована, структура её достаточно стабильна: две соположенные части строго следуют одна за другой, включая три элемента: в первой части содержится лексема что и застывшая глагольная словоформа касается, а во второй части – коррелят то, который может заменяться

функционально-семантическим эквивалентом так [11], например: А что касается планомерного уничтожения целых народов, так это было лишь «повышенной реакцией Гитлера на большевистскую угрозу» («Лит. газета»). Отсутствие достаточного количества примеров с коррелятом так не позволяет сделать какие-либо определённые выводы по поводу закономерностей его появления в исследуемых конструкциях. Однако имеющиеся в нашем распоряжении фрагменты текстов говорят о том, что слово так имеет некоторый оттенок просторечия и употребляется преимущественно в разговорной речи, точнее говоря, в текстах, отражающих её особенности, например:

Никита Сергеевич вызвал Евгения Оскаровича, попросил рассказать подробности. Совещание касалось сельских проблем, и, послушав с полчаса выступающих, Патон понял, что их заботы не имеют к нему никакого отношения. «Вы же знаете, Никита Сергеевич, я не терплю пустой траты времени, а что касается хлопанья дверью, так это потому, что я глуховат» (А. Аджубей. Те десять лет).

Надо заметить, что в XVII–XVIII веках наряду с глаголом касаться широко употреблялись глаголы надлежать и принадлежать, например:

Что же принадлежит в деле освобождения маестностей ваших и жены вашей от провиантов, войскам нашим принадлежащих, и мы как прежде сего, так и ныне освобождаем (Письма и бумаги императора Петра Великого). Как отмечают исследователи, данные глаголы встречаются у Ломоносова, Сумарокова, Фонвизина, Болотова, Крылова, Татищева и др. [1, с. 91–92; 8, с. 28–29]. К XX веку эти функциональные эквиваленты глагола касаться полностью вышли из употребления.

Стала более жёсткой, фразеологически связанной сама структура скрепы. Если в XVIII–XIX веках она была такова, что ещё допускала подвижное положение объектов при глаголах (ср. препозиции управляемых слов у Татищева: Что орфографии русской касается, то мне весьма дивно, для чего сочинители словенской азбуки так много разногласных и сложенных букв, то есть слогов, за буквы наклали...; или у Лермонтова: Напротив, что до меня касается, то я всегда смелее иду вперёд, когда не знаю, что меня ожидает), то в наше время оборот приобрёл унифицированную форму, превратился в устойчивую многофункциональную единицу, компоненты которой не допускают никакой перестановки.

Однако коррелят то, в отличие от других элементов скрепы, факультативен: как правило, он в скрепе наличествует, но с достаточной степенью регулярности (по нашим данным, около 6% всех случаев) может и опускаться, например: Что касается меня, я хотел бы видеть Монголию действительно благоденствующею... (Б. Пастернак); Что же касается возвратных страдательных форм совершенного вида, они вообще представляют собой факт индивидуально-авторской речи (И. П. Распопов, А. М. Ломов); Что

касается взглядов Спрингстина, он говорит о них в журнале «Роллинг Стоун» («Лит. газета»).

На наш взгляд, выявить какую-либо строгую закономерность элиминации коррелята то на современном материале не представляется возможным. Скорее всего, это связано, во-первых, с общей тенденцией к экономии речевых усилий, а во-вторых, вероятно, с тем, что из всех элементов скрепы коррелят то в смысловом отношении является самой «опустошенной» лексемой, отсутствие которой не нарушает ни строго фиксированного порядка следования частей предложения, ни содержания логико-семантических отношений между отрезками текста, оформляемых с помощью этого функтива.

Кроме того, в современных художественных произведениях и газетных материалах, отражающих разговорную речь, можно встретиться с явлениями своеобразной парцелляции, когда с целью усиления смысловых и экспрессивных оттенков высказывания его содержание реализуется не в одной, а минимум в двух интонационно-речевых единицах. В устной речи эти единицы разделяет пауза, а на письме – точка или многоточие. Элемент то в этих условиях элиминируется, например: что касается меня... Я должна содрогнуться от этой беды. Я должна носить её в сердце, что поделаешь, оно дано человеку не только для счастливых нош (А. Лиханов. Благие намерения); теперь что касается «экстрасенсов». Как я уже сказал, в нашей исследовательской программе был некий пункт, предполагавший сравнение физического излучения у разных людей («Лит. газета»); что касается вашей жены, – проговорил вдруг Киценко, разгадав угрюмость Фёдора Ивановича. – Никаких данных мы не имеем. И не уполномочены заниматься розыском (В. Дудинцев. Белые одежды).

Думается, что отсутствие элемента то в подобных случаях можно трактовать как одно из условий «продвинутой» таких синтаксических построений к сегментированным конструкциям.

Наряду с основной формой межфразовой скрепы что касается..., (то)... в современном русском языке функционируют её архаичные варианты что касается до..., (то)... и что до..., (то)...., которые были широко распространены в текстах XVIII и XIX веков: Мне, право, кажется, что он [Гоголь] умер потому, что решился, захотел умереть, и это самоубийство началось с истребления "Мёртвых душ"... Что касается до впечатления, произведённого здесь его смертью, да будет вам достаточно знать, что попечитель здешнего университета гр. Мусин-Пушкин не устыдился назвать Гоголя публично писателем лакейским (Из письма И. С.Тургенева И. С.Аксакову от 3 марта 1852 г.);

Не могу теперь сказать – как другие, но что касается до меня лично, то я был тогда в великом восхищении и от исторических статей Гоголя, напечатанных в "Арабесках". "Шлецер, Миллер и Гердер", "Средние века", "Мысли об изучении истории" – всё это глубоко поражало меня картинностью

и художественностью изложения (Стасов В. В. Гоголь в восприятии русской молодёжи 30–40-х годов).

Г. И. Герасимов отмечает, что в текстах XVIII века употребляемые в качестве синонимов глаголы принадлежать и касаться могут управлять Р.п. имени как с предлогом до, так и без него; вместе с тем возможны конструкции с предлогом до при местоимении что без этих глаголов, которые только подразумеваются [8, с. 29]. По наблюдениям Л.А. Булаховского, «до с родительным при глаголах в большей или меньшей мере выраженной направленности в первой половине XIX века употребляется чаще, чем теперь ... Особенно долго держится ... – что касается до...» [6, с. 356–357]. В современном русском языке архаичные варианты используются довольно редко, например:

Что же касается до жизни отдельных культур, то Флоренский развивает мысль о подчинённости их ритмически сменяющимся типам культур – средневекового и возрожденского («Лит. газета», 1988, № 48);

Что касается до понимания жизни, до философии счастья, насаждаемой сейчас, просто не верится, что это говорится всерьёз, такой это смешной пережиток (Б. Пастернак. Доктор Живаго);

Что до природы межнациональных отношений, то тут не надо быть большим провидцем, чтобы предугадать, чем отзовется слово неправды, сказанное в угоду («Огонёк», 1989, № 28).

Нередко использование таких вариантов скрепы объясняется стилевой принадлежностью текста либо диктуется художественно-стилистическими намерениями авторов, сравните:

Что касается до Тита, это – мой товарищ и сотрудник у вас; а что до братьев наших, это – посланники церквей, слава Христова (Апостол. 2 Кор. 8, 23);

А что касается до людей трезвых и рассудительных, что касается философов и разных там мыслителей, умы которых пролили много света на самые таинственные и сложные явления жизни, что касается до этих людей, то они, в общем счёте, мало чего говорили об этом чувстве...; А что касается до более точных исследований в этой области, то мы мало чего знаем об этом (М. Зощенко. Голубая книга).

Собранный нами материал даёт основание говорить о тенденции к постепенному вытеснению этих вариантов из современной речи. Так, если они ещё встречаются в произведениях писателей первой половины XX века, то в газетно-публицистических материалах и художественных произведениях последних десятилетий используются крайне редко, в основном с целью стилизации, а в текстах научного характера практически полностью отсутствуют.

Таким образом, можно утверждать, что на современном этапе развития русского языка произошла стандартизация скрепы что касается..., (то)...: ее

жесткая структура представляет собой две соположенные части, включающие три элемента (лексему что, застывшую глагольную словоформу касается, факультативный коррелят то, который в редких случаях может заменяться функционально-семантическим эквивалентом так); утрачены функциональные эквиваленты словоформы касается глаголы надлежать и принадлежать; в основном вытеснено управление с помощью предлога до (что касается до...; что до...), нормативным стало беспредложное глагольное управление (что касается + N₂); высокая степень фразеологизации этой единицы диктует строгий порядок расположения её элементов и не допускает их инверсии, что было возможно в XVIII и XIX веках.

Литература

1. Андрамонова Н. А. Предложения со значением касательства в русском литературном языке 18 века // Учен. записки Казан. пед. ин-та: Вопросы теории и методики изучения русского языка / Н. А. Андрамонова. – Казань, 1971. Сб.7. – Казань : Хэтер, 1971. – С. 91–96.
2. Белошапкова В. А. Сложное предложение в современном русском языке: Некоторые вопросы теории / В. А. Белошапкова. – М. : Просвещение, 1967. – 160 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : «Норинт», 2003. – 1536 с.
4. Борковский В. И. Синтаксис древнерусских грамот: Сложное предложение / В. И. Борковский. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 186 с.
5. Булаховский Л. А. Курс русского литературного языка / Л. А. Булаховский. – К. : Радянська школа, 1952. – Т. 1. – 417 с.
6. Булаховский Л. А. Русский литературный язык первой половины XIX века / Л. А. Булаховский. – М. : Учпедгиз, 1954. – 468 с.
7. Быстрова Е. А. Краткий фразеологический словарь русского языка / Е. А. Быстрова, А. П. Окунева, Н. М. Шанский. – СПб. : Просвещение, 1992. – 271 с.
8. Герасимов Г. И. К истории оборота «что касается... (то)» // РЯШ. – 1961. – №1. – С. 26–29.
9. Кодухов В. И. Синтаксическая фразеологизация // Проблемы фразеологии и задачи её изучения в высшей и средней школе / В. И. Кодухов. – Вологда : Серево-Западное книжное Изд-во, 1967. – С. 123–137
10. Лапынина Н. Н. Межфразовые скрепы, формирующиеся на базе стандартизованных предикативных единиц // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского

языка (Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, филол. ф-т, 20–23 марта 2010 г.): Труды и материалы / Н. Н. Лапынина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2010. – С. 429–430.

11. Лапынина Н. Н. Лексико-семантическое наполнение предложений, включающих функтив *что касается...*, *то...* // Научный вестник Воронежского ГАСУ. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Вып. 5 (19) / Н. Н. Лапынина. – Воронеж, 2015. – 13–20 с.

12. Лапынина Н. Н. Стандартизованная единица *что касается...*, *то...*: семантика и функции // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. – Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2016 года) / Н. Н. Лапынина. – СПб. : РОПРЯЛ, 2018. – 355 – 360 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

13. Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. Русский толковый словарь: Ок. 35000 слов. 70000 словосочетаний. – 5-е изд./ В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – М. : Русский язык, 1998. – 834 с.

14. Никитин Б. М. Опыт классификации придаточных предложений // Учён. зап. Рязан. гос. пед. ин-та / Б. М. Никитин. – Рязань : Изд-во Рязан. пед. ин-та, 1941. – Т.3. – С. 30–38.

15. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

16. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике: В 4 т. / А. А. Потебня. – М. : Учпедгиз, 1958. – Т. I–II. – 536 с.

17. Рогожникова Р. П. Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову: Ок. 1500 устойчивых сочетаний рус. яз. / Р. П. Рогожникова – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 416 с.

18. Русская грамматика: [в 2 т.] / Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.; АН СССР; Ин-т рус. яз. – М. : Наука, 1982. – Т.2. – 709 с.

19. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. – М. : Изд-во АН СССР, 1956. – Т. 5. – 851 с.

20. Срезневский И. И. Словарь древнерусского языка: В 3 т. – Репринтное изд. / И. И. Срезневский. – М. : Книга, 1989. – Т.3., ч. 2. – 1578 с.

21. Чередниченко И. Г. Особые случаи придаточности в современном русском языке // Учён. записки Львовск. гос. ун-та / И. Г. Чередниченко. – Львов, 1948. – Т. 7. – 105–122 с.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

**Ферсман Наталия Геннадиевна,
кандидат педагогических наук, доцент;
Землинская Татьяна Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого»**

В статье рассматривается метод проектов как основа для обучения в современной образовательной среде. Анализируются основные требования работодателей к выпускникам вузов и те профессиональные компетенции, которыми выпускник должен обладать. Изучаются причины разрыва между квалификацией, полученной выпускниками организаций профессионального образования, и требованиями работодателей. Приводится необходимость внедрения на основе индивидуализации образовательных траекторий новых вариативных образовательных программ в профессиональную образовательную среду, в частности, технологий проектного обучения. Представлены результаты педагогического эксперимента применения метода проектов в образовательной среде технического вуза. Изучены и проанализированы особенности использования проектной технологии обучения в современном образовательном процессе при подготовке студентов неязыковых направлений подготовки.

Ключевые слова: требования работодателей, профессиональные компетенции, модернизация образовательных программ и технологий, проектная технология обучения.

У статті розглядається метод проектів як основа для навчання у сучасному навчальному процесі. Аналізуються основні вимоги роботодавців до випускників вищих навчальних закладів і ті професійні компетенції, якими повинен володіти випускник. Вивчаються причини розриву між кваліфікацією випускників і вимогами роботодавців. Виникає необхідність впровадження на основі індивідуалізації навчальних траєкторій нових варіативних навчальних програм у професійне навчальне середовище, зокрема, технологій проектного навчання. Представлені результати педагогічного експерименту використання методу проектів в освітньому середовищі технічних вузів. Досліджені і проаналізовані особливості використання проектної технології навчання у

сучасному навчальному процесі при підготовці студентів позамовних напрямків підготовки.

Ключові слова: вимоги роботодавців, професійні компетентності, модернізація освітніх програм і технологій, проектна технологія навчання.

In this article the project based learning in modern educational process is considered. The paper analyses the main conceptual theses of the graduates' competences. The modern employers' requirements to University graduates are observed. The coordination between the educational activities of universities nowadays, the requirements of employers and graduates' employability are stated. The authors analyze the project based learning as a means of the adaptation period of students to educational process of the university. The results of pedagogical research of the method of projects application are presented. The study strategies of the project based learning gives a comprehensive understanding of their role in today's higher education.

Key words: the requirements of employers, professional competence, modernization of educational programs and technologies, project based learning.

Ускорение темпов смены производственных технологий в современной российской экономике приводит к увеличению разрыва между квалификацией, полученной выпускниками организаций профессионального образования (в первую очередь, ее практической составляющей), и требованиями работодателей [4]. Как отмечается в целом ряде исследований, причинами такого разрыва являются:

- отсутствие у большинства выпускников вузов необходимого практического опыта, и, как следствие – неуверенность работодателя в успешности будущего сотрудника;
- нежелание большинства работодателей тратить на обучение молодых специалистов для их скорейшей адаптации в новых трудовых условиях;
- неумение молодых специалистов демонстрировать свои профессиональные качества при собеседовании;
- завышенная оценка молодыми специалистами своих профессиональных компетенций [1, 8].

В свою очередь, исследования в области требований работодателей к выпускникам вузов выделяют целый ряд компетенций, которые ценятся со стороны работодателей, а именно:

- умение проявлять инициативу и самостоятельность;
- способность работать в командах;
- наличие высокой мотивации к life-long learning;

- способность брать на себя ответственность и умение решать нестандартные задачи;
- умение планировать свою деятельность и ориентировать ее на достижение результата;
- дисциплинированность;
- коммуникабельность;
- самопрезентация;
- умение работать в условиях многозадачности и с большим объемом информации [3, 6, 7, 8].

Таким образом, все выше перечисленное, а также смена производственных технологий, компьютерных сред, стандартов проектирования и управления и т.д. указывает на возрастающую потребность в обновлении со стороны выпускников вузов знаний, умений (компетенций) и квалификаций. Происходящие в обществе изменения требуют от специалистов, наряду с профессиональными компетенциями, развития и формирования «сквозных» компетенций (новых, универсальных знаний), позволяющих быстро адаптироваться к динамическим изменениям, критически осмысливать полученные данные и осваивать новые виды производственной деятельности [4]. Новые, «сквозные» компетенции увеличивают возможности последующего трудоустройства будущих специалистов и снижают угрозу массовой безработицы.

В Концепции Федеральной целевой программы развития российского образования на 2016–2020 гг., принятой правительством Российской Федерации в декабре 2014 г., обозначена главная цель проводимых сегодня реформ – обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала [5]. Как отмечается в документе, указанная цель достигается за счет выполнения целого ряда задач, одной из которых является модернизация образовательных программ, технологий и содержания образовательного процесса на всех уровнях профессионального образования «через внедрение новых вариативных образовательных программ на основе индивидуализации образовательных траекторий с учетом личностных свойств, интересов и потребностей обучающегося, а также через внедрение в профессиональную образовательную среду технологий проектного обучения» [5, с. 5].

В рамках нашего исследования, проведенного на базе Санкт-Петербургского политехнического университета имени Петра Великого (СПбПУ) в 2018 году, мы изучили и проанализировали особенности использования проектной технологии обучения в современном образовательном процессе при подготовке студентов неязыковых направлений подготовки, поскольку анализ научно-педагогической литературы

свидетельствует о вновь возрастающем интересе к данному вопросу как со стороны российских преподавателей вузов, так и за рубежом [2, 9, 10, 11, 12, 13].

В экспериментальном обучении участвовали студенты первого курса, обучающиеся по направлениям подготовки «Бизнес-информатика» и «Торговое дело». Были сформированы две экспериментальные группы, которые, в свою очередь, были поделены на мини-группы для выполнения проектных заданий. На этапе выбора тем для проектных заданий в качестве повышения мотивации студентам было предложено выбрать темы самостоятельно, принимая во внимание следующие критерии: тема должна быть актуальной, в рамках лексико-грамматической темы по учебной программе и раскрывать ту или иную проблему межкультурной коммуникации в контексте предложенных общих тем. На этапе работы над проектами студентам были предложены возможные источники для поиска информации. При этом основную часть информации студенты должны были найти сами, что должно было развить их навыки структуризации, выделения нужной информации, поиска информации в глобальной сети Интернет, в том числе и на иностранном языке.

За время работы над проектами было проведено промежуточное обсуждение полученных данных в проектных группах, были даны рекомендации со стороны руководителя по планам презентаций.

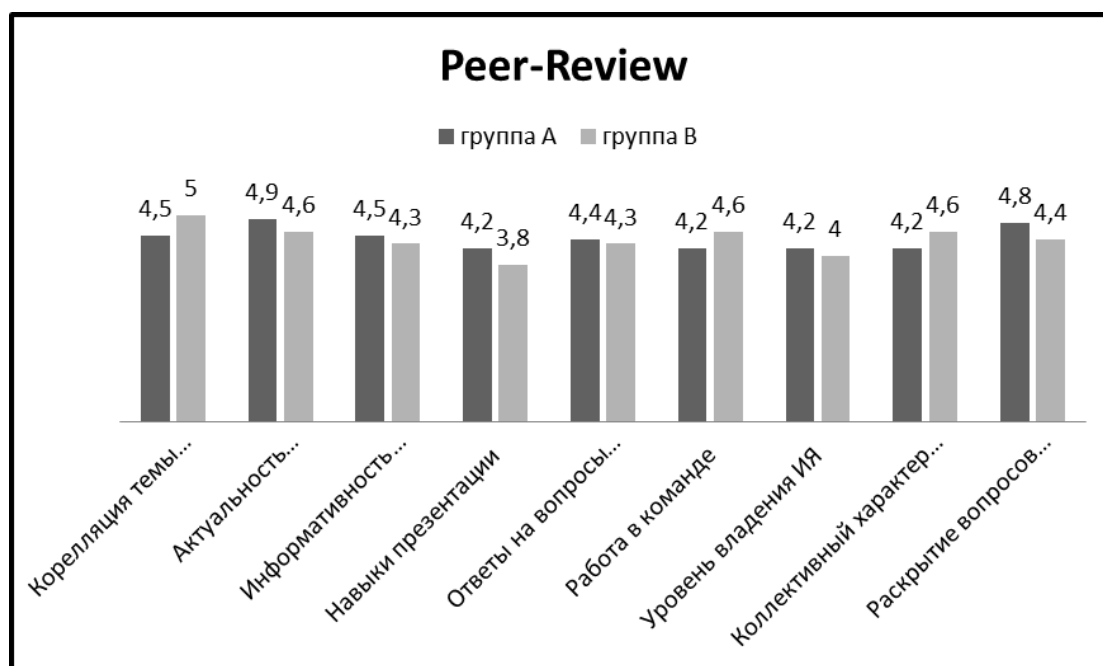
На этапе защиты проектных работ студенты должны были представить результаты своего исследования в форме презентации на английском языке. Длительность презентации не должна была превышать 10 мин. Во время защиты проектов студенты не только представляли результаты проведенных исследований, но также демонстрировали владение лексикой по заданной теме, умение отвечать на вопросы, умение подать материал на иностранном языке, умение выступать перед аудиторией. По мнению преподавателя и руководителя, обе группы успешно справились с поставленной задачей: презентации были информативные, студенты хорошо владели лексикой и уверенно представляли материал на иностранном языке. Во всех проектных группах студентам удалось рассмотреть заявленные темы с точки зрения межкультурных различий, провести анализ, предложить решения для некоторых межкультурных проблем, раскрытых в презентациях.

Заключительным этапом стала оценка и выводы по проделанной работе. Отличительной особенностью проектного обучения стало проведение студентами оценки работы проектных групп в формате Peer-Review по следующим критериям:

- соответствие проектов учебной теме;
- информативность презентаций;
- умение представить материал;

- ответы на вопросы после презентации;
- успешность подбора информации по темам;
- работа в команде;
- уровень владения иностранным языком;
- коллективный характер принятия решений;
- актуальность выбранных тем;
- раскрытие вопросов межкультурного характера.

На рис.1 представлены результаты Peer-Review с использованием 5-балльной шкалы оценивания.



Анкетирование мнения студентов о проведенной работе над проектами дало следующие результаты. На вопрос о пользе опыта подготовки проекта 97% респондентов ответили, что данный опыт был полезен и представил интерес.

Во время работы над проектом у 8% респондентов возникли трудности с выполнением проекта. В качестве причин студенты назвали недостаточную вовлеченность всех участников в работу над проектом, трудности при поиске информации, а также проблемы с мотивацией.

Следующий вопрос анкеты касался выявления навыков, которые удалось приобрести или применить студентам во время работы над проектами:

- 59% опрошенных студентов отметили, что им удалось приобрести умения работать в команде;
- 68% приобрели навык нахождения нужной информации, в т.ч. на иностранном языке;
- 86% приобрели навык обработки и структурирования информации;

- 24% приобрели навык самостоятельности в принятии решений.

Вопрос о приобретенных знаниях во время работы над проектами показал следующие результаты:

- 46% респондентов приобрели понимание особенностей культуры других стран;
- 57% приобрели понимание культурных различий между странами;
- 59% приобрели знания новой лексики, терминологии, речевых конструкций;
- 24% получили понимание того, как избежать межкультурного конфликта в той или иной коммуникативной ситуации с представителями других национальностей;
- 16% приобрели знание о темах, табуированных в иных культурах.

На вопрос о пользе применения метода проектов в рамках изучения английского языка в дальнейшем 89% опрошенных студентов дали положительный ответ.

Таким образом, проведенное исследование и полученные результаты свидетельствуют о формировании у будущих специалистов на основе проектной технологии тех профессиональных компетенций, которые особенно ценятся работодателями (например, умение работать в команде, умение брать на себя ответственность и решать нестандартные задачи, умение работать в условиях многозадачности и с большим объемом информации), что, в свою очередь, позволяет компенсировать разрыв между практической составляющей квалификации выпускников вузов и требованиями работодателей.

Литература

1. Глотова Е. Е. Требования работодателей к выпускникам вузов: компетентностный подход // Человек и образование / Е. Е. Глотова. – Екатеринбург, 2014. – №4(14). – С. 185–187.
2. Землинская Т. Е., Ферсман Н. Г. Некоторые аспекты применения метода проектов в контексте обучения межкультурной коммуникации // Вопросы методики преподавания в вузе / Т. Е. Землинская, Н. Г. Ферсман. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – Т. 6. – №20. – С. 29–36.
3. Каменская В. В., Пенкова О. В. Качество подготовки выпускников вуза в оценке работодателей: компетентностный подход // Современные наукоемкие технологии / В. В. Каменская, 2016. – №3–2. – С. 350–354.
4. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года.
5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы.

6. Новоклинова А. В. Формирование кластера компетенций трудоустроиваемости студентов вуза в процессе профессиональной подготовке: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Новоклинова. – Томск, 2013.

7. Сергеева С. В., Воскресенко О. А. Проблема адаптации студентов-первокурсников в контексте особенностей обучения в высшей школе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : проблемы высшего образования / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко – Воронеж, 2013. – №2. – С. 155–159.

8. Хадиева Г. М. Современные требования работодателей к выпускникам специальности «Управление персоналом» // Стратегии и тенденции современного образования / Г. М. Хадиева, 2014. – №1. – С. 42 – 46.

9. Aplaeva, J. Project method as an innovative technology for teaching English, 2018 “Conference Proceedings. Innovation in Language Learning 2018. 11th Edition”.

URL: <https://conference.pixel-online.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0010/FP/4206-QIL2774-FP-ICT4LL10.pdf> (дата обращения 28.08.2018)

10. Bolsunovskaya, L.M., Phillips, C., Korotchenko, T. V., Matveenko, I. A., Strelnikova, A. B., & Ulyanova, O. S. (2015) Project-based Method in Teaching Foreign Language for Specific Purposes. Procedia - Social and Behavioral Sciences 215 (2015), 176 – 180. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.633

11. Capraro, R. M., & Slough, S. W. Project-Based Learning. An Integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Approach. Sense Publishers: Rotterdam, The Netherlands, 2009.

12. Pecore, J. L. (2015) From Kilpatrick’s Project Method to Project-Based Learning. International Handbook of Progressive Education, 2015. P. 155 – 171. New York: Peter Lang. doi 10.3726/978-1-4539-1522-6

13. Zhylykybay, G., Magzhan, S., Suinzhanova, Z., Balaubekov, M., & Adiyeva, P. (2014) The Effectiveness of Using the Project Method in the Teaching Process. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 143, 621 – 624. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.448

СУГГЕСТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПИСЬМЕННОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

**Балко Марина Владимировна,
доктор филологических наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы
при Главе Донецкой Народной Республики»**

Статья посвящена изучению письменной разговорной интернет-речи с позиций реализации её компонентами суггестивного потенциала. Проанализированы понятия коммуникативного воздействия, коммуникативной суггестии, графодериватологии, эрратографии. Основное внимание сосредоточено на новейших явлениях в сетевой речи, вербальных и визуальных её компонентах, реализующих перлокутивную функцию и способных осуществлять суггестивное воздействие на адресата сообщения.

Ключевые слова: коммуникативное воздействие, коммуникативная суггестия, письменная разговорная речь, перлокутивная функция, интернет-общение.

Статтю присвячено вивченню письмового розмовного інтернет-мовлення з позицій реалізації його компонентами суггестивного потенціалу. Проаналізовано поняття комунікативного впливу, комунікативної сугестії, графодериватології, ератографії. Основну увагу зосереджено на новітніх явищах в мережевому мовленні, вербальних і візуальних його компонентах, що реалізують перлокутивну функцію та здатні здійснювати суггестивний вплив на адресата повідомлення.

Ключові слова: комунікативний вплив, комунікативна сугестія, письмове розмовне мовлення, перлокутивна функція, інтернет-спілкування.

The article is devoted to the study of the written colloquial speech of the Internet from the standpoint of the realization of its components of suggestive potential. The concepts of communicative influence, communicative suggestion, graphic derivation, erratography are analyzed. The main attention is focused on the newest phenomena in the network speech, its verbal and visual components, realizing the perlocutionary function and capable of exerting a suggestive influence on the message recipient.

Key words: communicative impact, communicative suggestion, written colloquial speech, perlocutionary function, Internet communication.

Изучение речевой суггестии как особого вида психологического воздействия на человека является в последнее время весьма популярным направлением лингвистических студий (см. работы Р. М. Блакара, Р. А. Гончарова, П. Б. Паршина и многих других). Описываются виды, формы, методы коммуникативного влияния на реципиента информации, даются практические рекомендации по оказанию сопротивления такому воздействию и т.д. Бесспорно, слово – мощнейшее средство влияния и манипулирования, поэтому исследования речевой суггестии являются чрезвычайно актуальными.

Цель предложенной статьи – проанализировать суггестивный потенциал письменной разговорной речи, бытующей в глобальной сети.

Несмотря на наличие многочисленных работ, посвященных коммуникативному воздействию (далее – КВ), констатируем отсутствие четкой дефиниции этого понятия, которая позволила бы отграничить его от смежных явлений, прежде всего, от речевого воздействия. Фиксируем труды, в которых эти понятия отождествляются (см., например: «Исходя из знаковой природы коммуникативного воздействия, оно интерпретируется в лингвистике в терминах “речевое воздействие”» [4, с. 18]).

Сформировались два основных подхода к определению речевого воздействия – узкий и широкий. Согласно первому (В. С. Демьянков, О. С. Иссерс и др.), речевое воздействие рассматривают как использование естественного языка для изменения поведения, мышления, действий адресата. Широкое видение этого понятия (Е. Ф. Тарасов, И. А. Стернин и др.) предполагает изучение не только языковых, но и паралингвистических (жестов, мимики, пантомимики, графического оформления текста и т.д.) средств, способных оказывать влияние на сознание, подсознание и поведение адресатов сообщения. По нашему мнению, широкое толкование рассматриваемого понятия как раз и следует именовать коммуникативным воздействием (КВ), которое охватывает компоненты, выходящие за пределы собственно речевого общения. КВ осуществляется не «столько содержательной частью сообщения, сколько такими его характеристиками, как цветовая гамма, ассоциативность образов, тембр, громкость, тональность, структура сообщения, доверие к адресату и источнику информации и т.д.» [1, с. 311]. КВ, таким образом, носит комплексный характер, поскольку рассчитано на изменение или коррекцию коммуникативного и / или физического поведения адресата в результате воздействия на него всех компонентов коммуникативного акта.

Коммуникативную суггестию (далее – КС) принято считать разновидностью КВ (И. А. Авдеенко, К. Ф. Седов и др.) и выделять следующие её факторы:

- психологическую специфику аудитории / личности, что, в свою очередь, подчеркивает необходимость учета социальных стереотипов, с одной стороны, и знаний индивидуальной психоструктуры – с другой;
- оригинальность информационного структурирования;
- контекст [5, с. 207].

Цель КС можно определить как преодоление «защитного барьера», заключающегося в критическом восприятии адресатом убеждений и установок, с последующей корректировкой / изменением его поведения, взглядов, предпочтений и др. КС может быть направлена как на индивидуальное, так и на коллективное сознание / подсознание реципиентов.

Отдельного внимания заслуживают невербальные компоненты КС, дополняющие, обогащающие, корректирующие собственно речевое воздействие, выполняя при этом следующие функции:

- передачи информации (умышленной и неумышленной) собеседнику;
- влияния (сознательного и бессознательного) на собеседника;
- влияния (сознательного и бессознательного) на самого адресанта (самовнушения) [6, с. 57].

Специфика письменной речи новейшего периода во многом детерминирована активностью сетевой коммуникации. Интернет-форумы, чаты, скайп, СМС, дистанционное обучение являются органичной частью социальной жизни многих людей, прежде всего – молодёжи. Эти виды коммуникации конкурируют с её традиционными формами и зачастую уверенно выигрывают. Н. Д. Голев отмечает «ситуацию глобального сдвига не только в технической части письма, связанной с переходом от бумажных носителей к электронным, ... но в самой семиотике (коде письменной речи), а также в письменной ментальности» [2, с. 12–13]. Причиной такого сдвига учёный называет активизацию холистического представления коммуникативного содержания, связанную со значительным доминированием визуального канала передачи информации, что усиливает конкуренцию звучащей и письменной речи. Более того, всё чаще говорят о формировании самодостаточного письменного дискурса и усилении перлокутивной функции письменной речи.

Разговорная письменная речь, представленная в глобальной сети, характеризуется такими признаками, как массовое употребление некодифицированных (просторечных, сленговых, потенциальных, эрративных и т.п.) языковых элементов, расширение диапазона вариантов, возникновение новых форм нормативности, усложнение системы нетикета. Все эти тенденции в сетевой графике, орфографии и пунктуации ориентированы на сугубо коммуникативные потребности (в первую очередь – перлокутивные, шире – суггестивные).

Бытует мнение, что виртуальное общение представляет собой гибридную (письменно-звуковую) форму речи. Более убедительным видится подход Н. Д. Голева [2], согласно которому онлайн-коммуникация – это, собственно, письменная форма речи, вбирающая в себя некоторые (прежде всего функциональные) черты звуковой формы. Влияние звучащей речи проявляется, в первую очередь, на графико-фонетическом уровне и в ортологическом аспекте.

Виртуальное общение характеризуется перераспределением функций в соотношении «язык-знак – язык-воздействие». Так, постоянные «заимствования» из устной речи в онлайн-коммуникации, в первую очередь, выполняют суггестивную функцию («язык-внушение»), в то время как отличительной чертой информативной функции («язык-знак») является сокращение звучащей составляющей и, соответственно, усиление иероглифических компонентов.

Наблюдения за современными явлениями в сетевой речи свидетельствуют о неоднозначном её отношении к звуковой составляющей. Нельзя не заметить редукцию звуковых компонентов, проявляющуюся всё активнее. Интересен тот факт, что различные виды графических сокращений звуковых элементов характерны для русской письменной речи очень давно (ср.: титло, аббревиация, общепринятые сокращения типа *и т.д.*, *до н.э.* и под.). В последние же годы такие явления стали неотъемлемым и системным признаком онлайн-общения, поэтому есть основания утверждать, что они уже являются одним из принципов такой коммуникации.

В связи с названной тенденцией появились термины графодериватология и эрратография. Первую Н. Д. Голев рассматривает как «весьма развитую систему, конкурирующую с фонемно-буквенной системой, – это всевозможные сокращения словесных и фразовых написаний, замена букв, буквосочетаний, написаний слов и фраз небуквенными элементами, элементами других буквенных и графических систем» [2, с. 16]. Яркими примерами графических дериватов можно считать всем известные *спс* (спасибо), *др* (день рождения), *крч* (короче), *на да4е* (на даче), а также более оригинальные (*ВлиWитеcь!* и т.п.).

Эрратография (от лат. *errare* – ошибаться и греч. *grapho* – пишу) представляет собой нарочные ошибочные написания и начертания (отклонения от графических и орфографических норм). Эрратив, таким образом, – это слово или сочетание слов, подвергнутое специальному искажению, например: *йа* (я), *шыдевр* (шедевр), *апределенно* (определенно), *аффтар* (автор), *красафчег* (красавчик), *вещь* (вещь), *случиццо* (случится), *вишь* (видишь), *пожааалуйста* (пожалуйста), *ржунимагу* (очень смешно), *нипадеццки* (серьезно) и т.д.

Эрратография сегодня (ср. понятия «олбанский язык», «язык падонкофф») – живое, активно развивающееся и трансформирующееся, сверхпопулярное среди пользователей глобальной сети явление. Большинство исследователей этого графического феномена признают обязательное владение автором и адресатом подобных высказываний литературной нормой, в противном случае их смысл будет просто непонятным.

Отношение к эрративам среди языковедов крайне неоднозначное и нередко негативное: их называют «интернет-забавой» [3, с. 343], «осознанно-демонстративным проявлением антикультуры» [2, с. 17]. Но чаще всего эрративы рассматривают как проявление языковой игры. «На смену отношению “норма / ошибка”, – замечает Ю. В. Уткин следом за П. Лайнеллом, – приходит отношение “норма / другая норма”» [7, с. 137]. Всё чаще лингвисты (С. Ильясова, Ю. В. Уткин и др.), не умаляя значимости традиционной графики и орфографии, призывают терпимо относиться к подобным речевым экспериментам.

Эрративы, безусловно, демонстрируют адаптивный и суггестивный потенциал русского языка. Назначение эрратографии как уникального социокультурного феномена не ограничивается простым упрощением коммуникации в чатах и на форумах. Она способна сплотить миллионы участников различных интернет-сообществ, а значит, может воздействовать на формирование их мнения по важным вопросам и побуждать к действиям.

Говоря о письменной разговорной речи, невозможно не вспомнить о деактуализации пунктуационных знаков (зачастую знаков препинания или вообще нет, или они минимальны), что объясняется преобладанием перлокутивной функции подобных сообщений (ориентацией, прежде всего, на их эффективность и воздействие на адресата). Традиционная пунктуация, исходя из таких коммуникативно-прагматических соображений, оказывается избыточной.

Характерным признаком интернет-коммуникации является также повсеместное использование рисунков и смайликов (пиктограмм), например: *он мне ☺ся* (улыбнулся); *☺☺сь* (смеюсь); *я тебя♥♥♥* (очень люблю); *я тебе☎* (позвоню) и т.п. Активное применение подобных визуальных компонентов объясняется, во-первых, влиянием глобальных процессов, связанных с унификацией и упрощением речи (в том числе письменной) [8], а во-вторых, – превалированием экспрессивного и суггестивного потенциала сообщения (изображение всегда действеннее слов и позволяет оказывать максимальное влияние на адресата).

Таким образом, письменная разговорная речь, распространённая в глобальной сети, характеризуется рядом признаков, значительно отличающих её от традиционной письменной формы речи, в частности нарушением

(сознательным и несознательным) орфографических, пунктуационных норм, образованием специфических неологизмов и аббревиатур, интенсификацией визуальных компонентов. Названные процессы во многом объясняются усилением перлокутивной функции таких сообщений желанием адресанта оказать максимальное суггестивное воздействие на реципиентов информации.

Литература

1. Баканов А. С. Исследование модели воздействия на человека в электронной информационной среде / А. С. Баканов // Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия / под ред. А. Л. Журавлёва, Н. Д. Павловой. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 310–322.
2. Голев Н. Д. Русская письменная разговорная речь и ее отражение в обыденном метаязыковом сознании участников виртуальной коммуникации / Н. Д. Голев // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2013. – №5 (25). – С. 12–30.
3. Дедова О. В. Антиорфография в Рунете / О. В. Дедова // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Междунар. конгресс исследователей русского языка. Секция «Фонетика, фонология, орфография»: труды и материалы. – М. : МГУ им. М. Ломоносова, 2007. – С. 342–343.
4. Дзялошинский И. М. Коммуникативное воздействие: мишени, стратегии, технологии: монография / И. М. Дзялошинский. – М. : НИУ ВШЭ, 2012. – 572 с.
5. Ковалевська Т. Ю. Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування: монографія / Т. Ю. Ковалевська. – Вид. 2-ге, випр. і доп. – Одеса : Астропринт, 2008. – 344 с.
6. Стернин И. А. Основы речевого воздействия: учеб. изд. / И. А. Стернин. – Изд. 2-ое, испр. – Воронеж : Истоки, 2012. – 178 с.
7. Уткин Ю. В. Эрратография: аспекты изучения // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 37 (252). Филология. Искусствоведение. – Вып. 61. – С. 136–139.
8. Чепкова Т. П. Размывание орфографических норм и языковое варьирование в период глобальных изменений начала XXI века / Т. П. Чепкова, А. А. Позднякова // Русский язык в поликультурном мире : сб. науч. статей II Международного симпозиума в 2-х т. – Т. 1 / отв. ред. Е. Я. Титаренко. – Симферополь : Изд-во «Типография Ариал», 2018. – С. 56–62.

ТИПЫ МАНИПУЛЯТИВНЫХ КОСВЕННЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ И ИХ МЕСТО В КОНФЛИКТНОМ ДИАЛОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

*Емельяненко Альбина Руслановна,
ассистент кафедры иностранных языков и педагогики высшей школы
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и
архитектуры»*

В данной статье была предпринята попытка объединения таких понятий как «манипуляция» и «косвенный речевой акт», а также «диалог» и «конфликт». Наряду с этим рассматриваются особенности использования косвенного речевого акта, реализуемого в диалогическом конфликтом общении.

Ключевые слова: теория речевых актов, речевой акт, косвенный речевой акт, диалог, диалог-конфликт, манипуляция.

У даній статті була зроблена спроба об'єднання таких понять як «маніпуляція» і «непрямий мовленнєвий акт», а також «діалог» і «конфлікт». Поряд з цим розглядаються особливості використання непрямого мовленнєвого акту, що реалізується в діалогічному конфліктному спілкуванні.

Ключові слова: теорія мовленнєвих актів, мовленнєвий акт, непрямий мовленнєвий акт, діалог, діалог-конфлікт, маніпуляція.

In this article, an attempt to combine such concepts as “manipulation” and “indirect speech act”, as well as “dialogue” and “conflict” was made. Along with this, the features of the use of an indirect speech act implemented in dialogical conflict communication are considered.

Key words: speech acts theory, speech act, indirect speech act, dialogue, conflict dialogue, manipulation.

Изучением явления «речевого акта» занимается «теория речевых актов», которая является достаточно молодым, а следовательно, и малоизученным направлением в лингвистике и все чаще оказывается во внимании ученых. Впервые ее выделяет британский философ языка, профессор Оксфордского университета, член Британской академии Дж. Остин, в 40-х годах прошлого века. Однако наиболее значительный вклад в развитие данной теории вносит Дж. Серль. Нельзя не принимать во внимание и вклад, привнесенный Г. Г. Почепцовым.

В контексте современных условий развития мира все чаще привлекает внимание концепция манипуляции, средства ее реализации и противостояние ей. В связи с этим появились тенденции к рассмотрению косвенного речевого акта как основного средства манипуляции, которые просматриваются в работах И. М. Парасуцкой, А. Г. Гурочкиной и др.

Целью данной статьи является установление связи между такими понятиями как косвенный речевой акт и типами манипуляция внутри конфликтного диалогического общения.

Говоря о теории речевых актов, прежде всего стоит обратить внимание на само понятие речевого акта, который будет выступать как в роли минимальной единицы общения, на что в своих трудах указывает Е. А. Селиванова, так и объектом рассматриваемой нами теории.

Под понятием «речевого акта» принято подразумевать процесс передачи информации.

«Речевой акт – целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе; единица нормативного социоречевого поведения, рассматриваемая в рамках прагматической ситуации» [12, с. 412].

При реализации речевого акта достаточно важное место занимает такой аспект как «речевая компетентность». Должная речевая компетентность коммуникантов во многом предопределяет успешность речевого акта или коммуникативный успех, которому С. Н. Цейтлин дает следующее определение – «реализация цели речевого (коммуникативного) акта, когда сообщение без существенных помех передается адресантом и адекватно воспринимается адресатом» [28, с. 49]. В противном же случае, речевой акт может постигнуть коммуникативная неудача или коммуникативный сбой – «ситуация, при которой смысл текста воспринятый слушающим, не соответствует коммуникативной задаче говорящего, тому смыслу, который говорящий вкладывает в текст» [28, с. 49].

Речевой акт реализуется в коммуникативной ситуации и требует наличия коммуникантов, участников коммуникации, один из которых будет выступать в роли адресата (того, кому предназначается речевой акт), а другой – в роли адресанта (того, кто непосредственно производит речевой акт).

Говоря о речевом акте, нельзя не обратиться к его строению, которое во многом объясняет его функционирование. Традиционно в структуре речевого акта принято выделять 3 уровня, а именно: локуцию, иллокуцию и перлокуцию.

Что касается первого, то под термином «локуция» принято подразумевать сам акт произнесения предложения. В Лингвистической энциклопедии Е. А. Селиванова дает следующее определение данному понятию:

«Локуция – одна из составляющих речевого акта, которая обеспечивает его целостность вместе с иллокуцией и перлокуцией, согласно концепции речевых актов английского логика и философа Дж. Остина, и содержит фонетический, фатический (лексикализацию и грамматикализацию высказывания), ретический (смыслоположение и референтное соотношение) компоненты» [19, с. 589].

Второй уровень – иллокуция – связан с «коммуникативным намерением, целью адресанта, которые задают определенную направленность и действенность высказывания» [9, с. 193]. То есть в иллокуции непосредственно

заложен смысл речевого акта, отображается то, что хочет донести до адресата адресант.

Говоря об иллокуции, стоит отметить тот факт, что в речевом акте может встречаться два ее типа: прямая и косвенная (непрямая).

Если мы имеем дело с прямой иллокуцией, то перед нами прямой речевой акт. В прямом речевом акте, согласно Дж. Серлю, такие понятия как локуция и иллокуция совпадают. Таким образом, адресату не требуется интерпретировать речевой акт, а остается просто воспринимать предоставленную ему посредством локуции информацию. То есть, нет скрытого смысла в произносимом и адресант подразумевает именно то, о чем говорит. Цель и намерения произносимого не требуют особой интерпретации.

Что касается речевого акта с косвенной иллокуцией (см. рис. 1.1.), то здесь стоит отметить, что она будет идти в комплексе с прямой. Прямая иллокуция, как уже отмечалось выше, будет реализовываться в локуции, а косвенная, в свою очередь, будет скрыта и адресанту необходимо будет распознать ее и суметь интерпретировать, дабы понять, истинную цель, вкладываемую адресантом в речевой акт. Однако именно косвенная иллокуция будет иметь ключевое значение.



Рис. 1.1.

Успешность реализации иллокуции, в первую очередь косвенной, во многом зависит от компетентности участников коммуникативного акта, а именно их навыков по «кодированию» и «декодированию» информации, ситуации общения и набора знаний, которыми располагает каждый коммуникант, осведомленности о ситуации и т. д.

Последний, третий, уровень коммуникативного акта, перлокуция, связан напрямую с иллокуцией. Под данным понятием принято рассматривать влияние, произведенное речевым актом на человека, как внешнее, так и внутреннее, например, изменение в поведении, восприятии мира, чувство душевной боли или радости, и т.п.

Говоря о значении коммуникантов, стоит отметить, что при реализации косвенного речевого акта фигура адресата может претерпевать некоторые изменения. В зависимости от субъекта иллокуции, косвенный речевой акт может подразделяться на:

- акт прямой адресации;
- акт косвенной адресации.

Так называемый косвенный речевой акт прямой адресации характеризуется тем, что и локуция, и прямая, и косвенная иллокуции направлены на одного и того же адресата, как в приводимом выше примере, где

интерпретация речевого акта возможна только непосредственными участниками коммуникации (см. рис. 1.1.).

Что касается косвенных речевых актов косвенной адресации, то здесь можно говорить о наличии нескольких адресатов, один из которых может интерпретировать косвенный речевой акт, так как располагает информацией, позволяющей декодировать скрытый смысл высказывания, и на него будет направлена косвенная иллокуция. В то время как второй адресат будет способен понять только прямую иллокуцию, совпадающую с иллокутивным планом высказывания.

Для лучшего понимания данного процесса, проиллюстрируем его схематически (см. рис. 1.2.):

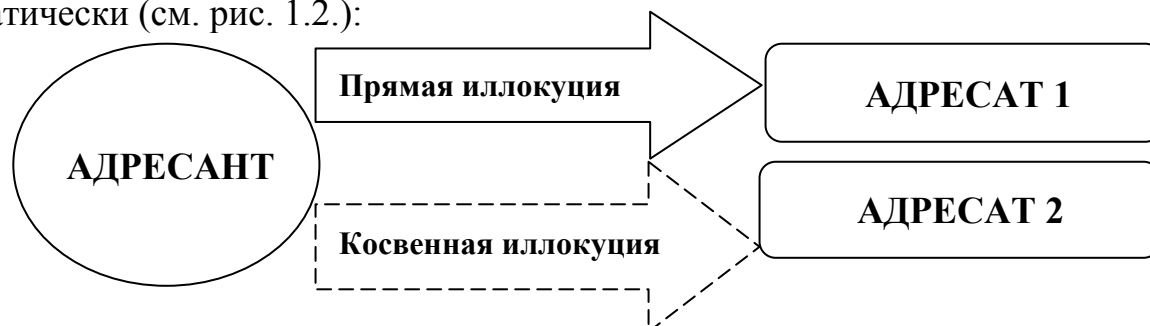


Рис. 1.2.

Говоря о типах речевых актов, не стоит забывать о способе их образования. Выделяют имплицитные и полуимплицитные косвенные речевые акты.

Что касается полуимплицитности, то в данном случае форма речевого акта будет претерпевать небольшие изменения. Однако, наличие этих изменений не будет являться стандартным для рассматриваемого типа речевого акта. Но, как известно, всякое отклонение адресанта речи или автора произведения от нормы, не является случайным, а производится им намеренно, сознательно или бессознательно, для достижения определенных целей и задач. Таким образом, отклонения от нормы при создании полуимплицитного косвенного речевого акта будут выполнять функцию маркеров. Именно маркеры и будут помогать адресату распознавать заложенную в речевой акт косвенную иллокуцию. Понятие «маркера», в данном случае будет совпадать с понятием «дискурсивного маркера», который И. В. Кожухова определяет «как средства связности дискурса, сигнализирующие об «отношении высказывания к его непосредственному контексту» [10, с. 296].

К маркерам, которые будут давать понятие о том, что в речевом акте не одна, а две иллокуции, одна из которых косвенная, можно отнести употребление модальных глаголов, вводных слов и т. д.

В случае с имплицитными косвенными речевыми актами мы будем говорить о полной подмене формы речевого акта. За основу нами была взята следующую классификацию речевых актов:

– констатив – основной функцией является донесение, предоставление какой-либо информации;

– директив – имеет сильно выраженную перлокутивную направленность, предполагает предоставление совета, инструкции, приказа и т.п.

– квеситив – направлен на запрос информации, реализуется в форме вопроса;

– экспрессив – не несет в себе смысловой нагрузки, используется для передачи эмоционального состояния адресата речи, поддержания беседы;

– комиссив – адресант речи берет на себя определенные обязательства перед адресатом.

Косвенный речевой акт может быть заключен в такую форму прямого речевого акта, с которой, казалось бы, не имеет ничего общего. В большинстве случаев способствовать распознаванию и интерпретации косвенного речевого акта адресатом будет контекст. Однако данный процесс тоже подчинен определенным правилам, согласно которым за каждым типом косвенного речевого акта закреплены определенные виды прямых речевых актов, в структуре которых он может быть реализован. Существует два вида прямых речевых актов, способных к такого рода преобразованиям: констативы и квеситивы.

Что касается констатива, то из речевого акта с прямой иллокуцией он может стать директивом, экспрессивом, комиссивом или квеситивом с косвенной иллокуцией (см. Рис. 1.3.).

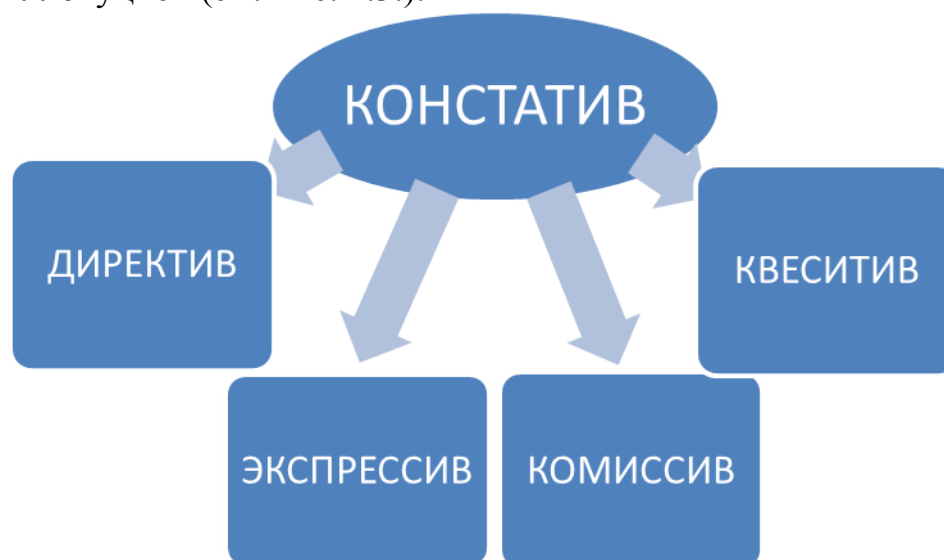


Рис. 1.3.

Квеситив, в свою очередь, при подмене прямой иллокуции на косвенную, становится директивом, экспрессивом, комиссивом, а также, констативом (см. Рис. 1.4.).

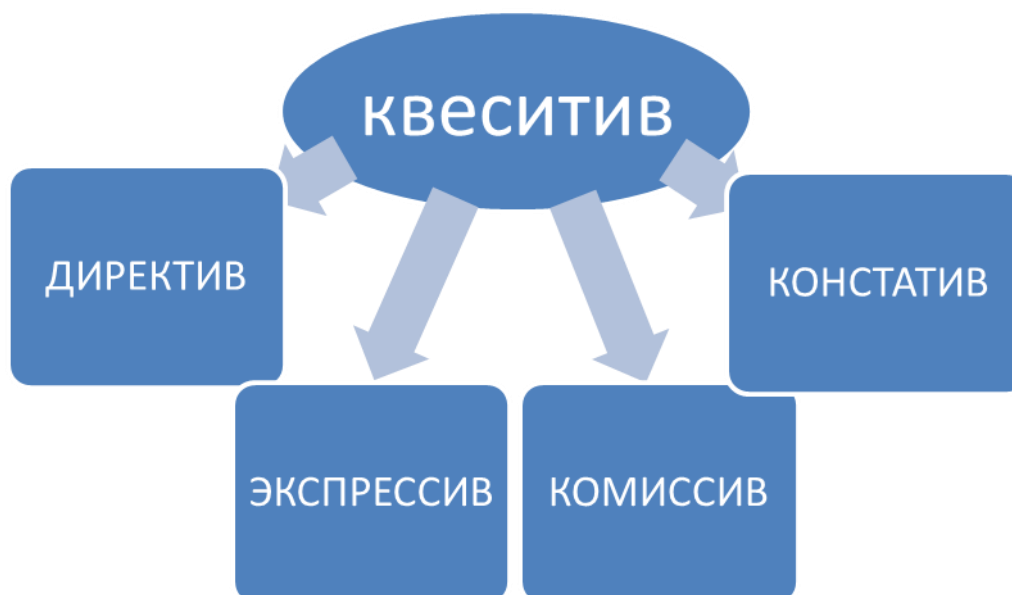


Рис. 1.4.

Косвенные речевые акты могут быть также классифицированы на основании возможности их интерпретации вне контекста. В своей статье «Косвенный речевой акт в языке повседневного общения китайских и русских студентов» Ч. Сиуцинг [3] говорит о существовании таких видов косвенных речевых актов как:

- конвенциональный косвенный речевой акт;
- неконвенциональный косвенный речевой акт.

Что касается первого, то он утверждает, что данный вид косвенных речевых актов может быть распознан и воспринят в независимости от того, подан он в контексте или нет. Находя некоторое сходство между данным типом и фразеологизмами, Ч. Сиуцинг, однако утверждает, что «у фразеологизма есть собственное значение, а у конвенционального косвенного речевого акта нет» [3, с. 99].

Речевые акты в своем большинстве реализуются в диалогах, которые считаются самой распространенной формой речевого взаимодействия. Этому способствует психологическая сторона личности человека, которому легче поддерживать разговор с одним коммуникантом, при котором создается определенная атмосфера взаимного доверия. Для более точного определения понятия диалога, обратимся к лингвистической энциклопедии: «Диалог (от гр.dialogos – разговор, беседа) – форма говорения; ситуационно обусловленное общение двух или нескольких (полилог) лиц, коммуникативные роли которых инвертируются (говорящий становится адресатом, а адресат превращается в говорящего, адресатом которого является первый говорящий), при условии признания участниками общения общей цели и направления коммуникации» [19, с. 134].

Если рассмотреть структуру диалога, то в качестве функциональной единицы будет выступать реплика, которую также называют коммуникативным шагом или интерактивным ходом. Собственно, сам диалог будет представлять собой поочередный обмен коммуникантов репликами.

Если рассматривать диалог в плоскости теории речевых актов, то стоит отметить, что здесь понятие диалога будет определяться как «упорядоченная смена актов речи» [19, с. 135]. Однако не всегда реплика будет приравниваться к речевому акту. Возможным является наличие нескольких речевых актов в составе одной реплики. Наибольший интерес в рассмотрении диалога с точки зрения теории речевых актов вызывает воздействие перлокуции на участников коммуникации. Именно этот фактор и определяет существование диалога как такового, так как постоянный обмен ролями между адресантом и адресатом происходит вследствие перлокутивного воздействия, которое выражается в речевой реакции адресата, которая и возводит его в статус адресанта, повторяя данный сценарий несколько раз. При этом, если брать во внимание перлокутивный эффект, который создается при реализации диалога и при реализации полилога или монолога, то у первого, зачастую, он будет выражен наиболее ярко [9].

В диалоге выделяют три уровня:

I. Макроуровень;

II. Промежуточный уровень;

III. Микроуровень.

Макроуровень определяется беседой в целом, фазами разговора и его тем. Промежуточный уровень сводится к репликам, а микроуровень – к «средствам разных речевых уровней, которые принимают участие в сотворении речевого акта» [19, с. 135].

Для диалога одну из решающих ролей в построении и структуре диалога, выборе лексики и невербальных средств будет играть коммуникативная ситуация, которая во многом предопределяет характер диалога, область затронутых тем и его течение.

Стоит отметить тот факт, что существуют два вида диалога:

– диалог, реализуемый в устной форме при межличностном общении двух субъектов;

– литературный диалог, или квази-диалог, реализуемый на страницах литературного произведения.

Литературный диалог характеризуют некоторые особенности, связанные с процессом его построения. В отличие от реальной ситуации общения, где в процессе построения диалога участвуют два субъекта, которые выступают в роли адресата и адресанта речи, в процессе создания квази-диалога участвует только один субъект – автор произведения. И насколько бы автор не старался приблизить его к реальным условиям, в нем все равно будет находиться авторское видение и понимания мира, подтверждением которых осознанно или неосознанно и будет выступать литературный диалог, а также будет наблюдаться приравнивание его к литературным нормам.

В литературном диалоге достаточно большое значение имеют слова автора, так как в литературном произведении именно через них читатель будет воспринимать и интерпретировать сказанное наиболее четко и близко к тому, что хотел выразить автор в своем произведении. Слова автора как бы вводят

нас в курс дела, делая нас компетентными для распознавания и интерпретации косвенных речевых актов внутри диалога. Наряду с этим, они будут заменять невербальные способы общения, такие как мимика, жесты, а также говорить о психологическом состоянии человека.

Чтобы сформулировать понятие диалога-конфликта, обратимся к словарю за толкованием второго, формирующего понятие, слова: «Конфликт, -а, м. Столкновение, серьёзное разногласие, спор» [12, с. 447].

Таким образом, диалог-конфликт – это форма общения двух лиц, коммуникативные роли которых инвертируются в ходе спора или серьезного разногласия между участниками коммуникации.

Данный вид диалога может быть подразделен на следующие типы, в зависимости от степени выраженности элемента конфликта:

- открытый – когда коммуниканты прямо, возможно даже агрессивно, выражают свою позицию и столкновение участников диалога явное;

- скрытый – когда конфликт существует между участниками коммуникации, однако, умело ими маскируется. У такого диалога нет внешних явных признаков конфликтного общения. И именно в данном случае коммуниканты будут прибегать к более активному и широкому использованию косвенных речевых актов [27].

Но стоит отметить тот факт, что одной из причин возникновения конфликта в диалогическом общении, в большинстве случаев, является неправильная интерпретация адресатом информации, передаваемой адресантом с помощью косвенного речевого акта. То есть, мы говорим о наличии в диалоге косвенных речевых актов, невозможность интерпретации которых адресатом приводит к тому, что поставленная адресантом коммуникативная цель не достигнута, что, в свою очередь, ведет к изменению предмета диалога, влияя на успешность его реализации. И если в устной речи такой эффект нельзя запрограммировать, он всегда является спонтанным, не будет действовать в интересах коммуникантов, то в литературном диалоге такого рода недопонимание создается умышленно, чтобы придать сюжету необходимый поворот, который, в свою очередь, будет подчинен реализации главной идеи произведения.

Рассматривая понятие косвенных речевых актов, мы сталкиваемся с тем, что адресант выбирает данный тип речевого акта с целью донести какую-либо информацию до адресата, либо каким-то образом повлиять на него. Цель, которую будет преследовать косвенный речевой акт, во многом будет предопределять выраженность его иллокутивной и перлокутивной направленностей, что в свою очередь будет влиять на тип используемого косвенного речевого акта. Так, директив будет больше направлен на перлокутивное воздействие на адресата, чем, например, констатив, который будет преследовать цель предоставления информации.

Таким образом, говоря о косвенных речевых актах, мы, зачастую, будем рассматривать их с позиции попытки манипуляции. Однако, стоит обратить особое внимание на данное понятие, так как однозначного определения

манипуляции на сегодняшний день не существует. Данное понятие рассматривается во многих областях, от медицины до лингвистики, от психологии до политики. И цель рассмотрения данного понятия в каждой конкретной отрасли человеческого знания будет несколько различаться. Так, в психологии наблюдаем интерес к когнитивным процессам, которые вызваны манипуляторным воздействием на субъект манипуляции, способы манипулирования и защиты от него. В политике манипуляция будет рассматриваться как влияние на общественное мнение с целью достижения желаемого результата. А в лингвистике данное явление вызывает интерес с точки зрения изучения лингвистических факторов, которые производят манипулятивный эффект.

Говоря о манипуляции, стоит обратить внимание также на такие понятия, как манипулятивная тактика, которую также называют манипулятивной технологией, и манипулятивный акт. Манипулятивная тактика представляет собой продуманный план действий, шагов, которые направлены на осуществления манипуляции. Она реализуется посредством манипулятивного акта, который является функциональной единицей манипуляции и может быть приравнен к реплике или речевому акту.

Для построения эффективной манипулятивной тактики могут быть использованы следующие приемы:

- манипулирование потребностями субъекта (использование желаний, интересов партнера);
- манипулирование чувствами субъекта (использование эмоций, страстей);
- «духовное» манипулирование (формирование у субъекта определенных идеалов и ценностей);
- интеллектуальное манипулирование (навязывание субъекту неких мнений, точек зрения);
- символическое манипулирование (формирование устойчивой реакции человека на определенные символы) [4].

Манипуляция подразделяется на следующие типы:

- «скрытое вмешательство».

В данном случае мы говорим о скрытом воздействии на адресата, который не распознает его и принимает без оказания сопротивления. Таким образом, осуществляется подмена идей, стремлений, хода мыслей, системы ценностей, планов адресата на те, которые принадлежат адресанту;

- «нежелательное вмешательство».

При использовании данного способа манипуляции адресат понимает, что им пытаются манипулировать и проявляет внутреннее, а возможно даже и внешнее сопротивление, однако вынужден подчиниться и идти на поводу у манипулятора, адресанта манипуляции, против своей воли.

Принято придавать манипуляции негативный окрас, но стоит заметить, что, несмотря на тот факт, что манипуляция склоняет того, кому она адресована, действовать не по своей воле, порой это делается для его же блага,

дабы уберечь его от опасных ситуаций. И даже использование манипуляции в рекламе не дает достаточного повода для рассмотрения ее в негативном ключе. В конце концов, как и речевой акт, манипуляция может как достигать заложенных в нее целей, так и претерпевать неудачи. В большинстве случаев цель манипуляции выделяется как «повлиять», но не принудить. Таким образом, манипуляция действует «не обязательно против интересов манипулируемого, но против его желания» [4, с. 137].

Помимо применения манипуляции в политике и рекламе, манипуляция также распространена и в повседневной жизни и может встречаться как в деловом, так и в бытовом общении.

При рассмотрении манипуляции с точки зрения лингвистики стоит отметить, что «языковые средства, выступающие в качестве манипулятивных, принадлежат различным языковым уровням – фонетическому, грамматическому, синтаксическому. Особенно эффективными в акте манипулирования выступают разнообразные тропы: метафора, метонимия, гипербола и т. п. и средства, относящиеся к лексическому уровню» [4, с. 138].

При создании манипулятивного акта могут широко использоваться такие понятия, как инклюзивность и эксклюзивность. Инклюзивность будет направлена на то, чтобы постараться убедить аудиторию, к которой будет обращен манипулятивный акт, что говорящий является частью сообщества слушающих, что он такой же, как они, и сталкивается с теми же проблемами, что его волнуют те же проблемы и идеи. Эксклюзивность же будет заключаться в том, что манипулятор будет вместе с тем пытаться убедить манипулируемых субъектов, что он уникален в понимании какого-либо вопроса, что он один знает правильные пути выхода из ситуации, что только он может предложить именно то, что будет нужно людям, что его предложение не имеет аналогов, его точка зрения уникальна и поэтому к нему нужно прислушаться.

Использование риторических вопросов, которые являются косвенными речевыми актами из-за наличия двух заложенных в их структуру иллокуций, также будет широко употребляться при построении манипулятивного акта.

Как и при использовании косвенных речевых актов, в случае с манипуляцией будет задействована аргументация, которая поможет отказаться от чрезмерной критичности и резкости, и компенсирует перлокутивную потерю, которая непременно преследует снижение критичности речевого акта.

Широкое распространение также получил и так называемый прием псевдологики. В основе данного понятия лежит попытка привести адресата манипуляции к каким-либо умозаключениям, прокладывая для него ложную тропу умозаключений. Таким образом, достигается эффект того, что адресату кажется, будто бы он сам пришел к навязываемому ему выводу. Этот метод несколько похож на метод аргументации, однако существует некоторое отличие. В случае с аргументацией нам сначала представляют какое-то убеждение, которое впоследствии будет аргументироваться, а псевдологику

характеризует наличие цепочки доказательств, которые будут приводить к определенному суждению.

Что касается реализации данного понятия внутри диалога-конфликта, то можно утверждать, что одной из реализуемых целей данного вида диалога будет как раз таки именно манипуляция. Ведь коммуниканты будут ставить своей целью попытку манипулировать мнением своего оппонента, убедить его в своей правоте, заставить принять свою точку зрения, сделать так, как они этого хотят. И в зависимости от характера представленного в диалоге конфликта, будет использован тот или иной тип манипуляции: при открытом конфликте – «нежелательное вмешательство», а при скрытом – «скрытое вмешательство».

Таким образом, манипулятивные косвенные речевые акты занимают очень важное место в конфликтном диалогическом общении. Неся в себе меньшую степень категоричности, по сравнению с манипулятивными прямыми речевыми актами, их перлокутивная эффективность не понижается, что помогает адресанту речи добиваться желаемого результата без оказания сильного видимого давления на адресата.

Литература

1. Габидуллина А. Р. Основы теории речевой коммуникации : учеб. пособие / А. Р. Габидуллина, Т. П. Андриенко, Н. В. Кузема. – Донецк : Регион, 2000. – 196 с.
2. Габидуллина А. Р. Основы теории речевой коммуникации : учеб. пособие для вузов / А. Р. Габидуллина, М. В. Жарикова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Горловка : Изд-во ГГПИИЯ, 2005. – 282 с.
3. Гурочкина А. Г. Манипулирование в лингвистике / А. Г. Гурочкина // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – Спб. : Изд-во РГПУ, 2003. – Т. 3. – № 5. – С. 136–141. – (Сер. : Общественные и гуманитарные науки).
4. Демьянков В. З. «Теория речевых актов» в контексте современной лингвистической литературы (обзор направлений) / В. З. Демьянков // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 17 : Теория речевых актов. – С. 223–235.
5. Жихарева Н. А. Контекстуальна обумовленість непрямих мовленнєвих актів у діалозі-конфлікті / Н. А. Жихарева // Східнослов'янська філологія : зб. наук. пр. / Горлівський держ. пед. ін-т інозем. мов ; Дон. нац. ун-т ; редкол. : С. О. Кочетова [та ін.]. – Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2011. – Вип. 20 : Мовознавство. – С. 157–166.
6. Жихарева Н. А. Семантико-прагматична інтерпретація суб'єктно-предикатних відношень у структурі мовленнєвих актів : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15 – Загальне мовознавство / Н. А. Жихарева. – Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 284 с.
7. Жихарева Н. А. Функціонування непрямих висловлень у драмі ХІХ–ХХ століть: гендерний аспект / Н. А. Жихарева // Східнослов'янська філологія :

зб. наук. пр. / Горлівський ін-т інозем. мов ; Донецький нац. ун-т ; редкол. : С. О. Кочетова [та ін.]. – Горлівка : Вид-во ГІІМ ДВНЗ «ДДПУ», 2013. – Вип. 24 : Мовознавство. – С. 72–80.

8. Кенжебалина Г. Н. Лингвопрагматика : учеб. пособие для студентов и магистрантов филол. специальностей [Электронный ресурс] / Г. Н. Кенжебалина. – Павлодар : Кереку, 2012. – 121 с. – Режим доступа : <http://uchebnik-online.net/book/235-lingvopragsmatika-uchebnoe-posobie-kanzhebalina-gn.html>.

9. Кобозева И. М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности / И. М. Кобозева // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 17 : Теория речевых актов. – С. 7–21.

10. Кожухова И. В. Маркер «actually» в английском (EFL) конвенциональном дискурсе / И. В. Кожухова // Вестник МГЛУ. – 2015. – Вып. 6 (717). – С. 295–303.

11. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 685 с.

12. Литературная энциклопедия : в 11 т. [Электронный ресурс] / под ред. : В. М. Фриче, А. В. Луначарского, – М. : Изд-во Коммунист. акад. : Сов. энцикл. : Художеств. лит., 1929–1939. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru>.

13. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. : В. М. Кожевникова, П. А. Николаева ; редкол. : Л. Г. Андреева [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1987. – 752 с.

14. Маслова В. А. Современные направления в лингвистике : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению "Филологическое образование" / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2008. – 264 с.

15. Остин Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике : сб. : [пер. с англ.] / сост. и вступ. ст. : И. М. Кобозевой, В. З. Демьянкова ; общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. 17 : Теория речевых актов. – С. 22–129.

16. Парасуцкая М. И. Манипуляция и «манипулятивный дискурс» в лингвистике: принципы исследования / М. И. Парасуцкая // Вестник Удмурт. ун-та. – 2011. – Вып. 2. – С. 124–129. – (Сер. : История и филология).

17. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. / Г. Г. Почепцов. – Киев : Рефл-бук, 2001. – 656 с.

18. Сафина А. В. К вопросу о признаках речевой манипуляции и средствах ее выражения / А. В. Сафина, А. Р. Газизов // Вестник Башкир. ун-та. – 2015. – Т. 20. – № 3. – С. 1027–1030.

19. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2010. – 844 с.

20. Сентенберг И. В. Псевдоаргументация: некоторые виды речевых манипуляций / И. В. Сентенберг, В. И. Карасик // Речевое общение и аргументация. – СПб., 1993. – Вып. 1. – С. 30–38.

21. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике : сб. : [пер. с англ.] / сост. и вступ. ст. :

И. М. Кобозевой, В. З. Демьянкова ; общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. 17 : Теория речевых актов. – С. 170–194.

22. Серль Дж. Р. Основные понятия исчисления речевых актов / Дж. Р. Серль, Д. Вандервекен // Новое в зарубежной лингвистике : [пер. с англ.] / сост., общ. ред. и вступ. ст. В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. 18 : Логический анализ естественного языка. – С. 242–263.

23. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике : сб. : [пер. с англ.] / сост. и вступ. ст. : И. М. Кобозевой, В. З. Демьянкова ; общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. 17 : Теория речевых актов. – С. 151–169.

24. Сиуцинг Ч. Косвенный речевой акт в языке повседневного общения китайских и русских студентов / Ч. Сиуцинг // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 9 : Исследования молодых ученых. – 2012. – С. 101–105.

25. Старостина Ю. С. Лингвистические маркеры английской стилизованной разговорной речи (системные характеристики) / Ю. С. Старостина // Коммуникативно–когнитивные аспекты лингвистических исследований в германских языках : Междунар. сб. науч. ст. под ред. А. А. Харьковской. – Самара : Самар. ун-т, 2008. – С. 214–221.

26. Третьякова В. С. Речевые средства выражения конфликта / В. С. Третьякова // Язык. Система. Личность : материалы док. и сообщений междунар. науч. конф. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1998. – С. 163–164.

27. Философия : энцикл. сл. / под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.

28. Чухно А. А. Косвенные директивы и реакции на них : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 – Теория языка / А. А. Чухно. – Ростов н/Д. : ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – 19 с.

29. Austin, J. L. How to do Things with Words / J. L. Austin. – Oxford : Oxford University Press, 1962. – 174 p.

30. Clark H. H. Speech acts and hearers' beliefs / H. H. Clark, T. B. Carlson // Mutual knowledge. – London : Academic press, 1982. – P. 270–322.

31. Gordon D., Lakoff G. Conversational postulates / D. Gordon, G. Lakoff // Syntax and semantics. – New York, 1975. – Vol. 3 : Speech Acts. – P. 41–58.

32. Schiffrin D. Discourse Markers / D. Schiffrin. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 364 p.

33. Searle J. R. Indirect speech acts / J. R. Searle // Syntax and Semantics. – New York ; San Francisco ; London : Academic Press, 1975. – Vol. 3 : Speech Acts / [ed. by : P. Cole, J. L. Morgan]. – P. 59–82.

34. Searle, J. R. Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts / J. R. Searle. – Cambridge : Cambridge University Press, 1981. – 197 p.

35. Watts R. A relevance-theoretic approach to commentary pragmatic markers: The case of actually, really and basically / R. Watts // Acta Linguistica. – Hungarica, 1988. – № 38. – P. 235–260.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПЕРСПЕКТИВА И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМАНТИКИ УСТУПИТЕЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

*Ковалева Наталья Александровна,
кандидат филологических наук, доцент
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»*

В статье рассмотрена функциональная перспектива и основные направления исследования семантики уступительного предложения, которое образуется на основе предикативных отношений, придающих предложению специфические грамматические особенности. Исследованы общие критерии, объединяющие большое количество работ на примере изучения значения уступительного предложения и рассмотрения семантики средств связи.

Проведен анализ уступительных предложений в сопоставлении с условными, причинными и противительными отношениями, что явилось поводом для распределения уступительных предложений на предложения свободной и связной структур, описаны языковые ситуации, объединенные общим денотатом уступительности. Основным показателем, на основе которого была осуществлена классификация типов уступительных предложений, явился комплекс средств формирования и выражения, релевантный для каждого семантического типа уступительности и представленный шестью параметрами. Исследования семантики уступительного предложения и его функциональная перспектива не имеют достаточно полного описания, поэтому осуществленный анализ является попыткой такого исследования.

Ключевые слова: уступительное предложение, семантика, внелингвистические средства, денотат, субъективная модальность.

У статті розглянута функціональна перспектива і основні напрямки дослідження семантики допустового речення, що утворюється на основі предикативних відносин, які мають специфічні граматичні особливості. Досліджено загальні критерії, які об'єднують велику кількість робіт на прикладі вивчення значення допустового речення і розгляду семантики засобів зв'язку.

Проведено аналіз допустових речень у зіставленні з умовними, причинними і протиставними відносинами, що стало приводом для розподілу допустових речень на речення вільної та зв'язаної структур, описано мовні ситуації, об'єднані загальним денотатом допустовості. Основним показником, на основі якого була здійснена класифікація типів допустових речень, з'явився комплекс засобів формування і вираження, релевантний для кожного

семантичного типу допустовості і представлений шістьма параметрами. Дослідження семантики допустового речення і його функціональна перспектива не мають достатньо повного опису, тому здійснений аналіз є спробою такого дослідження.

Ключові слова: допустове речення, семантика, позалінгвістичні засоби, денотат, суб'єктивна модальність

The article considers the functional perspective and the main directions of research on the semantics of the concessive sentence, which is formed on the basis of predicative relations, giving the sentence specific grammatical features. The general criteria that unite a large number of works are studied on the example of studying the meaning of a concessive sentence and considering the semantics of means of communication.

The analysis of concessory sentences in comparison with conditional, causal and contrastive relations was carried out, which was the reason for the distribution of concessive sentences to proposals of free and related structures, language situations combined by a common denotation of concession were described. The main indicator on the basis of which the classification of types of concessive sentences was carried out was a set of means of formation and expression relevant for each semantic type of concession and represented by six parameters. Studies of the semantics of the concessive sentence and its functional perspective do not have a sufficiently complete description, therefore, the analysis performed is an attempt at such a study.

Key words: concessive sentence, semantics, extra linguistic means, denotation, subjective modality.

Сложный характер уступительных отношений неоднократно отмечали исследователи разных языков. О.В. Гулыга на материале изучения русского языка пишет о том, что уступительность – настолько необычное семантическое явление, которое передать с помощью простых знаков невозможно. Е.П. Стемковская характеризует уступительные отношения как смешанный вид отношений, так как при их выражении необходимо больше, чем две пресуппозиции, причем часть пресуппозиций представлена имплицитно, а эксплицитно реализованные пресуппозиции находятся в отношениях возвратной предсказуемости [6].

Именно вследствие сложности и не достаточно полного описания уступительные отношения постоянно привлекают к себе внимание лингвистов. На материале русского языка категорию уступительности изучали Р.М. Гречишникова, Н.О. Донец, Н.Е. Кухаревич, И.Е. Намакштанская, Т.Г. Печенкина, К.П. Стемковская, Чин Суан Тхан, В.В. Щеулина и многие другие; на материале испанского – З.А. Гетман; немецкого – Л.Т. Жукова; французского – М.С. Гуричева; казахского – Х.М. Есенов и др. Всевозможные подходы к изучению выражения уступительности единицами разных уровней (синтагма, простое предложение, сложноподчиненное предложение,

надфразное единство) позволили исследователям уступительных отношений проследить роль союзов, предлогов и местоимений, релевантности актуального членения предложения [6] в формировании уступительности семантики. Большинство специалистов останавливалось на анализе сложноподчиненных уступительных предложений. Общим, что объединяет большое количество работ является то, что изучение значения уступительного предложения чаще всего основывалось на рассмотрении семантики средств связи. Анализировались уступительные отношения в сопоставлении с условными, причинными и противительными отношениями, что стало основой для распределения уступительных предложений на предложения свободной и связанной структур, частично-уступительной и обобщенно-уступительной семантики, для выделения сложносочиненных предложений с противительно-уступительными отношениями, а также сложноподчиненных собственно-уступительных, противительно-уступительных, обобщенно-уступительных и условно-уступительных, собственно-уступительных и несобственно-уступительных предложений.

Отсутствие в указанных работах учета системы языковых и внелингвистических средств формирования семантики уступительного предложения не способствовало достаточно полному его описанию. На материале русского научного языка такое исследование осуществила И.Е. Намакштанская. На основе установления и исследования шести языковых ситуаций, объединенных общим денотатом уступительности, было выделено шесть семантических типов уступительных предложений [5]. Основным критерием, на базе которого осуществлена такая классификация, стал комплекс средств формирования и выражения, релевантный для каждого семантического типа уступительности и представленный шестью параметрами: 1) синтаксической структурой предложения – высказывание (синтагма; простое и сложное предложение; надфразное единство); 2) применением средств связи; 3) целеустремленностью информации; 4) лексическим соотношением; 5) порядком расположения частей высказывания; 6) возможностью или невозможностью, обязательностью или необязательностью распространения предложения – высказывания, которое отражает уступительные отношения другим видом отношений (причинных, условных, изъяснительных т.д.) [6]. Такой подход позволил И.Е. Намакштанской составить свою классификацию уступительных отношений, которая комплексно учитывает различные лингвистические особенности формирования семантики уступительности в зависимости от экстралингвистических факторов, влияющих на формирование уступительности, и которая включает простые и сложные предложения со значением: а) обратного результата с расширением информации; б) обратного результата с ограничением информации; в) обратного результата с недостаточностью основы; г) обратного результата с сопоставлением существенных свойств явления; д) обратного результата с осложненной основой [6].

Коммуникативная функция уступительного предложения в научном языке тесно связана с его логической организацией. Это положение основывается на выводах многих исследователей предложений различной семантики. Логический аспект предложения основывается на общечеловеческих универсалиях, которые приобретают в каждом языке специфические формы выражения. Они коррелируют или / и не коррелируют с подобными либо не подобными средствами в других языках. Именно поэтому логический аспект своеобразно соотносится с коммуникативными установками предложения в той или иной языковой среде. Четыре типа предложений: собственно-семантический, семантико-синтаксический, формально-грамматический и собственно коммуникативный, взаимодействуя между собой, образуют реальное предложение, которое является минимальной единицей речи (текста) и максимальной единицей языка. В то же время они находятся в разных взаимоотношениях и неодинаково относятся к содержанию и форме предложения. Г.А. Золотова констатирует: «Собственно-семантический ярус отражает логическую (предикатно-аргументную) структуру предложения и поэтому является общим для всех языков» [3, с. 25]. Передавая отношения «обусловленной связности» признаков одной или двух субстанций, явлений, процессов внелингвистической реальности, информация уступительного предложения направлена на логическое отражение языковыми средствами взаимосвязи и диалектического единства различных явлений объективной или воображаемой действительности. Учитывая эту специфику уступительного предложения, обусловленную коммуникативными функциями языка общественных наук в целом, можно отметить его одновременную объективность и субъективность. Объективность, или точнее объективная модальность информации уступительного предложения, заключается в том, что оно отражает, копирует конкретные «картины» окружающего мира. Субъективный элемент – субъективная модальность – обусловлена современным диалектическим подходом общественных наук к отображению действительности.

Коммуникативная направленность уступительного предложения и связанная с ней объективная и субъективная модальность его значения стимулируют включение в логическую структуру предложения некоторые элементы логических оценок [4, с. 43].

Тем, что оценивается в уступительном предложении является субъект. Например, в предложении: *Хотя ее удельный вес в общем товарообороте внутреннего рынка уменьшался, но она продолжала играть важную роль в рыночных отношениях*. Грамматическому подлежащему – субъекту «*ее удельный вес*» дается оценочная характеристика со стороны предиката «*продолжала играть важную роль*» и предиката «*уменьшалась*». Встречаются и предложения, в которых выражается «оценка через оценку». Например:

И хотя Костомаров сам научно показал, что существуют «две русские народности», совершенно отдельные друг от друга, но политических выводов из этого сделать не смог, не сделал даже и выводов литературных – он упорно

стоял на страже «общерусского языка» и доказывал, что украинский язык, вне бытового употребления, широкой судьбы не будет иметь и поэтому свои дорогостоящие исторические труды писал только на русском языке.

Наличие элементов оценки в структуре уступительного предложения нашло отражение в его семантике и лексико-грамматическом выражении. «Немалому количеству предложений, – пишет Н.Д. Арутюнова, – свойственна еще и субъективная модальность, которая означает взгляд, отношение говорящего к излагаемому им самим содержанию в предложении. Накладываясь на объективную модальность, она дает понять: верит или не верит говорящий в то, что сам говорит, как он настроен на сказанное, с какими чувствами и как он расценивает сказанное далее» [1, с. 63].

Язык общественных наук, который является одним из «пластов» научного языка, выполняет функцию оценочного сообщения, что влияет на структуру научного текста «по способу изложения»: текст-рассуждение, текст полемически-критического характера, текст-доказательство, текст-рассказ с элементами рассуждения и т.д., – и обуславливает функционирование соответствующих семантико-синтаксических структур любого предложения, в частности уступительного.

Уступительное предложение входит в группу анализируемых типов текстов, подчиняется их общим коммуникативным задачам и выполняет свою главную коммуникативную функцию – сообщает о субстанции или явлении реальной (мнимой) действительности, раскрывая ее диалектическую сущность по признакам, которые соотносятся «алогично».

Сложность отношений уступительности обусловила неоднозначные толкования их значений. Например: «Подчиненным уступительным называется предложение, которое указывает не на принятое во внимание условие, то есть такое условие, которое, являясь препятствием для осуществления главного действия, все же допускает его осуществление»; или «Сложноподчиненным предложением с придаточным уступительным называется такое сложное предложение, в котором действие придаточного ограничивает проявление действия главного предложения, но вопреки этому ограничению действие главного становится реальностью» [2, с. 15]. Ср. также: «уступительными сложноподчиненными называются предложения, в которых подчиненный компонент показывает неблагоприятное условие, вопреки которому происходит сказанное в главном компоненте, или, наоборот, подчиненный компонент сообщает благоприятное условие, но в противовес ему высказанное в главном компоненте не осуществляется» [2, с. 71]. «Если в сложноподчиненных причинных предложениях выражается прямая обусловленность, то в уступительных – обратная обусловленность, то есть в подчиненной части сообщается об основании или условии, вопреки которому происходит действие главной части. Поэтому сложноподчиненные уступительные предложения семантически связаны с условными и причинными» [2, с. 20].

Вне всякого сомнения, сложноподчиненным предложением с непредсказуемым необязательным проявлением детерминантной предикативной части уступительной семантики есть такое, в котором подчиненная часть определяет семантику, что своим проявлением отрицает логичность реализации действия, названной в главной части. Функциональная перспектива непредсказуемого необязательного проявления детерминантной предикативной части уступительной семантики ориентирована на сосуществование двух действий, что, с одной стороны, находятся в соотношении, и, с другой стороны, появляются в своей целостности, представляя предельное проявление отрицания. Именно поэтому уступительное предложение характеризуется таким диапазоном сопроводительных значений (причина, условие, цель, следствие и т.д.), поскольку названное им действие, состояние всегда градуировано по основному действию.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы / Н.Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1976. – 383 с.
2. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – М. : Наука, 1953. – 200 с.
3. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. – М. : Наука, 1973. – 352 с.
4. Печёнкина Т.Г. Синтаксическая категория уступительности и формы её выражения в русском литературном языке 2-й половины 19 века: Автореф. ... канд. филол. наук / Т.Г. Печёнкина. – Л. : Наука, 1976. – 20с.
5. Намакштанская И.Е. и др. Лексико-грамматическое выражение предложений с деепричастным оборотом, функционирующих в текстах общественно-политического содержания. Содержание обучения лексике и способы её семантизации / И.Е. Намакштанская, Л.И. Близнюк, А.Н. Казнова. – Мн. : Изд-во Белорусского ун-та, 1988. – С. 51–53.
6. Намакштанская И.Е. Семантическая структура односубъектного уступительного предложения в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук / И.Е. Намакштанская. – М. : Изд-во ун-та дружбы народов им. Патриса Лумумбы, 1980. – 170 с.

ПАДЕЖНЫЕ ФОРМЫ СУБСТАНТИВА КАК НОСИТЕЛИ АТРИБУТИВНОСТИ

Чернышова Лариса Ивановна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Прикладная лингвистика и межкультурная коммуникация»
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»

В статье рассматриваются особенности атрибутивной квалификации предметных существительных неспециализированными субстантивными элементами. Анализ осуществляется на материале украинского научного языка строительной отрасли, текстов преимущественно собственно-научного и научно-производственного подстилей. В работе очерчен спектр возможностей атрибута при характеристике предмета относительно его качественных, динамических, темпоральных, локативных и других измерений. Отмечено, что неспециализированные квалификаторы атрибутивной семантики с разнообразным морфологическим диапазоном их выражения характеризуются разной частотностью в научно-строительных текстах. Дана оценка частотности употребления и потенциальных возможностей субстантивно-адъективных и субстантивно-субстантивных словосочетаний. Отмечено, что функционирование в научном стиле многокомпонентных атрибутивно-субстантивных терминообразований удостоверяет постепенную анализацию грамматического и лексического состава украинского языка в их виртуально-системных измерениях. Отдельно проанализировано формы родительного падежа существительного как носителя атрибутивной семантики.

Ключевые слова: субстантив, атрибутивный компонент, неспециализированный элемент, постпозиция, качественная квалификация.

У статті розглядаються особливості атрибутивної кваліфікації предметних іменників неспеціалізованими субстантивними елементами. Аналіз здійснюється на матеріалі української наукової мови будівельної галузі, текстів переважно власне-наукового і науково-виробничого підстилів. У роботі окреслено спектр можливостей атрибута при характеристиці предмета відносно його якісних, динамічних, темпоральних, локативних та інших вимірів. Відзначено, що неспеціалізовані кваліфікатори атрибутивної семантики з різноманітним морфологічним діапазоном їх вираження характеризуються різною частотністю в науково-будівельних текстах. Дана оцінка частотності вживання і потенційних можливостей субстантивно-ад'єктивних і субстантивно-субстантивних словосполучень. Відзначено, що

функціонування в науковому стилі багатокомпонентних атрибутивно-субстантивних терміносполук засвідчує поступову аналітизацію граматичного і лексичного складу української мови в їх віртуально-системних вимірах. Окремо проаналізовано форми родового відмінка іменника як носія атрибутивної семантики.

Ключові слова: субстантив, атрибутивний компонент, неспеціалізований елемент, постпозиція, якісна кваліфікація.

The article discusses the features of the attribute qualification of subject nouns by unspecialized substantive elements. The analysis is carried out on the material of the Ukrainian scientific language of the construction industry, the texts of mainly self-scientific and scientific-production sub-styles. The work outlines the range of capabilities of an attribute when characterizing an object as relative to its qualitative, dynamic, temporal, locative, and other dimensions. It is noted that non-specialized qualifiers of attribute semantics with a diverse morphological range of their expression are characterized by different frequencies in scientific and construction texts. The estimation of the frequency of use and potential possibilities of substantive-adjective and substantive-substantive phrases is given. It is noted that the functioning in the scientific style of multicomponent attribute-substantive term formations certifies the gradual analysis of the grammatical and lexical composition of the Ukrainian language in their virtual system dimensions. The forms of the genitive case of the noun as the carrier of the attribute semantics are analyzed separately.

Key words: substantive, attribute component, nonspecialized element, postposition, qualitative qualification.

В современной лингвистике значительный научный интерес вызывают исследования, в которых сквозь призму определенных классов слов выявляется специфика тех или иных тенденций, закономерностей. Весомый вклад в изучение общетеоретических и практических проблем нормативной синтаксической стилистики, комплексное исследование языковых единиц субстантивной природы внесли А. Потебня, А. Загнитко, Л. Булаховский, В. Виноградов, И. Выхованец, А. Мельничук, М. Плющ и многие другие [1–4] русские и украинские ученые.

При этом актуальным остается проведение системного и комплексного анализа класса предметных существительных, функционирующих в научных текстах, на лексическом и семантико-синтаксическом уровнях, в частности, определение спектра возможностей специализированных и неспециализированных элементов атрибутивной квалификации предметных существительных.

Цель исследования – рассмотреть особенности атрибутивной квалификации предметных существительных неспециализированными

элементами; проанализировать форму родительного падежа существительного как носителя атрибутивной семантики. Исследование проводилось на материале украинского научного языка строительной отрасли, текстов преимущественно собственно-научного и научно-производственного подстилей.

К неспециализированным атрибутивно-квалификационным компонентам в структуре научно строительных текстов относятся субстантивные (относящиеся к существительному), адвербиальные, вербальные элементы, для которых нормативной является постпозиция и характеристика предмета относительно его собственно качественных, качественно-партитивных (здесь особенно частотными предстают структуры, в которых главное слово называет видовое понятие, а зависимое - родовое, или главное слово – название лица, а зависимое номинирует учреждение, заведение, организацию, в состав которой входит лицо), качественно-оценочных, качественно-процессуальных, качественно-квантитативных, качественно-статических, качественно-динамических, качественно-темпоральных, качественно-локативных, качественно-целевых и других измерений: *бікарбонат кальцію, іон розчину, катіони комплексу, ґрунт глинястих мінералів, лінія Таллінського ДБК, цемент з поступовим застиганням, коефіцієнт розподілу Вейбула для швидкості вітру за усіма спостереженнями; контейнери вібромліна, цемент з високим коефіцієнтом в'язкості, портландцемент з чистоклінерними компонентами поступового застигання, породи Донбасу, ґрунт для лесу, ґрунтоцемент для очистки споруд, пристрій для очищення і змазування щитів, розчин для опорядження* и под. Их специфика проявляется в актуализации семантики стержневого слова и не всегда структура таких словосочетаний находится в прямом соотношении со строением атрибутивного словосочетания, при этом семантика зависимых компонентов часто маркирована синкретизмом (атрибутивным + объектным, атрибутивным + обстоятельственным, атрибутивным + объектным + обстоятельственным): *окисли (які? чого?) заліза, гідроокисли (які? чого?) заліза, конструкції (які? де?) у будівництві, панель (яка? для чого?) для оклеювання шпалерами чи фарбування, панель (яка? з чого?) з доменного гранульованого шлаку*. Неспециализированные квалификаторы атрибутивной семантики с разнообразным морфологическим диапазоном их выражения характеризуются разной частотностью в научно-строительных текстах. К ядерным формам принадлежат существительные в падежных формах, хотя и среди них частотность является неадекватной, что мотивируется степенью приобретения формой атрибутивной семантики и равно- / неравноконкурентностью с основной функцией формы. Мало репрезентативным в условиях научно-строительных жанров предстает адвербиальное и инфинитивное выражение атрибутивной характеристики, что, вне всякого сомнения, мотивируется низкой степенью их информативности с доминирующими требованиями конкретности и четкой дефиниции, в то время

как наречия и инфинитивы являются наименее частотными в функционально нагруженных дефинициях и толкованиях. Эта функция наиболее показательна для предметных имен, поскольку их лексико-семантическая и формально-грамматическая предметность ориентирована на выделение определенного предмета и восприятие его на уровне сознания как определенной самодостаточной величины. На это сориентирована первая степень опредмечивания – формально-грамматическая, когда падеж как ядерная форма субстантивации и формы числа и рода своим синтезом переводят слово в разряд субстантива, хотя при этом может доминировать сигнификативное измерение как таковое.

Стержневое слово субстантивно-адъективных словосочетаний характеризуется значительным потенциалом в образовании словосочетаний, который мотивируется возможностями разной качественной характеристики и направлениями применения в сфере строительства, закономерностями соединения с другими элементами, которые существенно влияют на проявление самого предметного имени, очерчивая его 1) величину; 2) вес; 3) место в производстве; 4) направление применения; 5) финальность или нефинальность процесса; 6) время; 7) соотношение или несоотношение с атмосферными явлениями; 8) материал изготовления; 9) этапы изготовления и под.: *ребро* → *армоване / бокове / діагональне / кільцеве / монолітне / несуче / обрамлюче / опорне / поперечне / поздовжнє*; *рама* → *безшарнірна / великопрогонова / вітрова / вібраційна / дерев'яна / залізобетонна / клеєна / ковшова / поперечна / попередньо напружена / поздовжня / проміжна / просторова / ґратчаста / збірна / симетрична / складена / суцільна / трапеціїдна / тришарнірна / шарнірна* [5, с. 181]. Минимальная степень сочетаемости атрибутивных элементов с субстантивом равняется одному, особенно в случаях полной или неполной терминологизации словосочетания, а максимальный уровень, как свидетельствует обследуемый фактический материал, охватывает от 65 (*розчин* – по данным [5] и отдельных научных статей; *решітка* – 64 и под.) до 46 атрибутивных элементов (*район, центр, витрата, розрахунок* и тому подобное). Часто каждый следующий присоединяемый атрибутивный элемент уточняет определенную характеристику предметного имени, при этом легко прослеживается закономерность: последняя атрибутивно-параметрическая характеристика предметного имени всегда находится в крайней левосторонней препозиции. Это позволяет сформулировать общее правило, которое касается функционирования всех атрибутивно-субстантивных словосочетаний в научно-строительных текстах: крайний левосторонний препозитивный атрибут является сигнализатором последних изменений предмета, сравн.: *багатономенклатурна неспеціалізована технологічна лінія* ← *багатономенклатурна + неспеціалізована технологічна лінія* ← *неспеціалізована + технологічна лінія* ← *технологічна лінія* (терміносполука «технологічна лінія» зафіксована різними словарями як цілостная), при

этом РУС:буд. фиксирует термин «лінія» с 10 атрибутивными компонентами: *лінія* → *автоматизована* / *автоматична* / *агрегатно-потокова* / *базисна* / *вертикально-зімкнута* / *вібропрокатна* / *вантажна* / *комплексно-механізована* / *конвеєрна* / *потокова*; в 2 терминообразованиях зафиксировано по два атрибутивных элемента: *лінія* → *автоматизована опоряджувальна*, *лінія* → *бічна* *візирна* ([5, с. 101]), *наземний самохідний порталний бетонороздавач*. Интересным является то, что рядом с атрибутивно-субстантивными словосочетаниями представлены субстантивно-субстантивные с родительным признака как полностью равноконкурентные: *лінія* → *забудови*, *лінія* → *електропередачі* ([5, с. 101]). Образование три- и более элементных атрибутивно-субстантивных терминообразований удостоверяет постепенную аналитизацию грамматического и лексического состава украинского языка в их виртуально-системных измерениях. В то же время эти характеристики четко очерчивают наличие ключевых элементов, которые являются текстообразующими в профессиональных жанрах.

Ядро неспециализированных элементов как носителей атрибутивного значения представляют формы родительного падежа существительного, выступая конкурентноспособными относительно специализированных форм прилагательных [6], которые эволюционировали из первичной предикативной функции в атрибутивную (отчасти она сохранена в атрибутивных словосочетаниях с постпозитивным квалификатором типа *борозник електричний ручний*, *вироби збірні залізобетонні*, *правило обковане одностороннє*, сравн.: *технологія конструкцій*, *технологія формування*, *шар панелей*, *операція укладання*, *операція ущільнення*, *операція загладжування*, *операція вилучення*, *режим роботи*, *точка перетину*, *амплітуда коливань* и др. «Родительный падеж составляет чуть ли не самую сложную относительно разнородного синтаксического использования падежную форму» [2, с. 146], семантико-синтаксические функции которой имеют производный характер (сравн. взгляды Е. Бенвениста, Е. Куриловича), поскольку в их основе находится превращение активной конструкции предложения в пассивную (*Письменник написав книгу* → *Книга написана письменником*) и образование субстантивного словосочетания от пассивной конструкции (*Книга написана письменником* → *написання книги письменником* → *написання книги*), где путь трансформаций выглядит так: *знахідний (книгу)* → *називний (книга)* → *родовий (книги)*.

Основные четыре разновидности родительного присубстантивного – родительный субъекта действия, родительный субъекта состояния, родительный объектного субъекта и родительный субъекта качественного признака – зависят от опорного предикатного девербатива или деадъектива [2, с. 150]. Подобно им образуется производный родительный посесивный, опорным элементом которого выступает существительное конкретной

семантики: *рівень бортика, форма бетону, тильний бік плитки*. Такие субстантивные словосочетания (главное и зависимое слово являются субстантивами) выступают производными от целостных предложений, превращение которых осуществляется путем редукции предикатного слова и абсолютным усилением функционального статуса родительного, что имплицитно в себе значение субъекта и семантику редуцированного предиката: *Бортик має рівень → рівень бортика*. «Функционирование родительного в субстантивных словосочетаниях можно квалифицировать со стороны синтаксической деривации как одну из ступеней адъективации (ее синтаксической разновидности), которая может завершиться полной грамматической адъективацией – морфологическим адъективом, напр.: *Мати співає → спів матері → материн спів*» [2, с. 151]. В присубстантивной постпозиции форма родительного падежа существительного в формально грамматическом аспекте приобретает обобщение и реализует определительную функцию, которая выступает для нее первичной. Это дает полное основание утверждать равноконкурентность репрезентации атрибутивной семантики специализированными элементами (прилагательными и т. п.) и неспециализированными, поскольку для родительного функционирование в присубстантивной постпозиции является системно определенной специализацией. Такой родительный признака часто в научно-строительных текстах представлен целым словосочетанием и в этом случае вместе со стержневым словом, от которого зависит относящаяся к существительному форма, составляет сложное словосочетание: *коефіцієнт ущільнення бетонної суміші*, где второй компонент сложного словосочетания представляет собой производное терминологическое словосочетание, в котором два предикатных компонента (*ущільнення і бетонної*) объединены также с внутренне предикатным элементом *суміш*, поскольку он составляет следствие выполненных действий и является по своему статусу артефактом.

Форма родительного падежа существительного часто выступает с атрибутивным компонентом – такое словосочетание приобрело относительную терминологизацию и в научно-строительном тексте воспринимается как воспроизводимая целостность. Подобные зависимые словосочетания характеризуются атрибутивно-локативной семантикой: *ригель сходової площадки = ригель + сходової площадки* [5, с. 187] и т. п.

Родительный падеж может выступать вместе с аналитической синтаксической морфемой. На атрибутивной функции специализируются аналитические синтаксические морфемы *із, з*: *конструкції із залізобетону, плитка з природного каменю*. Сочетание предметного имени с формой родительного падежа существительного вместе с зависимым компонентом образует внутреннее сложное словосочетание, представляя достаточно часто синтез процессуально-динамических признаков с качественно-статическими: *пакети із швидкозастигаючого бетону*.

Форма кваліфікативно-атрибутивного родительного падежа существительного может быть зависимой от атрибутивного словосочетания и предстает качественным определителем именно в таком словосочетании: *металевий піддон форми, мінеральний компонент розчину* [5, с. 164] и др.

Научно-строительному тексту присуще сочетание атрибутивно-субстантивного терминологического словосочетания с формой родительного падежа существительного другого атрибутивного терминологического словосочетания, которое образует в этом случае целостный план качественной квалификации предмета и отнесения его к определенному классу предметов, которые могут быть использованы при тех или иных работ: *високотемпературні нагрівачі інфрачервоного випромінювання* и тому подобное.

Распространенным выступает выражение атрибутивного компонента аналитическим словосочетанием, в котором совмещаются формы родительного падежа существительного с предлогом *з*, отчасти квалифицирующие предмет относительно его функциональных характеристик. Это в значительной мере усиливается при условии наличия при зависимом компоненте собственного зависимого компонента. Такая характеристика может касаться: 1) последствий процесса производства и ограниченности предмета в применении: *вироби з дрібнозернистих бетонів; вироби з напружувальних бетонів, вироби з конструкційно-теплоізоляційного бетону класу В10, вироби кільцевого перерізу з рівномірно розподіленою арматурою, плити із шлакоситалу; плити пиляні з природного каменю*; 2) качества изделия и области его применения: *форми з металу, щітка із сталевого дроту*; 3) пространственных параметров предмета, возможностей внутреннего или внешнего воздействия на него: *теплоізоляція з зовнішнього боку*; 4) технологических характеристик предмета с определением его процессуальных свойств: *механізм поздовжнього пересування протічки; механізм поперечного пересування протічки*. Эта же функция свойственна и словосочетаниям, в которых опорное слово уже имеет характеризующий корреляционный элемент, а зависимый компонент выражен атрибутивным словосочетанием: *обмотка-індикатор з алюмінієвих дротів; обмотка-індикатор з мідних дротів*.

Неспециализированный атрибут-субстантив, выраженный формой родительного падежа, достаточно легко отождествляется с понятийно адекватной семантикой собственного-атрибутивного словосочетания: *візок тельфера* (= **тельферний візок*), *гак візка* (= **візковий гак*), сравн. усложненное словосочетание типа *гак тельферного знімального візка* (= **тельферний знімальний візковий гак*). При всем реально-смысловом подобии такого типа конструкций между ними имеется существенная разница, которая заключается в актуализации / неактуализации семантики принадлежности, которая выступает доминирующей в словосочетаниях, образованных по модели

«субстантив главного слова + форма родительного падежа зависимого субстантива».

Атрибутивную позицию прилегающей формы родительного падежа субстантива может занимать неспециализированный компонент, являющийся по своему происхождению математической, химической, физической и другой формулой, которая нашла применение в строительной практике: *Проектування навчальних місць у лекційних залах, аудиторіях і бібліотеках передбачає їх максимальне навантаження при площі 1 м²/чол.*, сравн. также: *сталеві труби 25×2,5 мм; при тепловій потужності нагрівача 51 кВт він підігріває повітря.*

К конструкциям с собственно формой родительного падежа субстантива примыкают образования, в которых зависимый компонент является двучленным и представлен терминологизированным словосочетанием, сравн.: *панель → внутрішньої стіни, розчин → шлакового походження, камери → ямного типу.*

Атрибутивная семантика может совмещаться со значением цели типа *установка (яка? для чого?) для торкретування, пристрій (який? для чого?) для очищення та змазування щитів, сонячна енергія (яка? для чого?) для прискорення тверднення бетону.* Сочетание собственно атрибутивной семантики с локативной происходит в том случае, когда зависимый компонент словосочетания является именем собственным (иногда даже сложным с одной и/или более инициальными аббревиатурами), в котором четко выражена территориально-пространственная принадлежность, сравн.: *лінія Кам'янець-Уральського ДБК*, которая часто усложняется препозитивным атрибутом *касетно-конвейєрна + лінія Кам'янець-Уральського ДБК*. Локативная семантика зависимого компонента в этом случае может уточняться за счет введения в структуру предложения вставленных элементов, основным предназначением которых выступает обозначение места расположения / изготовления / функционирования определенного предмета: *лінія Парнаського ДБК (м. Санкт-Петербург)* – определяется место функционирования, а в последующем контексте расширяется констатацией места изготовления, сравн.: *лінія Парнаського ДБК (м. Санкт-Петербург), розроблена ЦНДПЕПЖитла; лінія Кам'янець-Уральського ДБК, розроблена Тульським ДБК і Софійським Цивільпроектom; касетно-конвейєрна лінія, розроблена СКТБ індустрії Мінбуду України.* Своеобразными образованиями предстают конструкции, в которых совмещаются номинативная и редуцированная предикатно-экзистенциальная функция, что мотивируется наличием в этих конструкциях собственно-атрибутивов, неспециализированных атрибутов качественной квалификации и неспециализированных атрибутов с локативной семантикой: *касетно-конвейєрна ← лінія → з двобічними клиновими формами → Таліннського домобудівного комбінату.* Здесь можно установить такую закономерность: если стержневым компонентом выступает слово конкретной семантики, то в зависимом компоненте доминирует атрибутивная семантика.

Особенного внимания требуют такие образования, в которых зависимый родительный атрибутивный представляет собой развернутый элемент и выступает средством перечисления определенных разновидностей формул, моделей, структур: *Необхідні для розрахунку співвідношення моментів інерції нижньої (I1) і верхньої (I2) частин колони і ригеля (Iр) можна приймати в межах, рекомендованих підручником, або обчислити за наближеними формулами: для рами з жорстким прикріпленням ригеля до колони ...; для рами з шарнірним прикріпленням ригеля до колони... .*

Таким образом, мы определили, что ядро неспециализированных элементов как носителей атрибутивного значения представляют формы родительного падежа существительного, выступая конкурентноспособными в выражении качественных, квалификационных параметров предмета. Это мотивируется самым статусом родительного падежа в падежной системе украинского языка. Семантический спектр родительного атрибутивного достаточно разнообразен, но чаще всего он указывает на размер предмета, его качество, количество, тип по форме и другие признаки. Значительная часть конструкции с родительным атрибутивным маркирована как терминологические или номенклатурные единицы.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1998. – 340 с.
2. Вихованець І. Р. Система відмінків української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1987. – 231 с.
3. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка / М. В. Всеволодова. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 502 с.
4. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость / Е. В. Рахилина. – М. : Русские словари, 2000. – 416 с.
5. Російсько-український словник: Будівництво / Укл. М. Г. Ярмоленко, С. Й. Цимбал, Д. С. Кривенко та ін. – К. : Будівельник, 1994. – 256 с.
6. Чернышова Л. И. Атрибутивный квалификатор предмета в структуре простого предложения / Л. И. Чернышова // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков : Материалы I Международной научно-методической конференции, 21 мая 2018 г., г. Донецк. – Донецк : ДонНТУ, 2018. – С. 80–86.

АКТУАЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ СЛОЖНОСОЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С РАЗДЕЛИТЕЛЬНЫМИ СОЮЗАМИ

**Гапонова Татьяна Николаевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и
архитектуры»**

В статье исследуются сложносочиненные предложения в аспекте актуального членения (тема, рема). Детально и на конкретных примерах рассмотрены сложносочиненные предложения с разделительными союзами. Акцентируется внимание на том, что разделительные сложносочинённые предложения передают разнообразные оттенки значений, но все они соединены общей семантикой – взаимоисключение или чередование явлений, о которых идет речь в частях сложносочинённого предложения. Отмечается, что в зависимости от того, в каком плане или по каким признакам подаются взаимоисключения или чередование явлений, среди разделительных предложений выделяются такие разновидности: собственно – альтернативные, альтернативно – уточняющие, альтернативно – локальные, альтернативно – временные, альтернативно – мотивационные и альтернативно – гипотетические. Каждая разновидность предложения подкреплена примером, позволяющим однозначно интерпретировать актуальное членение анализируемого предложения.

Ключевые слова: актуальное членение, сложносочинённое предложение, тема, рема, собственно – альтернативные, альтернативно – уточняющие, альтернативно – локальные, альтернативно – временные, альтернативно – мотивационные, альтернативно – гипотетические предложения.

У статті досліджуються складносурядні речення в аспекті актуального членування (тема, рема). Детально і на конкретних прикладах розглянуто складносурядні речення з розділовими сполучниками. Акцентується увага на тому, що розділові складносурядні речення передають різноманітні відтінки значень, але всі вони з'єднані загальною семантикою - взаємовиключення або чергування явищ, про які йде мова в частинах складносурядного речення. Відзначається, що в залежності від того, в якому плані або за якими ознаками подаються взаємовиключення або чергування явищ, серед розділових речень виділяються такі різновиди: власне - альтернативні, альтернативно - уточнювальні, альтернативно - локальні, альтернативно - часові,

альтернативно - мотиваційні і альтернативно - гіпотетичні. Кожний різновид речень підкреплен прикладом, який дозволяє інтерпретувати актуальне членування аналізованого речення.

Ключові слова: актуальне членування, складносурядне речення, тема, рема, власне – альтернативні, альтернативно – уточнювальні, альтернативно – локальні, альтернативно – часові, альтернативно – мотиваційні, альтернативно - гіпотетичні речення.

In the state of war, the warehouse attitudes to the aspect of the actual term (theme, rem). In detail, on concrete butts, there was a gap in the warehouse of the usual position with retail spilkami. Emphasize respect for how complex a combination of ideas is to keep your child, to your child, to your child, to your child, to your child, to your child, to your child, to your child, to your knowledge, to a lot of semantics - to each other, to your child, to your child's mind, to your child, to draw on her severity At the same time, at the same time, you can get to know your environment, the middle of the list of alternatives you can read: alternatively, alternatively, you can see the alternative to the area you can read. hypothetical. The skin of a variety of proposes of the perception of the butt of the permission of the author is unambiguously interpretive, of the most relevant member of the analogous proposal.

Keywords: current segmentation, compound sentence, topic, rem, actually - alternative sentences, alternatively - clarifying sentences, alternatively - local sentences, alternatively - temporary sentences, alternatively - motivational sentences, alternatively - hypothetical sentences.

В проблематике актуального членения предложения (АЧП) за последние десятилетия наблюдается определённый прогресс как в русской, так и в зарубежной лингвистике. Однако эта область языкознания остаётся пока дискуссионной, но в тоже время актуальной и интересной для исследователей.

Разделительные сложносочиненные предложения уже длительное время находятся в поле зрения лингвистов. Так, Ф. И. Буслаев выделил их в отдельный разряд и назвал среди них такие союзы, как *ли, или, либо* [1]. О.М.Пешковский выделяет уже семь разделительных союзов: *или, ли ... ли ..., ли ... или ..., то ... то ..., не то ... не то ..., то ли ... то ли ..., либо ... либо ...* [5]. В «Грамматике-70» разделительные сложносочиненные предложения делятся на две группы: взаимоисключение и чередование событий [4].

Специфика разделительных сложносочиненных предложений по сравнению с соединительными, сопоставительными и противопоставительными предложениями заключается в том, что

разделительные сложносочиненные предложения подают содержание частей Т1 (тема) + Р1 (рема) и Т2 + Р2 не просто как разное, а как альтернативно разное:

То стемнеет совсем, то снова зарница блеснёт! (М.Светлов).

То улыбнется, то вдруг тенью набежит на нее непонятная грусть ... (К.Паустовский).

То полетят на чужбину, то вернутся на Родину ... (К.Паустовский).

Сложносочиненные предложения с союзом *или*

Разделительные сложносочиненные предложения с союзом *или* передают различные оттенки значений, но все они сочетаются общим значением - взаимоисключение явлений, о которых идет речь в частях сложносочиненного предложения.

В зависимости от того, в каком плане или по каким признакам подается взаимоисключение значений, среди разделительных предложений с союзом *или* выделяем следующие разновидности: собственно - альтернативные, альтернативно-уточняющие, альтернативно-локальные, альтернативно-временные, альтернативно-мотивационные, альтернативно-гипотетические [2]. Рассмотрим их подробнее.

В собственно-альтернативных предложениях явления, о которых сообщается в компонентах Т1 + Р1 и Т2 + Р2, подаются так, что существование одного из них мыслится как условие, которое абсолютно исключает существование другого компонента независимо от любых других условий: *Вдруг появилась Ульяна или что-то другое привиделось ему (Б.Полевой) Я могу жить только так, или я вообще не могу жить (Б.Полевой).*

В альтернативно-локальных предложениях подаётся каждое из явлений, о которых сообщается в компонентах Т1 + Р1 и Т2 + Р2, как исключение из того локального плана, в котором реализовано другое. В предложениях этого типа функцию темы (Т1) преимущественно выполняют фоновые детерминанты:

То тут, то там // сверкнет зарница, или переполнится воздух запахом сирени (К.Паустовский).

То тут, то там // изредка прокричит сыч, или пробежит косуля (К.Паустовский).

В альтернативно-временных предложениях каждое из явлений, о которых идет речь в компонентах Т1 + Р1, подаются как такие, которые исключаются из того временного плана, о которых идет речь в Т2 + Р2:

Изредка вспыхнет молния, или отзовется гром (В. Барка).

Альтернативно-мотивационные предложения, будучи преимущественно простыми структурами по характеру сочинительных компонентов, оказываются чрезвычайно емкими в семантическом аспекте и сложными по характеру выразительных отношений. Явления, о которых идет речь в этих предложениях, подаются как те, которые исключают друг друга из целого и

того же самого модального плана с одновременной подсказкой и мотивом необходимости такого исключения. В предложениях этого типа Р1 выступает со значением нереально-приказной модальности, а Р2 со значением реальной модальности и будущего времени:

Собирайте сейчас же общее собрание, или я буду действовать по своему усмотрению (Н.Никитин). Работайте, или ветер сорвет полуистлевшую крышу (Н.Светлов).

В альтернативно-гипотетических предложениях, как и в собственно-альтернативных, явления, о которых сообщается в сочинительных частях, подаются так, что существование одного из них воспринимается как условие, которое исключает возможность существования другого независимо от каких-либо условий. Сходство альтернативно-гипотетических и собственно-альтернативных предложений заключается в том, что те и другие оставляют неизвестным, какое из взаимоисключающих условий реальное, а какое нереальное: *Многих из нас затронет, так сказать, снарядом или накроет волна? (Б.Полевой).* Повествовательные альтернативно-гипотетические предложения в современном русском языке встречаются только в отдельных случаях. В предложениях этого типа Т1 является преимущественно нулевой, а Р1 выражается модальными глаголами или глаголами с модальными словами: *Пожалуй, сначала показалось, или от пота потемнело в глазах (А.Фадеев).* Но и в таких предложениях оттенок вопроса сохраняется.

Сложносочиненные предложения с повторяющимся союзом *или*, в семантическом плане почти одинаковые с предложениями, где союз *или* не повторяется. Однако сложносочиненные предложения с неповторяющимся союзом менее маркированные, чем предложения с повторяющимся союзом *или*.

В собственно-альтернативных предложениях с повторяющимся союзом *или* (как и в предложениях с единичным союзом *или*) могут выражаться сообщение о таких явлениях, каждое из которых само по себе создает условия для исключения другого. Например: *Или пусть перебирается в деревню во флигель, или я переберусь отсюда (А. Чехов).* Правда, чаще в этих предложениях сообщается о таких явлениях, которые сами по себе не исключают друг друга, но которые «подгоняются» под четкую логическую альтернативу и подаются вследствие этого такими, что они исключают друг друга сами по себе: *Или вернемся с победой, или ... же не вернемся совсем (Б.Полевой).*

Таким предложениям прямо противопоставляются вопросительные, которые имеют альтернативно-гипотетическое значение: *Или камеру пробил гвоздь, или камера сама по себе прогнила? (А.Фадеев).*

В современном русском языке употребляются и альтернативно-временные сложносочиненные предложения с повторяющимся союзом *или*:

Или давно не слышал грома, или той ночью действительно что-то гремело (К.Паустовский).

В альтернативно-мотивационных сложносочиненных предложениях тоже может использоваться повторяющийся союз *или*: *Или держите стул,, или я сейчас упаду (И.Никитин).*

Не употребляется повторяющийся союз *или* в альтернативно-уточняющих сложносочиненных предложениях, поскольку одно и то же явление при одних и тех же условиях не может подаваться как абсолютно исключенное из реальной действительности и одновременно как возможное.

Итак, сложносочиненные предложения с повторяющимся союзом *или* характеризуются более тесной связью между компонентами T1 + P1 и T2 + P2.

Сложносочиненные предложения с союзом *либо*.

Сложносочиненные предложения с повторяющимся и единичным союзом *либо* почти одинаковые в семантическом плане, однако сложносочиненные предложения с неповторяющимся союзом *либо* менее маркированные, чем предложения с повторяющимся союзом *либо*.

Среди предложений этого типа, как и предложений с союзом *или*, выделяем следующие разновидности: собственно-альтернативные, альтернативно-уточняющие, альтернативно-локальные, альтернативно-временные, альтернативно-мотивационные, альтернативно-гипотетические.

Собственно-альтернативные предложения.

Как и в предложениях с союзом *или*, в собственно-альтернативных предложениях явления, о которых сообщается в компонентах T1 + P1 и T2 + P2, подаются так, что существование одного из них мыслится как условие, которое абсолютно исключает существование другого, независимо от любого другого условия: *Либо небо обваливается на землю, либо село западает в ад (И.Никитин).* *Либо проклинать тебя будут, либо рыдать над твоей могилой (И.Никитин)* *Либо он валял дурака, либо действительно не умел тогда играть на гитаре (А.Фадеев).*

Альтернативно-локальные предложения.

В предложениях этого типа функцию темы T1 преимущественно выполняют фоновые детерминанты:

Либо ты успел что-то схватить, либо выпил только свой стакан вина (И.Никитин). *Либо здесь заночевать, либо пробираться дальше (А.Фадеев).* *Либо есть кто в доме, либо все вымерли (К.Паустовский).* *Либо что-то развалилось, либо кто-то поломал (И.Никитин).*

Альтернативно-временные предложения.

В составе T1 таких предложений преимущественно являются лексемы со значением времени: *Либо они ждали кого-то, либо сами должны были лететь (Б.Полевой).*

Альтернативно-мотивационные предложения.

Как и в предложениях с союзом *или*, P1 рассматриваемых структур выступает со значением нереально-приказной модальности, а P2 - со значением реальной модальности и будущего времени:

Лучше говори, либо иди готовить своему Ивану деруны (И.Никитин).

Альтернативно-гипотетические предложения являются преимущественно вопросительного типа, где явления подаются так, что существование одного из них воспринимается как условие, которое исключает возможность существования другого независимо от каких-либо условий [3].

Либо в любви потерпел поражение, либо всё думает о своей Катюше? (Б.Полевой). Либо утонул, либо заблудился? (К.Паустовский).

Анализируемые сложносочиненные предложения по сравнению с сложносочиненными предложениями с союзом *или* менее употребляемые, и соответственно выделяется меньшее количество частичных значений на уровне этих сложносочиненных структур. Предложение с союзом *либо* более противительны по сравнению с предложениями с союзом *или*, поскольку последние скорее можно назвать сопоставительными.

Предложение с союзом *то ... то ...*

В сложносочиненных предложениях с союзом *то ... то ...* лидируют альтернативно-временные отношения. Явления в частях T1 + P1 и T2 + P2 подаются не как абсолютно исключающие друг друга, а как исключающие друг друга только во временном плане: *То он опрокинет якорь от лодки на стену и с его помощью выбирается на свободу, то подкоп делает из подвала кочегарки и оттуда подземным ходом выбирается в степь (И.Никитин).* Альтернативно-временные отношения с союзом *то ... то ...* меньше зависят от лексико-грамматического наполнения компонентов T1 + P1 и T2 + P2 по сравнению со сложносочиненным предложением с союзами *или, либо*. Предложения этого типа склонны к выражению более конкретного значения. Надо заметить, что они принадлежат к малоупотребительным структурам: *То с одним ссорится, то конфликтует с другим. (И.Никитин). То в кошелек их, то снова из кошелька - озабочен якобы, крайне никого не вижу, не слышу (А.Фадеев). То не живой человек, то уже призрак (К.Паустовский).*

Такие предложения могут парцелироваться: [*Дневное возбуждение сказывается, лежит парень без сна в глазах, думает, прикидывает себе разное-всякое в уме*] *То видит дедушку на велосипеде, ... то мамин взволнованный голос слышит ... то улыбнется, то вдруг тенью набегит на него непонятная тоска ... (Б.Полевой).*

Сложносочиненные предложения с союзом *или то ... или то ...*

В предложениях с союзами *или то ... или то .., не то не то ...* выражаются альтернативно-гипотетические отношения. *То ли действительно*

кто-то далеко поет, то ли ей слышится? (А.Фадеев). В предложениях с союзами *или то ... или то ..., не то ... не то ...* явления подаются гипотетически, но так, что допускают существование одного из них в реальности, в том случае, если другое так или иначе остается в гипотетическом плане: *Или то было в самом деле, или то только приснилось ему? (Б.Полевой) [Девушка покачала головой]. И не то погрузнела, не то посерьезнела (А.Фадеев).*

Сложное предложение, в том числе и сложносочиненное, представляет собой целостную коммуникативную единицу. Однако актуальное членение различных сложных предложений имеет свою специфику, поэтому стоит отдельно говорить и об особенностях выражения темы в каждом из них. В сложносочиненных предложениях тема-рематические отношения характерны для каждой из частей сложносочиненного предложения отдельно, таким образом, актуальное членение сложносочиненного предложения состоит из взаимодействия компонентов актуального членения каждой из частей такого предложения.

Литература

1. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка / Ф. И. Буслаев. – М. : Учпедгиз, 1959. – 623 с.
2. Вінтонів М. О. Категорії комунікативного синтаксису: основні підходи до аналізу / М. О. Вінтонів // Филология в пространстве культуры. – Донецк : Юго-Восток, 2007. – С. 61-69.
3. Вінтонів М. О. Категорія предикативності й актуальне членування речення / М. О. Вінтонів // Мовознавчий вісник : Зб. наук. (Відп. ред. Г. І. Мартинова. – Черкаси, 2007. – Вип. 5. – С. 172–176.
4. Грамматика современного русского литературного языка / [ред. Н. Ю. Шведовой]. – М. : Наука, 1970. – 768 с.
5. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – Изд. 7-ое. – М. : Учпедгиз, 1956. – 511 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ КЛИШЕ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

*Атанова Галина Юрьевна,
ассистент кафедры прикладной лингвистики и межкультурной
коммуникации
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и
архитектуры»*

В статье проанализировано функционирование речевых клише в научном тексте. Выделены речевые клише, с помощью которых во введении обосновывается: выбор темы и её актуальность, цель и задачи исследования, а также делается обзор литературы по теме, который включает анализ последних публикаций как отечественных, так и зарубежных учёных; положения, ранее разработанные автором или другими авторами; обоснование того, что проблема недостаточно освещена в научной литературе. Рассмотрены речевые клише основной части научного текста, с помощью которых выражается последовательность развёртывания мысли, акцентирование внимания на определённой информации, условно-следственные и причинно-следственные отношения, пояснение, дополнение, уточнение, переход от одной мысли к другой, выражение авторского мнения, апеллирование к фоновым знаниям адресата, сравнение, противопоставление. Раскрыты речевые клише выводов, с помощью которых осуществляется обобщение результатов, согласование поставленной цели и задач исследования, формулирование перспектив исследования по данной теме.

Ключевые слова: научный стиль, научный текст, фразеологизмы, речевые клише.

У статті проаналізовано функціонування мовних кліше в науковому тексті. Виділені мовні кліше, за допомогою яких у вступі обґрунтовується: вибір теми та її актуальність, мета і завдання дослідження, а також проводиться огляд літератури з певної теми, який включає аналіз останніх публікацій як вітчизняних, так і закордонних учених; положення, раніше розроблені автором або іншими авторами; обґрунтування того, що проблема недостатньо висвітлена в науковій літературі. Розглянуто мовні кліше основної частини наукового тексту, за допомогою яких виражається послідовність розгортання думки, акцентування уваги на певній інформації, умовно-наслідкові та причиново-наслідкові зв'язки, пояснення, доповнення, уточнення, перехід від однієї думки до іншої, вираження авторської думки, апелювання до фонових знань адресата, порівняння, протиставлення. Розкрито мовні кліше висновків, за допомогою яких здійснюється узагальнення

результатів, узгодження поставленої мети і завдань дослідження, формулювання перспектив дослідження з даної теми.

Ключові слова: науковий стиль, науковий текст, фразеологізми, мовні кліше.

The article analyzes the functioning of speech clichés in a scientific text. Speech clichés are highlighted, with the help of which the introduction justifies: the choice of the topic and its relevance, the purpose and objectives of the research, and a review of the literature on the topic is done, which includes an analysis of the latest publications of both domestic and foreign scientists; provisions previously developed by the author or other authors; the rationale that the problem is not sufficiently covered in the scientific literature. Speech clichés of the main part of a scientific text are considered, with the help of which the sequence of thought deployment, focusing on certain information, conditional and causal relationships, clarification, addition, clarification, transition from one thought to another, the expression of the author's opinion, appeal to background knowledge of the addressee, comparison, opposition. Disclosed speech clichés of conclusions, with the help of which the generalization of the results, coordination of the goal and objectives of the study, the formulation of the prospects for research on this topic are carried out.

Key words: scientific style, scientific text, phraseological units, speech clichés.

Функционирование в языке различных речевых клише, стереотипов речевой коммуникации отражается не только в художественном, но и в научном стиле речи.

Использование речевых клише для оформления научных текстов соответствует общим признакам научного стиля. Эти языковые средства направлены на построение научного текста, способствуют его восприятию, подчёркивают последовательность развития мысли, точность и логичность высказывания.

Среди учёных отсутствует единая точка зрения по поводу отнесения речевых клише научного стиля речи к фразеологизмам.

Так, В. В. Виноградов утверждает, что фразеологизмами являются только фразеологические сращения (*собаку съел*) и фразеологические единства (*изобретать велосипед*). Н. М. Шанский выделяет следующие группы фразеологизмов: фразеологические сочетания (*закадычный друг*), фразеологические выражения (*Волков бояться – в лес не ходить*), выражения номинативного характера (*высшее учебное заведение*), обороты терминологического характера (*политическая экономия*) [4, с. 95–96]. По мнению М. Н. Кожинной, одной из примечательных черт научной речи, связанной с выражением логичности и последовательности изложения, является частое использование особых устойчивых словосочетаний, специальной фразеологии научной речи. К ним относятся обороты: *Теперь остановимся на...; Далее отметим...; Перейдем к изложению...; Остановимся на характеристике...; Прежде всего отметим...; Нужно заметить...* и др. [2,

с. 336]. И. В. Одинцова называет такие элементы научного текста текстоформирующими (*иначе говоря, прежде всего, таким образом*), рассматривает степень их участия в построении научного рассуждения и группирует все средства по характеру интенций, которые они обслуживают [4, с. 98].

Как показывает изученный материал, В. В. Виноградов использует термин «фразеологические единства», Н. М. Шанский «обороты терминологического характера», Н. М. Кожина «специальная фразеология научной речи», И. В. Одинцова «текстоформирующие элементы научного текста». В данной статье используем термин «речевые клише в научном тексте».

В настоящее время проблема функционирования речевых клише в научном тексте не достаточно изучена и является *актуальной*.

Цель данной работы – проанализировать функционирование речевых клише в научном тексте.

Существует множество определений текста. Так, по мнению И. Р. Гальперина, «текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [1, с. 18]. Значит, основными чертами текста, в том числе научного, являются завершённость, логичность, чёткая структура, целенаправленность.

Логико-смысловые части научного текста отличаются строгой внутренней структурой. Научный текст состоит из *введения, основной части и вывода*.

Во *Введении* обосновывают *выбор темы* и её *актуальность*, *цель* и *задачи* исследования, а также делают *обзор литературы* по теме. «Цель введения к научной работе – показать, что исследование является развитием, положением или опровержением ранее признанных положений, полемикой с другими направлениями или отдельными учёными и пр.» [1, с. 66].

Выбор темы исследования обосновывается с помощью следующих речевых клише: *анализируемая (рассматриваемая) проблема заключается в том, что ...; всё большее внимание уделяется ...; значимость темы определяется ...; нам бы хотелось остановиться на проблеме ...; огромную важность приобретают вопросы ...; особое значение приобретает вопрос ...; среди проблем, связанных с ..., пристальное внимание исследователей в последние годы привлекает вопрос о ...; таким образом, возникает вопрос о ...*

Актуальность темы исследования выражается с помощью таких клише: *актуальность исследования состоит в ...; актуальность проблемы объясняется (обусловлена) ...; большую (особую) актуальность приобретает ...; в настоящее время особую актуальность приобретает ...; в связи с ... большое значение приобрела проблема...; интерес к проблеме*

обусловлен ...; одной из актуальных проблем сегодня является ...; проблема ... является актуальной в настоящее время, поскольку ...; итак (таким образом), выбранная тема исследования является актуальной.

Цель работы формулируется одним предложением. Иногда целесообразно конкретизировать. Например: цель настоящей (данной) работы состоит (является) ...; целью исследования является выявить (изучить, исследовать, обосновать, описать, определить, проанализировать, рассмотреть, установить).

Задачи работы определяются с помощью таких речевых клише: к числу основных задач исследования относятся ...; основными задачами исследования являются ...; достижение цели исследования требует решения следующих задач: ...

Обзор литературы по теме включает:

1. Анализ последних публикаций как отечественных, так и зарубежных учёных: автор анализирует (выделяет, высказывается, выявляет, доказывает, затрагивает, излагает, исследует, касается, называет, обосновывает, обращает, объясняет, описывает, отмечает, очерчивает, подтверждает, подчёркивает, раскрывает, рассматривает, утверждает, фиксирует, формулирует); автор думает (полагает, предполагает, считает), придерживается взглядов (мнения, позиции, принципов, суждения, точки зрения, убеждения); автор отстаивает взгляд (мнение, позицию, суждение, точку зрения) ...

2. Положения, ранее разработанные автором или другими авторами: мы согласны (разделяем) с точкой зрения ...; наиболее плодотворный подход предложен в работах ...; нельзя не согласиться с утверждением автора ...; следует согласиться с выводом, полученным в исследованиях ...; по словам ..., по мнению ..., согласно точке зрения ...

3. Обоснование того, что проблема недостаточно освещена в научной литературе: выбранная проблема была предметом исследования многих учёных, среди них можно назвать ...; исследователи уделяли особенное внимание ... , однако нерешённой осталась проблема ...

Для связи фрагментов текста используют скрепы, как правило, это вводные слова, которые помогают восприятию научного материала, способствуют последовательному изложению мысли, точности и логичности высказывания. Например: во-первых, во-вторых, кроме того, стоит отметить и т.д.

Т. В. Матвеева выделяет такие языковые средства композиционно-структурной связи фрагментов текста: в начале развития темы (вначале, прежде всего, в первую очередь и т.д.), в середине развития темы (продолжим, перейдём к ..., затем, теперь и т.д.), в конце развития темы (в заключение, наконец, в последнюю очередь), в ряду подобных микротем (во-первых, во-вторых, в третьих ...), на дистанции к предшествующему фрагменту (ещё раз, как отмечалось, как было показано и т.д.), на дистанции к последующему фрагменту (позже, дальше, ниже следует и т.д.) [3, с. 39].

В Основной части возможно выражение последовательности развертывания мысли, акцентирования внимания на определённой информации, условно-следственных и причинно-следственных отношений, пояснения, дополнения, уточнения, перехода от одной мысли к другой, выражения авторского мнения, апеллирования к фоновым знаниям адресата, сравнения, противопоставления.

Рассмотрим речевые клише, которые употребляются в данных ситуациях:

1. Последовательность развёртывания мысли: *вначале; во-первых; во-вторых; в дальнейшем, в первую очередь; в последние годы; вслед за этим; в то же время; в последующем; впоследствии; далее; затем; здесь же; наконец; наряду с этим; после того (этого); прежде всего; сейчас; сначала; теперь.*

2. Акцентирование внимания на определённой информации: *более того; в особенности; в первую очередь (прежде всего); в частности; естественно; к примеру; например; особенно; очевидно; преимущественно; следует отметить; уместно подчеркнуть.*

3. Условно-следственные отношения: *вероятно; в случае если; значит; если ..., то ...; из этого следует; как видим; когда; при условии что; следовательно; стало быть; тем самым; таким образом.*

4. Причинно-следственные отношения: *благодаря этому (тому что); ввиду этого (того что); вследствие этого (того что); в связи с этим (тем что); в силу этого (того что); в результате этого; из-за того что; оттого что; по причине того что; поскольку; потому что; так как.*

5. Пояснение: *в большинстве случаев; в основном; большей частью; в то же время; главным образом; дело в том, что ...; как правило; обычно; преимущественно; при этом; чаще всего.*

6. Дополнение: *более того; вдобавок; вместе с тем; в том числе; к тому же, кроме всего прочего; кроме того; к тому же; притом; причем; при этом; также.*

7. Уточнение: *а именно; в свою очередь; имеется в виду; иначе говоря; иными словами; особенно; собственно; то есть; точнее.*

8. Переход от одной мысли к другой: *необходимо остановиться на ...; необходимо рассмотреть ...; поэтому раньше, чем перейти к ..., обратимся к ...; рассмотрим, остановимся на ...; рассмотрев, перейдем к ...*

9. Выражение авторского мнения: *вероятно; возможно; как нам кажется; мы придерживаемся мнения (точки зрения); на наш взгляд; по нашему мнению; с нашей точки зрения.*

10. Апеллирование к фоновым знаниям адресата: *безусловно; бесспорно; как известно; конечно; общеизвестно; очевидно; принято считать.*

11. Сравнение: *аналогично; таким же образом; так же, как и; наряду с ... (подобно); не только ..., но и ...; с одной стороны ...; с другой стороны.*

12. Противопоставление: *в отличие от ...; напротив (вопреки, в противоположность); однако (а, но); тем не менее (ведь, впрочем, все-таки); хотя (несмотря на то что).*

Вывод представляет собой максимально сжатое изложение информации научного текста, поданной в виде основных положений тезисного плана. Вывод содержит:

1. Обобщение результатов: *главным (основным) результатом проведенного исследования следует считать...; результаты исследования показали (оказались)...; из полученных результатов видно, что...; предложен новый метод (способ)...*

2. Согласование с поставленной целью и задачами исследования: *итак (таким образом, следовательно, в результате, наконец), можно сделать выводы, что...; подводя итоги, можно констатировать (обратить внимание, подчеркнуть, отметить), что...; проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы...; резюмируя вышеизложенное, можно утверждать...; в заключение отметим, что...*

3. Перспективы исследований по данной теме: *в дальнейшем можно рассмотреть ...; открытым остаётся вопрос о ...*

Таким образом, наиболее активными речевыми клише в научных текстах являются следующие: последовательность развёртывания мысли: *во-первых; во-вторых; вслед за этим; далее; затем; наконец; после этого* и т. д.; акцентирование внимания на определённой информации: *более того; естественно; например; особенно; очевидно; преимущественно; следует отметить; уместно подчеркнуть* и т. д.; условно-следственные отношения: *вероятно; как видим; когда; следовательно; таким образом* и т. д.; причинно-следственные отношения: *благодаря тому что; ввиду того что; в связи с тем что; в результате этого; поскольку; потому что* и т. д.

Литература

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Изд. 4-е, стереотипное. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.

2. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими : учеб. пособ. / М. Н. Кожина. – Пермь : [б. и.], 1972. – 395 с.

3. Матвеева Г. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк / Г. В. Матвеева. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 172 с.

4. Основы научной речи: Учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова и др.; Под ред. В. В. Химики, Л. Б. Волковой. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.

СЕКЦИЯ 2. ОНОМАСТИКА ДОНБАССА

Руководитель секции: канд. филол. н., доцент Новикова Ю. Н.

УДК 81'373.232

НАЗВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ БЫТА В АНТРОПОНИМИКОНЕ ДОНЕТЧИНЫ

*Новикова Юлия Николаевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры прикладной лингвистики и межкультурной
коммуникации
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и
архитектуры»*

Статья продолжает ряд публикаций автора по антропонимии Донетчины. Рассмотрены фамилии с неодушевлёнными апеллятивами в основах, образованные путём метафорического переноса реалий действительности на человека. Проанализированы лексико-семантические особенности фамилий Донетчины с названиями предметов быта в основах. Выделены тематические подгруппы данных фамилий (названия предметов домашнего обихода; названия домашней утвари; названия орудий труда; названия транспортных средств и их деталей; названия сельскохозяйственного инвентаря; названия музыкальных инструментов), определена наиболее активная лексика в их основах, указаны наиболее распространённые фамилии Донетчины данной лексико-семантической группы. Особое внимание уделено фамилиям с множественной мотивацией.

Ключевые слова: антропонимия, фамилия, лексема, апеллятив, названия предметов быта.

Стаття продовжує ряд публікацій автора з антропонімії Донеччини. Розглянуто прізвища з неособовими апелятивами в основах, утворені шляхом метафоричного перенесення реалій дійсності на людину. Проаналізовано лексико-семантичні особливості прізвищ Донеччини з назвами предметів побуту в основах. Виділено тематичні підгрупи даних прізвищ (назви предметів домашнього вжитку; назви хатнього начиння; назви знарядь праці; назви транспортних засобів та їх деталей; назви сільськогосподарського інвентарю; назви музичних інструментів), визначена найбільш активна лексика в їх основах, вказані найбільш поширені прізвища Донеччини окресленої лексико-семантичної групи. Особливу увагу приділено прізвищам з множинною мотивацією.

Ключові слова: антропонімія, прізвище, лексема, апелятив, назви предметів побуту.

The article continues author's ranks of publications on anthroponymy of the Donetsk region. In this article are considered the names with inanimate appellations in the basics, formed by the metaphorical transfer of the realities to a person. In the basics are analyzed the lexico-semantic features of the names of the Donetsk region with the names of household items. Thematic subgroups of these surnames are highlighted (names of household goods; names of household utensils; names of tools; names of vehicles and their parts; names of agricultural implements; names of musical instruments); the most active vocabulary in their bases was determined, the most common surnames of the Donetsk region of this lexical and semantic group are indicated. Particular attention is paid to surnames with multiple motivation.

Key words: anthroponymy, surname, lexeme, appeal, names of household items.

Анализ семантики антропооснов даёт возможность определить языковые ресурсы, за счёт которых развивалась антропонимная система, позволяет выделить лексику, активную в период формирования фамилий.

Историю и особенности антропонимии исследовали Е. Отин, Ю. Карпенко, Р. Керста, Л. Кравченко, С. Медведь-Пахомова, Ю. Редько, М. Худаш, П. Чучка, А. Селищев, С. Зинин, В. Никонов, В. Митрофанов, И. Королёва, В. Бондалетов, Б. Унбегаун, Ю. Федосюк, Н. Бирилло и другие известные ономасты. Однако многогранность данного класса лексики даёт материал для дальнейших научных поисков.

Особенно ярко названия реалий культурного наследия народа сохранились в антропоосновах, мотивированных неодушевлёнными апеллятивами. Большинство учёных (Ю. Карпенко, А. Поповский, В. Горпинич) склоняется к мысли, что фамилии, в основах которых сохранены неодушевлённые апеллятивы, по происхождению – индивидуальные прозвища, образованные путём метафорического переноса реалий действительности на личность.

Цель данной работы – проанализировать лексико-семантические особенности фамилий Донетчины с названиями предметов быта, выделить наиболее активную лексику в их основах и указать наиболее распространенные фамилии Донетчины.

Изучение фамилий Донетчины с названиями предметов быта в основах позволило выделить следующие лексико-семантические подгруппы: 1) названия предметов домашнего обихода; 2) названия домашней утвари; 3) названия орудий труда; 4) названия транспортных средств и их деталей; 5) названия сельскохозяйственного инвентаря; 6) названия музыкальных инструментов.

Названия предметов домашнего обихода: коромысло, гребень, решето, хомут, сундук, кочерга, рога, корыто, кошель, кошелек, короб, лукошко, корзина. Например:

коромысло «1) толстая изогнутая деревянная планка с крючками или выемками на концах для носки ведер на плече» [3, с. 240] > *Коромысличенко (6)* – в скобках указано количество носителей фамилий на Донетчине по словарю [2];

гребень «1) продолговатая пластинка с рядом зубьев для расчёсывания волос, для скрепления причёски» [3, с. 117] > *Гребенец (3), Гребенник (1)*;

решето «1) предмет хозяйственного обихода, употребляемый для просеивания чего-нибудь (например, муки): широкий обруч с натянутой на него с одной стороны сеткой» [3, с. 554] > *Решетов (19), Решетило (6)*;

хомут «1) надеваемая на шею лошади часть упряжки в виде деревянного острова с мягким валиком на внутренней стороне» [3, с. 708] > *Хомутов (22), Хомутовский (3), Хомут (1)*.

Происхождение фамилии *Хомутов* А. М. Селищев комментирует так: «Среди русских фамилий имеются такие, которые представляют русифицированную передачу именного прозвища или фамилии иноязычного происхождения. С трудом передавались в московской Руси иноязычные имена: не только в звуках, но и в формах они приравнивались к своим, русским. ... Английская фамилия *Гамильтон* была переведена в виде *Гамантов, Гаматов* и, наконец, *Хомутов*» [4, с. 397];

сундук «большой ящик для хранения вещей с крышкой на петлях и с замком» [3, с. 636] > *Сундученко (3), Сундук (2), Сундуков (2)*;

кочерга > *Кочергин (35), Кочерга (32), Кочерёженко (2)*;

рога > *Рогачёв (15), Рогач (6), Рогаченко (3), Рогачёв (2)*;

корыто > *Корытник (8), Корытко (5), Корытов (2), Корытин (2)*;

кошель (сумка) > *Кошелев (73)*;

кошелек > *Кошельков (3)*;

короб > *Коробов (43), Коробка (22), Коробко (22), Коробкин (12), Коробенко (3)*;

лукошко > *Лукошко (1)*;

корзина > *Корзина (1), Корзинкин (1)*.

Названия домашней утвари: крышка, куб, чашка, ложка, вилка, стакан, кувшин, чайник, сковорода, горшок, ковш, котёл, бутылка, бутыль, ведёрко, бочка, ступа. Например:

крышка «верхняя часть, служащая покрытием какого-нибудь сосуда, ящика, коробки» [3, с. 251] > *Крышка (2), Крышкин (1), Крышко (1)*;

куб «...5) сосуд для перегонки и кипячения жидкостей» [3, с. 251] > *Кубиков (2), Куб (1)*;

чашка «1) небольшой, округлой формы, с ручкой, сосуд для питья; 2) круглая и плоская тарелка у весов; 3) в разных устройствах – предмет в форме полушария» [3, с. 717] > *Чашко (3), Чашка (1), Чашкин (1), Чашков (1)*;

ложка > *Ложкин (9), Ложков (2), Ложко (1)*;

вилка > *Вилка* (5), *Вилков* (8);
стакан > *Стаканов* (1), *Стаканчук* (1);
кувшин > *Кувшинов* (30);
чайник > *Чайников* (4);
сковорода > *Сковородка* (4), *Сковородин* (1);
горшок > *Горшков* (56);
ковш > *Ковшов* (8), *Ковша* (1), *Ковшик* (1);
котёл > *Котелов* (1), *Котелин* (1);
бутылка > *Бутылкин* (4), *Бутылков* (2);
бутыль > *Бутыльский* (15);
ведёрко > *Ведёрко* (1), *Ведёрчик* (1);
бочка > *Бочков* (9), *Бочко* (3), *Бочка* (2);
ступа > *Ступак* (24), *Ступа* (2).

Названия орудий труда: прялка, веретено, таран, рубель, веник, щётка, шило, лом, гвоздь, гайка. Например:

прялка «приспособление для ручного прядения, приводимое в движение ножной педалью» [3, с. 512] > *Прялкин* (1);

веретено «1) приспособление для прядения (ручного или машинного) – стержень для навивания нити» [3, с. 61] > *Веретенников* (13), *Веретено* (1);

таран «1) древнее орудие для разрушения крепостных стен – бревно с наконечником, укреплённое цепями на подвижной деревянной башне» [3, с. 644] > *Таран* (105), *Тараненко* (77), *Таранов* (40);

рубель (приспособление для стирки) > *Рубель* (10), *Рубельский* (2);

веник «связка прутьев для подметания пола, для парения в бане» [3, с. 61] > *Вениченко* (2), *Веников* (1);

щётка > *Щёткин* (4), *Щётка* (1);

шило > *Шилин* (32), *Шило* (13), *Шиленко* (6);

лом > *Ломов* (12);

гвоздь > *Гвоздев* (17), *Гвозденко* (1);

гайка > *Гайков* (4), *Гайковой* (1).

Названия транспортных средств и их деталей: телега, баркас, воз, карета, колесо. Например:

телега «четырёхколёсная повозка для перевозки грузов конной тягой» [3, с. 646] > *Телегин* (26), *Телега* (1);

баркас «1) большая гребная шлюпка; 2) небольшой портовый пароход или теплоход» [3, с. 33] > *Баркас* (1);

воз «повозка с кладью» [3, с. 74] > *Возов* (1);

карета > *Каретин* (8);

колесо > *Колесов* (22).

Названия сельскохозяйственного инвентаря: лопата, топор, обух, серп, крюк, грабли. Например:

лопата > *Лопатин* (29), *Лопатинский* (6), *Лопатко* (5), *Лопатов* (4), *Лопатюк* (4), *Лопата* (3), *Лопатенко* (3);

топор > *Топорков* (14), *Топоров* (7), *Топор* (6), *Топорец* (5), *Топорин* (2);

обух > *Обухов* (31), *Обуховский* (9);
серп > *Серпик* (2), *Серповский* (1);
крюк > *Крюков* (58), *Крюк* (11), *Крюковский* (3);
грабли > *Граблин* (4).

Названия музыкальных инструментов: скрипка, дудка, бандура, цимбалы, гусли. Например:

скрипка «четырёхструнный смычковый музыкальный инструмент высокого тембра» [3, с. 592] > *Скрипкин* (18), *Скрипко* (5);

дудка «1) род музыкального инструмента – полая трубка с отверстиями; 2) боцманский свисток» [3, с. 148] > *Дудкин* (36), *Дудкевич* (2);

бандура «1) украинский народный многострунный щипковый музыкальный инструмент» [3, с. 32] > *Бандурка* (11), *Бандур* (7), *Бандурко* (4), *Бандуркин* (3);

цимбалы «музыкальный инструмент в виде ящика со струнами, по которым ударяют молоточками» [3, с. 715] > *Цимбал* (43), *Цимбалюк* (19), *Цимбаленко* (5), *Цимбалов* (2);

гусли > *Гуслев* (3), *Гуслий* (2).

В современном антропонимиконе Донетчины отразилось немало общеупотребительных и диалектных лексем, основы которых синонимичны. Например: *таран*, *стица*, *дубина*, *батура*, *жердь*, *клюка*, *бревно*, *кнут*, *костыль* – общее лексическое значение «палка»; *лукошко*, *короб*, *тара*, *плетёнка* – «корзина»; *сума*, *кошёлка*, *кошель*, *сетка* – «сумка» и др. Все они нашли отражение в современных фамилиях Донетчины.

Многие фамилии являются **полисемантичными**. Так, антропооснова фамилии *Скрипник* могла не только указывать на название музыкального инструмента, но и происходить от профессии музыканта – скрипача. Множественную мотивацию имеет антропоним *Бражник*, который может обозначать посуду (бражник – чан для браги) или характеризовать своего первоносителя по профессиональной деятельности (тот, кто варит брагу). Полисемантичным следует считать антропоним *Пряхин*, который связан или с названием профессии, или с названием орудия труда; антропоним *Коцюба* (укр. *коцюба* – рус. *кочерга*) – от названия предмета домашнего обихода или от прозвища человека с физическим недостатком. Мотивирующей основой фамилии *Мешков* является апеллятив *мешок* «1) сделанное из мягкого материаламестилище для сыпучих тел, для различных мелких предметов; 2) обиходная мера сыпучих тел; 3) о неповоротливом, неуклюжем человеке» [3, с. 283]. Апеллятивы *ложка* и *вилка* также полисемантичны. *Ложка* «1) предмет, приспособление для зачёрпывания жидкой, рассыпчатой пищи; 2) русский ударный музыкальный инструмент, состоящий из двух деревянных ложек» [3, с. 265]. *Вилка* «1) приспособление для еды в виде нескольких зубьев на ручке; 2) название различных устройств, приспособлений с деталью в виде двух зубьев, выступов; 3) такое положение при стрельбе, когда один снаряд падает ближе, а другой дальше цели» [3, с. 68].

Таким образом, исследование фамилий Донетчины, в основах которых сохранены названия предметов быта, показало, что эта группа антропооснов количественно значительна.

Активными апеллятивами в основах фамилий данной лексико-семантической группы являются: *таран, кошель, кочерга, крюк, горшок, цимбалы, короб, дудка, шило, обух, кувшин*.

Наиболее распространенные фамилии: *Таран (105), Тараненко (77), Таранов (40); Кошелев (73); Кочергин (35), Кочерга (32); Крюков (58); Горшков (56); Цимбал (43); Коробов (43); Дудкин (36); Шилин (32); Обухов (31); Кувшинов (30)*.

Разнообразие лексем, отраженных в основах исследуемых фамилий, позволяет выявить множество предметов быта и орудий труда, которые играли в жизни человека определенную роль: были чрезвычайно важными в повседневной жизни или первый носитель прозвища был внешне похож на предмет по определённым признакам.

Данные фамилии являются уникальным материалом для лингвистики и этнографии.

Литература

1. Ильченко І. І. Прізвища особливої структури та семантики Надвеликолузького регіону // Лінгвістичні студії. – Вип. 12 : ДонНУ, 2004. – С. 337–340.
2. Новикова Ю. М. Практичний словозмінно-орфографічний словник прізвищ Центральної та Східної Донеччини / Під ред. проф. Т. Ю. Ковалевської та проф. І. Є. Намакштанської. – Донецьк : «Вебер» (Донецька філія), 2007. – 996 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка : Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов / Под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1987. – 750 с.
4. Селищев А. М. Труды по русскому языку. Т. 1. Язык и общество / А. М. Селищев / Сост. Б. А. Успенский, О. В. Никитин. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 632 с.
5. Щетинин Л. М. Русские имена (Очерки по донской антропонимике) / Л. М. Щетинин. – Ростов : Изд-во Ростовского университета, 1972. – 232 с.

УЛИЦЫ ДОНЕЦКА: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Кудрейко Ирина Александровна,
кандидат филологических наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Статья посвящена проблемам урбанонимического пространства Донецка. Проанализированы модели именования внутригородских линейных объектов, предложена лексико-семантическая характеристика урбанонимов.

Ключевые слова: названия улиц, имена собственные, количественная характеристика, исторические названия, история города.

Статтю присвячено проблемам урбанонімічного простору Донецька. Проаналізовано моделі іменування внутрішньоміських лінійних об'єктів, запропоновано лексико-семантичну характеристику урбанонімів.

Ключові слова: назви вулиць, імена власні, кількісна характеристика, історичні назви, історія міста.

The article is devoted to the problems of urbanistic space of Donetsk. The models of the naming of intracity linear objects are analyzed, the lexical-semantic characteristic of urbanon is proposed.

Keywords: street names, proper names, quantitative characteristic, historical names, history of the city.

Основная роль урбанонимов – выделение объекта из ряда ему подобных. Обозначая тот или иной объект урбанонимного пространства, используются уже существующие лексические единицы: имена нарицательные становятся именами собственными, либо же имена собственные выполняют вторичную номинативную функцию. Заметим, что до сих пор имена нарицательные и имена собственные образуют универсальную оппозицию. Исследованию имен собственных посвящены работы Н. Д. Арутюновой, О. С. Ахмановой, В. В. Виноградова, К. Д. Левковской, В. М. Мокиенко, А. А. Реформатского, Л. В. Щербы и многих других учёных.

По словам А. А. Реформатского, «в системе лексики имена собственные своей «гипертрофированной номинативностью» и редукцией семасиологической функции объективно противопоставлены именам нарицательным» [6, с. 17–18].

В нашей работе рассмотрим традиционные классификации урбанонимов, проанализируем урбанонимное пространство г. Донецк.

Конкретно вопросами классификации урбанонимов занимались многие ученые: А. М. Селищев, А. И. Лебедева, К. И. Галас, Л. Л. Гумецкая,

Ю. А. Карпенко, В. Ташицкий, Г. М. Керт, В. А. Лебедев. Достаточно традиционны классификационные подходы и соответствующие схемы, модели, используемые при анализе названий улиц и переулков, площадей и проспектов и т. д. – внутригородских топонимов.

Рассмотрим наиболее известные классификации.

Так, М.В. Горбаневский выделяет четыре основных принципа номинации:

А. По отношению улицы к другому значимому объекту;

Б. По связи улицы с человеком;

В. По присущим улице свойствам и качествам;

Г. По связи улицы с абстрактным понятием [2].

Ю.Г. Пушкарёва в исследовании урбанонимного пространства Улан-Удэ расширила классификацию, предложенную А. М. Мезенко и М. В. Горбаневским:

на основании принципа А (по отношению к другому значимому объекту) выделяем следующие группы: А.1. Признак, характеризующий место расположения улицы, который имеет следующие подгруппы: А.1.1. Названия, мотивированные наименованиями архитектурных объектов. Это могут быть культовые сооружения (ул. *Дацанская, Троицкая*); учебные, лечебные и зрелищные заведения (ул. *Амбулаторная, Театральная*); промышленные предприятия (ул. *Заводская, пер. Фабричный*); элементы устройств железнодорожной станции, дороги (ул. *Автомобильная, Автодорожная*). А.1.2. Названия по местоположению улицы относительно природных объектов (ул. *Береговая, Горная*). А.1.3. Названия, повторяющие наименования других внутригородских объектов (ул. *Агрономическая*→*пер. Агрономический*, ул. *Багряная*→*пер. Багряный*). А.1.4. Номерные названия (ул. *Мостостроителей, проезд 1*, ул. *Ручейная, проезд 3*). А.2. Признак, указывающий на связь улицы с другим географическим объектом вне города (ул. *Баргузинская, Хоринская*). На основании принципа Б (по связи улицы с человеком) выделяем следующие группы: Б.1. Названия, связанные с национальностью (ул. *Славянская и Бурятская*). Б.2. Названия, данные по занятиям жителей, в честь профессий (ул. *Авиаторов, Студенческая*). Б.3. Названия, связанные с сословной принадлежностью (ул. *Царская, Купеческая*). Б.4. Названия, фиксирующие определенное отношение к разным лицам Б.4.1. Названия улиц в честь первопоселенцев, владельцев земли и домов (ул. *Кобылкинская, Лосевская*). Б.4.2. Названия-посвящения (ул. *Амагаева, Балтахинова*). Б.5 Названия по признаку функциональной нагрузки улицы (ул. *Водопроводная, Стартовая*). Б.6 Названия, данные по наименованиям организаций (ул. *Академическая, Профсоюзная*). Б.7. Названия, мотивированные наименованием газет. В Улан-Удэ отсутствует данная группа названий. Б.8 Названия, данные в честь исторических событий (*просп. Победы, ул. 30 лет Победы*). Б.9 Названия, мотивированные именами родов войск, войсковых частей (ул. *Армейская, Ратная*). На основании принципа В (по присущим улице свойствам и качествам) выделяем группы: В.1. По характеристике со стороны размера,

конфигурации, физико-географических особенностей возникновения (*пер. Малый, ул. Южная*). В.2. По характеристике возраста, времени существования (*ул. Детства, Вечерняя, пер. Новый*). В.4. Имеющие в своем составе слова со значением цвета (*ул. Багряная, Небесная, Жемчужная, Янтарная*). В.5. Флористические названия (*ул. Кедровая, Листвяная*). В.6. Фаунистические названия (*ул. Снегиревская, Орлиная*). На основании принципа Г (по связи улицы с абстрактным понятием) выделяем группы: Г.1. Мотивированные названием месяцев (*ул. Майская, Октябрьская, Ноябрьская*). Г.2. Мотивированные названиями поры года (*проезд Весенний, ул. Осенняя*). Г.3. Данные по символам социалистической эпохи (*ул. Гражданская, Коммунистическая, Комсомольская, площадь Советов*). Г.4. Данные в честь демократических преобразований новой эпохи (*ул. Дружбы, Российская, Международная, Независимости*) [5, с.118–121].

По В. Н. Топорову: «В некоторых сильно геометризованных культурах известны улицы, указывающие стороны света и, следовательно, участвующие в более глубокой символической игре. Сравним обычай обозначения улиц города по названиям объектов, находящихся во внешнем пространстве, в частности, по названиям других городов, в направлении которых ориентированы улицы данного города» [7, с. 267].

А. В. Суперанская указывает: «Несмотря на то, что любой город строится на местности и приспосабливается к ландшафту, не природные, а социальные условия определяют состав его внутригородских объектов. Поэтому тенденции номинации и её результаты во многих городах в одни и те же периоды очень сходны, что порой ведет к непринужденному совпадению названий в разных городах» (цит. по: [3, с. 58]).

Т. П. Егорова, исследуя урбанонимное пространство европейских городов, указывает, что названия улиц в них можно дифференцировать по следующим категориям: церквям и монастырям, по национальности и занятиям обитателей, по торговым местам и предметам торговли, по примечательным сооружениям, по домовладельцам (как правило, по имени владельца первого дома), по названию местных животных, птиц, растений [3, с. 114].

А. Ю. Асанов, изучая мотивированность названий улиц г. Тамбова, выделяет три группы урбанонимов:

- 1) урбанонимы, образованные от имен существительных со значением лица;
- 2) урбанонимы, восходящие к адъективам;
- 3) урбанонимы, отражающие нумеративные параметры [1, с. 238].

Относительно урбанонимного пространства Донбасса, мы выделяем следующие семантические типы:

- 1) урбанонимы-персоналии: *ул. Пушкина, Шевченко, Королёва* и др.
- 2) урбанонимы-исторические события и обобщенные наименования политических праздников (победы, поражения, период существования режима, дата исторического события) страны (других стран): *8 Марта, 1 Мая, Первомайская* и др.

- 3) урбанонимы-обобщение героического поступка: *Бакинских Комиссаров, Героев Сталинграда, Челюскинцев* и др.
- 4) урбанонимы-промышленно-профессиональные названия: *Пилотная, Текстильная, Транспортная* и под.
- 5) урбанонимы-ландшафтно-географические названия: *Верхняя Береговая, Степная, Московская, Киевская* и т. д.
- 6) урбанонимы-растительные названия (так называемые флоронимные наименования): *Жасминная, Яблоневая, Абрикосовая, Виноградная* и пр.
- 7) урбанонимы-ориентационно пространственные (расположение объекта (завода – *Заводская*, учебного заведения – *Университетская*, вокзала – *Привокзальная* и др.).
- 8) урбанонимы-артефакты: *Алмазная, Кирпичная* и под.
- 9) урбаноним-отэтнонимы: *Греческая, Белорусская, Русская* и т. д.
- 10) урбаноним-персонификации (наименование, связанные с оценочно-ценностными приоритетами): *Дружбы, Воссоединения, Счастливая* и т.п.
- 11) урбанонимы религиозно-обрядовые: *Рождественская* и под.
- 12) урбанонимы-нумеративы: *29 улица, 26 квартал, 115 квартал* и др.

Проанализируем урбанонимное пространство г. Донецк.

Донецк (до 1924 года – Юзовка, в 1924–1961 гг. – Сталино) – административный, экономический и культурный центр Донецкой Народной Республики. Расположен на юго-западе Донецкого края, в верховьях реки Кальмиус. Город имеет 8 административных районов – Ворошиловский, Калининский, Киевский, Кировский, Куйбышевский, Ленинский, петровский, Пролетарский. На территории, подчинённой Донецкому горсовету, на 1 января 2014 года проживало 965. 828 человек.

Общее количество улиц, бульваров, проспектов – 2219. Главная улица – Артема, ранее носила название Первая линия. Улица получила своё название в честь Фёдора Андреевича Сергеева (Артёма) (1883–1921), советского государственного и партийного деятеля, одного из организаторов вооружённого восстания в Харькове и в Донбассе в октябре 1917 года. Улица Артёма начинается в Ворошиловском и заканчивается в Киевском районе. На улице расположены множество торговых и бизнес-центров, ВУЗы, библиотеки, театры, городская больница № 20, площадь им. Ленина, площадь Шахтёрская, железнодорожный вокзал, «Ветковские пруды», областная травматология. Длина улицы около 10 километров. Между Киевским и Ворошиловским районами расположен памятник Фёдору Андреевичу «Артёму» Сергееву. Памятник сооружен в 1967 году к пятидесятилетию Советского государства в честь Фёдора Андреевича «Артёма» Сергеева, революционера, советского государственного и партийного деятеля, основателя Донецко-Криворожской Республики, председателя Донецкого губисполкома. Самая длинная – Кирова (19,6км).

В нашей работе особое внимание уделяем анализу группы урбанонимов-персоналий, в которой выделяем такие подгруппы:

- государственные, военные, политические деятели;

- Герои Советского Союза;
- известные деятели культуры (писатели, композиторы, художники, певцы, актёры);
- известные личности науки и техники (гуманитарные, технические, естественные, медицинские науки);
- известные личности.

В Донецке количество улиц, названных в честь конкретных известных людей, составляет 42% от общего количества – 2219. Рассмотрим более подробно каждую из подгрупп, потому что именно по этой группе легко проследить приоритеты и установить знаковую сущность названий.

Итак, подгруппа «Государственные, военные, политические деятели» (27% от общего количества урбанонимов-персоналий) включает такие названия улиц: *пр-т Ватутина* (выдающийся советский полководец, герой Великой Отечественной войны), *ул. Платова* (русский военный деятель, соратник А. В. Суворова и М. И. Кутузова), *ул. Тухачевского* (советский военный деятель, Маршал Советского Союза) и др.

Улицы, названные в честь Героев Советского Союза (5%): *ул. Дмитрия Казака* (командовал частью, освободившей город Донецк от немецко-фашистских захватчиков в сентябре 1943 года, похоронен в братской воинской могиле в Донецке), *ул. Дмитрия Медведева* (разведчик, командир партизанского отряда, действующего в тылу врага в период Великой Отечественной войны. В тридцатые годы работал в Донецке).

К подгруппе «Известные деятели культуры» (30%) относятся улицы: *Вахтангова* (русский актёр, режиссер), *Вишневского* (советский писатель, драматург), *Грига* (норвежский композитор, пианист), *Рубенсена* (фламандский живописец), *Рыльского* (известный украинский советский поэт, общественный деятель, академик) и т.д.

Улицы, названные в честь известных деятелей науки и техники (27%): *ул. Вавилова* (выдающийся советский физик, академик. Президент Академии наук СССР), *ул. Паскаля* (французский математик, физик и философ), *ул. Пирогова* (известный русский хирург), *ул. Рождественского* (советский физик, академик), *Соболевского* (русский языковед, академик) и пр.

В подгруппу «Известные личности» (11%) входят улицы, названные в честь Героев Социалистического Труда, почетных граждан (возможно, в дальнейших исследованиях необходимо будет выделить каждую из названных категорий в отдельную подгруппу): *ул. Денисенко* (передовой проходчик шахты № 10-бис в г. Донецк), *ул. Табунова* (гвардии лейтенант Советской Армии, погиб в боях при освобождении Донецка от немецко-фашистских оккупантов), *пер. Засядько* (горный инженер, министр угольной промышленности УССР и СССР, заместитель председателя Совета Министров СССР, Герой Социалистического Труда. В течение многих лет работал в Донецке) и пр.

Анализ урбанонимного пространства Донецка свидетельствует о наличии черт, присущих российской топонимии в целом, поскольку прослеживается характерная тенденция использования в названиях имен личных героев

Гражданской войны, Великой Отечественной войны, известных революционеров, партийных деятелей, выдающихся ученых, деятелей культуры, науки, что отражает ментальные приоритеты, историческую память, морально-этические нормы, универсальный характер мышления жителей исследуемой территории.

Литература

1. Асанов А. Ю. Основы тамбовских урбанонимов / А. Ю. Асанов // Вестник ТГУ. – Вып. 8 (124), 2013. – С. 238–242.
2. Горбаневский М. В. Русская городская топонимия / М. В. Горбаневский. – М. : Изд-во ОЛРС, 1996. – С. 35.
3. Егорова Т. П. Названия улиц в семиотическом аспекте общности стилей (на материале скандинавских и английских урбанонимов) / Т. П. Егорова // Ономастика. Типология. Стратиграфия. – М. : Наука, 1988. – 264 с.
4. Книжникова З. О. О семантике имени собственного / З. О. Книжникова // Известия Тульского государственного университета // Гуманитарные науки. – 2009. – № 2. – С. 237–243.
5. Пушкарева Ю. Г. Принципы классификации внутригородских объектов / Ю. Г. Пушкарева // Вестник Бурятского госуниверситета. Серия «Филология». – Улан-Удэ : Изд-во Бурятского гос. ун-та, 2010. – Вып. 10. – С. 116–122.
6. Реформатский А. А. Топономастика как лингвистический факт / А. А. Реформатский // Топономастика и транскрипция. – М. : 1964. – С. 9–34.
7. Рут М. Э. Антропонимы : размышление о семантике / М. Э. Рут // Известия Уральского государственного университета. – 2001. – № 20. – С. 26–28.
8. Топоров В. Н. Лингвистический анализ гидронимов Верхнего Поднепровья / В. Н. Топоров, О. Н. Трубачев. – М. : АН СССР, 1962. – 315 с.

ОНОМАСТИКА МАКЕЕВКИ: ИСТОРИЯ ГОРОДА В НАЗВАНИЯХ УЛИЦ

*Малахова Ирина Вячеславовна,
учитель высшей категории, старший учитель;
Момот Лариса Борисовна,
учитель высшей категории, старший учитель;
Хроменкова Лариса Назимовна,
учитель высшей категории, старший учитель.
МОУ «Средняя школа №7 города Макеевки».*

Изучение топонимики имеет большое значение для исследования родного края. Оно позволяет полнее, доходчивее выяснить особенности природных условий и ресурсов, получить дополнительную информацию о населении, хозяйстве и историческом прошлом территории. Изучение топонимики своего города способствует эффективному изучению русского языка, географии и истории, повышает интерес учащихся к обучению, их общую культуру, способствует воспитанию патриотизма и любви к родному краю.

Актуальность данного исследования заключается в том, что топонимы в пределах населенных пунктов остаются без внимания исследователей и меняются со временем. Значительное количество мелких объектов не обозначено на картах, их нет в справочниках, словарях. Эта работа важна для патриотического воспитания молодежи, которое сочетается с определением исторических и географических корней личности в контексте общественной морали.

Ключевые слова: ономастика, топонимика, патриотизм, семантика.

Вивчення топоніміки має велике значення для дослідження рідного краю. Воно дозволяє повніше, зрозуміліше з'ясувати особливості природних умов і ресурсів, отримати додаткову інформацію про населення, господарство та історичне минуле території. Вивчення топоніміки свого міста сприяє ефективному вивченню російської мови, географії та історії, підвищує інтерес учнів до навчання, їх загальну культуру, сприяє вихованню патріотизму та любові до рідного краю.

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що топоніми в межах населених пунктів залишаються без уваги дослідників і змінюються з часом. Значну кількість дрібних об'єктів не позначено на картах, їх немає в довідниках, словниках. Ця робота важлива для патріотичного виховання молоді, яке поєднується з визначенням історичних і географічних коренів особистості в контексті громадської моралі.

Ключові слова: ономастика, топоніміка, патріотизм, семантика.

The study of toponymy is of great importance for the study of the native land. It allows for a fuller, more intelligible clarification of the features of natural conditions and resources, to obtain additional information about the population, the economy and the historical past of the territory. Studying the toponymy of their city contributes to the effective study of the Russian language, geography and history, increases students' interest in learning, their common culture, contributes to the education of patriotism and love for their native land.

The relevance of this study lies in the fact that toponyms within settlements are ignored by researchers and change over time. A significant number of small objects are not marked on the maps, they are not in reference books, dictionaries. This work is important for the patriotic education of young people, which is combined with the definition of the historical and geographical roots of the individual in the context of public morality.

Key words: onomastics, toponymy, patriotism, semantics.

Город Макеевка (до 1931 г. – Дмитриевск) основан в 1690 г. История города начинается с казацких поселений Ясиновка, Нижняя Крынка, Землянки, Макеевка, Щеглово, расположенных на стыке Екатеринославской губернии и Области Войска Донского, когда по указу Азовской губернской канцелярии стародавнее запорожское поселение Землянки было преобразовано в государственную воинскую слободу.

В 1787 году основана слобода Макеевка, которая в 1815 г. стала центром вновь созданной одноименной волости. К началу 90-х годов XIX века на территории Макеевской волости в связи с открытием и началом промышленной разработки залежей каменного угля формируется Макеевский горный район и его административный, торгово-промышленный и культурный центр – поселок Дмитриевский, который со временем стал основой города Макеевка.

В июле 1917 года посёлок Дмитриевский получил статус города и стал центром Макеевского района. В феврале 1919 года Макеевский район был включен в состав Донецкой губернии. В апреле 1922 года район как территориально-административная единица ликвидирован, а вся исполнительная власть перешла к городскому совету. В 1931 году город Дмитриевск переименован в город Макеевка.

Макеевка – город с древней историей, на территории Макеевки найдено 147 памятников археологии, среди которых один из древнейших в Украине – каменное рубило эпохи раннего палеолита. В городе зафиксировано 75 курганов, оставленных кочевыми народами: скифами, сарматами, половцами и др.

В середине XIX в. в Макеевке открыты залежи коксующегося угля. Первая шахта построена в 1859 г. К 90-м годам XIX в. сложился Макеевский горный район с развитой сетью угольных предприятий, который в 1904 г.

реорганизован в горный округ. В 1907 г. открыта первая в России районная горноспасательная станция. На базе угледобычи развиваются железнодорожный транспорт, металлургическая, труболитейная и коксохимическая промышленность.

Стремительное развитие города, его индустриальной мощи связано с довоенным десятилетием. В Макеевке на металлургическом заводе построены первая отечественная механизированная доменная печь и блюминг; открыт единственный в стране научно-исследовательский институт по безопасности работ в горной промышленности и др. К 1941 г. в городе действует 60 предприятий. Макеевка производит 12% общесоюзной добычи угля и 10% – выплавки металла.

В годы второй мировой войны город был разрушен, его экономике нанесен громадный ущерб. Более 30 тыс. мирных жителей погибли в результате массовых расстрелов и повешений. 15 тыс. – насильственно угнаны в Германию, 16611 солдат и офицеров погибли на фронтах. 64 макеевчанина за героизм и мужество удостоены звания Героя Советского Союза.

Указом Президиума Верховного Совета СССР от 6 сентября 1977 года за большие успехи, достигнутые трудящимися города в хозяйственном и культурном строительстве, активное участие в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками в годы Великой Отечественной войны и в связи с 200-летием со дня основания (тогда датой основания считался год 1777) город Макеевка Донецкой области награжден орденом Трудового Красного Знамени.

Город территориально практически слился с Донецком, фактически является его городом-спутником, хотя имеет свой ярко выраженный характер. Входит в Донецкую агломерацию. Как и большинство шахтёрских донбасских городов, представляет собой конгломерат отдельных поселков, местами слившихся друг с другом. Город имеет 5 административных районов: Горняцкий район, Кировский район, Советский район, Центрально-Городской район, Червоногвардейский район.

Цель данной работы – изучить происхождение названий улиц, переулков и площадей города Макеевки, которым присвоены имена выдающихся людей.

В Макеевке установлено 48 памятников Великой Отечественной войны. В братских могилах похоронено 5489 воинов-освободителей. Возрожденная Макеевка свято чтит память о тех, кто отдал жизнь за свободу и независимость родной земли.

Увековечена память освободителей и в названиях улиц нашего города.

В ознаменование освобождения Донбасса и города Макеевки от немецко-фашистских захватчиков и в честь 54-й гвардейской стрелковой Макеевской дивизии площадь, образуемая пересечением проспекта Ленина и бульвара 8 Сентября, получила название *«Гвардейская»*. А вскоре сюда пришли строители и стали готовить постамент для памятного орудия 54-й дивизии – пушки ЗИС-3.

Улица Мицулы. В боях за Макеевку отличился майор Мицула, командир 1050-го полка. Он лично руководил боем на окраине города. Майор Федор Исаевич Мицула при отражении контратаки противника проявил выдержку и искусство командира. Увидев, что фашисты собрали советских детей и женщин и гонят их впереди идущей лавиной пехоты, он приказал не открывать огня без его сигнала. Бойцы подпустили гитлеровцев вплотную, бросились врукопашную, смяли врага. Обреченные на верную смерть, сотни советских людей были спасены. За смелость, умелые действия был представлен к ордену. Но получить его не пришлось: через два дня майор погиб на подступах к шахтерской столице.

Улица, которая носит имя храброго командира Н. П. Трубицына.

Трубицын Николай Панфилович родился в 1914 году. Рано остался сиротой, воспитывался в детском доме. Окончив военное училище, Николай Панфилович стал кадровым военным. Службу в Советской армии начал в 1936 году. В Макеевку прибыл в 1940-м, проходил службу в Макеевском военкомате. В первый же день Великой Отечественной войны ушел на фронт, где проявил мужество и героизм.

За мужество и героизм, проявленные в боях с немецко-фашистскими захватчиками, Указом Президиума Верховного Совета СССР от 15 января 1944 М. П. Трубицыну посмертно присвоено звание Героя Советского Союза.

Улица, которая была названа в честь почетного гражданина города Макеевки Б. К. Панченко.

Панченко Борис Константинович родился 30 мая 1915 г. в Макеевке в семье служащего. Работал мастером-электриком в доменном цехе Макеевского металлургического завода имени С. М. Кирова. В боях с немецко-фашистскими захватчиками был несколько раз ранен. Награжден орденом Ленина, двумя орденами Отечественной войны 1-й степени, орденами Отечественной войны 2-й степени, Красной Звезды, «Знаком Почета», медалями. В честь Героя Советского Союза Б. К. Панченко основан переходящий кубок за первенство города Макеевки по волейболу. Панченко Борис Константинович – командир минометной батареи 493-го отдельного пулеметно-артиллерийского батальона 159-го укрепленного района 18-й армии 4-го Украинского фронта, лейтенант. В Красной Армии с октября 1941 года. Участник Великой Отечественной войны с октября 1942 года. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 23 мая 1945 года за образцовое выполнение боевых заданий командования на фронте борьбы с немецко-фашистскими захватчиками и проявленные при этом мужество и героизм лейтенанту Панченко Б. К. присвоено звание Героя Советского Союза с вручением ордена Ленина и медали «Золотая Звезда» (№ 7 687).

Проспект Генерала Данилова.

Данилов Михаил Матвеевич родился 31 января 1901 г. в селе Ланца Кировской области в крестьянской семье. Октябрьскую революцию принял без

колебаний. Уже в апреле 1919 года был красноармейцем на Восточном фронте, потом – курсантом пехотных курсов, командиром роты добровольческого образцового полка. После гражданской войны и до конца своей жизни судьба его была связана с армией. Прошёл путь от рядового солдата до генерал-майора. За активное участие в строительстве и укреплении Советских Вооружённых сил и проявленные героизм и мужество в годы войны награжден двумя орденами Ленина, четырьмя орденами Красного Знамени, двумя орденами Суворова II степени, орденом Кутузова I и II степеней, орденом Богдана Хмельницкого II степени, многими медалями.

Ранее эта улица называлась *«Харьызским шоссе»*. 3 сентября 1973 года в честь 30-летия освобождения Донбасса и города Макеевки от немецко-фашистских захватчиков и в честь воинов 54-й дивизии исполком городского совета переименовал эту улицу в *проспект Генерала Данилова*.

Улица Бачурина Ф. И.

Бачурин Фёдор Игнатьевич – командир танка 3-го танкового батальона 9-й гвардейской танковой бригады 1-го гвардейского механизированного корпуса 4-й гвардейской армии 3-го Украинского фронта, гвардии лейтенант.

Родился 8 августа 1922 года в селе Борщень Большесолдатского района Курской области в семье крестьянина. Детские годы прошли в Макеевке, по окончании средней школы №28 работал на заводе. В августе 1941 года Макеевским райвоенкоматом призван в ряды Советской Армии.

Указом Президиума Верховного Совета СССР от 29 июня 1945 года за образцовое выполнение боевых заданий командования на фронте борьбы с немецко-фашистскими захватчиками и проявленные при этом отвагу и героизм гвардии лейтенанту Бачурину Фёдору Игнатьевичу присвоено звание Героя Советского Союза посмертно. Похоронен Герой в городе Замой (Венгрия). Его именем названа улица в городе Макеевка.

Улица Марунченко П. П.

Марунченко Павел Поликарпович родился 5 апреля 1917 г. в Макеевке. Герой Советского Союза, заместитель командира 1-го батальона по политической части 1-го гвардейского стрелкового полка 2-й гвардейской стрелковой дивизии 56-й армии Северо-Кавказского фронта, гвардии старший лейтенант. В наступательных боях по прорыву «Голубой линии» немецкой обороны и в последующих боях на промежуточных рубежах Марунченко постоянно находился в боевых порядках стрелковых рот. Вместе с бойцами поднимался и шёл в атаки. Личной отвагой воодушевлял бойцов на успешное выполнение боевой задачи. В ночь на 3 ноября 1943 года в бою старший лейтенант Марунченко лично уничтожил 20 солдат противника. Активные действия группы способствовали успешному выполнению боевой задачи по захвату рубежа на подступах к городу Керчь. Павел Марунченко погиб на Крымской земле 3 ноября 1943 года.

Указом Президиума Верховного Совета СССР от 17 ноября 1943 г. старшему лейтенанту Марунченко П. П. посмертно присвоено звание Героя Советского Союза. Награждён орденом Ленина, орденом Красного Знамени.

Вышеизложенное позволяет сделать следующий вывод. Вместе со старшим поколением могут уйти и уже уходят бесценные свидетельства о прошлых временах, о которых не осталось никаких документов, кроме древних названий населенных пунктов, улиц, гор, лесов, полей, урочищ. В этих древних названиях сохранились и архаизмы – слова, которые уже давно вышли из употребления. Их изучение помогает специалистам реконструировать различные особенности развития языка.

Работа по сбору ономастического материала необъятна, но вместе с тем очень интересна, позволяет воспитывать молодое поколение на историко-патриотических традициях, памяти и гордости за своих великих земляков.

Литература

1. Губенко Я. Т., Шептуха В. С. Макеевка : справочник / Сост. Я. Т. Губенко, В. С. Шептуха. – Донецк : Донбасс, 1981. – 152 с.
2. Информационный портал Донетчины. [Информационный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.info.dn.ua/rus/>
3. Запорожец М. А. Макеевка : Историко-краеведческий очерк / М. А. Запорожец. – Донецк : Донбасс, 1978. – 183 с.
4. МакеевДон – региональный сайт города Макеевки. [Информационный ресурс]. – Режим доступа: <http://makeevdon.narod.ru/>
5. Официальный сайт Макеевского городского совета, его исполнительных органов, городского головы. [Информационный ресурс]. – Режим доступа: <http://makeyevka.dn.ua/>
6. Хапланов Н. В., Хапланов Е. Н. Макеевка. История города (1917–1941) / Н. В. Хапланов, Е. Н. Хапланов. – Донецк : ООО «ИПП «ПРОМІНЬ», 2010. – 584 с.

СЕКЦИЯ 3. ЯЗЫК КАК ОТРАЖЕНИЕ ДУХОВНЫХ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Руководитель секции: канд. филол. н., доцент Чернышова Л. И.

УДК 811.161.1' 373.7' 42

ЯЗЫКОВЫЕ САКРАЛЬНЫЕ ЕДИНИЦЫ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА ПРИМЕРЕ ПАРЕМИИ ГОРЕ – НЕ БЕДА)

*Шкуран Оксана Владимировна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры украинской филологии и издательского дела
ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Т. Шевченко»*

Начиная с глубокой древности, сакральное являлось одной из несущих конструкций культуры. Сакральные ценности определяли направленность развития человеческого общества на протяжении нескольких тысячелетий. Исследуемая поговорка относится к сакральным языковым единицам, поскольку содержит в себе ценностно-смысловое наследие духовной сферы русского человека.

В статье представлена поговорка Горе – не беда, которая относится к паремиям открытой формы, тяготеющей к различным родам трансформаций. С точки зрения лингвокультурологии паремия прошла длительный период употребления, поскольку этимология лексем горе и беда отражает различные исторические, политические и экономические эпохи. Анализ словарей и культурологических энциклопедий показал, что, несмотря на смысловые сдвиги и метафорические трансформации, паремия горе – не беда сохранила общую смысловую доминанту.

Ключевые слова: сакрализация, ценностный ориентир, паремия, лексема, смысловая доминанта, фразеологическая трансформация, мифологическое восприятие.

Починаючи з глибокої давнини, сакральне було одним із основних конструкцій культури. Сакральні цінності визначали спрямованість розвитку людського суспільства протягом кількох тисячоліть. Досліджувана приказка відноситься до сакральних мовних одиниць, оскільки містить в собі ціннісно-смыслову спадщина духовної сфери руської людини.

У статті представлена приказка Горе – не біда, яка відноситься до паремій відкритої форми, що тяжіє до різних родів трансформацій. З точки зору лінгвокультурології паремія пройшла тривалий період уживання, оскільки

етимологія лексем горе і біда відображає різні історичні, політичні та економічні епохи. Аналіз словників і культурологічних енциклопедій показав, що, незважаючи на смислові зрушення і метафоричні трансформації, паремія горе – не біда зберегла загальну смислову домінанту.

Ключові слова: сакралізація, ціннісний орієнтир, паремія, лексема, смислова домінанта, фразеологічна трансформація, міфологічне сприйняття.

Since ancient times, the sacred was one of the bearing structures of culture. Sacral values determined the direction of development of human society over several millennia. The studied saying refers to the sacred language units, because it contains the value-semantic heritage of the spiritual sphere of the Russian person.

The article presents the proverb Gore – ne beda, which refers to the paremias of the open form, which is transformed to various kinds of transformations. From the point of view of linguoculturology, the paremia has passed a long period of use, since the etymology of the lexemes of gore and beda reflects various historical, political and economic eras. Analysis of dictionaries and cultural encyclopedias showed that, despite the semantic shifts and metaphorical transformations, the paremia Gore – ne beda is that has retained a common semantic dominant.

Key words: sacralization, value reference point, paremia, lexeme, semantic dominant, phraseological transformation, mythological perception.

Сакральные ценности всегда определяли и определяют вектор развития человечества: если он направлен вверх, то качественные параметры общества способствуют сохранению и приумножению духовных ценностей от прародителя до наших времен, если же он направлен вниз – десакрализация всех сфер жизни неизбежна. Все зависит от внутренней мотивации каждой личности: зачем сохранять культурное наследие, доставшееся от предков твоего народа? Зачем заботиться о чистоте своего родного языка? Зачем противостоять общей глобализации всей планеты? Если эти вопросы не волнуют человека, тогда о сакральности и сакрализации можно забыть, а если нет – тогда у этноса есть будущее. Поэтому от сакральности бытия человека зависит и процесс приближения апокалипсиса, ведь он начинается с деструкции самой языковой личности.

Согласно культурно-исторической концепции Г. Г. Шпета, потребность в общении сформировала язык. А в процессе эволюции, по словам Т.Е. Владимировой, языковое сознание наполнилось религиозно-мифологической, художественно-героической, научно-технической, культурно-исторической, философско-культурной речевой практикой и преобразовало «социальный лик человека» [1, с. 127]. Поэтому с «энергичной природой» мифологического восприятия языковая личность унаследовала сакральные установки и потребность в ориентации на должное поведение, а с принятием православия – на духовное саморазвитие.

В современной парадигме гуманитарных исследований лингвокультурологический аспект иллюстрирует и отношение к фразеологическому и паремиологическому фонду современного языка. Например, при проведении лингвистического эксперимента среди иностранных студентов (из собственной практики) на ассоциацию бабье лето были приведены следующие реакции: тепло, солнце, много цвета, радость, хорошо. Они, как раз, на второй год обучения русскому языку не проиллюстрировали метафорического понимания заданной идиомы. А вот русскоговорящие студенты Луганщины назвали следующие реакции: наконец-то отдых после жаркого лета; конец работы на полях и огородах; возможность полюбоваться разноцветной осенью; время года, напоминающий зрелый возраст женщины – уже немолода, но по-прежнему красива (чаще говорят о своих мамах); можно назвать бархатным сезоном для тех, кто относится к аграриям или дачникам и др. То есть, для понимания данного фразеологизма нужно знать следующие особенности: жители Луганщины не только жарким летом устают от солнца, но еще и занимаются сельскохозяйственным трудом на огородах, дачах, выращивают многие овощные культуры для консервации и для употребления в пищу. Традиционными являются салаты из овощей и зелени, приготовление из даров природы заготовок на зимний период; помимо выше названной фраземы в народе бытует поговорка сорок пять – баба ягодка опять, которая и отражает отношение информантов к возрастному периоду женщины и к «золотой середине» осени. Это фрагмент из языковой картины мира русского человека.

Святитель Игнатий Брянчанинов в одном из своих трудов «Сад во время зимы» отмечает связь природы с возрастными периодами человека: «Однажды сидел я и глядел пристально на сад. Внезапно упала завеса с очей души моей: пред ними открылась книга природы. Гляжу на обнаженные сучья дерев, и они с убедительностью говорят мне своим таинственным языком: «Мы оживем, покроемся листьями, заблагоухаем, украсимся цветами и плодами?» [10, с. 3].

Таким образом, сакральное понимание фразеологизмов сохраняет культурную информацию и особенности миропонимания того или иного народа, поэтому как компоненты, так и полностью сами устойчивые словосочетания, предложения являются сакральными языковыми единицами.

В данном исследовании мы так определяем языковую сакрализацию – это универсальная метакатегория, определяющая ценностно-смысловое существование гуманитаристики в этическом, эстетическом, правовом, политическом смысле, в которых присутствует вера и доверие к Богу и миру. Бинарная оппозиция «сакральное (священное) – профанное (десакральное, обмирщенное)» являются ключевыми для языкового сознания. То есть сакральное может присутствовать в обыденной жизни языковой личности как ценностный ориентир для человека и для общества в целом в том виде, в каком человек испытывает глубокую привязанность и ставит его в систему личностных идеалов.

Таким образом, языковая сакральная единица – это номинативное понятие, выраженное словом, устойчивым словосочетанием или предложением, содержащее в себе ценностно-смысловое наследие «духосферы» (П.Флоренский).

В 1983 году на экранах советского телевидения вышел в свет мультфильм «Горе – не беда», режиссером которого стал И. Аксенчук. Главный герой солдат оказал помощь сироте, оставшейся без родителей, домашнего хозяйства. Последнее испытание для девочки готовила злая колдунья, но солдат не дал в обиду и постоянно повторял поговорку Горе – не беда. Мультфильм был включён в сборник «Приключения волшебного глобуса, или Прodelки ведьмы», а поговорка приобрела широкого употребления. Почему в русском языке две синонимичных лексемы противопоставлены?

Предметом нашего исследования выбрана паремия Горе – не беда.

Цель статьи – определение этимологии лексем горе, беда, значение которых положены в основу паремии.

Задача – проанализировать содержание словарных статей данных лексем в лексикографических и лингвокультурологических источниках.

В середине XVI века известным лексикографом Памвой Берынды был издан «Лексіконъ славеноросскій и именъ Тлькованіе», в котором к лексеме горе дается пояснение метаф. бѣда, а бѣда употребляется в значении небезопасность, несчастье, нужда [8, с.36], что свидетельствует об отсутствии четкого различия между родовым и видовым понятиями. Вероятно, что это связано с частотой употребления слов. Лексема беда имеет индоевропейский корень, употребляется во многих славянских языках – укр. біда́, ст.-слав. бѣда, болг. бедá, сербохорв. бијѐда, чеш. bída «беда, несчастье», др.-польск. biada «беда», в.-луж., н.-луж. beda «беда» и поэтому появилась в устной речи гораздо раньше – в дохристианский период [12]. Существует версия, что понятие беда произошло от древненемецкого глагола beitten – «принуждать», что, вероятно, ведет к греческому peito – «убеждаю, уговариваю».

Таким образом, мы видим семантическую трансформацию, которая произошла еще гораздо раньше до вхождения данной лексемы в активный словарный запас русского человека – от понуждения к нужде. А. С. Шишков пишет: «Вот преимущество славянина: по корням языка своего может доходить до коренного смысла чужезычных слов, неизвестного тем самым, кто употребляют их» [7, с. 194].

Если использовать рассуждения об этимологии Президента Российской Академии Наук, адмирала А. С.Шишкова в его книге «Славянорусский корнеслов», то огонь, горит, гора и го'ре имеют общее словообразовательное гнездо: «В словах гора и горит находим мы один и тот же корень гор-. Теперь следует сообразить, нет ли между сими двумя понятиями какой смежности: смотря на огонь, мы подмечаем, что он имеет постоянное свойство стремиться всегда кверху. Мы говорим горния сила, возвести очи свои горе' (то есть

вышние силы; возвесть очи свои вверх). [7, с. 355]. Следовательно, человек, учитывая свойства огня, пылающего всегда кверху, мог легко, для выражения его действия, произвести ветвь от слова гора, и сказать огонь горит, то есть возносится горе', стремится ввысь. Изменилось только ударение с горе' на го'ре.

Продолжая мысль ученого, мы выстраиваем словообразовательную цепочку: горит, гора, горе', го'ре и т.д. В белорусском языке звучит как гора, в украинском горе [го'рэ]. В словенском, чешском языках лексема горе означает плач, в польском – от древнепольского гореть; в греческом – голос, в ирландском – зов, крик. Подобную семантику, но другое произношение, имеет лексема горе в греческом (голос), древнеиндийском (пламя, жар), новоперсидском (печаль), в осетинском (петь), сербохорватском (падучая болезнь) [12].

С христианской точки зрения, горе – это результат нарушения Божьих Заповедей, поэтому человек в личном горе и печали обращается к Господу, поднимая глаза вверх. Нагорная проповедь – собрание изречений Иисуса Христа с Заповедями Блаженства, произнесенные тоже на склоне горы со стремлением Бога помочь человечеству, тоже подтверждает наше предположение.

Группа ученых Ф. Миклошич, А. Х. Востоков, Я. И. Бередников, И. С. Кочетов в «Словаре древнего славянского языка» (1899), составленном по Остромирову Евангелию, иллюстрируют понимание языковой единицы бѣда – опасность, несчастный случай, нужда, крайность, злоключение [5, с. 56], горе – боль, огорчение, печаль [5, с. 145]. Данное толкование убеждает нас в том, что лексема горе иллюстрирует личную трагедию человека, которая может стать всеобщей бедой или может так и остаться индивидуальной.

В «Материалах к древнерусскому словарю по письменным памятникам» (1902) И. И. Срезневский в словарной статье лексемы бѣда дает такое толкование – 1) бедствие, опасность; 2) нужда, принуждение [Срезневский, с. 214], а к лексеме горе приводит цитату из Евангелие от Матвея О горе вам, книжники и фарисеи и из церковного устава Владимирского о том, что при невыполнении устава человек наследует себе беду, муку вечную [9, с. 554].

Энциклопедия Брокгауза и Ефрона (1890–1907) акцентирует внимание на мифическом восприятии персонажа Беда – старушке, которая преследует несчастных людей от самого рождения до смерти, принося в дом лишения. В одной из польских сказок мужик освободился от беды хитростью, загнав ее в пустую кость, а в чешской, сродной греческому сказанию об Одиссее и Полифеме, беда представлена в виде исполина – людоеда, который, как и «лихо», приносит в славянские сказки недостаток и несчастья [13, с. 235]. Как писал французский лингвист Ж.Рандриес, «мифология – не что иное, как болезнь языка», а российский фразеолог В.Мокиенко утверждает, что нет абсолютно здорового языкового состояния, очищенного от мифологических примесей. Но это не страшно, необходимо воспитывать иммунитет и сохранять

общую смысловую доминанту, несмотря на смысловые сдвиги и метафорические трансформации [4, с. 199–200].

В. И. Даль к слову беда приводит синонимический ряд – бедство, бедствие, бедень, несчастный случай, несчастье; происшествие, приключение злыдарное, гибельное, несущее вред, убыток, горе. В толковании лексикограф называет главные причины беды: неурожай, повальные боли, бури, наводнения, бедствия, беспробудное пьянство, пожар, большая глупость, плохой глаз (сглазить) [3, с. 48]. В словарной статье дается слово бедовый с негативной коннотацией – тот, от которого беды жди. В современном языке данное понятие чаще употребляется с позитивной – смелый, решительный, ведущий за собой. Подбор пословиц и поговорок иллюстрирует концептуальное поле понятия «беда»: Беда, как кричит – громогласность не приветствовалась; Беда, как умен (в значении страшно умен) – не всегда все бывает по уму, иногда житейская мудрость лучше ума; Лиха беда полы шинели завернуть – залихватское отношение к проблеме (лиха беда кафтан нажить, а рубаху можно и дома сшить; лиха беда хлеб нажить, а с хлебом можно паном жить; лиха беда умереть, а там похоронят), лиха – кр.ф. прилагательного, т.е. лихой – молодецкий, хватский, бойкий, проворный, щегольской, удалой, ухорский, смелый и решительный, а с другой стороны – злой, злобный, мстительный, лукавый; у кого детки, у того бедки – в значении маленькие дети – маленькое горе, большие дети – большое горе.

Украинский лексикограф Б. Д. Гринченко в словарной статье к лексеме біда дает такой перевод-толкование: 1) бѣда, несчастье, горе; 2) бесы, бесовская сила, нечто страшное; 3) плохой, недостойный уважения человек; 4) тележка с двумя колесами. [2, с. 125]. Такое расширение семантического поля и понятно, ведь Борис Дмитриевич был собирателем украинской народной мудрости, поэтому без ассоциативного эксперимента и мифического звучания в начале двадцатого столетия тоже не обошлось. Для подтверждения собраны паремии, напр.: Від біди поли вріж та тікай. І грім біди не б'є. Він є на біді. Тягти біду за хвіст. На біду зійти. Біду бідувати. Біду сварити, біду ганьби і бий і на біду весь ліс вилами, то біда все бідов [2, с. 125]. В украинских фразеологизмах с компонентом беда удваивается трагичность ситуации, поскольку повторение глагола или множественного числа данного имени существительного подчеркивает безвыходность и фатальность самой беды. К лексеме горе проиллюстрирован перевод – горе, печаль, горесть: Іде дівчина до хати, несе своє горе (Т. Шевченко); З щастя та горя скувалася доля (Номис, № 1725); Живе, горя прикупивши (Номис, № 7506). Эти фразеологические образцы свидетельствуют о том, что без горя человек не сможет сформировать свой характер, свою судьбу [2, с. 125].

В нашей статье мы пытались дифференцировать два понятия – горе и беда, чтобы прийти к общему метафорическому пониманию паремии. Анализ этимологических и толковых словарей русского, украинского языков показал,

что лексема горе – это не лексема беда. Иными словами, печаль – это еще не бедствие, не пожар, не наводнение и др. – она утолима разными способами. Но вот современные словари эту поговорку дают уже в разговорно-шуточном варианте. Вроде как русский человек бросает вызов своим печалям, скорбям, болезням и находит силы для преодоления жизненных испытаний: Слезами горю не поможешь; И смех, и горе; С горем пополам; Горе мое луковое и т.д. [11, с. 156].

В общей теории Г. Л. Пермякова выделяются несколько разновидностей паремий: замкнутые предложения – пословицы, приметы; сверхфразовые выражения – побасенки, анекдоты; сверхфразовые выражения, воспроизводимые в диалоге – загадки, задачи и др., а вот в форме незамкнутых предложений представлены поговорки. [6, с. 61]. Поэтому с начала XX века на паремиологическую модель горе – не беда влияет телевидение, политическая риторика, реклама и средства массовой информации, напр.: раз, два – горе не беда; попытка – не пытка, спрос – не беда – идет процесс фразеологического наращивания; чай пить – не дрова рубить; конный пешему – не товарищ; попытка – не пытка; Москва не город – целый мир; факты для журналиста – не самоцель; хлеб в пути – не тяжесть; жизнь – не зрелище и не праздник; писательство – не ремесло и др. – имя существительное [имя существительное] – частица НЕ + имя существительное [и имя существительное].

Таким образом, это научное рассуждение не является истиной в конечной инстанции. В паремии Горе – не беда система ценностей предстает как объемное, беспристрастное восприятие мира взаимоотношений и предпочтений, сложившихся в ходе развития общества. В этом плане требует определенной акцентации тот факт, что ценностные представления отбираются таким образом, что несколько столетий, а может быть и тысячелетий, они не меняют своей семантической доминанты. В данном случае расширение концептуального поля поговорки Горе – не беда способствует соединению системы ценностей, сформировавшейся за определенный временной промежуток. Очередной раз мы убеждаемся в том, что фразеология – это сокровищница образных средств любого языка, которая требует дальнейшего исследования.

Литература

1. Беринда П. Лексіконъ славенорѡсскій и именъ Тлькованіе» / Підг. тексту і вступ. ст. В. В. Німчука. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: <https://litopys.org/ua/berlex/be/htm>
2. Владимирова Т. Е. Русская филология и духовный потенциал языка/ материалы XVIII Международной научно-практической конференции

«Русское культурное пространство: коммуникативные аспекты» / Т. Е. Владимирова. – М. : МГУ ИРЯиК имени Ломоносова, 2018. – С. 128–132.

3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. Даль – М. : Рус. яз., 1980. – Т. I. – 683 с.

4. Материалы для словаря древнерусского языка. Труд И. И. Срезневского / И. И. Срензневский. – СПб, 1893. : Изд. От. русс. яз. словесн. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http:// etymolog.ruslang.ru/index.php?act=sreznevskij](http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=sreznevskij)

5. Мокиенко В. М. Загадки русской фразеологии: научно-популярное издание / В. М. Мокиенко. – СПб. : Изд-во Азбука-классика, изд-во Авалон, 2005. – 255 с.

6. Пермяков Г. Л. Основы структурной паремиологии / Г. Л. Пермяков. – М. : Наука, 1988. – 236 с.

7. Святитель Игнатий Брянчанинов. Сад во время зимы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://religion.wikireading.ru/150748>

8. Словарь древнего славянского языка, составленный по Остромирову Евангелию / под ред. Ф. Миклошича, Ф. Х. Востокова, Я. И. Бередникова и И. С. Кочетова. – СПб. : Типография А. С.Суворина, 1899. – 946 с.

9. Словарь української мови : у 4 т. / [упорядкув. з дод. власного матеріалу Б. Д. Грінченко]. – Репринт. вид. – К. : Лексикон, 1996. – Т. 1. – 1996. – 506 с.

10. Толковый словарь русского языка : В 4 томах / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. – 5527 с.

11. Шишков А. С. Славянорусский корнеслов. Язык наш – древо жизни на земле и отец наречий иных. – СПб. : Издатель Л. С. Яковлева, 2005. – 416 с.

12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / Макс Фасмер. – М. : Прогресс, 1986.– Т. 1 : А–Д. – 1986. – 576 с.

13. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – Лейпциг; СПб [Электронный ресурс]. – Режим доступа : : <http://ruscorpora.ru/>

**СОХРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОГО
ТВОРЧЕСТВА: ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ МИССИЯ БИБЛИОТЕКИ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЧИТАТЕЛЬСКОГО КЛУБА
«ЧАРОВНИЦА»)**

*Агафонова Алла Эдуардовна,
заведующий отделом документов по экономическим,
техническим и сельскохозяйственным наукам*

ГУК «Донецкая» Данная статья посвящена просветительской деятельности Государственного Учреждения Культуры «Донецкая республиканская универсальная научная библиотека им. Н. К. Крупской в сфере популяризации декоративно-прикладного искусства, традиционных народных ремесел, промыслов и рукоделий.

Деятельность библиотеки в этой области рассматривается на примере опыта работы одного из читательских клубов по интересам, функционирующих на базе библиотеки, – клуба любителей кружевоплетения и вязания «Чаровница», который более 20 лет работает на площадке отдела документов по экономическим, техническим и сельскохозяйственным наукам.

Описывается деятельность библиотеки, отдела, клуба «Чаровница» по распространению знаний о декоративно-прикладном искусстве с помощью использования информационных ресурсов библиотеки, а также деятельность по сохранению богатого наследия традиционных народных ремесел, промыслов и рукоделий и содействию творческой реализации увлеченных и креативных пользователей.

В качестве одного из традиционных направлений декоративно-прикладного творчества приводится станочное и ручное бисерное ткачество. Даются сведения об историческом развитии этого ремесла.

Рассматривается творчество членов клуба «Чаровница» Натальи и Олега Иваненко, занимающихся бисерным ткачеством. Рассказывается об истории их увлечения этим видом декоративно-прикладного искусства, а также их творческого тандема. Описаны и кратко охарактеризованы их основные авторские работы, выполненные в технике бисерного ткачества.

Ключевые слова: Донецкая республиканская универсальная научная библиотека им. Н. К. Крупской, просветительская деятельность библиотек, популяризация традиционных народных ремесел и рукоделий, читательские клубы, бисерное ткачество, Наталья и Олег Иваненко.

Цю статтю присвячено просвітницькій діяльності Донецької республіканської універсальної наукової бібліотеки ім. Н. К. Крупської у сфері популяризації декоративно-прикладного мистецтва, традиційних народних ремесел та промыслів.

Діяльність бібліотеки в цій галузі розглядається на прикладі досвіду роботи одного з читачьких клубів за інтересами, що функціонують на базі бібліотеки, – клубу любителів кружевоплетіння и в'язання «Чарівниця». Цей клуб працює 20 років у межах відділу документів з економічних, технічних і сільськогосподарських наук.

Описується діяльність бібліотеки, відділу, клубу «Чарівниця» з поширення знань про декоративно-прикладне мистецтво з використанням інформаційних ресурсів бібліотеки, а також щодо збереження багатой спадщини традиційних народних ремесел, промислів і рукоділля і сприяння творчій реалізації зацікавлених і креативних користувачів.

Як приклад одного із традиційних напрямів декоративно-прикладної творчості наводиться верстатне і ручне бісерне ткацтво. Даються відомості про історичний розвиток цього ремесла.

Розглядається творчість членів клубу «Чарівниця» Наталії і Олега Иваненків, історія їх подружнього тандему. Описані основні роботи в техніці бісерного ткацтва.

Ключові слова: Донецька республіканська універсальна наукова бібліотека ім. Н. К. Крупської, освітня діяльність бібліотек, розвиток традиційних національних ремесел та рукоділля, клуб читачів, бісерне ткацтво, Наталя та Олег Иваненко.

This article is devoted to educational activity of the Donetsk republican universal scientific library of N. K. Krupskaya in the field of promoting of arts and crafts, traditional national crafts, crafts, needlework.

Activity of library in this area is considered on the example of experience of one of the reader's clubs on interests functioning on the basis of library - club of fans of a kruzhevopleteniye and knitting «Charovnitsa». This club works 20 years at the platform of department of documents of economic technical and agricultural science.

Activities of library, department, «Charovnitsa» club for dissemination of knowledge about arts and crafts, with use of information resources of library and also on saving of rich heritage of traditional national crafts, crafts and needlework and assistance of creative implementation of keen and creative users are described.

Machine and manual beaded weaving is given as one of the traditional directions of arts and crafts creativity. The information on historical development of this craft is supplied.

Creativity of clubmen «Charovnitsa» Natalya and Oleg Ivanenko, history of their matrimonial tandem is considered. The main works in technology of beaded weaving are described.

Key words: Donetsk republican universal scientific library of N.K. Krupskaya, educational activity of libraries, promoting of traditional national crafts and needlework, reader's clubs, beaded weaving, Natalya and Oleg Ivanenko.

Цель статьи – описание практического опыта просветительской деятельности библиотеки ГУК «Донецкая республиканская универсальная научная библиотека им. Н. К. Крупской» по сохранению развития и популяризации традиционных народных ремесел, промыслов и рукоделий на примере работы читательского клуба любителей кружевоплетения и вязания «Чаровница», функционирующего на базе отдела документов по экономическим, техническим и сельскохозяйственным наукам.

Традиционные народные ремесла, промыслы и рукоделия были и остаются значимой частью национальной культуры, богатого ментального наследия нашего этноса. Без сохранения и развития вековых культурных традиций, национальных обычаев, достояния русского декоративно-прикладного искусства невозможна полноценная духовная жизнь нашего народа, воспитание достойного молодого поколения.

В этом смысле трудно переоценить культурную миссию, которую на протяжении десятилетий с честью осуществляет Государственное Учреждение Культуры «Донецкая республиканская универсальная научная библиотека им. Н. К. Крупской». Деятельность подразделений библиотеки направлена на формирование преемственности в сфере русской культуры, декоративно-прикладного искусства, сохранения и развития традиционных народных промыслов, ремесел и рукоделий.

Именно в этом контексте следует рассматривать работу ряда читательских клубов по интересам, функционирующих на базе библиотеки, основной задачей которых в течение многих лет является популяризация традиционных, часто забытых, народных ремесел и рукоделий среди населения, а также содействие творческой самореализации увлеченных и креативных людей, пользователей библиотеки. Стоит ли говорить, что для достижения этой цели сотрудники соответствующих подразделений в полной мере используют богатейшие информационные ресурсы библиотеки. Репертуар документов по рукоделию, различным направлениям декоративно-прикладного искусства, народным традициям и обычаям, предлагаемый пользователям библиотеки и членам клубов, достаточно широк и составлен с учетом всех читательских запросов, интересов, требований. На площадках клубов проводятся яркие массовые мероприятия, тестируются инновационные формы популяризации информационных ресурсов, реализуются просветительские проекты.

Одним из читательских творческих объединений, деятельность которых направлена на популяризацию, сохранение и развитие традиций декоративно-прикладного искусства, является клуб любителей кружевоплетения и вязания «Чаровница», более 20 лет работающий на базе отдела документов по экономическим, техническим и сельскохозяйственным наукам. Клуб был создан в 1996 году. Главной целью его деятельности стала популяризация народных ремесел и рукоделий, сохранение и развитие традиций декоративно-

прикладного искусства, а также оказание помощи талантливым и увлеченным людям в реализации их творческих способностей и устремлений.

За 22 года через клуб прошло множество рукодельниц, они осваивали новые техники, создавали авторские работы – оригинальные маленькие шедевры, принимали участие в массовых мероприятиях, проводимых библиотекой и выставках декоративно-прикладного искусства. Некоторые из них, например, старейшина клуба Галина Михайловна Середа, удостоились звания мастера современного декоративно-прикладного искусства. В рамках заседаний «Чаровницы» проходили не только тематические выставки декоративно-прикладного искусства и персональные выставки членов клуба, но и мастер-классы, тематические вечера, презентации, встречи с мастерами искусств. Рукодельницы клуба при содействии библиотеки не раз участвовали в выставках работ декоративно-прикладного искусства разного уровня, удостаиваясь при этом наград, благодарностей и поощрений.

Деятельность клуба хорошо известна в Донецкой Народной Республике: его мастера принимают участие в выездных мероприятиях, организуемых библиотекой.

Со своей стороны сотрудники отдела документов по экономическим, техническим и сельскохозяйственным наукам обеспечивают работу клуба на протяжении его 22-летнего существования информационными ресурсами, создают благоприятные и комфортные условия для творческой реализации его участников, способствуют активному включению рукодельниц клуба в массовую деятельность библиотеки.

Конечно, в клубе существуют свои традиции и основными направлениями его деятельности остаются кружевоплетение и вязание, освоение и совершенствование традиционных русских техник создания кружева, например, коклюшечного, вологодского и елецкого. Однако члены «Чаровницы» приветствуют все новое, охотно знакомятся с различными видами декоративно-прикладного искусства и осваивают новые техники и приемы рукоделия, максимально расширяя диапазон мастерства.

Одним из таких новых для участников «Чаровницы» видов рукоделия является станочное и ручное бисерное ткачество. Как известно, ткачество – это одна из основных техник древнейшего ремесла – бисероплетения. Оно может быть станочным и ручным (имитирующим станочное).

Ручное ткачество (прямое гобеленовое плетение, тканьё без станка, деревенское плетение) является одной из наиболее древних разновидностей бисероплетения. Возникновение ручного бисерного ткачества относится к давнему периоду, когда ещё не был изобретен станок. Своё название техника получила за сходство с ткаными гобеленами. Техника позволяет создавать плоское и плотное бисерное полотно, бисерины при этом расположены строго одна над другой без смещения, в результате чего возможно создавать сложные рисунки, напоминающие вышитые крестиком.

В технике станочного ткачества создаются изделия, своим внешним видом напоминающие ткань (пояса, герданы, гайтаны, картины, панно, витражи).

В России бисерное ткачество стало популярным с середины XIX века. В самом начале оно использовалось городскими рукодельницами, которые создавали с помощью этой техники витражи для свеч, экраны для каминов, украшения (небольшие цепочки). В народном же рукоделии таким способом ткали пояса, гайтаны, герданы, браслеты, серьги.

Специалисты в области декоративно-прикладного искусства уверено говорят о том, что современные техники ткачества из бисера – это те же традиционные способы нанизывания древних мастеров, но с каждым поколением эти техники дополняются новыми материалами, приемами и сочетаниями цветов.

Современные способы низания, бисерного станочного и ручного ткачества, по мнению Э. Н. Литвинец, переняли лучшие традиции старинного народного художественного промысла и дополняют его новыми образцами, формами и узорами. Разнообразные изделия могут быть узкими и широкими, украшения – короткими и длинными, разной формы, картины – масштабными и миниатюрными [3, с. 17].

Современные мастера бисерного ткачества, сохраняя традиции прошлых поколений, стараются внести нечто инновационное, авторское, оригинальное, совершенствовать старинную технику. К числу таких мастеров относится семейный и творческий тандем Натальи и Олега Иваненко. Замечательные работы Натальи Юрьевны и Олега Николаевича уже известны донецким поклонникам традиционных народных ремесел и рукоделий.

В клуб «Чаровница» Наталья и Олег пришли в 2017 году в поисках общения с единомышленниками, увлекающимися декоративно-прикладным искусством. Узнав из материалов сайта библиотеки о существовании клуба «Чаровница», супруги Иваненко решили вступить в его ряды. Наталья и Олег надеялись на творческое сотрудничество, обмен опытом, свободный доступ к необходимой литературе, в частности, к схемам для создания картин.

Приход супругов Иваненко был встречен мастерами клуба с воодушевлением и энтузиазмом. Наталья дала несколько мастер-классов, в рамках заседаний клуба и библиотечных массовых мероприятий. А 10 июля 2017 года на базе библиотеки в рамках Гуманитарной программы по воссоединению народа Донбасса прошла персональная выставка работ Натальи и Олега «Станочное ткачество: шедевры из бисера».

Это резонансное событие привлекло внимание прессы, общественности, поклонников декоративно-прикладного искусства, широко освещалось средствами массовой информации (в том числе, радио и телевидением, Донецкой Народной Республики).

Рассматривая искусные работы, созданные творческим тандемом Иваненко, сложно представить, что бисерным ткачеством они начали заниматься сравнительно недавно – в 2011 году. Впрочем, креативность и художественный талант присущи обоим супругам, можно сказать, с рождения – достались по наследству от предков. Наталья и Олег родились и проживали до 2014 года в Красноармейске. Способностями к рукоделию Наталья отличалась с раннего детства. Ее мама прекрасно вышивала и гладью, и крестиком. Сама Наталья хорошо шила и вязала. Дедушка Олега – Павел Архипович Журко – известный театральный художник-декоратор. В свое время он способствовал созданию в Красноармейске детской художественной школы, многие выходцы из которой впоследствии стали известными мастерами живописи.

Бисером Наталья впервые заинтересовалась, когда помогала дочери-школьнице осваивать технику бисероплетения. Потом случайно увидела картину, сотканную из бисера, и внезапно захотелось создать что-то свое, оригинальное. Наталья начала активный поиск путей воплощения своих творческих идей. На помощь пришел муж. По книге Елены Вирко он изготовил детали и собрал станок для бисерного ткачества. И процесс пошел. У семейного тандема мастеров бисерного ткачества было множество планов, которым, к сожалению, не суждено было реализоваться: помешала война.

Художественные идеи у супругов рождаются часто, затем происходит коллективное обсуждение видения будущей работы: ее фактуры, цветовой гаммы, размера, прозрачности. У бисерного ткачества своя специфика, одно из условий – в процессе создания полотна лучше не ошибаться: придется распустить все и ткать заново.

Наталья и Олег специализируются на изготовлении икон, получив разрешение и благословение церкви. Объектами изображения на тканых из бисера полотнах стали лики Святого Николая, Богородицы, Матроны Московской.

Интересны и привлекательны также картины детской тематики, в основном анималистические: живописная сова, выглядывающая из дупла, милый ушастый заяц, яркая бабочка, красногрудый снегирь, рыжий игривый котенок. Именно эти работы позволят внимательному зрителю полюбоваться жемчужностью – жемчужным отливом бисерного полотна, удивляться эффекту «хамелеона», наблюдать контраст «матовость – прозрачность». Ведь таковы свойства бисера: он играет, картины меняют оттенки и цвета. Тканые полотна помогают постичь его уникальную природу.

Работа над эксклюзивными украшениями доставляет Наталье особое удовольствие. Обращает на себя внимание богатый спектр бисерной бижутерии, использование разнообразных материалов и изделий (например, дамских часов, брелоков, бусин, подвесок) в процессе создания колец и кулонов, цепочек, серег, браслетов, жгутов, герданов.

Герданы – это тот элемент творчества Натальи и Олега, который свидетельствует о преемственности, существующей между поколениями мастеров традиционного народного декоративно-прикладного искусства. Рассказывая о своем опыте изготовления герданов, Наталья Иваненко отмечает: «Герданы издавна ткали на станках. Это старинное искусство, ведь в народе считалось, что гердан защищает от нечистой силы посредством особенностей орнамента. При этом в каждом регионе России был свой оригинальный орнамент для герданов. Мы с Олегом несколько оновили узоры, вытканые на гердане, внесли новые мотивы».

Тандем Иваненко находится в постоянном творческом поиске, появляются новые работы. Так, недавно Наталья представила полотно «Итальянский уголок». Идею пейзажа и схему расположения бисера мастер почерпнула из периодических журналов по рукоделию из фонда отдела документов по экономическим, техническим и сельскохозяйственным наукам. И это закономерно, ведь библиотека неизменно приходит на помощь тем, кто продолжает и развивает старинные традиции декоративно-прикладного искусства нашего народа.

Литература

1. Богуславская И. Я. Русское народное искусство [Текст] / И. Я. Богуславская. – Ленинград : Советский художник, 1968. – 160 с.
2. Крайнева И. Н. Мир бисера [Текст] / И. Н. Крайнева. – СПб. : Литера, 1999. – 192 с.
3. Литвинец Э. Н. Изготовление украшений из бисера и стекла [Текст] : методическое пособие для руководителей клубных студий и кружков самодеятельного декоративно-прикладного искусства / Э. Н. Литвинец. – М. : ВНИИ НТ, 1984. – 64 с.
4. Материалы сайта ГУК «Донецкая республиканская универсальная научная библиотека им. Н. К. Крупской» / [Электронный ресурс] – Донецк, 2018. – Режим доступа : <http://lib-dpr.ru/>
5. Русское декоративное искусство [Текст] : в 3-х т. / Под. ред. А. И. Леонова. – М. : Искусство, 1965. – Т. 3 : XIX – начало XX века. – 436 с.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

**Яковлева Екатерина Анатольевна,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры немецкого и французского языков
Институт иностранных языков
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»**

В статье рассматривается понятие нравственного воспитания студентов в условиях современного образования на примере деятельности учебного класса Музея жертв фашизма им. М. Кольбе в г. Петрозаводске. Определяются основные критерии формирования нравственного отношения к Родине, толерантности, современные тенденции воспитания гражданственности и патриотизма, а также социальные задачи музея. Раскрываются способы реализации главных принципов нравственного воспитания в основных направлениях деятельности музея – проведении экскурсий, семинаров, организации волонтерской деятельности обучающихся.

Ключевые слова: нравственность, патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, музейная деятельность.

У статті розглядається поняття морального виховання студентів в умовах сучасної освіти на прикладі діяльності навчального класу Музею жертв фашизму ім. М. Кольбе в м. Петрозаводську. Визначаються основні критерії формування морального ставлення до Батьківщини, толерантності, сучасні тенденції виховання громадянськості і патріотизму, а також соціальні завдання музею. Розкриваються способи реалізації головних принципів морального виховання в основних напрямках діяльності музею – проведення екскурсій, семінарів, організації волонтерської діяльності студентів.

Ключові слова: моральність, патріотизм, цивільно-патріотичне виховання, музейна діяльність.

The article deals with the concept of moral education of students in modern education on the example of the educational class of the Museum of victims of fascism in Petrozavodsk. The main criteria of formation of moral attitude to the Motherland, tolerance, modern trends of civic education and patriotism, as well as the social objectives of the Museum are determined. The ways of realization of the main principles of moral education in the main activities of the Museum are excursions, seminars, organization of volunteer activities of students.

Key words: morality, patriotism, civic-Patriotic education, Museum activity.

В процессе воспитания личности исключительно важное значение имеет формирование ее нравственности. Люди, будучи членами социальной системы и находясь во множестве общественных и личных связей между собой, должны быть определенным образом организованы и в той или иной мере согласовывать свою деятельность с другими членами сообщества, подчиняться определенным нормам, правилам и требованиям.

Соблюдение моральных норм и правил базируется главным образом на сознательности самой личности, на понимании ею этих норм и правил и необходимости их соблюдения. Только мораль гуманного и демократического общества, которая сама носит прогрессивный характер, содействует действительному прогрессивному развитию и совершенствованию личности.

Поскольку соблюдение нравственных требований общества в конечном итоге зависит от самой личности, поскольку она выступает в качестве хранительницы и субъекта морального прогресса, вполне понятно, какое огромное значение приобретает нравственное воспитание, повышение его содержательности и педагогической действенности. Многие общественные деятели, писатели и педагоги с давних времен считали, что нравственное воспитание не только оказывает решающее влияние на формирование положительных качеств личности, но и является главной задачей образовательного процесса.

Вопросы о решающей роли нравственного воспитания в развитии и формировании личности осознавались и поднимались в педагогике с давних времен. Они связывались главным образом с тем, что только нравственное воспитание обеспечивает формирование у личности добродетельного характера и доброжелательного отношения к людям.

Я. А. Коменский в своем трактате «Наставление нравов» приводил изречение древнеримского философа Сенеки: «Научись сперва добрым нравам, а затем мудрости, ибо без первой трудно научиться последней». Там же цитировал народное изречение: «Кто успевает в науках, но отстает в добрых нравах, тот больше отстает, чем успевает».

Очень высоко оценивал нравственное воспитание Л. Н. Толстой: «Из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра» [3].

Если педагоги-классики признавали огромную роль нравственности в развитии и формировании личности, то еще большее значение придается решению этой проблемы в системе современного воспитания. Мораль общества охватывает многообразие общественных отношений. Если их сгруппировать, то можно четко представить содержание воспитательной работы по формированию нравственности обучающихся. В целом эта работа должна включать в себя формирование следующих позиций:

а) отношение к политике нашего государства: понимание хода и перспектив мирового развития; правильная оценка событий внутри страны и на международной арене; понимание моральных и духовных ценностей; стремление к справедливости, демократии и свободе народов;

б) отношение к родине, другим странам и народам: любовь и преданность родине; нетерпимость к национальной и расовой неприязни; доброжелательность ко всем странам и народам; культура межнациональных отношений;

в) отношения к людям: коллективизм, демократизм, взаимопомощь, гуманность, взаимное уважение, забота о семье и воспитании детей;

г) отношение к себе: высокое сознание общественного долга; чувство собственного достоинства, принципиальность.

В условиях обновляющихся социальных обстоятельств, демократизации и свободы общества исключительно важно, чтобы сама личность стремилась быть нравственной, чтобы она выполняла нравственные нормы и правила не благодаря внешним общественным стимулам и принуждению, а в силу внутреннего влечения к добру, справедливости, благородству и глубокого понимания их необходимости [2].

В Петрозаводске существует Музей жертв фашизма им. М. Кольбе, созданный силами и энтузиазмом бывшего малолетнего узника концлагерей Германии Вадима Николаевича Мизко. Уже 15 лет двери музея открыты для жителей и гостей нашего города, особенно для школьников и студентов. Деятельность музея на добровольческих началах поддерживает попечительский комитет Карельской региональной организации бывших малолетних узников лагерей уничтожения Германии, а также экскурсоводы-волонтёры музея.

Свою главную цель активисты музея видят в распространении нравственных принципов и гражданско-патриотическом воспитании молодёжи.

В процессе осуществления этой цели задачами Музея жертв фашизма являются: 1) содействие в организации проведения учебно-воспитательного процесса; 2) активная экскурсионно-массовая работа с обучающимися, населением, тесная связь с ветеранами и общественными объединениями; 3) организация культурно-просветительской, методической и информационной деятельности; 4) развитие системы дополнительного образования обучающихся, социального воспитания, использования в образовательном процессе социальных ресурсов; 5) ориентирование обучающихся на активное познание окружающей действительности, формирование ценностных отношений к историческому наследию; 6) изучение возможностей сотрудничества как с отдельными организациями, так и с конкретными людьми в процессе подготовки и реализации программ, проектов [5].

Один из способов реализации этих задач – проведение в учебном классе Музея жертв фашизма занятий по патриотическому воспитанию и пропаганде исторических знаний для школьников и студентов.

Военно-историческая направленность Музея жертв фашизма уже подразумевает возможность гражданско-патриотического воспитания молодёжи в его стенах. Все мероприятия, которые проводит музейный педагог, планируются, исходя из современных тенденций воспитания гражданственности и патриотизма в условиях музейной деятельности, а именно: 1) использование принципов «педагогике сотрудничества» на занятиях

в музее; 2) изучение музейного посетителя с целью адекватного ответа на его вопросы, личностно-ориентированный подход к посетителю; 3) ориентация на активное, созидательное участие самой широкой музейной аудитории в формировании исторического сознания молодёжи.

В сентябре-октябре 2018 года в рамках проведения «Дней Германии» Администрацией муниципального самоуправления петрозаводского городского округа для студентов Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета проводились лекции в стенах Музея жертв фашизма на тему «Память и будущее». После лекций участники писали о своих впечатлениях в Книге отзывов и смотрели короткометражный фильм на немецком языке с русскими субтитрами «Страна игрушек / Spielzeugland» (2007) (х/ф) в режиме он-лайн. Тема экспозиции легла в основу дискуссии и эссе в рамках курса «Практика устной и письменной речи английского языка». Публикуем некоторые впечатления студентов от экскурсии.

Анна Василевич: «Я была действительно впечатлена историей возникновения музея и теми историческими событиями, которые этому предшествовали. Это были не просто безличные исторические факты, это была уникальная история о реальных людях, которые страдали, но, несмотря на это, смогли выжить в ужасных жизненных обстоятельствах. Я думаю, что история оживает в таких моментах. Это пробудило во мне желание узнать как можно больше о жизни моих предков в те годы».

Валерия Тишкова: «Вчера у меня и моих одноклассников появилась возможность посетить Музей жертв фашизма им. М. Кольбе. Это было очень информативно, мы узнали о страшных страницах жизни людей, что потрясло нас до глубины души. В школе я была участником военно-патриотического клуба «Память» и могу с уверенностью сказать, что экскурсия была полезна для меня и воскресила в памяти мои знания и опыт пребывания в этом клубе. Я собираюсь поделиться своими эмоциями с моим школьным учителем, так как она была инициатором создания этого клуба. Я думаю, необходимо показать эту экспозицию школьникам, которые сейчас посещают этот клуб. Я думаю, каждый человек должен посетить этот музей, так как мы должны помнить тех, кто боролся за мир для нас! Спасибо за эту возможность поближе соприкоснуться с историей!».

После проведения лекций и дискуссий, написания эссе по теме экспозиции музея, обучающимся было предложено добровольческое участие в жизни музея, оказать волонтерскую помощь в обновлении экспозиции. Студенты знакомились с текстами музейного фонда, переносили их в электронный вид, оформляли презентации для музея. В ходе волонтерской работы студенты выражали желание и готовность продолжить посещение семинаров в музее на тему «Герменевтический анализ музейных текстов». Некоторые тексты вызвали особый эмоциональный ответ; «Мы скорбим о жертвах, о более чем 5 600 узниках, чья жизнь оборвалась здесь, на этом месте или в одном из внешних лагерей. Одних расстреливали, вешали, доводили до смерти пытками, травили собаками, бросали на колючую проволоку

заграждений, другие становились жертвами медицинских экспериментов, погибали от истощения или эпидемий. Некоторые, впав в отчаяние, решали сами положить конец своим мукам. Более трёх тысяч человек увезли в замок Хартхайм близ Линца, где шла полным ходом программа эвтаназии. Сегодня среди нас находятся свидетели тех событий. Они чтят память своих товарищей, которым не довелось дожить до свободы, и тех, кто недолго прожил после освобождения, не вынеся последствий своих страданий в аду по имени Дахау. Бывшие узники Дахау, оставшиеся в живых, – это люди, которые без устали напоминают о прошлом снова и снова, чтобы эти времена никогда не повторились и не был забыт завет заключённых, доносящийся до нас из тех дней апреля 1945 года».

Таким образом, благодаря волонтерской деятельности, а также проведению лекций и семинаров, организации для студентов в Музее жертв фашизма им. М. Кольбе на тему «Память и будущее» в образовательном процессе актуализировалась возможность совмещения изучения немецкого языка и истории с нравственным и гражданским воспитанием студентов, развития системы дополнительного образования обучающихся, содействия образовательным организациям города Петрозаводска и республики Карелия в организации учебно-воспитательного процесса, который мотивирует участников семинаров и лекций к познанию, рефлексии, способствует ценностной ориентации личности.

Литература

1. Косова И. М. Вчера, устремлённое в завтра / И. М. Косова // Студенчество. Диалоги о воспитании. – МосГУ. – 2005. №6(24). – С. 21–22.
2. Милюкова И. Это чувство должно родиться в самом человеке... Роль и место ценностей патриотизма в системе ценностных ориентаций современной молодёжи/ И. Милюкова // Духовно-нравственное воспитание – Школьная пресса. – 2009. – №3. – С. 22–28.
3. Никулина Т. В. Музей в XXI веке: учебное пособие / Т. В. Никулина, С. Г. Ковчинская. – Петрозаводск : ПетрГУ, 2009. – 161 с.
4. Рябов В. В. Основы гражданственности / В. В. Рябов, Е. И. Хаванов // Гражданин и право, № 9, сентябрь 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gov.sar.ru/hierarchy.asp?page=23/>.
5. Шакенова Т. Ж. Гражданско-патриотическое воспитание / Т. Ж. Шакенова, А. К. Нургалиева // Материалы международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной педагогики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sibac.info>.

СЛЕНГ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ДЕФИНИЦИИ. ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЫ

*Колесниченко Людмила Владимировна,
старший преподаватель кафедры лингводидактики
ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и
торговли имени Михаила Туган-Барановского»*

Статья посвящена проблемам определения дефиниции сленга как разновидности языка социально ограниченных групп. Особое внимание уделяется особенностям языка молодежной среды.

Ключевые слова: социально ограниченные группы, социалект, сленг, эмоционально-окрашенная лексика, вульгаризмы.

Стаття присвячена проблемам визначення дефініції сленгу як різновиду мови соціально обмежених груп. Особлива увага приділяється особливостям мови молодіжного середовища.

Ключові слова: соціально обмежені групи, соціалект, сленг, емоційно-забарвлена лексика, вульгаризми.

The article is devoted to the problems of determining the definition of slang as a kind of language of socially limited groups. Special attention is paid to the peculiarities of the language of the youth environmen.

Keyword: a socially limited group, sociolect, slang, and emotionally colored vocabulary of the vulgar.

На существование и развитие языка, как известно, влияют два вида факторов: лингвистические, связанные с внутренними законами развития языка, и экстралингвистические, внешние, среди которых наибольшее значение имеют социально-политическое состояние общества, научно-технический прогресс и влияние извне как результат межэтнической и межкультурной коммуникации. На наш взгляд, именно экстралингвистические факторы играют доминирующую роль в тех бурных процессах, которые мы наблюдаем в языке в последнее двадцатилетие.

В настоящее время серьезные изменения происходят на всех уровнях и во всех видах общенародного языка, в частности, в тех его пластах, которые не являются нормированными и не входят в состав литературного языка. Новые языковые явления в этой нише появляются мощно, стихийно и функционируют практически неуправляемо. Имеются в виду те пласты языка, которые

обеспечивают коммуникативные потребности социально ограниченных групп и относятся к социалектам.

Постановка проблемы в общем виде. В нашей работе мы рассмотрим различные точки зрения известных лингвистов на такое языковое явление, как сленг, и попытаемся исследовать особенности языка молодежной среды. В качестве материала для наблюдения нами было использовано анкетирование студентов I-III курсов ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского».

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемами социолекта и, в частности, его разновидностью – сленгом занимались и занимаются многие известные ученые: корифеи отечественного языкознания и наши современники А. А. Шахматов, И. Р. Гальперин, М. А. Грачев, Э. М. Береговская, Е. Г. Борисова, О. А. Анищенко, Л. Г. Крысин и многие другие. Были проведены исследования сленга в исторической ретроспективе, сделаны попытки дифференцировать понимание таких явлений, как жаргон, аргó и сленг, изучался сленг разных социальных групп. Однако, несмотря на большое количество научных трудов, не все проблемы сленга решены. **Нерешенные проблемы.** Так, по-прежнему нет единой точки зрения на сущность понятия «сленг», определение его дефиниции и выявление границ функционирования. Кроме того, поскольку язык молодежной среды – как разновидность сленга – явление чрезвычайно подвижное, зависящее от многих факторов, в том числе и от региона распространения, нам кажется интересным проанализировать особенности молодежного сленга Донецкого региона. **Цель статьи** – опираясь на достижения современной науки, попытаться определить дефиницию термина «сленг», границы его функционирования и выявить особенности молодежного сленга как части общего понятия «сленг» на примере языка молодежной среды Донетчины.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Кратко коснемся истории вопроса. Время и этимология появления термина «сленг» неясны. В письменном виде со значением «оскорбление» впервые это слово было зафиксировано в Англии в 18 в. Чуть позже оно стало употребляться как «язык низкого вульгарного типа». В середине 19 в. этот термин расширил свою семантику: им стали называть просторечия и часто – в целом язык простонародья. Кроме того, его нередко использовали в качестве синонима терминов «жаргон» и «арго».

В настоящее время, особенно в последние десятилетия, этот термин активно функционирует как в литературном языке, так и в научных исследованиях, посвященных вопросам социальной лингвистики. Были

сделаны многочисленные попытки выяснить объем этого понятия, некоторые определения сленга зафиксированы в словарях. Однако нельзя утверждать, что лингвисты и социологи пришли к единому пониманию его дефиниции.

В отечественной науке некоторые ученые, например, И. Р. Гальперин и его единомышленники (А. М. Мазурова и др.) не считали сленг каким-то особым языковым явлением. По мнению И. Р. Гальперина, под сленгом следует понимать пласт лексики и фразеологии, которая проявляется в сфере живого разговорного языка в виде разговорных неологизмов, которые могут затем входить в литературный язык [5, с. 109].

Однако в настоящее время в русской лексикографии утвердилось мнение о бесспорном существовании сленга как особого языкового явления, хотя его понимание разными учеными трактуется по-разному. В Словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой сленг понимается в 2-х значениях: 1. Разговорный вариант профессиональной речи; 2. Элементы разговорного варианта той или иной профессиональной или социальной группы, которая, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих языках особую эмоционально-экспрессивную окраску» [1].

В Современном энциклопедическом словаре (1980 г.), в Большом энциклопедическом словаре (1990 г.) и в Лингвистическом словаре под ред. В. Н. Ярцевой (1990 г.) сленг определяется «то же, что жаргон» с пометкой «преимущественно в англоязычных странах». Однако в этих же словарях даются дополнительные пояснения или выделяется второе значение: Современный энциклопедический словарь (1980 г.): «Слой разговорной лексики, отражающей грубо-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи и не совпадающей с нормами литературного языка» [8]; в БЭС – «...вариант разговорной речи (в том числе экспрессивно-окрашенные элементы этой речи), не совпадающие с нормами литературного языка» [4]; в Лингвистическом энциклопедическом словаре (1990 г.) – «Совокупность жаргонизмов, составляющих слой разговорной лексики, отражающей грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи» [7].

Большая советская энциклопедия также акцентирует внимание на том, что сленг – экспрессивно и эмоционально окрашенная лексика разговорной речи, отклоняющаяся от принятой литературной языковой нормы (термин «С.» чаще всего употребляется применительно к английскому языку и его функционированию в Англии и США) [3].

При всей некоторой размытости, нечеткости в определении сущности термина «сленг», часто – в недифференциации понятий «сленг» и «жаргон», все же сделаем попытку выделить его главные признаки, отмеченные в словарях и

позволяющие рассматривать «сленг» как отдельное языковое явление. Итак, сленг: а) существует как отдельное языковое явление, доказательством чего служит внесение его авторами словарей в словарные статьи и определение его дефиниции; б) находится за рамками литературного языка; в) представляет собой устную форму речи; г) не является синонимом жаргона; д) может принадлежать разным видам общего жаргона (под жаргоном мы понимаем профессиональную речь социально ограниченных групп), но ставшим известным достаточно широкому кругу коммуникантов; е) используется в речи различных социальных групп; ж) имеет ярко выраженную эмоционально-экспрессивную окраску; з) наиболее активно функционирует в среде молодежи: школьный, студенческий, военный (солдатский) сленг, сленг молодежных неформальных групп и групп компьютерщиков.

Таким образом, под сленгом можно понимать устную форму речи, находящуюся за рамками литературного языка, которая обслуживает различные социально ограниченные группы и обладает ярко выраженной эмоционально-экспрессивной окраской. Выделяемый среди других видов сленга язык молодежной среды как наиболее активно функционирующий, имеет возрастные ограничения: им пользуются люди приблизительно с 12 до 25 лет. Это позволяет молодым, как бы виртуально отделившись от другого, «взрослого», мира, почувствовать себя членами некоего замкнутого сообщества, куда проникновение «чужих» невозможно. Свойственные молодости энергия, задор, светлое, но часто и ироничное восприятие жизни, стремление к переменам и игре находят воплощение в удивительном феномене, называемом молодежным сленгом.

Первые сленговые словечки исследователи обнаружили еще в художественной литературе 19 в. («Очерки бурсы» Н.Г. Помяловского). 20 в. с его бурными процессами, затрагивающими все стороны жизни, вызвал к жизни три волны активного развития молодежного сленга; это было связано с Первой мировой войной и революцией 1917 года, с периодами 50-ых и 70-80-ых годов прошлого века. В настоящее время мы наблюдаем четвертую волну, основанием для появления которой послужили стремительные изменения в общественно-политической и социальной жизни страны, развитие современных технологий и их проникновение во все сферы жизни человека.

Попытаемся определить главные особенности молодежного сленга:

- молодежным сленгом пользуются люди одной возрастной категории для общения между собой в непринужденной, неофициальной обстановке;
- существование молодежного сленга – это не только естественное стремление молодых отгородиться от мира взрослых, но и выражение вечного конфликта «отцов» и «детей»: все, что создано «отцами», подвергается сомнению и часто – отвергается;

– молодежному сленгу свойственна быстрая обновляемость. Взрослеет одно поколение и, как правило, из его речи и лексического среза молодежного сленга того времени уходит большая часть слов. Следующее поколение, имеющее свое видение и понимание действительности, также создает свой особый, неповторимый, понятный только ему, мир языка, время существования которого соотносится со временем взросления молодых. Это процесс постоянный и необратимый;

– тематически молодежный сленг ограничен: в нем отражается не жизнь вообще, а в основном реалии жизни молодых;

– лексикон молодежного сленга питается богатствами общенародного языка и живет на его фонетической и грамматической основе;

– в связи с неплохим знанием современными юношами и девушками иностранных языков по сравнению со своими сверстниками прошлых лет, в молодежном сленге нашего времени преобладают иноязычные заимствования – переосмысленные и переработанные фонетически и грамматически;

– в лексиконе молодежи ценятся юмор, парадоксальность сравнений и метафористики, некая языковая игра – чем ярче и необычнее сленгизм, тем большей популярностью он обладает;

– не отвергает молодежный сленг и вульгаризмы: их в нем достаточно много.

Обращает на себя внимание кратковременность «жизни» некоторых сленгизмов: наблюдения, проводимые нами в течение нескольких лет, показали, что часть сленгизмов, созданных и активно употребляемых в определенный период, через два-три года уже были неизвестны новому поколению.

В целом можно отметить, что судьба сленговых слов и выражений неодинакова: одни из них с течением времени настолько приживаются, что переходят в общеупотребительную речь, например, *стучать* (ябедничать, писать доносы); другие существуют лишь какое-то время вместе со своими носителями, а затем забываются *потрясно, лабать*; и, наконец, третьи сленговые слова и выражения так и остаются сленговыми на протяжении длительного времени, никогда полностью не переходя в общеупотребительный язык: *халява, бабло, хавчик, лафа*, мне это *фиолетово, пофигизм*.

Формирование современного молодежного сленга происходит, во-первых, за счет иноязычных заимствований – в основном из английского языка, но встречаются слова и из других языков: шведского, японского, китайского, однако их процент по сравнению с английским чрезвычайно мал; во-вторых, за счет средств, свойственных языку вообще и русскому в частности.

1. На первое место по продуктивности выходят иноязычные заимствования, но лишь малая их часть остается неруссифицированной: *ролф* –

шутка (от англ. *golf* – шутка), *флекс* – хвастать (от англ. *to flex* – хвастать), *изи* – легко (от англ. *easy* – легко, просто), *бьюти* – красота (от англ. *beauty*), *лакиери* – престижно, модно, очень круто (от англ. *luxury* – модно, престижно). Модное слово *хайп* (от англ. *hype* – беззастенчивая реклама) понимается нашей молодежью достаточно широко: это и шумиха, ажиотаж, и то, что модно или популярно, и делать что-то напоказ.

2. Чрезвычайно продуктивна для образования сленгизмов и аффиксация как с иноязычными, так и с исконно русскими корнями: *хейтер* – недруг, *юзить* – использовать, *дэнсить* – танцевать, *гамать* – играть, *чили* – отдых, *агриться* – злиться, *фуди* – гурман, любитель поесть, *красава* – красивый, хороший парень или девушка; иногда употребляется иронично, с негативным подтекстом.

3. Использование метафор также является мощным источником формирования лексического состава сленга. Следует отметить, что метафоризации подвергается в основном лексика родного языка; метафоры на основе иноязычных слов встречаются относительно редко: *чили* (от англ. *chilling* – простуда) – в русском варианте отдых, *орать* – смеяться, *лопата* – телефон, *корыто* – машина, такси, *дичь* – полная чушь, *кирпич* – большой учебник, это *тема* – мне нравится, *движ* – вечеринка, *штрих* – человек, *тормоз*, *телега* – человек, который медленно соображает.

По сравнению с тремя названными (иностранные заимствования, различные виды аффиксаций и использование метафор) удельный вес остальных источников формирования лексического фонда молодежного сленга незначителен:

- усечение корней: *харе* – хватит, *жиза* – жизненная ситуация, *варик* – вариант, *репа* – репетиция, *маг* – магистр, *бак* – бакалавр, *движ* – вечеринка, *чел* – человек;

- сложение корней: *моралфан* – моральный человек, *олдфаг* – фанат;

- универбизация: *студак* – студенческий билет, *курсач* – курсовая работа, *абитура* – абитуриент, *госы* – государственные экзамены, *автомат* – зачет, полученный автоматически;

- аббревиация: экономия языковых средств, свойственная интернет-языку, активно проникает и в устную речь молодых – *хз* – не знаю, *мб* – может быть, *чс* – черный список, *лд* – лучший друг, *спб* (спасибо), *офк* (от англ. «конечно»), *нг* (новый год), *др* (день рождения), *инфа* (информация);

- арготизмы: *заиквар* – позор, *беспредел* – полная свобода, *мочить* – убивать.

Подведем итоги. Сленг, еще недавно рассматриваемый учеными как разновидность жаргона, убедительно доказал свое право на существование в качестве самостоятельного языкового явления. Анализируя определения

сленга, данные в различных словарях, мы пришли к выводу, что под сленгом следует понимать устную форму речи, находящуюся за рамками литературного языка, которая обслуживает различные социально ограниченные группы и обладает ярко выраженной эмоционально-экспрессивной окраской. Язык молодежной среды, выделяемый среди других видов сленга и наиболее активно функционирующий, имеет возрастные ограничения: им пользуются люди приблизительно с 12 до 25 лет. Для него характерны: быстрая обновляемость, связь с общенародным языком, преобладание иноязычных заимствований, переосмысленных и переработанных фонетически и грамматически; ограниченность в тематике: в нем отражаются реалии жизни молодых; в лексиконе молодежи ценятся юмор, парадоксальность сравнений и метафористики, некая языковая игра; в нем достаточно много вульгаризмов.

Наблюдения за изменениями в языке социально ограниченных групп и, в частности, молодежной среды, позволяют лучше понимать и, возможно, прогнозировать сложные процессы, происходящие в языке в целом, что, в свою очередь, помогает избежать или свести к минимуму негативные проявления некоторых языковых явлений.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс] / О. С. Ахманова – Режим доступа : http://www.classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_9.htm
2. Береговская Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. 1996. №3. С. 32–41.
3. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://bse.uaio.ru/BSE/bse30.htm>.
4. Большой энциклопедический словарь. Языкознание [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://slovar.cc/enc/bolshoy-rus.html>.
5. Гальперин И. Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания. 1956. №6. С. 107–114.
6. Крысин Л. Г. О некоторых изменениях в русском языке конца XX века [Текст] / Л. Г. Крысин // Исследования по славянским языкам. 2000. №5. С. 65–91.
7. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / под ред. В. Н. Ярцевой – Режим доступа : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1312351>.
8. Современный энциклопедический словарь [Электронный ресурс] - Режим доступа : <http://www.вокабула.пф/assets/images/vocabularyo.png>.

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСТВА

***Красицкая Нина Степановна,
старший преподаватель кафедры лингводидактики
ГО ВПО «Донецкий университет экономики и торговли
имени Михаила Туган-Барановского»***

Статья посвящена вопросу изучения фразеологии среди студентов-нефилологов в аспекте культуры речи. В работе обобщается практический опыт известных лингвистов, которые изучали фразеологический аспект современного русского литературного языка, ставятся актуальные лингвометодические вопросы по рассматриваемой теме и предлагаются конкретные практические пути решения этих вопросов. В статье определяются наиболее эффективные в процессе изучения фразеологии методы, приемы и средства обучения. Особое внимание уделяется классификации системы упражнений, делается акцент на инновационные и интерактивные технологии, что в целом приводит к реальному повышению уровня речевой культуры студентов-нефилологов.

Ключевые слова: фразеология, культура речи, методы, приемы, интерактивные средства обучения

Статтю присвячено питанню вивчення фразеології серед студентів-нефілологів в аспекті культури мовлення. У роботі узагальнено практичний досвід відомих лінгвістів, які вивчали фразеологічний аспект сучасної російської літературної мови, порушено актуальні лінгвометодичні питання з цієї теми та запропоновано конкретні практичні шляхи вирішення цих питань. У статті визначено найбільш ефективні в процесі вивчення фразеології методи, прийоми і засоби навчання. Особливу увагу приділено класифікації системи вправ, зроблено акцент на інноваційні та інтерактивні технології, що загалом спричиняє реальне підвищення рівня мовної культури студентів-нефілологів.

Ключові слова: фразеологія, культура мовлення, методи, прийоми, інтерактивні засоби навчання.

The article is devoted to phraseology study by student's non-philologists in the aspect of speech culture. The practical experience of famous linguists who studied the phrase logical aspects of modern Russian literary language is summarized, the actual lingvo-methodical aspects on the topic are observed and definite practical ways of solving these problems are offered. The most effective methods, means and ways of phraseology study are defined. The special attention is paid to the system of exercise classification; the emphasis is on innovative and interactive technologies. Their

usage leads to real enhancement of communicative culture level of student's non-philologists.

Key words: phraseology, communication culture, methods, ways, interactive means.

На современном этапе развития образования особую актуальность приобретает проблема формирования культуры речи среди студентов, которая не может быть решена без использования фразеологизмов, так как именно они выступают источником богатства, образности и выразительности речи каждого человека. Вопрос об изучении фразеологии в аспекте культуры речи студентов интересует уже не одно поколение педагогов и лингвистов.

Речевая культура является неотъемлемой частью общей культуры человека. Она непосредственно связана с использованием языка, включая и сам язык, его этническую специфику, а также функциональные и социальные разновидности как в устной, так и в письменной форме.

Цель данной работы – рассмотреть фразеологию как один из компонентов речевой культуры и определить наиболее эффективные в процессе изучения фразеологии методы, приемы и средства обучения.

В процессе речевого общения широко и ярко применяются меткие, образные выражения. Использование фразеологизмов с давних времен определяется многими факторами: национальными, культурологическими, социальными. Фразеологизмы отражают обычаи (спустя рукава, хлеб-соль, скатертью дорога), обряды (шиворот-навыворот, очертя голову, пришелся не ко двору) историю (сирота казанская, как Мамай прошел, отложить в долгий ящик) и психологию народа (жена декабриста, гнуть в три погибели, вот где собака зарыта). Фразеологизмы хранят исторически значимую информацию, передающуюся из поколения в поколение, они объединяют в себе языковое и речевое начало.

Русская фразеология обладает богатейшими возможностями речевой выразительности, фразеологические обороты часто оказываются в поле зрения исследователей, именно они могут способствовать созданию яркого и неповторимого образа. Знакомство с русской фразеологией позволяет нам глубже понять историю и характер нашего народа. «Фразеологизмы составляют народную физиономию языка, его оригинальные средства и самобытное, самородное богатство», – говорил известный русский мыслитель, литературный критик и писатель В. Г. Белинский [1]. В них отразились исторические события, отношение народа к человеческим достоинствам и недостаткам.

По определению Н. М. Шанского, «фразеологизм, фразеологическая единица, – общее название семантически несвободных сочетаний слов, которые не производятся в речи (как сходные с ними по форме синтаксические структуры - словосочетания или предложения), а воспроизводятся в ней в социально-закрепленном за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава. Семантические сдвиги в значениях лексических компонентов, устойчивость и

воспроизводимость – взаимосвязанные универсальные и отличительные признаки фразеологизма» [9, с. 43]. Таким образом, фразеологизмы – это устойчивые сочетания, образующие смысловое единство и выполняющие функцию отдельного слова. Слова, составляющие фразеологизм, все вместе значат совсем не то, что они же значат по отдельности. В свободных словосочетаниях одно слово можно заменить другим, если оно подходит по смыслу. Фразеологизмы такой замены не допускают. Устойчивые обороты воспринимаются как живой и неиссякаемый источник, который в целях художественной изобразительности обеспечивает обогащение литературного языка новыми выразительными возможностями и средствами. Например: валять Ваньку – лениться; переливать из пустого в порожнее – говорить без толку; смотреть сквозь пальцы – не обращать внимания; зарубить на носу – запомнить и т. д. На сегодняшний день фразеологизмы становятся неотъемлемым атрибутом речи любого человека, отражая ее индивидуальные особенности. Носитель языка, имея свой набор фразеологизмов, использует их для более точного, образного выражения своих мыслей, что позволяет определить уровень речевой культуры человека, его речевой вкус и образованность [5, с. 347].

Одним из важнейших аспектов освоения фразеологии является подбор эффективных методов обучения. В лингводидактике методы обучения понимают как «систему моделей методических приемов, построение которых определяется целями обучения, общедидактическими принципами, характером учебного материала, особенностями источников учебной информации» [6, с. 16].

Выделяют следующие методы обучения по способу взаимодействия преподавателя и студентов: устное изложение (рассказ, объяснение), беседа, работа с учебником, система упражнений, наблюдение за речью студента [2, с. 492]. Одним из важнейших методов преобразования приобретенных теоретических знаний в соответствующие умения и навыки является использование системы упражнений, так как практические языковые упражнения необходимы при отработке любой изучаемой темы.

При изучении фразеологии следует ориентироваться на формирование культуры речи студентов. Основными коммуникативными признаками культуры речи являются правильность, точность, логичность, содержательность, уместность, богатство, выразительность, чистота. Изучая фразеологию, студенты могут в полной мере повышать свой уровень речевой культуры.

По мнению таких исследователей, как А. В. Текучев, М. Т. Баранов, Е. И. Пометун, О. М. Горошкина и др., для эффективного изучения фразеологии и повышения уровня речевой культуры среди студенчества преподаватель должен использовать систему упражнений, где отрабатывались бы необходимые практические навыки и умения. К ним относятся:

- упражнения на нахождение фразеологизмов в тексте;
- упражнения на различие фразеологизмов от свободных словосочетаний;

- упражнения на определение лексического значения фразеологических единиц;
- упражнения на подбор синонимов и антонимов среди предложенных фразеологизмов;
- замена выделенных словосочетаний близкими по значению;
- ситуативные упражнения на подбор наиболее подходящих фразеологизмов;
- нахождение различий среди предложенных подчеркнутых фразеологизмов;
- нахождение различий в близких по структуре фразеологизмах;
- игры.

Каждое предложенное упражнение имеет свои методические приемы. Характерной особенностью данных упражнений является их способность взаимодействовать друг с другом, а также в комплексе способствовать совершенствованию методов обучения среди студентов. Такие приемы, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение, абстрагирование, классификация, дифференциация относятся к приемам мыслительной деятельности и широко используются во всех предложенных упражнениях.

На современном этапе выделились две эффективные группы приемов работы с фразеологизмами: приемы семантизации фразеологического материала (сравнение, сопоставление, развернутое описание фразеологизма, отбор синонимических вариантов фразеологизма, использование контекстного окружения, этимологизация фразеологизмов, работа с фразеологическими словарями и сборниками пословиц и поговорок) и приемы формирования умений и навыков использования фразеологического материала (группировка по тематическим и семантическим признакам, анализ функциональных свойств фразеологизмов в художественных произведениях, стилистический эксперимент, воспроизведение текста с фразеологизмами, конструирование предложений с фразеологическими единицами, включение фразеологизмов в творческие работы).

Одновременно эффективным приемом формирования фразеологических умений и навыков остаются тренировочные упражнения. Традиционно определяют две группы упражнений:

1) собственно фразеологические (значение фразеологической единицы, ее признаки, строение и т. д.).

2) комбинированные (фразеология рассматривается на основе взаимосвязи с изучаемой темой того или иного характера) [7, с. 189].

Беседа – это метод словесного обсуждения изучаемого материала. Ее задача заключается в том, чтобы, во-первых, с помощью целенаправленных и правильно поставленных вопросов актуализировать полученные ранее студентами знания, во-вторых, достичь усвоения ими новых знаний путем самостоятельных обдумываний, обобщений и других умственных операций.

Наиболее действенным средством формирования культуры речи среди студентов является использование инновационных форм работы на занятии. К

ним относятся загадки, лингвистические игры, написание творческих работ. Именно в лингвистических играх создаются положительные психологические условия, развивается изобретательность, фантазия, которые оживляют учебный процесс. Эффективными в формировании культуры речи являются игры-имитации, которые предусматривают создание определенных речевых ситуаций. Коллективные и групповые формы работы являются плодотворными независимо от того, как сотрудничали участники: на условиях соперничества, сотрудничества или соревнования. Такая работа способствует повышению учебной активности студентов, дает возможность каждому студенту усваивать учебный материал в нужном для него темпе. Это является действенным средством в реализации личностно ориентированного подхода к обучению.

На повышение эффективности каждого из методов и приемов обучения влияет продуманное использование средств обучения. Средствами обучения выступает наглядность, например, таблицы (опорные, сравнительные, тематические и т. д.), схемы, рисунки, тематические словари, а также технические средства обучения, например, компьютер, фильм, видеоманитофон [4].

Итак, руководствуясь лингвистическими и психологическими факторами формирования культуры речи, мы определили лингводидактические основы обучения фразеологии в аспекте повышения уровня речевой культуры среди студенчества, в том числе методы, приемы, средства обучения, и выбрали те, которые являются наиболее эффективными в процессе изучения фразеологии на занятиях в вузе.

Рассматривая точку зрения речевого поведения внутриязыковых типов речевой культуры, важно учитывать уровень владения фразеологическими средствами языка. Это показатель не только грамотности, уважения к языку, выработанным правилам общения, но и отношение человека к знаниям о языке, стремление к их расширению, умение пользоваться полученными знаниями, что играет положительную роль в повышении уровня речевой культуры молодых людей.

Однако при использовании фразеологизмов нередко возникают определенные трудности: чрезмерное употребление выразительных средств может привести к усложненности речи; невнимательное отношение к слову, незнание лексически точного значения фразеологизма, его лексико-грамматического состава, экспрессивно-стилистических возможностей, сферы употребления, сочетаемости разрушает не только образную природу самого фразеологизма, но и создает опасность возникновения речевых ошибок. В этом случае уместными следует считать, например, следующие задания:

Задание 1. Найдите речевые ошибки в употреблении фразеологизмов (неоправданная замена компонентов фразеологизма, немотивированное рассмотрение или сокращение его состава, изменение грамматической формы слов во фразеологизме):

1. Не мудрствуя долго, мы приведем конкретный пример.
2. Хотя он был и не из робкой десятки, но тут он испугался.

3. Все трудились в поте лиц, но, завершив работу, почувствовали облегчение.

Задание 2. Прочитайте, укажите неточности, допущенные в данных примерах при употреблении глаголов и использовании фразеологических оборотов. Исправьте предложения и перепишите.

1. Русские войска совершили победу.
2. Пейзаж имеет в романе большую роль.
3. Рассказ оказал на меня неизгладимое впечатление.

Задание 3. Объясните значение фразеологизмов, составьте с ними предложения.

Человек с большой буквы, белая ворона, висеть на телефоне, без царя в голове.

Происходящие в последнее время изменения в лексике и фразеологии, касающиеся во многом либерализации и демократизации отношения к нормам культуры речи, допускают отклонения от языковых норм и в употреблении фразеологизмов. Появление так называемой «свободы речи» существенно сказывается на увеличении доли использования сниженной разговорно-просторечной, грубой, вульгарной, и даже нецензурной лексики и фразеологии, что вызывает обоснованную тревогу со стороны преподавателей-русистов.

На сегодняшний день различают два уровня речевой культуры человека – высший и низший. Например, если человек обладает правильной и хорошей речью, то он достигает высокого уровня речевой культуры, что повышает его профессиональную конкурентоспособность. Это значит, что он не допускает ошибок в произношении, в употреблении форм слов, в их образовании, в построении предложения, избегает неудачного выбора фразеологического синонима, не нарушает сочетаемости фразеологического оборота с контекстом, а также умеет строить высказывания в соответствии с целью общения, отбирать наиболее подходящие в каждом случае устойчивые конструкции, учитывая при этом, к кому и при каких обстоятельствах он обращается.

Для низкого уровня характерны ошибки в произношении, в употреблении форм слов, различных словообразований, построении предложений, неуместное использование фразеологизмов и фразеологических оборотов, а также несоблюдение норм русского литературного языка. К сожалению, в своей практической учебной деятельности преподаватели-русисты довольно часто сталкиваются и с языковой неграмотностью, и с низким уровнем речевой культуры современных студентов. И в этом плане нам предстоит большая работа со студентами и в аудитории, и вне стен вуза, чтобы вызвать у молодых людей живой интерес к родному слову, к великой культуре русского народа.

В заключение хочется еще раз подчеркнуть, что фразеологизмы – это один из компонентов речевой культуры, который хранит в себе исторически значимую информацию, передающуюся из поколения в поколение, а также объединяет в себе языковое и речевое начало. Рассматривая фразеологию в аспекте повышения уровня речевой культуры среди студентов, стоит отметить, что студент с помощью полученных знаний может использовать

фразеологизмы для более точного, образного выражения своих мыслей, тем самым повышая свой уровень грамотности, уважения к языку, выработанным правилам общения, а также показывает свое отношение к знаниям о языке, стремление к их расширению.

Литература

1. Белинский В. Г. Собрание сочинений в 3 томах. Том 03: Статьи и рецензии / В. Г. Белинский. Под общ. ред. Ф. М. Головенченко. – М. : ОГИЗ Гослитиздат, 1948. – 928 с.
2. Ганилова А. В. Фразеологизмы в нашей речи / А. В. Ганилова // Старт в науке. – 2017. – № 4. – 557 с.
3. Дунев А. И. Русский язык и культура речи : учебник / А. И. Дунев [и др.] ; под общ. ред. В. Д. Черняк. – М. : Издательство Юрайт, 2011. – 493 с.
4. Пометун Е. И. Современный урок. Интерактивные технологии обучения: [метод. пособие] / Е. И. Пометун, Л. В. Пироженко; под ред. Е. И. Пометун. – М. : А.С.К., 2005. – 192 с.
5. Сиротинина О. Б. Речевая культура // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожиной. – М. : Флинта, 2011. – 694 с.
6. Стернин И. А. Социальные факторы и развитие современного русского языка / И. А. Стернин // Теоретическая и прикладная лингвистика. – Вып. 2: Язык и социальная среда. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2004. – 192 с.
7. Текучев А. В. Теория и методика преподавания русского языка. Методические рекомендации / А. В. Текучев. – М. : МГПИ, 2006. – 189 с.
8. Телия В.Н. Что такое фразеология / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1966. – 85 с.
9. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М. : Высшая школа, 1985. – 160 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕСЛАВЯНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ИССЛЕДОВАНИИ ФОЛЬКЛОРА

***Болотина Алина Валерьевна,
ассистент кафедры прикладной лингвистики и межкультурной
коммуникации
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и
архитектуры»***

В основе исследуемой работы положено изучение группы общеславянских фразеологизмов, их связи с культурой славянского народа того или иного времени, в котором они формировались. В центре внимания находится фразеология исконно русского происхождения, составляющая ядро русской культуры и выражающая национальную специфику народа. Рассмотрено понятие «фразеологизм», предложена классификация по степени происхождения и времени их существования. Приведены примеры классических фразеологизмов, предложены характеристики и раскрыты значения общеславянских фразеологических единиц на примере использования словаря русской фразеологии, сборника народных пословиц и классического древнерусского произведения Нестора Летописца «Повесть временных лет». Анализируемая группа фразеологических единиц, по мнению автора, представляет собой обширный материал для лингвокультурного анализа.

Ключевые слова: фразеология, фразеологизм, общеславянские фразеологизмы, фольклор.

У основі досліджуваної роботи викладено вивчення групи спільнослов'янських фразеологізмів, їх зв'язки з культурою слов'янського народу того або іншого часу, в якому вони формувалися. У центрі уваги знаходиться фразеологія одвічного російського походження, що становить ядро російської культури і виражає національну специфіку народу. Розглянуто поняття «фразеологізм», запропонована класифікація за мірою походження і часу їх існування. Наведені приклади класичних фразеологізмів, запропоновані характеристики і розкриті значення спільнослов'янських фразеологізмів на прикладі використання словника російської фразеології, збірки народних прислів'їв і класичного староруського твору Нестора Літописця «Повість минулих літ». Аналізована група одиниць фразеологізмів, на думку автора, є великим матеріалом для лингвокультурного аналізу.

Ключові слова: фразеологія, фразеологізм, спільнослов'янські фразеологізми, фольклор.

The basis of the research is the study of the group of common Slavic phraseology, their links with the culture of the Slavic people at one time or another,

in which they were formed. In the center of attention is the phraseology of the eternal origin, which is the core of Russian culture and expresses the national specificity of the people. The concept of «phraseology» is considered, the classification is proposed according to the degree of origin and the time of their existence. The examples of classical phraseology are given, characteristics of the commonly used phraseology are revealed and examples of the use of the dictionary of Russian phraseology, the collection of folk proverbs and the classic Old Russian product of Nestor the Chronicler «The Tale of the Past Years» are revealed. The group of phraseological units is analyzed, according to the author, is a great material for linguocultural analysis.

Key words: phraseologies, phraseology, common Slavic phraseologism, folklore.

Исследование и изучение фразеологизмов достаточно объёмная научная тематика, имеющая научную популярность среди филологов. За последние десять лет были успешно защищены более 200 диссертаций на территории Российской Федерации по вопросу изучения фразеологизмов. Тематики исследования были абсолютно разные: *национальные фразеологизмы, языковые фразеологизмы, эмотивные фразеологизмы, соматические фразеологизмы, семантические фразеологизмы, перцептивные фразеологизмы, субстантивные фразеологизмы, зооморфные фразеологизмы.*

Следует отметить, что тенденции исследований данного раздела науки в большинстве направлены на сравнение фразеологизмов с иностранными языками, поэтому внимание к исконно русским фразеологизмам отходит на второй план. Отсюда можно сформулировать актуальность темы, цель и задачи исследования.

Актуальность темы обуславливается «культурным обеднением» словарного запаса молодого поколения в связи с миграцией иностранных выражений в русский язык. Исходя из этого, предлагается вернуть исконно русским фразеологизмам их художественную выразительность.

Целью и задачами исследуемой работы является вычленение общеславянских фразеологизмов и их применение в славянском фольклоре.

Фразеологические единицы отражают в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки.

Ф. И. Буслаев утверждал, что фразеологизмы – это своеобразные микромиры, которые содержат в себе «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам» [2, с. 45].

Фразеологизмы (от греч. phrasis – выражение, logos – учение) – это устойчивые сочетания слов, закрепившиеся как единицы наименования: *железная дорога, анютины глазки* или выражения, включающие в себя оценки: *не лыком шит, спустя рукава*. Может употребляться термин

«фразеологические обороты». По своему смысловому объему они равны слову, а по своей структуре – предложению или словосочетанию [7, с. 210].

Исследование всего множества фразеологизмов русского языка предполагает их классифицирование по самым разнообразным признакам.

Н. М. Шанский делит фразеологизмы по степени их происхождения:

1) на исконно русские;

2) заимствованные (славянизмы и иноязычные) [6, с. 24–25].

Возникновение исконно русских фразеологизмов относится ко времени их существования. Основу славянской фразеологии составляют исконные обороты, включающие в себя:

– общеславянские (праславянские) фразеологизмы;

– восточнославянские (древнерусские) фразеологизмы;

– собственно русские фразеологизмы [4, с. 77–79].

Общеславянские (праславянские) фразеологизмы закреплялись в русском языке во время христианства, они в большинстве своем ведут начало из книг, священных писаний. Чаще всего они имеют книжный характер. Например, *прѣтча во языцех*, *метать бѣсер перед свѣньями* и другие.

Подгруппа общеславянских фразеологизмов имеет множество аналогов использования одной и той же фразы в других славянских языках:

– «*гól, как сокóл*»: *goly jak bicz* – польский; *chuddy jako kostelni mys* – чешский; *holu ako dlan* – словацкий; *го као прост* – сербский; *гол като пушка* – болгарский.

– «*когда рак на горе свѣснет*»: *jak mi na dloni wtosy wyrosnq* – польский; *az naprsi a uschne* – чешский; *az naprsi anedude blato* – словацкий; *код на врби роди гроже* – сербский; *на куково лято* – болгарский.

Подгруппа восточнославянских фразеологизмов предполагает аналоги использования одной и той же фразы только в украинском и белорусском исполнении:

– «*ни кола́ ни двора́*»: *ні кола ні двора* – украинский; *ні хаты ні лапаты* – белорусский.

– «*подложить свинью́*»: *лиса зловити* – украинский, *шостку падкінуць* – белорусский.

Для подгруппы русских фразеологизмов характерно использование фраз только для русского языка:

– «*с гу́лькин но́с*»;

– «*во всю ива́новскую*».

Если рассматривать общеславянские фразеологизмы через призму славянского фольклора, то их можно обнаружить фактически во всех фольклорных проявлениях, начиная от классических сборников пословиц русского языка до классических, фундаментальных произведений [3].

Так, в качестве примера, рассмотрим фразу «*гól, как сокóл*». Выражение встречается в различных модификациях («*чист, как со́кол*», «*чист мо́лодец: ни ко́з, ни ове́ц*»). В Словаре русской фразеологии А. К. Бириха, В. М. Мокиенко,

Л. И. Степановой, это выражение приводится в значении «*страшно беден, ничего не имеет*» [1].

Ещё одним примером является использование выражения «*крóвь пролива́ти*» в произведении Нестор Летописца «Повесть временных лет» [5]. Фразеологизм используется в значимости действия *убить*. В тексте наблюдается вариация компонентного состава фраземы в виде компонента-глагола (*кровь проливати / пролити*) и расширением компонентного состава (*пролияти / излияти кровь свою за*).

Таким образом, фразеологический состав языка представляет собой весьма ценное лингвистическое наследие, так как именно в нем отражается культурно-историческое мировоззрение народа, его культура, обычаи, традиции.

Анализируя полученные факты можно сформулировать следующий вывод, что в славянском фольклоре доминирующая составляющая используемых фразеологизмов принадлежит к подгруппе общеславянских фразеологизмов, которые в свою очередь могут быть использованы в качестве обширного материала для раскрытия и характеристики в лингвокультурном анализе.

Литература

1. Бирих А. К. и др. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник: свыше 2500 русских образных оборотов / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова / Под ред. В. М. Мокиенко. – СПб. : Фолио-Пресс, 1998. – 700 с.
2. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка / Ф. И. Буслаев. – М. : Учпедгиз, 1959. – 623 с.
3. Даль В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М. : Русская книга, 1994. – 1900 с.
4. Мандель Б. Р. Современный русский язык : история, теория, практика и культура речи / Б. Р. Мандель. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 451 с.
5. Повесть временных лет / Под ред. В. П. Адриановой-Перетц. – М. : Наука, 1996. – 667 с.
6. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка : учеб. пособие [для вузов по спец. «Рус.яз. и лит.»] / Н. М. Шанский. – М. : Учпедгиз, 1996. – 192с.
7. Яранцев Р. И. Русская фразеология : словарь-справочник / Р. И. Яранцев. – М. : АСТ, 1997. – 340 с.

СЕКЦИЯ 4. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Руководитель секции: канд. филол. н., доцент Гапонова Т. Н.

УДК: 378.4

О МЕСТЕ ПИСЬМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Недбайлик Сабина Рудольфовна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры немецкого и французского языков
Институт иностранных языков
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет*

Данная статья посвящена рассмотрению места и роли письма в системе обучения иностранному языку в средней школе. В этой связи в ней дается общий обзор основных подходов и тенденций, господствовавших в российской методике в течение нескольких десятилетий, с оценкой их фактической состоятельности и результативности. В рамках многоаспектного, детального описания письма как ВРД и процесса автор раскрывает специфику его вторично-кодовой природы, делая особый акцент на комплексности и сложносоставности лежащих в ее основе функциональных психофизиологических механизмов. Именно это обуславливает тесную взаимосвязь письма с другими продуктивными и рецептивными ВРД: чтением, говорением и аудированием, а, соответственно, его важную роль в формировании всех основных речевых умений.

Ключевые слова: речевая деятельность, письмо, устный метод, анализатор, психофизиологический механизм.

Ця стаття присвячена розгляду ролі і місця грамотного письма у системі вивчення іноземної мови в середній школі. У зв'язку з цим пропонується огляд основних підходів і тенденцій, що використовувались у російській методиці протягом декількох десятиліть, з оцінкою їх фактичної достатності і результативності. У рамках багатоаспектного, детального опису процесу письма автор розкриває специфіку його вторинно-кодової природи, робить акцент на комплексності і складності функціональних і психофізіологічних механізмів, що лежать в її основі. Саме це зумовлює тісний взаємозв'язок письма з іншими продуктивними і рецептивними процесами: читання, говоріння, аудіювання, і, звичайно, його важливу роль у формуванні всіх основних мовленнєвих навичок.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, письмо, усні методи аналізатор, психофізіологічний механізм.

This article is devoted to consideration of the role and the place of letters in the system of learning a foreign language in high school. In this regard, it provides an overview of the basic approaches and trends prevailing in the Russian technique for several decades, with an estimate of their actual viability and effectiveness. As part of a multifaceted, detailed description of the WFD and the process of writing as the author reveals specifics of its secondary code of nature, with particular emphasis on complexity and slozhnosostavnosti the underlying functional Psychophysiological mechanisms. This is what make the close relationship of the letter with other productive and receptivnymi WFD: reading manifest that experience by speaking and audirovaniem and, accordingly, its important role in the formation of all major speech skills.

Keyu words: speech activity, letter, the oral method, Analyzer, Psychophysiological mechanism.

Как известно, письмо всегда являлось своего рода «болевым точкой» в общей методике преподавания иностранных языков, что объясняется как специфичностью и сложностью самого характера этого вида РД, так и теми явными «перекосами» в учебных программах, которые долгое время имели место в школьной практике. Длительное господство так называемого устного метода, предложенного в свое время зарубежными учеными Л. Блумфильдом, Дж. Палмером и др. [3], нашло отражение в отечественной методике в виде так называемого последовательного обучения иностранным языкам (с устно-речевым опережением), что постепенно привело к почти полному устранению письменных форм учебной деятельности, в том числе из курса начального обучения иностранному языку. Сторонники данного метода, признающие единственным достойным объектом изучения лишь устную речь, всегда полагали, что нельзя уметь читать на языке, не научившись предварительно говорить на нем. Письмо в их представлении является лишь несовершенным кодом звукового языка, лишенным какого-либо самостоятельного значения [3] и может использоваться лишь в минимальном объеме как вспомогательное, «фоновое» средство обучения другим ВРД либо как одно из средств контроля общего уровня сформированности речевых навыков и умений учащихся. Механически перенесенный в российскую методику еще в 1968 г., этот «прямой метод» в форме полугодового «чисто устного» вводного курса прочно утвердился в средней общеобразовательной школе, где долгое время применялся по двухмесячному программному курсу. Во многом такому положению вещей способствовали и те социально-политические «лакуны», которые имели место в нашей стране вплоть до конца 1980-х - начала 1990-х гг., а именно: закрытость внешних границ, отсутствие широких контактов с носителями различных языков, а, соответственно, и стимула к овладению теми или иными речевыми формами, в том числе и письменными. Оттесненные «на

задворки» практической методики на целые десятилетия, письмо и письменная речь привлекали к себе внимание лишь отдельных исследователей-теоретиков.

Каковы же результаты преимущественного использования данного метода в средней общеобразовательной школе прошлых десятилетий? Многолетний опыт работы учителей-предметников представляет нам практические данные, которые как нельзя более очевидно свидетельствуют об устойчиво наблюдавшемся значительном снижении общего уровня умений и навыков учащихся применительно к иностранному языку как в плане слушания и говорения, так и в том, что касается чтения, не говоря уже о самом письме [4, 5]. Об этом же говорят и результаты статистического анализа, регулярно проводившегося методистами в большинстве средних общеобразовательных школ российских городов [4]. Вполне понятно, что саму причину столь неоправданно сильной и долгой приверженности многих методистов к чисто устному вводного курсу следует искать, скорее всего, в отсутствии адекватного представления о сути тех психологических механизмов, которые лежат в основе письма.

Как известно, важнейшей его характеристикой как процесса и одного из продуктивных ВРД является высокий уровень абстракции [2], что, в свою очередь, объясняет такую его особенность, как большую сложность и интенсивность выполняемых в ходе реализации мыслительных операций (по сравнению с устным высказыванием). Комплексность, или сложносоставность письма как навыка и процесса объясняет его тесную взаимосвязь со всеми другими ВРД, что, в свою очередь, говорит о важной роли, которую оно призвано играть в формировании всех остальных речевых умений, ибо в результате его умелого использования могут быть созданы те средства, которые в последующие годы обеспечивают содержательную, мнемическую и операционную опору для развития устной речи даже в значительно менее благоприятных условиях обучения [5]. Поскольку письмо уже изначально предполагает подсознательное чтение про себя, т.е. внутреннее проговаривание и слушание, то вполне понятно, что при его реализации в одно то же время начинают свою деятельность зрительные, речедвигательные и слуховые анализаторы, которые посылают импульсы в двигательный центр коры головного мозга, затем передающиеся в мускулы руки, кисти, пальцев. Иначе говоря, при этом оказываются задействованными все психофизиологические механизмы, функционирование каждого из которых лежит в основе того или иного ВРД. Именно поэтому вполне очевидно, что упражнения письменного характера целесообразно использовать уже на начальном этапе обучения. Благодаря опоре на многочисленные и разносторонние временные связи, усвоение языкового материала при письме становится более быстрым и прочным. Доказательством этого, в частности, служит то, что при чередовании упражнений, отрабатываемых в быстром темпе на фоне шума (устных) и упражнений, выполняемых в медленном темпе и в тишине (письменных), обеспечивается необходимое для человека равновесие его психического и физического состояния, что, в свою очередь,

является залогом успешного обучения иностранному языку. Необходимо учитывать и тот факт, что при обучении письменной фиксации устной речи, её фрагментов, должна быть неизбежно задействована зрительно-моторная память, которая, по данным психологии, изначально лучше развита у одной трети учеников [2, с. 8]. В то же время, успех обучения письму зависит в большей степени от уровня владения устной речью и чтением. Тесная взаимосвязь данных ВРД подтверждается тем, что упражнения в звукобуквенных соотношениях помогают, в свою очередь, быстрее овладеть техникой чтения. Так как при письме ученик обязательно внутренне проговаривает то, что пишет, а затем и перечитывает это, то написанное всегда легче впоследствии узнается в тексте, быстрее читается. Иначе говоря, письмо в этом случае связывает, «цементирует» устную речь и чтение. И это легко объяснимо: ведь самой психологической основой реализации как письма, так и говорения является мышечная (кинестетическая, проприоцептивная) обратная связь, осуществляемая от органа исполнителя (артикуляционного аппарата, пишущей руки) к организующему программу этого действия участку головного мозга и выполняющая функцию внутреннего контроля [2, с. 10]. Кроме «внутренней» обратной связи, письмо как процесс, состоящий в перекодировании звуковых вербальных знаков в графические, характеризуется обязательным регулированием «внешней» зрительной обратной связью, ибо, как и чтение, опирается в своей основе на зрительный анализатор. Эти психологические основы и формируют специфические черты, которые не только сближают письмо со всеми остальными ВРД, но, в то же время, дифференцируют от них, а именно, его вторично-кодовый характер [6]. Теснейшим образом связанное с ними на основе наличия временных связей второй сигнальной системы, письмо может рассматриваться только в едином комплексе всех ВРД как их результат и синтез.

Тесная связь письма со всеми остальными ВРД основана на универсальном ментальном механизме, лежащим в основе как рецепции, так и продуцирования речи, а именно, на формировании образа слова [1,2]. Любой вербальный знак может быть полностью усвоен лишь при взаимодействии всех трех анализаторов: зрительного, речедвигательного и слухового с подключением моторной памяти и при интегрирующей функции головного мозга. Именно наличие в мозгу учащегося точного графического (зрительного) образа лексической единицы обеспечивает правильность ее акустического (слухового) образа, а значит, и формирования правильных артикуляторных движений, результирующих в адекватном употреблении этой лексической единицы в процессе говорения на иностранном языке [2, 5]. Вот почему письмо также необходимо рассматривать в русле этого процесса, который протекает с обязательным участием речедвигательного и зрительного (слухового) анализаторов, высокая функциональность которых в данном случае вполне объяснима. Ведь сам внутренний механизм письма уже изначально предполагает выполнение звуко-графического анализа-синтеза, лежащего в основе его реализации.

Для практического обоснования данных концептуальных посылок нами был проведен трехэтапный лабораторный эксперимент с учащимися 5-х классов МОУ «СОШ № 27», «СОШ № 3» г. Петрозаводска, изучающими французский язык как основной. Количественный состав участников на всех уровнях эксперимента был неизменным – 17 человек. Вполне понятно, что каждый из этапов имел определенную задачу. Так, задачей первого этапа была проверка качества написания слов французского языка, в отсутствии каких бы то ни было артикуляторно-зрительных подкреплений. Второй этап преследовал цель проверки правильности написания слов при подключении артикуляторных подкреплений. Третий этап имел в качестве задачи исследование качественных сдвигов в написании слов при одновременном участии как артикуляторных, так и зрительных подкреплений. В качестве последних использовались лексические карточки. На всех трех этапах учащимся предлагалось по шесть новых слов на какую-либо знакомую орфограмму, которые диктовались с небольшими интервалами и записывались учащимися в столбик на карточках. Для получения наиболее объективных результатов в каждой из трех серий орфограммы были разными. Так, в первой части эксперимента были предложены слова на написание сочетания -ai-, передающего звук [ɛ] («raide, faire, taire, gai, vrai, mai»). Во второй части эксперимента участникам предъявлялись слова на написание буквосочетания -ou-, передающего звук [u] («goutte, mousse, soupe, touche, route, coure»). На третьем этапе учащимся были предложены слова на написание буквосочетания -au-, передающего звук [o] («faute, jaune, pause, gauche, pauvre, daube»). При подведении итогов каждого из этапов работы подсчитывалось общее количество ошибок, допущенных на нем учащимися. Кроме того, все допущенные ошибки были классифицированы в несколько категорий: 1) дублирования предыдущей буквы (персеверации); 2) замены одной буквы другой (субституции); 3) пропуски букв (эллипсисы); 4) перестановки букв (метатезы). Ошибки, не укладывающиеся в эти четыре типа, составили столь незначительное количество, что о них нет смысла говорить отдельно. Учитывалось также и количество учащихся, сделавших ошибки на каждую из групп.

Данные количественного анализа результатов всех трех серий эксперимента отражены в представленной ниже сводной таблице:

Этап эксперимента	Общее количество ошибок	Классификация ошибок			
		замены	пропуски	дублирования	перестановки
I	251	127	86	28	10
II	182	99	46	24	9
III	75	36	24	10	5

Вполне очевидно, что: 1) во всех трех частях эксперимента наблюдалась одна и та же закономерность в количественном соотношении разных типов

допущенных ошибок. Причем наибольшее количество ошибок допущено на замену одной буквы другой, что указывает на наличие наибольших трудностей в образовании непосредственных связей между акустическим и графическим образами слов. Сложность сохранения в сознании учащихся целостного акустического, а, соответственно, и графического образа слов подтверждается также большим количеством ошибок на пропуски букв; 2) количество допущенных учениками ошибок снизилось на втором этапе эксперимента по сравнению с третьим этапом; 3) Общее количество ошибок на третьем этапе эксперимента значительно снизилось по сравнению как с первым, так и со вторым этапами; 4) В общем итоге уменьшилось число учащихся, допустивших ошибки разных типов. В целом, результаты лабораторного эксперимента полностью подтверждают факт высокой функциональности и тесного взаимодействия всех психофизиологических механизмов, используемых при овладении теми или иными ВРД, а, соответственно, необходимость комплексного включения артикуляторно-слухо-зрительных и моторно-двигательных кинестезий в процессе освоения иноязычной лексики. Ведь именно при разумном сочетании в обучающей практике элементов и механизмов всех ВРД уже с раннего школьного этапа закладываются те необходимые стереотипы и навыки, которые зачастую обуславливают эффективность и успешность всего дальнейшего процесса обучения.

Литература

1. Киселев В. М. Устная речь, чтение и письмо на начальном этапе обучения // Иностранные языки в школе / В. М. Киселев. — М., 2013.— № 5. — С. 59–64.
2. Лурия А. Р. Стимулирующий характер чтения и письма // Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. — М. : Наука, 1990. — С. 5–20.
3. Медведева Т. В., Филатов В. Н. Методика обучения иностранному языку в начальной и основной общеобразовательной школе / Т. В. Медведева, В. Н. Филатов. — М. : Просвещение, 2009. — 276 с.
4. Мильруд Р. П. Методика обучения иноязычной письменной речи // Иностранные языки в школе / Р. П. Мильруд. — М. : Наука, 1997.— № 2.— С. 45–59.
5. Одинцова П. Р. Особенности формирования речевых навыков при обучении иностранному языку детей младшего и среднего школьного возраста / П. Р. Одинцова. — М. : Просвещение, 2013. — 195 с.
6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — М. : Русский язык, 2015.— 176 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

*Грицкова Наталия Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»*

В статье обосновывается содержание понятия «профессиональная компетентность переводчика», которое используется для обозначения перечня знаний, навыков и умений, необходимых профессиональному переводчику. Проведён анализ подходов к определению понятия «переводческая компетенция» и смежных с ним понятий, определены ограниченность и непоследовательность различных взглядов на цели и задачи профессиональной подготовки переводчиков и предложено новое интегрированное понимание цели обучения переводу. Профессиональная компетентность переводчика рассматривается как иерархически организованное понятие, включающее пять составляющих компетенций: билингвальную, экстралингвистическую, переводческую, личностную и стратегическую.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, переводческая компетентность, цель профессиональной подготовки, компетенция.

У статті обґрунтовується зміст поняття «фахова компетентність перекладача», яке використовується на позначення переліку знань, навичок та умінь, необхідних фаховому перекладачеві. Проведено аналіз підходів до визначення поняття «перекладацька компетенція» та суміжних з ним понять, визначено обмеженість та непослідовність різних поглядів на цілі і задачі професійної підготовки перекладачів і запропоновано нове інтегроване розуміння мети навчання перекладу. Фахова компетентність перекладача тлумачиться як ієрархічно організоване поняття, яке включає п'ять складових компетенцій: білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну та стратегічну.

Ключові слова: компетентність, фахова компетентність, перекладацька компетентність, мета професійної підготовки, компетенція.

The article substantiates the content of the concept «professional competence of a translator», which is used to denote the list of knowledge, skills and abilities required by a professional translator. The analysis of approaches to the definition of «translation competence» and related concepts was carried out, the limitations and inconsistencies of different views on the goals and objectives of the training of

translators were determined, and a new integrated understanding of the purpose of translation training was proposed. Professional competence of a translator is considered as a hierarchically organized concept, which includes five component competencies: bilingual, extralinguistic, translational, personal and strategic.

Key words: competence, professional competence, translation competence, aim of the occupational training, competency.

Методика обучения переводу является относительно молодой наукой, а потому естественно должна пройти этап согласования терминологии, употребляемой различными исследователями не только в пределах каждой страны, но и в международных масштабах, несмотря на глобализацию всех сфер человеческой деятельности, включая и науку. Одним из ключевых терминов в этой области является переводческая компетенция, что в наиболее общем виде понимается, с одной стороны, как способность переводить на профессиональном уровне, а с другой – как номенклатура знаний, навыков и умений, необходимых для обеспечения данной способности. В такой интерпретации важность рассматриваемого понятия не вызывает сомнения, поскольку подобный перечень, при условии его обоснованности, образовал бы надёжную основу для разработки содержания и методики обучения любого вида перевода. С другой стороны, среди исследователей не хватает единой позиции даже в отношении самого срока, не говоря уже о его содержании. Это и обуславливает актуальность нашего исследования, целью которого является обоснование выбора термина для обозначения содержания понятия, рассматриваемого и установления его содержания и структуры.

Анализ последних исследований показал, что в сфере переводоведения термин компетенция (competence) был введён Г. Тури [7], который предположил, что для формирования переводческой компетенции, кроме врождённой способности билингвов к переводу, на которой она основывается, переводчики должны развить новую трансференционную способность (transfer competence). Предложение Г. Тури способствовало появлению нового направления, целью которого стал поиск исчерпывающего перечня компонентов переводческой компетенции. Сначала количество компонентов переводческой компетенции, которые предлагали различные исследователи, было относительно небольшим и колебалось в незначительных пределах, однако впоследствии сформировалась тенденция дать как можно более детальный перечень знаний, навыков и умений, необходимых профессиональному переводчику.

В процессе своего развития взгляды на состав переводческой компетенции подвергались воздействию со стороны определённых теоретических лингвистических моделей, в частности, лингвистики текста, функциональной перспективы предложения и т.п., в результате чего в состав переводческой компетенции включались текстотворческая компетенция,

умение осмысления текста оригинала, выбора стратегии перевода и функциональной перспективы высказывания и тому подобное. Другие исследователи [4], в дополнение к переводческим действиям, предлагают включить в состав переводческой компетенции периферийные компетенции (предметные знания, использование словарей, документации, резюме и технических средств), а также предпереводческие компетенции (адекватная конфигурация памяти, гибкость переключения с одного языкового кода на другой, сопротивление интерференции). К периферийным, вероятно, также относятся умение переводчика пользоваться компьютером и печатные умения, способность обеспечения детального резюме со стороны заказчика и выбора необходимых справочных материалов, установление обратной связи с заказчиком, обеспечение оценки текста перевода со стороны заказчика, а также так называемая трансляторная компетенция (*translational competence*) (умение анализа резюме заказчика и текста перевода, переводческие стратегии, презентация текста перевода (включая его расположение на странице), документация, терминология, знание профессионального поведения переводчика и т.д.) [5].

За последние годы было опубликовано несколько обзорных работ [1, 2, 3, 6], авторы которых пытались проанализировать положение вещей, связанных с понятием переводческой компетенции, и предложить свои мысли по компонентному составу последней. Анализ упомянутых работ позволяет сделать несколько выводов относительно текущего состояния проблемы. Во-первых, хотя терминология, которую используют различные авторы, иногда совпадает, её содержание совпадает не всегда, в результате чего возникает путаница с толкованием упомянутых терминов. Во-вторых, попытки максимально детализировать содержание переводческой компетенции вызывает перегрузки этого понятия компонентами, которые имеют различную степень важности и часто являются компонентами разных понятийных категорий, не всегда осознаётся читателями и затрудняет понимание профессионального дискурса.

Для решения данной проблемы целесообразно разделить переводческую компетенцию (*translation competence*), то есть способность производить приемлемый перевод текста, от широких сфер компетенции переводчика (*translator's competence*). Во-вторых, английский термин *competence* необязательно переводится как компетенция, поскольку он может означать и компетентность, и именно в этом смысле он употреблён в словосочетании *translator's competence*. Приняв во внимание контекст, содержание упомянутого словосочетания точнее можно передать с помощью добавления слова, то есть как профессиональная компетентность переводчика, то есть экспертная система, которая не является автоматически присущей любому билингу, а требует особого формирования, происходит в процессе специально организованного обучения [3]. Следуя принципу иерархичности, составляющие

профессиональной компетенции переводчика логично было бы называть компетенциями, а элементы последних – субкомпетенциями.

Основываясь на результатах анализа имеющихся исследований, в состав рабочей модели профессиональной переводческой компетенции целесообразно включить пять компетенций: билингвальную, экстралингвистическую, переводческую, личностную и стратегическую.

Билингвальная компетенция включает языковую (то есть знание двух языков, в том числе, в контрастивном плане), а также речевую (владение ими в тех видах речевой деятельности, которые задействованы в переводе) субкомпетенции. Каждая (языковая и речевая) из упомянутых субкомпетенций может, в свою очередь, быть разделённой на соответствующие составляющие.

Экстралингвистическая компетенция включает все знания, выходящие за пределы лингвистических, и переводоведческая, то есть сюда относятся любые фоновые (энциклопедические, тематические, социобикультурные и т.д.) и предметные (информация о понятийном составе определённой области человеческой деятельности и межпонятийных связях) знания.

Переводческая компетенция включает знание общих принципов перевода, а также навыки и умения его осуществления – как базовые (т.е. необходимые переводчику для осуществления всех видов перевода), так и те, которые требуют только один или нескольких видов перевода текстов, соответствующих стилю и жанру. К переводческой компетенции целесообразно также относить те субкомпетенции, имеющие непосредственное отношение к процессу перевода, то есть инструментальную (использование документальных и технологических ресурсов, имеющих отношение к работе переводчика) и исследовательскую или поисковую (способность быстро найти информацию, необходимую для решения переводческих задач).

В состав личностной компетенции целесообразно включить психофизиологический компонент (когнитивные, психомоторные и поведенческие механизмы – память, внимание, психологическая устойчивость, критическое отношение и т.п.), морально-этическую субкомпетенцию (чувство ответственности за качество своего труда; объективность и надёжность; скромность, вежливость, соблюдение конфиденциальности), субкомпетенцию самосовершенствования (готовность и потребность в постоянном самообразовании и развитии), а также профессионально-социальную субкомпетенцию (приёмы и нормы общения в профессиональной среде, умение предлагать свои услуги на рынке труда, заключать договор на выполнение перевода, сотрудничать со специалистами в соответствующей области и т.д.).

Наконец стратегическая компетенция в нашей рабочей модели рассматривается как надкомпетенция (интегрированное умение переводить), основанная на координации остальных компетенций в процессе осуществления переводческой деятельности [6].

Переводчику приходится переводить тексты различной тематики, поэтому от него требуется широта интересов, эрудированность и начитанность, умение постоянно обогащать знания, использовать различные справочники и другие источники информации. Важными для переводчика являются его морально-этические установки. Будущий переводчик должен осознавать, что целью его образования должно стать формирование и развитие профессионально значимых компетенций, которые позволяют реализовать переводческие функции и на основе их достичь высокого уровня профессиональной компетентности.

Литература

1. Вербицкая М. В. Компоненты и уровни переводческой компетенции / М. В. Вербицкая, М. Ю. Соловов // Вестник Московского университета. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 4. – С. 9–18.
2. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации : [монография] / Н. Н. Гавриленко. – М. : РУДН, 2008. – 175с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : [учеб. пособие] / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2004. – 424 с.
4. Fraser J. The Broader View : How Freelance Translators Define Translation Competence / J. Fraser // Christina Schäffner & Beverly Adab (eds) Developing Translation Competence. – Amsterdam & Philadelphia : Benjamins, 2000. – P. 51–62.
5. Kautz U. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens / U. Kautz. – München : Iudicum, Goethe-Institut, 2000. – 160 p.
6. Pacte 2005 Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues / A. Hurtado, A. Beeby, M. Fernández, O. Fox, I. Kozlova, W. Neunzig, M. Presas, P. Rodríguez, L. Romero // Meta. – 2005. – Vol. 50. – № 2. – P. 609-619.
7. Toury G. In Search of a Theory of Translation / G. Toury. – Tel-Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel-Aviv University, 1980. – 159p.

СИНТЕЗ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА И ЭЛЕМЕНТОВ НООСФЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

***Иванченко Виктор Яковлевич,
старший преподаватель кафедры лингводидактики
ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики
и торговли имени Михаила Туган-Барановского»***

В статье рассматриваются вопросы внедрения в учебный процесс системно-деятельного подхода, лежащего в основе государственного образовательного стандарта, предлагаются приемы и методы работы с использованием технологий ноосферного образования, с опорой на природные возможности человека, с целью формирования целостного мышления. Рассматриваемые вопросы напрямую связаны с актуальными требованиями, выдвигаемыми перед современным человеком: уметь адаптироваться в реальных условиях жизни, критически мыслить, выявлять возникающие проблемы, выдвигать гипотезы, находить альтернативные варианты решения вопросов, нести ответственность за результат собственных действий.

Ключевые слова: системно-деятельный подход, инновационные процессы, целостное мышление, ноосферное мышление, мислеобраз, образовательные технологии, методология образования.

В статті розглядаються питання втілення в навчальний процес системно-діяльнісного підходу, що лежить в основі державного освітнього стандарту, пропонуються прийоми та методи роботи з використанням технологій ноосферного навчання, з опорою на природні можливості людини, з метою формування цілісного мислення. Питання, що підлягають розгляданню, тісно пов'язані з актуальними вимогами, що висувуються перед сучасною людиною: вміти адаптуватися в реальних умовах життя, критично мислити, виявляти проблеми, що виникають, висувати гіпотези, знаходити альтернативні варіанти вирішення питань, нести відповідальність за результати власних дій.

Ключові слова: системно-діяльнісний підхід, інноваційні процеси, цілісне мислення, ноосферне мислення, мислеобраз, освітні технології, методологія освіти.

This article is devoted to the transformation to the studying of the system activity way on the basis of the state-teaching standart. There are methods of the

teaching with technologies of the noosphere thinking on the basis of the human's natural possibilities to form global thinking. These questions are connected with the actual demands before the modern humanity and personality: to adopt in the real conditions of the life, to think critically, to search problems, to make hypothesis, to find alternative decisions, to have a responsibility for the results of their own questions. They have to adopt to the real conditions of life; to think creatively; to find alternative variants for the decisions of the problems; to have a responsibility for the results of their own actions.

Key words: the noosphere thinking, the image of thoughts, the educational technologies, the methodic of education.

Постановка проблемы. Традиционная педагогическая наука, много десятилетий господствующая в отечественной педагогике, постепенно, но неуклонно уступает место инновационным процессам. Главная цель прогрессивной педагогики – научить учиться, сохраняя физическое и моральное здоровье обучающихся, раскрывая внутренние ресурсы личности, выявляя заложенные в ней природой потенциальные возможности, способность к саморазвитию и самосовершенствованию, сознательному и активному приобретению нового социального опыта. Современная система образования очень многообразна, полна творческих поисков новых содержательных образовательных моделей, создаваемых равнодушными к своей работе преподавателями. Яркий практический опыт педагогов нуждается в теоретическом осмыслении, требует обобщения и классификации для выявления общих тенденций и перспективных направлений.

В условиях интеграции системы образования в международное пространство целесообразно поднимать вопрос о создании условий для социального партнерства в сфере образования. Вся образовательная система должна стать единой, иметь общие цели и стремиться к определенным результатам. Хотя каждая ее подсистема, в том числе дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее, высшее профессиональное образование, а также последиplomное, дополнительное продолжают иметь собственные проблемы, свою специфику [6, с. 36]. Для нивелирования существующих границ и предлагается внедрение методик, одинаково продуктивно работающих в каждой подсистеме.

Принимая во внимание процессы интеграции системы образования в международное образовательное сообщество, происходящие в современном образовании, актуально рассмотрение вопросов внедрения в учебный процесс системно-деятельного подхода, лежащего в основе государственного образовательного стандарта, приемов и методов работы с использованием

технологий ноосферного образования, с опорой на природные возможности человека, с целью формирования целостного мышления.

Анализ последних исследований и публикаций. Стремительные изменения в подходе к технологиям познания вызывают живой отклик у исследователей. Изучением системно-деятельностного подхода в образовании занимается группа ученых под руководством члена-корреспондента РАО, профессора МГУ А.Г. Асмолова (нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности). О системно-деятельностном подходе и степени вовлеченности учащихся в учебно-воспитательный процесс рассуждают Ю.Л. Троицкий, Л.В. Выготский, О.А. Карабанова, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и другие. Живо обсуждают проблему внедрения ноосферного образования многие ученые Российской Федерации, например, Н.В. Маслова, Г.В. Курмышев, Т.А. Мамаева, М.В. Ульянова и другие.

Формулировка целей статьи. Данная статья обобщает различные взгляды, выявляет общие тенденции и перспективные направления внедрения в учебный процесс синтеза системно-деятельностного подхода и элементов ноосферного образования.

Изложение основного материала. Ноосферное образование отличается выработкой тонкого мироощущения, установки на панорамность преподавания через общепланетарную связь преподавателя и студента, их образовательное и творческое сотрудничество [5, с. 47].

Российские ученые, внедряющие ноосферные идеи, утверждают, что человечеству необходимо перейти к ноосферному сознанию, чтобы сберечь все живое на нашей планете [3, с. 58]. Для этого важно научить молодое поколение позитивно мыслить, выработать умение мгновенно принимать нетрадиционные решения, чтобы сохранить жизнь в условиях современного сообщества.

Развитие целостного общепланетарного мышления – важнейшая задача неравнодушного преподавателя, внедряющего новые образовательные технологии. Сегодня недостаточно воспитывать компетентных специалистов, качественно выполняющих полученное задание. Нужны личности, не просто имеющие хорошие знания, умения и навыки, а способные к решению нестандартных задач.

По мнению А.Г. Асмолова, системно-деятельностный подход, нацеленный на развитие личности и формирование гражданской идентичности, вырабатывает ценностные ориентиры. Стремление к диалогу выступает гарантом преодоления возникающих трудностей и противоречий. Умение прогнозировать проблему позволяет своевременно подготовиться к ее решению.

На основе системно-деятельностного подхода мы предлагаем строить образовательное пространство высшего учебного заведения, где деятельность

лежит в основе становления и развития субъектности. Концепция ноосферного образования как система мировоззренческих, методологических, гносеологических, научно-теоретических и практических взглядов на образование и возможности его эффективного достижения в обществе, позволит существенно расширить возможности будущих специалистов.

Человеческая способность совершать определённые виды работ должна базироваться на тех видах деятельности, которые более сообразны его природным наклонностям. Умение создавать мыслеобраз (индивидуально воспринятый всеми органами чувств целостный образ предмета, явления, события) поможет отражать в сознании закономерные связи между элементами объективного и субъективного миров и использовать полученные знания для достижения поставленных целей. В результате формируется целостное здоровое мышление гармонически развитой личности.

Американский ученый Фрэнк Баррон в своих работах высказал мнение, что «творческие люди отличаются особенной наблюдательностью, и они, намного больше, чем другие люди способны более точно оценивать наблюдаемое (говорить себе правду)» [8, с. 33]. Ученый вырабатывал целостный подход к творчеству, отмечал, что для улучшения качества образования необходим интерес к новому опыту. На творчестве, основанном на поисках смысла, и принципах сотрудничества преподавателя со студентами основана данная методика.

Творчество выступает общим условием развития полноценной личности, ее оригинальности и уникальности [3, с. 154]. Только творческая личность способна осмысленно воспринимать учебный материал, а развитие планетарности мышления на основе мыслеобразов позволяет подготовить конкурентоспособного на рынке труда специалиста. Самыми смышленными являются учащиеся, легко создающие пространственные образы, таким образом, важно формировать способность создавать образы. Кроме того, творческие люди успешно противостоят неудачам. «Творческая личность одновременно более примитивна и более культурна, более деструктивна и более конструктивна, более безумная и здоровая, чем средний человек», – утверждает Ф. Баррон.

В результате обучения, основанного на предлагаемой методике, развивается умение выбирать из массива знаний необходимое и оптимальное.

Результаты наглядно прослеживаются в сравнительной таблице:

<i>Homo Universal</i>	<i>Homo Particulars</i>
Способен взяться за любую работу, не боится трудных задач	Решает стандартные задачи
Творчески относится к любой работе, независим в суждениях,	Профессионально выполняет задания по предложенным

готов идти на риск	инструкциям и алгоритмам
Самостоятельно определяет цели, ставит и четко формулирует новые задачи	Действует строго по заданным алгоритмам и инструкциям
Самостоятельно планирует пути достижения целей, в том числе альтернативных, осознанно делает выбор наиболее эффективных способов решения задач	Не умеет составлять план и выбирать способ решения поставленных задач
Всегда готов к сотрудничеству	Индивидуалист
Не боится ответственности	Снимает с себя ответственность любым способом
Корректирует свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией	Не отходит от инструкции
На первом месте – нравственность	Нравственность не важна
Создает мыслеобразы, осмысленно применяет и преобразовывает знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач	Четко работает с готовым материалом
Воспитывается жизнью	Готов к жизни

Выводы и перспективы последующего развития в данном направлении. Напряженность атмосферы нынешнего общества требует высокого качества образования. Системно-деятельностный подход в синтезе с ноосферным мышлением представляет собой своего рода философию образовательного пространства, которая позволяет приучить к бережному отношению к своему здоровью и здоровью окружающих, к миру вокруг нас, к планете Земля. Предложенная система вырабатывает творческое восприятие мира и гармонию сознания, способствует переходу личности на новый уровень мышления и выработке нового сознания. Получив высшее образование, личность должна быть готова найти выход из любой внезапной ситуации, которая может случиться в жизни. Исходя из бесспорно правильного утверждения, что знания быстро устаревают, нужно учить приобретать сведения из имеющейся информации, анализировать их и использовать, интегрируя в свою деятельность.

Литература

1. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. / А.Г. Асмолов ; [Худож. О. Богомолова]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 447 с.: ил.
2. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. / А.Г. Асмолов // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 1. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.10.2018).
3. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя. / Ф. Баррон // Вопросы психологии: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/902/902153.htm> (дата обращения: 19.10.2018).
4. Гончаренко М.С., Маслова, Н.В., Куликова, Н.Г. Ноосферное образование – ключ к здоровью. / М.С. Гончаренко. – М.-Харьков: Институт холодинамики, 2011. – 124 с.
5. Иванченко В.Я., Московская Т.В. Секреты преподавания. Внедрение элементов ноосферного мышления при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи». / В.Я. Иванченко // Научная сокровищница образования Донетчины. – 2016. – №2. – 125 с.
6. Мелентьева О.В., Иванченко В.Я. Социальное партнерство в сфере образования между субъектами некоммерческого маркетинга. / О.В. Мелентьева // Торговля и рынок: научный журнал, выпуск № 3'(43), том 2, 2017 / Главный редактор Е.М. Азарян. – Донецк: ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», 2017. – 318 с.
7. Ноосферное образование – стратегия здоровья. Сборник материалов XXVIII Международной научно-практической обучающей конференции. Под редакцией Н.В. Масловой. // Ноосферное образование: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=4223964> (дата обращения: 29.09.2018).
8. Barron F. The shaping of personality. N. Y.: Harper & Row, 1979.

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ И ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОДУКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

*Воеводина Анна Николаевна,
учитель английского языка;
Мамченко Наталья Ивановна,
учитель русского языка
МОУ «Школа №80 города Донецка»*

Тема данного исследования обусловлена большим спектром образовательных технологий для формирования иноязычной компетенции в новой парадигме образования на пути реализации государственных стандартов. Среди обучающихся популярностью пользуются технологии WEB 2.0., сервисы GOOGLE и приложение Learningapps. Данное исследование демонстрирует обучающимся особенности работы с данными продуктивными современными методами обучения, их преимущества и недостатки, предлагает рекомендации по работе с ним. Объектом исследования данной работы является веб-сервисы Google, программное обеспечение WEB 2.0, приложение Learningapps. Предмет исследования – результаты работы данных сервисов и контентов, совершенствование системы передачи данных в онлайн и офф-лайн режиме, переводы текстов разных стилей с русского языка на английский.

Ключевые слова: WEB 2.0., фундаментализация, контент, веб-сервисы, лингводидактические параметры, мультимедийный учебник.

Тема даного дослідження обумовлена великим спектром освітніх технологій для формування іноземовної компетенції в новій парадигмі освіти на шляху реалізації державних стандартів. Серед учнів популярністю користуються технології WEB 2.0., Сервіси GOOGLE і додаток Learningapps. Дане дослідження демонструє навчаються особливості роботи з даними продуктивними сучасними методами навчання, їх переваги та недоліки, пропонує рекомендації по роботі з ним.

Об'єктом дослідження даної роботи є веб-сервіси Google, програмне забезпечення WEB 2.0, додаток Learningapps. Предмет дослідження - результати роботи даних сервісів і контентів, вдосконалення системи передачі даних в онлайн і офф-лайн режимі, переклади текстів різних стилів з російської мови на англійську.

Ключові слова: WEB 2.0., фундаменталізація, контент, веб-сервіси, лінгводидактичні параметри, мультимедійний підручник.

The topic of this study is due to a wide range of educational technologies for the formation of a foreign competence in the new paradigm of education on the way to the implementation of state standards. Among the students studying, WEB 2.0 technologies, GOOGLE services and the Learningapps application are popular. This study demonstrates the traineeship peculiarities of working with these productive modern methods of teaching, their advantages and disadvantages, offers recommendations for working with it. The object of research of this work is web-services Google, WEB 2.0 software, application Learningapps. The subject of the research is the results of the work of these services and content, the improvement of the data transmission system in online and off-line mode, translations of texts of different styles from Russian into English.

Keywords: WEB 2.0., Fundamentalization, content, web services, linguodidactic parameters, multimedia tutorial.

Тенденции современного мира кардинально изменяют все процессы жизни общества. Сегодня повсеместная компьютеризация охватывает все сферы человеческой жизни. Это вносит изменения как положительного, так и отрицательного характера. Рассмотрим применение ИКТ в образовательном полюсе. Введение новых государственных стандартов изменило методологию образования, перестроило учебно-воспитательный процесс.

Согласно опросу обучающихся 5–11 классов сейчас очень популярно использование гаджетов на уроках педагогами, а еще более популярно использование инновационных технологий самими обучающимися (72%) среди опрошенных на первом месте платформа Learningapps, доска IDROO, технологии WEB 2.0. бесплатные веб-сервисы компании Google, предназначенные для автоматического перевода части текста или веб-страницы на другой язык. При этом не все опрошенные владеют родным языком и английским языком на достаточном уровне.

Результаты опроса подтверждают актуальность выбранной темы. Данное исследование позволит продемонстрировать обучающимся особенности работы с сервисами Google, его преимущества и недостатки, тем самым поднять качество владения образовательными ресурсами. А также необходимым становится разработка рекомендаций по работе с данными контент.

Актуальность данной работы обусловлена также интересом к ошибкам, которые допускает ученик при работе с данным электронными программами и к тому, какие ошибки наоборот помогает предотвратить в использовании лексики и правил грамматики. Соревновательный интерес с гаджетом способствует формированию мотивации обучающегося и верному целеполаганию.

Целью данной работы является:

– определение принципов работы электронных сервисов Google для формирования иноязычной компетенции обучающихся 9 класса (владение английским языком на разных этапах работы), с последующей разработкой рекомендаций по работе с ними.

– оценка качества работы с лингводидактическими параметрами в обучении.

Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

1. Изучить применение сервисов GOOGLE для формирования коммуникативной компетенции обучающихся 9 класса.
2. Сформировать навыки читательской компетенции с помощью технологий WEB 2.0.
3. Углубить знания в работе с электронной доски IDROO на уроках английского языка
4. Выделить роль владения коммуникативной компетенцией при переводе с помощью приложения Learningapps
5. Изучить особенности разных функциональных стилей при переводе.
6. Провести мониторинг результатов для создания рекомендаций для пользователей Google.

Для решения поставленных задач будут использоваться теоретические методы анализа, синтеза, индукции и сравнения; эмпирические (для сбора данных) – анкетирование, подсчет, описание; для обработки данных – методы статистического анализа и ранжирования.

Объектом исследования данной работы является веб-сервисы Google, программное обеспечение WEB 2.0, приложение Learningapps.

Предмет исследования – результаты работы данных сервисов и контентов, совершенствование системы передачи данных в онлайн и офф-лайн режиме, переводы текстов разных стилей с русского языка на английский.

Предметная область исследования – разговорная речь, переводоведение и язык жестов и мимики (мнемотехника).

В теоретической части исследования будут рассмотрены принципы работы с компьютерными сервисами, особенности работы и точки зрения развития УУД на уроках русского, английского языка, а также принципы работы электронных систем перевода, в частности Google.

Коммуникация - общение, то есть обмен информацией между живыми организмами [3, с.29]. XIX век – век новшеств и нововведений, век открытий и стремлений, век совершенствования всех сфер жизни человечества, образовательный процесс не исключение. Стратегия развития современного образования - это направление учебной деятельности на выработку у современных учеников необходимых компетентностей, которые бы в будущем давали возможность ученикам школ чувствовать себя на высоком уровне развития в мировом мультинациональном пространстве. Это обусловлено многими факторами, приоритетом среди которых есть тенденция к интенсификации развития международных контактов в различных сферах деятельности. Важное место в этих трансформациях принадлежит обновлению содержания образования. Главная цель обучения английского языка – формирование коммуникативной компетенции, которая обеспечивается лингвистическим, разговорным и социокультурным опытом, согласованных с возрастными особенностями школьников. Основной результат образования

рассматривается на основе деятельностного подхода как достижение учащимися новых уровней развития на основе освоения ими как универсальных способов действий, так и способов, специфических для изучаемых предметов. И в этом еще одна отличительная особенность новых стандартов. Реализация этой особенности в образовательном процессе требует его новой организации на основе планирования совместной деятельности учителя и обучающихся. В этом помогает применение сервисов Google:

- SKYPE
- электронная доска IDROO
- технологии WEB 2.0.

IDROO – полезный плагин для пользователей интернета. Его основная функция заключается в том, что благодаря ему можно вставлять изображения, рисовать, редактировать графику и главное все это передавать и показывать собеседнику. Особенности устройства:

- Бесплатен.
- Возможность проведения со многими участниками.
- С помощью доски возможно вставить простые и комплексные материалы.
- Рисовать и записывать идеи.
- Выразить идеи через изображения.

Доска помогает использовать все виды игр за время каждого урока, а именно: лексические игры; грамматические игры; фонетические игры; орфографические игры; творческие игры.

Технологии WEB 2.0. – Это удобный интерфейс с приложениями. Очень удобно скачивать на смартфоны приложения Lingvleo, Alica, OWLi выполнять задания для подготовки той или иной грамматической темы. К примеру, 9 класс в контексте темы «Travelling» класс разработал видеоролик «Tripofworld», где каждый представил одну страну в презентации с достопримечательностями. Увлекательно создавать видеоматериал в программе Animatos представлением спецэффектов. Это способствует формированию интереса – навыков устной речи – аудио восприятию – визуализации объектов.

Применение технологии на уроках английского языка в 10 классе:

- перед заданиями на аудирование (примитивный набор лексики),
- при изучении грамматики,
- при просмотре короткометражных мультфильмов на английском языке.

Рассмотрим каждый из вариантов. Перед уроком, на котором предполагается задание на аудирование, учащиеся с родителями получают рекомендованное домашнее задание прослушать небольшой текст. При работе с текстами нужно найти все новые для себя слова. Во время классной работы учащиеся слушают этот же текст в более коротком изложении и выполняют не стандартные задания. Использование Voki (www.voki.com) позволяет сделать работу более интересной и забавной. Каждый ученик имеет возможность просмотреть объяснение новой грамматики на русском языке. Обычно я использую уже готовые материалы из Интернета, например, с сайта

<http://english03.ru/video-uroki>. После этого обсуждение нового грамматического материала происходит уже в классе при выполнении упражнений по теме. Такой подход позволяет вовлечь учащихся в процесс изучения нового, превратить их из пассивных слушателей неинтересного материала в активных участников обучающего процесса. И, наконец, последний из апробированных способов применения технологии «перевернутый класс». Данный способ целесообразно использовать при просмотре видеоматериала на английском языке. Учащиеся смотрят заранее оговоренный по времени отрезок на английском языке у себя дома. Цель просмотра запомнить персонажей, адаптированные возрасту незнакомые слова, яркие моменты.

Современные методики такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика с использованием новых информационно-коммуникационных технологий и Интернет - ресурсов помогают реализовать лично - ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, интересов. Ведь современный ученик - это личность, которой всё интересно. Ему хочется знать о культуре других стран, он много общается, стремится быть всесторонне развитым, а, следовательно, ученик получает доступ к культурным ценностям новой для него страны, расширяя свой кругозор.

Основными целями применения ИКТ на уроках иностранного языка являются:

- повышение мотивации к изучению языка;
- развитие речевой компетенции: умение понимать аутентичные иноязычные тексты, а также умение передавать информацию в связных аргументированных высказываниях;
- увеличение объема лингвистических знаний;
- расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка;
- развитие способности и готовности к самостоятельному изучению английского языка через совершенствование основ и знаний русского языка.

Можно выделить ряд дидактических задач, которые решаются в процессе преподавания иностранных языков с помощью ИКТ :

- формирование и совершенствование языковых навыков и умений чтения, письма, говорения, аудирования;
- расширение активного и пассивного словарей;
- приобретение культурологических знаний;

Изучение английского языка наряду с родным крайне важно в рамках реализации новых образовательных стандартов. Это сложный и кропотливый процесс, в котором очень важное место занимает как роль педагога, так и применяемые им технологии в обучении. Популяризация работы на базе современных методов обучения – это прерогатива образовательного полюса по формированию иноязычной компетенции. Важное место имеет верное целеполагание самим обучающимся, самостоятельная работа и удаленная

работа по развитию коммуникативной компетенции с native speaker. Облачные технологии и технологии WEB 2.0. открывают новый мир в реализации программного материала.

Интерактивная работа по развитию лексики, углубленному изучению грамматики и полноценному владению иностранным языком с помощью приложения VICI, ALICA – это новые тренды в образовательном мире ИЯ.

Работа, которая представлена, имеет теоретическую и практическую значимость. Инновационная площадка на базе учреждения, реализуемая с 2016 учебного года, охватывает и этап сетевого взаимодействия по изучению и углублению знаний английского языка через совершенствование знаний и основ родного языка.

Литература

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : Учебник для вузов. – СПб : Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
2. Бюро профессиональных переводов PrimaVista (Москва). История машинного перевода. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.primavista.ru/rus/articles/mashinnyi_perevod
3. Горчаков Д. Универсальный транслятор : обзор онлайн-переводчиков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.prostoweb.com.ua/internet_marketing/internet_dlya_chaynikov/stati/universalnyy_translyator_obzor_onlayn_perevodchikov
4. Молодежный научный форум : Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XL студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. – М. : «МЦНО». – 2016 – № 11(39) / [Электронный ресурс] – Режим доступа : [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11\(39\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(39).pdf)
5. Сабуров Х. М. Влияние основных тенденций развития современного образования на формирование личности учащихся // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-3. – С. 613–616.
6. Сокирко А. Будущее машинного перевода. «Компьютера» №21 от 05.06.2002. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://old.computerra.ru/offline/2002/446/18251/>
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М., 2007. – 256 с.
8. Статья «Основные тенденции развития образования» Московский государственный областной университет. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/5786933/>
9. Храмов Д. ТОП-5 лучших онлайн-переводчиков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.kv.by/content/338171-top-5-luchshikh-onlain-perevodchikov>

МЕТАПРЕДМЕТНІСТЬ ЯК МЕТОДИЧНА ЗАСАДА СУЧАСНОГО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

*Барановська Вікторія Валентинівна,
учитель української мови і літератури
МОЗ «Ліцей №37 міста Донецька»*

В статье рассматриваются теоретические основы инновационных технологий и их практическое воплощение в работе. Акцент делается на обновлении образовательных методик, на углублении личностно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: метапредметный подход, ситуация успеха, профессиональная компетентность, критическое мышление, кластерный подход в педагогической деятельности.

У статті розглядаються теоретичні засади інноваційних технологій та їхнє практичне втілення в роботі. Акцент робиться на оновленні освітніх методик, на поглибленні особистісно-орієнтованого навчання.

Ключові слова: метапредметний підхід, ситуація успіху, професійна компетентність, критичне мислення, кластерний підхід у педагогічній діяльності.

Theoretical basis of innovation technologies and their in-life implication in the careers. The accent is put on the renewal of the educational methods, advance in the personal-oriented training.

Key words: metapredmet approach, the situation of success, professional competency, critical thinking, cluster approach to pedagogical activity

У сучасній освітній парадигмі великого значення набувають такі поняття, як «метапредметний підхід», «метапредметне навчання» «метапредмет» тощо. Саме метапредметний підхід покладений в основу Державного стандарту основної та середньої загальної освіти Донецької Народної Республіки. Цим документом визначені основні вимоги до результатів засвоєння учнями навчальної програми основної та середньої загальної освіти. Серед них слід виділити метапредметні результати, до яких віднесені «засвоєні учнями міжпредметні поняття та універсальні навчальні дії (регулятивні, пізнавальні, комунікативні), здатність їх використання в навчальній, пізнавальній та соціальній практиці, самостійність планування та здійснення навчальної діяльності та організації навчальної співпраці з педагогами та однолітками, побудова індивідуальної освітньої траєкторії, володіння навичками навчально-дослідницької, проектної та соціальної діяльності» [1, с. 20–21].

У Програмі «Українська мова та література» наголошується: «Метапредметний підхід в освіті та, відповідно, метапредметні освітні технології були розроблені для того, щоб вирішити проблему роз'єднаності, розколотості, відірваності одна від одної різних наукових дисциплін і, як наслідок, навчальних предметів.

На розв'язання саме цих завдань спрямований зміст програми. У ньому вказано на необхідність здійснення метапредметних зв'язків, найприроднішими з яких є «українська мова» - «українська література» - «світова література» тощо [5].

Тож сучасні уроки української мови та літератури мають високий потенціал для впровадження метапредметного підходу.

Питання реалізації метапредметного підходу в практичній діяльності педагога таким чином стає сьогодні актуальним.

Науково-теоретичною базою вивчення проблеми метапредметності є дослідження Н.В. Громико, А.В. Хуторського, Л. Ф. Квітової, К.Ю. Колесіної, М.Р. Леонтьєвої та інших [3, 4, 6].

Ми поділяємо думку Н. В. Громико, що орієнтація на розвиток у школярів таких базових здібностей, як мислення, уява, здібності цілепокладання чи самовизначення, мовленнєвої здібності та інших, є основним показником якості освітньої роботи, визначає специфіку метапредметної інтеграції.

Метапредметний підхід передбачає, що дитина не тільки оволодіває системою знань, але й засвоює універсальні способи дій та з їхньою допомогою може сама знаходити інформацію про світ.

Учені та практики зазначають, що завоювання метаспособів діяльності як процесу мислєдїяльності та мислєпїзнання, які спрямовані на формування надпредметних компетентностей, відбувається при використанні в навчальному процесі певних технологій навчання: розвиваючого навчання, критичного мислення, теорії розв'язання дослідницьких задач (ТРДЗ), теорії алгоритму розв'язання винахідницьких задач (АРВЗ), технологічного компоненту особистісно-орієнтованого уроку, загальнонавчальних умінь і навичок (рімейк-програма Пономарьової та ін.).

Мета статті: ознайомити з досвідом практичної роботи вчителя з реалізації метапредметного підходу на уроках української мови та літератури в основній та середній школі засобами технології розвитку критичного мислення.

Сучасна система освіти орієнтована на формування в учнів самостійного мислення. Критичне мислення є педагогічною технологією, яка стимулює інтелектуальний розвиток учнів, сприяє саме такій самостійності в пошуку та критичному осмисленні інформації.

Кластер – один із його методів (прийомів). Він уявляє собою графічну форму організації інформації, коли виділяються основні смислові одиниці, які

фіксуються у вигляді схеми з позначенням усіх зв'язків між ними. Він являє собою зображення, що сприяє систематизації та узагальненню навчального матеріалу. Як відомо, до особливостей критичного мислення відносять наявність трьох стадій: виклик, осмислення, рефлексія. На першому етапі відбувається активізація, залучення всіх учасників учнівського колективу до процесу. Метою є відтворення вже наявних знань з теми, формування асоціативного ряду й постановка питань, на які хочеться знайти відповіді. На фазі осмислення організовується робота з інформацією: читання тексту, обдумування та аналіз отриманих фактів. На стадії рефлексії отримані знання переробляються в результаті творчої діяльності та формулюються висновки.

У практиці нашої роботи ми застосовуємо прийом кластера на будь-який зі стадій. Так, наприклад, під час вивчення мовної теми «Складнопідрядне речення» в 9 класі, на яку відводиться 4 навчальні години, нашим завданням є засвоїти принципову відмінність складносурядних речень від складнопідрядних, принцип класифікації (виділення видів підрядних речень), пунктуацію в ньому, сформувати навички пунктуаційної грамотності. Зважаючи на обмеження в часі, на етапі виклику діти висловлюють і фіксують всі наявні знання з теми про складне речення (кількість частин, засоби зв'язку тощо), свої припущення та асоціації щодо видів складнопідрядних речень. Цей етап служить для стимулювання пізнавальної діяльності школярів, мотивації до роздумів до початку вивчення теми.

На стадії осмислення використання кластера дозволяє структурувати навчальний матеріал (безпосередня робота над різними видами підрядних речень).

Наприклад, учням пропонуються декілька речень зі сполучниковим словом «де»:

1. Я з тих країв, де над Дніпром цвітуть сади.
2. І стежечка, де ти ходила, колючим терном поросла.
3. Я знаю, де долі шукати. Я знаю, де щастя моє.
4. Де б я не був, а все ж думками лечу в Донеччину мою.
5. Де кров текла козацькая, трава зеленіє.

Формально речення виглядають схожими, втім логічні питання, які учні ставлять від головної частини до підрядної, різні, а саме:

1. З яких?
2. Яка?
3. Що? Про що?
4. Незважаючи на що? Всупереч чому?
5. Де?

Звідси робиться висновок, що вони належать до різних видів:

1. Підрядне означальне
2. Підрядне означальне
3. Підрядне з'ясувальне

4. Підрядне допустове

5. Підрядне місця

На стадії рефлексії метод кластера виконує функцію систематизування отриманих знань з цієї (та будь-якої іншої) теми. Можливе застосування кластера протягом усього уроку, у вигляді загальної стратегії заняття, на всіх його стадіях. Так, на самому початку діти фіксують усю інформацію, якою вони володіють. Поступово в ході уроку до схеми нами додаються нові дані. У процесі роботи учні на власний розсуд виділяють їх іншим кольором. Цей прийом розвиває вміння припускати й прогнозувати, доповнювати й аналізувати, виділяючи основне. Таким чином він стає надпредметною навичкою роботи з інформацією.

Залежно від способу організації уроку кластер оформляється нами на дошці, іноді на окремому аркуші або в зошиті в кожного учня при виконанні індивідуального завдання. Складаючи кластер, учні використовують різнокольорові крейди, олівці, ручки, фломастери. Це дозволяє виділити деякі певні моменти та наочніше відобразити загальну картину, спрощуючи процес систематизації всієї інформації.

Метод кластера може застосовуватися практично на всіх уроках, при вивченні найрізноманітніших тем. Форма роботи при використанні цього методу може бути будь-якою: індивідуальною, груповою та колективною. Наприклад, на стадії виклику це буде індивідуальна робота, де кожен учень створює в зошиті власний кластер. По мірі надходження нових знань як результату спільного обговорення опрацьованого матеріалу на базі персональних малюнків і з урахуванням отриманих на уроці знань, складається загальна графічна схема. Кластер може бути використаний як спосіб організації роботи на уроці та в якості домашнього завдання.

Застосування методу кластера дозволяє охопити великий обсяг інформації, особливо коли йдеться, наприклад, про вивчення оглядових тем з історії літератури; залучає всіх учасників учнівського колективу до навчального процесу. У ході цієї роботи формуються й розвиваються такі загальнонавчальні, тобто метапредметні, вміння та навички, як уміння ставити питання, виділяти головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки, переходити від деталей до загального розуміння проблеми в цілому, порівнювати та аналізувати, проводити аналогії.

Не менш продуктивним засобом графічної організації та систематизації інформації на уроках української мови та літератури, що є надпредметним, виступає гронування (письмо за асоціаціями). Ми використовуємо його на різних стадіях навчання: як на стадії актуалізації, так і на стадії рефлексії. Гронування застосовується нами для узагальнення й підбиття підсумків вивченого як спосіб побудови нових зв'язків та графічного зображення нових уявлень. Це різновид роботи з письма, який є потужним інструментом залучення, втягнення до процесу письма учнів, не охочих писати. Навіть

пасивні в продукуванні нових думок або в мовленнєвій діяльності учні залучаються до процесу гронування, висувають свої ідеї. Зазвичай учням пропонуються такі етапи гронування:

1. Напишіть центральне слово або фразу посередині аркуша паперу, на дошці або будь-якій іншій поверхні для письма.

2. Починайте записувати слова та фрази, які спадають на думку з обраної теми.

3. Коли всі ідеї записані на папері, починайте встановлювати там, де це можливо, зв'язки між поняттями.

4. Пишіть стільки ідей, скільки дозволить час, або доки всі вони не будуть вичерпані.

Гронування на уроках української мови та літератури (як індивідуальне, так і групове) сприяє не тільки збагаченню індивідуального словника учнів, але й розвитку їхньої образної уяви, творчих здібностей. Особливо цінними в цьому є несподівані асоціації, що виникають в учнів під час гронування.

Гронування на запропоновану тему дає можливість організувати та простежити процес творчої роботи над словом в декілька етапів:

Слово — словосполучення з метафоричним значенням — речення з яскравим поетичним образом — вірш.

Приклад гронування в 9-П (природничому класі).

Центральне слово - фламінго. Учні склали асоціативний куш



Несподіваними, хоча й вмотивованими, виявилися асоціації: фламінго – світанок, фламінго – Альона Свиридова, очі – намистинки. Їх ми використали для побудови словосполучень, речень. Учні складали речення, встановлюючи зв'язки між поняттями. Фламінго своїм кольором схожий на світанок. Світанок рожевий, як і фламінго. Було складене речення, в якому слово фламінго вжите в метафоричному значенні: Фламінго світанку махнув крилом.

Це словосполучення „фламінго світанку” підштовхнуло ученицю до складання речення „Фламінго світанку торкнувся крилом моїх ще заплющених вій”, яке під час обговорення було самими учнями визнане найкращим.

Як правило, учні після подібних вправ одержують творче завдання: скласти текст, продовжуючи тему речення. Це дає їм можливість спробувати написати щось „своє”. Подібні завдання сприяють реалізації творчого потенціалу обдарованих дітей.

Так, результатом виконання ученицею запропонованого завдання став вірш „На світанку”.

На світанку

Фламінго світанку торкнувся крилом

Моїх ще заплющених вій,

І човник казковий легеньким веслом

Торкається озера мрій.

Я мрію про літо, про сонце і ліс

І хочу, щоб сон ще тривав,

Бо спогади літа мені він приніс

На крилах ранкових загравав.

Фламінго світанку торкнувся крилом

Моїх ще заплющених вій,

І серце, прощаючись з лагідним сном,

П'є з келиха кращих надій.

Окрім специфічних предметних умінь і навичок, при використанні методу гронування формуються метапредметні: здатність продукувати нові ідеї, встановлювати зв'язки між поняттями, які вивчаються.

Складання дидактичного сенкена (п'ятирядка) можна вважати ще одним метаприйомом, який вчить систематизувати, підсумовувати отриману інформацію, виділяти в ній характерне, суттєве, переосмислювати та узагальнювати.

Сенкен – це вірш, який синтезує інформацію та факти в стисле висловлювання, що описує чи віддзеркалює тему. Крім того, складання сенкенів допомагає урізноманітнювати морфологічну будову мовлення учнів, оскільки, складаючи сенкени, ми використовуємо таку форму:

Тема (іменник)

Опис (прикметник)
Дія (дієслово)
Ставлення (фраза)
Перефразування сутності

Другий та третій рядки сенкена вимагають вміння добирати синоніми й цим збагачують мовлення учнів. Тобто вправи зі складання сенкенів дають можливість розв'язувати предетні навчальні завдання.

Проте найціннішим, з нашого погляду, є останній рядок сенкена, що являє собою перефразування сутності. Складаючи його, діти не просто намагаються дібрати синоніми до першого слова вірша, а надати йому нового звучання, узагальнити сутність теми, висловивши своє бачення її. Таким чином це сприяє формуванню в них метапредметних умінь.

Цей метаметод ефективно використовується нами як під час вивчення мовного чи літературного матеріалу, так і на етапі повторення чи узагальнення.

Наведемо приклад складання сенкена як форми узагальнення знань з теми "Творчість І.Я. Франка" в 10 класі:

Іван Франко
Мужній, обдарований.
Студіює, перекладає, віршує.
Не залишає нас байдужими.
Титан!

Учні, які оволодівають цим прийомом, успішно використовують його як заключну частину твору з літератури : „Отже, хто ж він – Терентій Пузир?

Хазяїн.
Жадібний, смішний, трагічний,
Хитрує, економить, гине.
Викликає жаль до себе.
Комедія?”

Творчий підхід до теми „Трагізм образу Терентія Пузиря в п'єсі І. К. Карпенка-Карого „Хазяїн” виявляє останній рядок сенкена – запитання, у якому міститься розуміння твору як антикомедії, тобто трагікомедії, а фактично трагедії.

Отже, дидактичний сенкен може використовуватися учнями під час вивчення будь-якого шкільного предмета.

Не слід забувати й про те, що уроки мови та літератури максимально сприяють формуванню таких метапредметних умінь, як осмислене читання текстів різних стилів і типів мовлення, різних жанрів.

У технології розвитку критичного мислення одним із методів, який формує свідомого читача, є читання за допомогою методу позначок.

Цей метод включає в себе декілька етапів:

1) „Мозкова атака” змісту. Обговорення та запис того, що спадає на думку з приводу теми тексту. Під час обговорення активізується мовленнєва діяльність учнів, завдання яких полягає в тому, щоб якомога повніше висловити свої знання з теми.

2) Читання тексту за допомогою позначок на полях – методу інтерактивної системи нотаток для ефективного читання та мислення, моніторингу розуміння прочитаного.

Система позначок

+ - відома інформація

Н - нова інформація

О - дані, що збігаються з моїми уявленнями

▲ - інформація, яка не співпадає з моїми уявленнями

! - інформація, яка зацікавила, вразила мене

? - викликала питання, потребує пояснень, хотілося б дізнатися про це більше .

При цьому система позначок може бути будь-якою, учень може розробити її для себе самостійно.

3) Рефлексія – обговорення прочитаного, повернення до результатів групової „мозкової атаки”. Учні переглядають, у чому була згода. Обговорюються суперечливі думки та можливості їхнього узгодження за допомогою статті чи інших джерел.

Це найцінніший етап читання, коли активний обмін думками між учнями активізує та збагачує їхній запас слів, формує вміння обґрунтовано висловлювати власні думки.

Ми використовуємо цей метод як підготовчий етап написання переказів, під час читання учнями літературних творів, статей підручника тощо.

Подібне усвідомлене, осмислене читання, так би мовити із олівцем у руках, є актуальним для будь-якого предмета, тобто вважається надпредметним.

Таким чином, метапредметний підхід у навчанні української мови та літератури дозволяє формувати новий тип особистості учня та вчителя: не замкнений в інформаційних межах - обмеженнях одного навчального предмета, але здатний працювати зі взаємозв'язками з кожною з дисциплін. Він сприяє створенню комфортного для кожного учня навчального поля, можливості висловлювати свої думки, виявляти свій творчий потенціал, а отже, створює ситуацію успіху для вихованців. Крім того, подібний підхід до навчання озброює учня універсальними способами пошуку, аналізу, систематизації, критичного осмислення інформації, які дозволяють йому користуватися ними не тільки в поточній навчальній діяльності, але й у перспективі на інших ступенях здобуття освіти, у трудовій діяльності тощо, тобто в подальшому житті.

Отже, метапредметний підхід у навчанні української мови та літератури як методична засада сучасного викладання видається нам перспективним. У майбутньому він потребує удосконалення, пошуку та творчого підходу до реалізації нових метапредметних методів.

Література

1. Государственный образовательный стандарт основного общего образования на 2015–2017 год, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики №327 от 17.07.2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mondnr.ru/dokumenty/search> (дата обращения: 20.10.2018).
2. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования на 2015-2017 год, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики №325 от 17.07.2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mondnr.ru/dokumenty/search> (дата обращения: 20.10.2018).
3. Громыко Н. В. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.docme.ru/download/38300> (дата обращения: 05.10.2018).
4. Громыко Н. В. Смысл и назначение метапредметного подхода в образовании Тезисы для выступления в «Учительской Газете» на круглом столе – 10 февраля 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://f-school.ru/files/roundtable.doc> (дата обращения: 01.10. 2018)
5. Украинский язык и литература : 5-11 кл. : Программы основного общего образования и среднего общего образования для общеобразоват. организаций Донецкой Народной Республики / сост. Ткачук Т. В., Королёва Л. В., Калугина А. И., Дьяченко Н. А., Латышева С. А., Филиппенко Е. А.; ДРИДПО. – Донецк : Истоки, 2018. – 70 с.
6. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении : Научно-методическое пособие. – М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 50 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»).
7. Шантина Э. Д. : Программа и методика занятий в 5-9 классах : Методическое пособие для учителя ; под науч. ред. А. В. Хуторского. – М. : Издательство «Эйдос» ; Издательство Института образования человека, 2015. – 88 с.: ил. (Серия «Новые стандарты»).

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ

*Король Наталья Васильевна,
учитель русского языка и литературы
МОУ «Гимназия №6 города Донецка»*

В статье описан опыт развития творческих способностей учащихся на уроках русского языка и литературы в условиях реализации новых государственных стандартов. Представлена типология сочинений традиционных, нетрадиционных и инновационных жанров. Определены виды домашних заданий, направленных на развитие творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: государственный стандарт, творчество, компетентность, универсальные учебные действия, метапредмет, инновации, моделирование, современный урок, профессиональная компетентность.

У статті описаний досвід розвитку творчих здібностей учнів на уроках російської мови і літератури в умовах реалізації нових державних стандартів. Представлена типологія творів традиційних, нетрадиційних і інноваційних жанрів. Визначені види домашніх завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів.

Ключові слова: державний стандарт, творчість, компетентність, універсальні учбові дії, метапредмет, інновації, моделювання, сучасний урок, професійна компетентність.

In the article experience of developing creative flairs is described students on the lessons of Russian and literature in the conditions of realization of new state standards. The typology of compositions of traditional, unconventional and innovative genres is presented. The types of the homework's sent to developing creative flairs of students are certain.

Keywords: state standard, work, competence, universal educational actions, design, modern lesson, professional competence.

Современная педагогика (и теоретическая, и практическая) характеризуются переосмыслением и сменой многих взглядов и подходов,

отказом от некоторых традиций и стереотипов. Сегодняшний день требует от педагога-практика высокого профессионализма, владения современными технологиями обучения и воспитания, желания и умения постоянно учиться и самосовершенствоваться, творческого подхода с одной стороны и некоторой прагматичности и рационализма с другой.

Необходимость развития творческих способностей учащихся признавались многими известными педагогами прошлого. Значимость процесса творчества и исследования неоднократно подчёркивали в своих работах Я. А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.

Цель статьи – описать опыт развития творческих способностей учащихся на уроках русского языка и литературы в условиях реализации новых государственных стандартов.

Г.С. Альтшуллер писал, что творческая способность – это в первую очередь способность человека находить особый взгляд на привычные и повседневные вещи или задачи. Только творческий учитель может воспитать творческого ученика.

Целью предметной области «Филология» является развитие личности обучающегося, формирование у него речевой и читательской культуры, коммуникативной и литературной компетентностей, гуманистического мировоззрения, высокой морали, активной гражданской позиции, эстетических вкусов и ценностных ориентаций. Изучение предметной области «Филология» — языка как знаковой системы, лежащей в основе человеческого общения, формирования гражданской, этнической и социальной идентичности, позволяющей понимать, быть понятым, выражать внутренний мир человека, — позволит обеспечить: получение доступа к литературному наследию и через него к сокровищам отечественной и мировой культуры и достижениям цивилизации; формирование основы для понимания особенностей разных культур и воспитания уважения к ним; осознание взаимосвязи между своим интеллектуальным и социальным ростом, способствующим духовному, нравственному, эмоциональному, творческому, этическому и познавательному развитию.

Развитие творческих способностей учащихся на уроках русского языка и литературы в условиях реализации новых Государственных стандартов является одной из основополагающих задач учебного процесса. Современный педагог на уроке выполняет роли и сценариста, и режиссёра: он режиссирует, сценирует урок. Одна из самых продуктивных форм работы, направленная на формирование творческих навыков, - это написание сочинения.

Сочинение - вид творческого задания, письменная самостоятельная работа учащихся; изложение собственных мыслей, переживаний, суждений,

намерений. Сочинение рассматривается как упражнение для развития связной речи, умений построения текста и применяется на завершающем этапе обучения письму.

В своей педагогической практике я использую три вида сочинений:

- традиционные,
- нетрадиционные,
- инновационные.

Вначале нужно определить вид работы, а потом тип. Следует учитывать тему урока или раздел, особенности ученического коллектива, умение работать с подобными заданиями. Если это обучающее сочинение, то я выбираю следующие типы сочинений: сочинение-описание, сочинение-повествование, сочинение-рассуждение.

Если это сочинения нетрадиционного жанра, я останавливаюсь на

- сочинениях-эссе,
- сочинениях-изложениях (или изложениях с творческим заданием),
- сочинениях-этюдах,
- сочинениях-зарисовках,
- сочинениях-притчах,
- сочинениях-проектах,
- сочинениях-дневниках,
- сочинениях-портретах,
- сочинениях-рецензиях,
- сочинениях-письмах,
- сочинениях-исповедях и т. д.

Особенно популярны сейчас сочинения инновационных жанров:

- сочинение-монофон,
- сочинение-кеннинг,
- сочинение-сага,
- сочинение-метаморфоза/идентификация,
- сочинение-нарратив,
- сочинение-фанфик,
- сочинение-сиквел/приквел/ мидквел,
- сочинение-римейк/ремейк,
- сочинение-ремикс,
- сочинение-экфрасис,
- сочинение-скетч,
- сочинение-различение (стилизация),

- сочинение-развлечение (лингвистические миниатюры, подражания и т. д.) и др.

В процессе изучения русского языка и литературы учащиеся открывают для себя целый мир, они познают действительность. Очень важно сформировать у них умение учиться творчески. Именно сочинения инновационных жанров позволяют открыться и раскрыться всем учащимся. Задача учителя - выбрать правильное сочинение (вид) для ученика, помочь ему сконструировать новый текст.

Вначале следует давать более простые формы сочинений: синкан, синквейн, сочинение по метафоре, сочинение – я. Когда учащиеся научатся создавать тексты по образцу, задания можно усложнять. Они могут написать нарратив, мини-сагу, сочинение-монофон, кеннинг. Следующий этап – написание фанфиков, приквелов, ремейков, метаморфоз. Это большие по объёму тексты, требующие как знания материала, так и владения нормами письменной речи.

Творчество – это показатель продуктивной деятельности. Ученик самостоятельно или в сотворчестве создаёт творческий продукт. А творчество, по словарю С.И. Ожегова, – это создание новых по замыслу и реальному воплощению культурных и материальных ценностей. В психологическом словаре творчество рассматривается как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Педагогическая энциклопедия определяет творчество как высшую форму активности и самостоятельной деятельности личности. Данный постулат особенно актуален в свете обновления государственных образовательных стандартов.

В основу обновлённого Стандарта положены принципы системнодеятельностного, метапредметного, личностно-ориентированного, компетентностного подходов, реализованных в предметных областях и отраженных в результативных составляющих содержания основного общего образования. Системно-деятельностный подход направлен на: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной развивающей среды в системе образования; обеспечение активной учебно-познавательной деятельности обучающихся; построение коррекционно-образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Творческие домашние задания – действенный инструмент по развитию творческих способностей учащихся.

Виды творческих домашних заданий:

- создание коллажа;

- составление и художественное оформление кроссворда;
- создание презентации;
- создание леп-бука;
- создание аккаунта литературного героя
- написание сочинений разных типов и жанров;
- ведение электронного читательского дневника;
- написание статей для языковых и литературных сайтов, блогов.

Задача словесника - сценировать современные уроки русского языка и литературы с учётом потребностей, продиктованных временем и социальным заказом. Б.П. Ананьев писал, что настоящая ценность личности начинается измеряться её творческим вкладом в общественное развитие. Именно такого выпускника готовит современная школа.

Литература

1. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. – М. : Педагогика, 1987. – 75 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 103 с.
3. Кульневич С. В. Современный урок // С. В. Кульневич. Учитель, 2005. – 115 с.
4. Мельникова Л. В. Нетрадиционные жанры сочинений как продуктивная форма презентации метапредметных результатов освоения образовательных программ по русскому языку / Русский язык в поликультурном мире : X Международная научно-практическая конференция : сб. науч. статей. В 2-х т. – Симферополь : ИТ "АРИАЛ", 2016. – Т. 2. – 586 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Ильина Наталья Александровна,
преподаватель русского языка и литературы,
заместитель директора по воспитательной работе
ГПОУ «Макеевский политехнический колледж»***

В настоящее время высокий уровень профессиональной деятельности специалиста в различных отраслях экономики характеризуется не только профессиональными знаниями, навыками, умениями, но также развитыми социально-коммуникативными и собственно-коммуникативными способностями. Обозначена проблема: как осуществить развитие такой личности студента, которая сможет реализоваться в современном мире и показать сформированность коммуникативных компетенций для реализации профессионального роста.

В материале раскрыта специфика формирования коммуникативных компетенций студентов образовательного учреждения среднего профессионального образования по общеобразовательной дисциплине Русский язык с учётом реализации принципа профессиональной направленности. Сделана попытка определить наиболее эффективные методы и приёмы формирования коммуникативных компетенций. Даны примеры использования профессионально направленных заданий для формирования коммуникативной компетенции при изучении различных тем и разделов дисциплины.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции; принцип профессиональной направленности; профессионально направленные задания.

У даний час високий рівень професійної діяльності фахівця в різних галузях економіки характеризується не тільки професійними знаннями, навичками, вміннями, але також розвиненими соціально-комунікативними і власне-комунікативними здібностями. Визначена проблема: як здійснити розвиток такої особистості студента, яка зможе реалізуватися в сучасному світі і показати сформованість комунікативних компетенцій для реалізації професійного зростання.

У матеріалі розкрито специфіку формування комунікативних компетенцій студентів навчального закладу середньої професійної освіти із загальноосвітньою дисципліни Російська мова з урахуванням реалізації принципу професійної спрямованості. Зроблено спробу визначити найбільш ефективні методи і прийоми формування комунікативних компетенцій. Наведено приклади використання професійно спрямованих завдань для

формування комунікативної компетенції при вивченні різних тем і розділів дисципліни.

Ключові слова: комунікативні компетенції; принцип професійної спрямованості; професійно спрямовані завдання.

Currently, a high level of professional activity of a specialist in various sectors of the economy is characterized not only by professional knowledge, skills, and abilities, but also by developed social and communicative and self-communicative abilities. The problem is outlined: how to develop the development of such a student personality, which can be realized in the modern world and show the formation of communicative competences for the realization of professional growth.

The material reveals the specifics of the formation of communicative competencies of students of an educational institution of secondary vocational education in the general educational discipline of Russian language, taking into account the implementation of the principle of professional orientation. An attempt was made to determine the most effective methods and techniques for the formation of communicative competences. Examples of the use of professionally oriented tasks for the formation of communicative competence in the study of various topics and sections of the discipline are given.

Keywords: communicative competence; principle of professional orientation; professionally directed tasks.

На данном этапе развития общества уровень образованности человека определяется не объёмом знаний и их глубиной. С позиций компетентностного подхода (термин ввёл в научный обиход американский лингвист Н. Хомский в 1972 г.) он определяется способностью индивида к решению ряда проблем различной степени сложности на основе имеющихся у него знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности их использовать.

Надо признать, что компетентностный подход является ключевым объектом рефлексии в современной педагогической науке. Непосредственно внедрение компетентностного подхода исследовали такие учёные, как К. Э. Безукладников, А. Г. Бермус, В. А. Болотов, А. Н. Дахин, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Д. А. Иванов, Т. М. Ковалёва, К. Г. Митрофанов, В. В. Сериков, О. В. Соколова, А. В. Хуторской и др. Однако, несмотря на значительное внимание со стороны русских учёных к анализу компетенций, проблема целесообразности использования тех или иных методов и приёмов их формирования остается недостаточно изученной. [2, с. 3]

В современной методике преподавания русского языка ведущей является коммуникативная компетенция. Её понимают как способность использовать полученные знания об особенностях функционирования в речи языковых единиц разных уровней (звуков, морфем, слов, словосочетаний, предложений) и языковой системы в целом, об их структуре, о способах формулирования мысли и понимания чужой речи. Это способность обучающегося к общению в

различных видах речевой деятельности в соответствии с конкретной ситуацией коммуникативного акта, к пониманию, интерпретации и созданию собственного устного или письменного монологического высказывания. Другими словами, это готовность обучающегося к адекватному речевому взаимодействию во всех сферах жизни, в т. ч. и профессиональной.

Высокий уровень профессиональной деятельности специалиста характеризуется не только профессиональными знаниями, навыками, умениями, но также развитыми социально-коммуникативными и собственно-коммуникативными способностями. Формирование коммуникативной компетенции становится одним из результатов образовательной деятельности. Таким образом, обозначается проблема: как осуществить развитие такой личности обучающегося, которая сможет реализоваться в современном мире и показать сформированность коммуникативных компетенций для реализации профессионального роста [5].

Цель этой статьи заключается в том, чтобы определить наиболее эффективные методы и приёмы формирования коммуникативных компетенций студентов образовательного учреждения среднего профессионального образования при изучении русского языка.

Результаты вступительного контроля показывают слабую подготовленность обучающихся по русскому языку. Практически отсутствует мотивация при изучении предмета. На наш взгляд, решением этой проблемы является систематическое использование профессионально направленных заданий творческого и исследовательского характера на практических занятиях.

Развитию творческого мышления обучающихся, осознанию себя как представителя конкретной профессии (строителя, механика, программиста, логиста) способствует составление и разгадывание ребусов и кроссвордов по направлениям подготовки (при этом необходимо акцентировать внимание на лексическом значении и написании терминов), различные виды творческих работ (например, создание текста-рекламы своей профессии или специальности, текста памятки по охране труда при работе с использованием тех или иных инструментов, механизмов, станков и т. д., сочинения-описания производственного процесса, диалога по предложенной ситуации между членами трудового коллектива) и т. д.

Исследовательские задания – это задания по поиску в научно-популярной литературе, природной и культурной среде нерешённых проблем, их решение и практическая проверка полученных решений. Выполнение исследовательских заданий – сложный и трудоёмкий вид работы, который могут выполнить далеко не все студенты. Однако отказываться от него полностью не стоит. Возможно облегчить студентам выполнение исследовательских заданий, организовав работу в группе, где каждый выполняет определённую преподавателем часть. Результаты студенческого исследования должны быть презентованы всем обучающимся группы.

Студентам первого курса можно предложить ряд актуальных для молодёжи тем проектов по культуре речи.

1. Жаргонизмы и вульгаризмы в студенческой речи.
2. Студенческий сленг как языковое явление.
3. Недочёты в моей речи и пути их исправления.
4. Русский язык в сети Интернет: особенности орфографии.
5. Языковое манипулирование в сфере рекламы.
6. Речевые ошибки на телевидении.

Таким образом, будут созданы условия для развития культуры речи обучающихся как составляющей коммуникативной компетенции через внеаудиторную деятельность. Коллективное или индивидуальное выполнение проектов на перечисленные темы будет способствовать также решению конкретных задач:

- повышение интереса к изучению русского языка,
- овладение обучающимися умениями и навыками научно-исследовательской деятельности (от выбора темы до защиты исследовательского проекта);
- повышение социальной активности студенчества;
- выработка умений участников проекта слаженно работать в команде.

Не стоит недооценивать и игры как средство стимулирования интереса к обучению. Психологические особенности подростков (стремление стать лидером, проявить смекалку и находчивость, завоевать авторитет у сверстников, уважение преподавателя) позволяют рассчитывать на активное взаимодействие преподавателя и студентов в достижении целей обучения. На занятиях по русскому языку в колледже используются интеллектуальные игры по популярным схемам: «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг», «Самый умный». Подбор вопросов и заданий к играм используется как один из видов самостоятельной работы, а их проведение нередко поручается студентам. Однако следует учесть, что игровые технологии направлены не на формирование способности к обучению, а на развитие познавательного интереса обучающихся к учебной дисциплине.

Наиболее целесообразно использование профессионально направленных заданий для формирования коммуникативной компетенции при изучении тем и разделов: «Лексика. Фразеология. Лексикография», «Фонетика. Графика. Орфоэпия», «Стилистика», «Синтаксис и пунктуация», а также «Речевая деятельность» и «Развитие речи».

На занятиях по теме «Лексика. Фразеология. Лексикография» применяются общие упражнения на нахождение изучаемого лексического явления среди слов, в словосочетаниях, в предложении или в связном тексте, подбор примеров, иллюстрирующих изучаемое лексическое явление, группировка изучаемых лексических явлений, лексический разбор. Для формирования умения пользоваться терминологическим словарём используется упражнение на составление словарной статьи. Например, предлагается определить лексическое значение и происхождение профессиональных слов и терминов по своему направлению подготовки студентам следующих специальностей:

- строительство и эксплуатация зданий и сооружений: *пластичность, адгезия, кирпич, алебастр, кафель, мезонин, витраж, раствор, цемент, шпатель, терраса, уайт-спирит, цоколь, штукатурка, фрамуга;*

- техническое обслуживание и ремонт автомобиля и Техническая эксплуатация подъёмно-транспортных, строительных, дорожных машин и оборудования: *диагностика, регулирование, балансировка, двигатель, домкрат, радиатор, коленвал, глушитель, бензонасос, подвеска, стартер, кардан, трансмиссия, сальник, реле;*

- программирование в компьютерных системах: *файл, монитор, веб-дизайн, паскаль, процессор, программа, бит, винчестер, драйвер, интрефейс, мультимедиа, сервер, операционная система, вирус, алгоритм;*

- операционная деятельность в логистике: *штрих-код, упаковка, стеллаж, контейнер, штабелирование, таможня, экспедитор, накладная, экспорт, импорт, нетто, брутто, сертификат качества, фрахт, ярлык.*

Студенты стремятся дать правильные определения терминам, показывая тем самым свою осведомлённость в профессиональной сфере. Как вид самостоятельной работы по теме предлагается составить краткий глоссарий (10–15 терминов). Такая работа способствует закреплению специальной терминологии, углублению профессиональных знаний.

В процессе изучения темы «Фонетика. Графика. Орфоэпия» решается практическая задача – привитие обучающимся прочных навыков правильного русского произношения и акцентирования. Можно предложить студентам выполнить задание на определение акцентологических норм в словах-терминах по своему направлению подготовки:

- строительство и эксплуатация зданий и сооружений: *инженеры, симметрия, жалюзи, крашение мозаичный, сверлит, цемент асбест, гофрированный, тоновой (о цвете);*

- техническое обслуживание и ремонт автомобиля и Техническая эксплуатация подъёмно-транспортных, строительных, дорожных машин и оборудования: *бензопровод, шасси, ржаветь, заглушит, зубчатый, километр, металлургия, шофёр, комбайнер, каучук;*

- операционная деятельность в логистике: *средства, договор, обеспечение, ходатайство, документ, оптовый, валовой (продукт), звонишь, квартал, директора (мн. ч.).*

Предупредить ошибки с постановкой ударения при образовании глагольных форм можно с помощью такого упражнения:

Образуйте от глаголов формы прошедшего времени по образцу. Поставьте ударения. Прочитайте глаголы в соответствии с орфоэпическими нормами русского языка.

Образец: Начать – начал – начала – начало – начали.

Принять, понять, нанять, включить, добыть, вручить, взять, начать.

Большое внимание уделяется изучению студентами стилистики и формированию культуры речи. Эта работа осуществляется посредством анализа разножанровых текстов, содержащих профессиональную лексику,

составления собственных текстов разных стилей и жанров на темы, связанные с будущей профессией. Например, студентам специальности Программирование в компьютерных системах даётся задание: составить текст-рассуждение научно-популярного стиля «Перспективы развития информационно-коммуникационных технологий в ближайшем будущем»; студентам специальности Строительство и эксплуатация зданий и сооружений даётся задание: составить текст-описание в научном стиле по теме: «Здание по моему проекту»; студентам специальности Операционная деятельность в логистике предлагается задание: составить диалог в виде телефонного разговора, цель которого договориться с партнёром о встрече для заключения договора. При этом есть возможность усложнить задание (например, необходимостью использования определённых синтаксических конструкций) или упростить его, предложив обучающимся опорные слова или словосочетания.

Не зависимо от специальности вызывает живой интерес у студентов и помогает раскрыть их творческий потенциал написание сочинений-миниатюр в жанре эссе о значении выбранной профессии для общества и личном отношении к ней на темы: «Профессия моей мечты», «Моё призвание – ...», «Моя профессия – мой выбор», «Преимущества моей профессии», «Моя карьерная лестница», «Я – представитель трудовой династии».

Студентам-строителям можно предложить такие темы сочинений: «Что нам стоит дом построить?!», «Слава тем, кто строит тёплые дома!», «Тот, кто строит, тот чего-нибудь да стоит!». Будущие программисты могут рассуждать на темы: «Программисты ежедневно облегчают нашу жизнь», «Всем на свете стало ясно – программистом быть прекрасно!», «Компьютер – мой друг уже с детства». Логисты могут раскрыть свои творческие способности при написании сочинений на такие темы: «Логист – профессия XXI века», «Важность труда логиста», «Девиз логиста: движение – основа жизни». Автомобилисты и механики могут рассказать о своём увлечении техникой в сочинениях на темы: «Мой звук любимый – шорох шин», «Автотранспорт в нашей жизни», «Всегда готов автомеханик творить с машиной чудеса!», «В машинных страшных тайнах разбирается механик», «Пусть техника служит без риска для жизни», «Я не механик, я – творец».

Следует учитывать, что сама формулировка темы сочинения должна иметь яркую эмоциональную окраску, создавать позитивный настрой на продуктивную работу. Именно в таком случае прогнозируемый результат – составление оригинального эмоционально-оценочного высказывания на заданную тему – будет достигнут.

Большой успех на КВНах, конкурсах профессий, Днях открытых дверей, студенческих капустниках имеют юмористические рифмованные сочинения в жанре оды: «Ода о лопате», «Ода о молотке», «Ода о клавиатуре».

В качестве дидактического материала для занятий по теме «Синтаксис и пунктуация» также служат тексты профессиональной направленности. При этом важно привлекать к подбору этих текстов самих студентов. Поиск и отбор текстов из профессиональной периодики, специальной литературы как вид

работы стимулирует познавательную активность, придаёт изучению русского языка практическую значимость. Студенты осознают, что эти практические занятия помогают им разобраться в специальной литературе, понимать и усваивать материал по специальности, а, следовательно, приближают их к достижению цели – освоению специальности [3].

Бесспорно, более всего мотивирует исследовательскую деятельность студентов, способствует развитию речи обучающихся участие в научно-практических конференциях, форумах, фестивалях, где необходимо представить результаты своей работы, подготовить доклад, мультимедийную презентацию и т.д. В написании доклада, составлении тезисов и защите проекта помогают знания, полученные при изучении разделов «Речевая деятельность» и «Развитие речи». Самостоятельно студенты составляют тезисы научных, научно-популярных статей по профессиональной тематике, готовят сообщения, доклады и рефераты.

Таким образом, в процессе изучения всех разделов учебной программы по русскому языку осуществляется формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Взаимосвязь русского языка со специальными дисциплинами убеждает студентов в том, что знание русского языка имеет прямое отношение к выбранной ими специальности, что, в свою очередь, способствует повышению мотивации к обучению и профессиональному становлению специалистов среднего звена, способных адаптироваться в современных рыночных условиях.

Литература

1. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
2. Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога : сборник материалов научно-практической конференции, 12–13 апреля 2018 г., г. Евпатория. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2018. – 356 с.
3. Реализация принципа профессиональной направленности на базе изучения русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.metod-kopilka.ru/realizaciya_principa_professionalnoy_napravlennosti_na_baze_izucheniya_russkogo_yazyka-8728.htm
4. Кулагина В. М. Профессиональная направленность в преподавании русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2016/07/20/professionalnaya-napravlennost-v-prepodavanii-russkogo>
5. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/2384309/page:18/>

СЕКЦИЯ 5. ЯЗЫК И СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Руководитель секции: канд. филол. н., доцент Назар Р. Н.

УДК 81'42

ЛИНГВО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МАНИПУЛЯТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Фомина Светлана Борисовна,
кандидат филологических наук, доцент
ГОУ ВПО «Донбасский государственный
технический университет», г. Алчевск, ЛНР;
Коваленко Карина Валерьевна,
магистрант кафедры теории и практики
перевода и общего языкознания
ГОУ ВПО «Донбасский государственный
технический университет», г. Алчевск, ЛНР

Статья посвящена актуальному вопросу влияния на общественное сознание лингвистическими способами воздействия в политическом дискурсе. Даны определения языковой манипуляции, политическому дискурсу. Характеристика языкового воздействия на массовое сознание посредством средств массовой информации представлена как комплексное лингвистическое явление, а также описаны приёмы языкового манипулирования. Проанализированы и систематизированы языковые средства и речевые приёмы манипулирования информацией, определены механизмы отражения её языковыми средствами. Языковая манипуляция рассмотрена на лексико-семантическом и грамматико-синтаксическом уровнях, приведены примеры манипулирования в политическом дискурсе на материале электронных англоязычных средств массовой информации. Представлены функции лингвистических средств манипуляции и их возможный эффект на реципиента.

Ключевые слова: языковая манипуляция; политический дискурс; лексико-семантический уровень; грамматико-синтаксический уровень; лингвистические средства и приемы; функции лингвистических средств манипулирования.

Стаття присвячена актуальному питанню впливу на суспільну свідомість лінгвістичними засобами впливу в політичному дискурсі. Дано визначення мовної маніпуляції, політичного дискурсу. Характеристику мовного впливу на масову свідомість засобами ЗМІ подано як комплексне лінгвістичне

явище, а також визначено прийоми мовного маніпулювання. Проведений аналіз та систематизація мовних засобів маніпулювання інформацією, визначено механізми її вербального відображення. Мовну маніпуляцію розглянуто на лексико-семантичному і граматико-синтаксичному рівні, наведено приклади маніпулювання в політичному дискурсі на матеріалі електронних англомовних засобів масової інформації. Окреслено функції лінгвістичних засобів маніпуляції та їх можливий ефект на реципієнта.

Ключові слова: мовна маніпуляція; політичний дискурс; лексико-семантичний рівень; граматико-синтаксичний рівень; лінгвістичні засоби та прийоми; функції лінгвістичних засобів маніпулювання.

The article is devoted to the actual question of the influence on the public consciousness by linguistic methods in political discourse. The definitions of language manipulation, political discourse are given. The characteristic of linguistic influence on mass consciousness through the media is presented as a complex linguistic phenomenon; methods of language manipulation are described. Language and speech techniques of information manipulating have been analyzed and systematized, the mechanisms of language means have been determined. Language manipulation at the lexical-semantic and grammatical-syntactic levels is observed, examples of manipulation in political discourse are given. The functions of linguistic means of manipulation and their possible effect on the recipient are presented.

Key words: language manipulation; political discourse; lexico-semantic level; grammar-syntactic level; linguistic means and techniques; functions of linguistic means of manipulation.

В современном мире средства массовой информации являются неотъемлемой частью социального развития человека, представляют собой наиболее интенсивно развивающуюся сторону речевой деятельности общества. По мнению многих психологов и лингвистов, наиболее сильное влияние на социум имеет политический дискурс.

Явления речевой и языковой манипуляции является объектом исследования многих учёных-лингвистов, таких как В. И. Карасик, В. В. Красных, О. А. Максимчик, А. П. Чудинов. Каждый из ученых представляет свою собственную точку зрения на приемы языковой манипуляции в области общей и частной теории дискурса, а также политической лингвистики.

Однако рост языкового воздействия на массовое сознание посредством СМИ, а также необходимость описать приёмы языкового манипулирования для обеспечения информационной безопасности человека остаются в поле зрения лингвистов, описание лингвистических средств манипулирования позволяет расширить знания по отбору и использованию таких средств языка, с помощью

которых становится возможным воздействие на адресата, либо противодействие языковому манипулированию.

Предмет исследования – приёмы языкового манипулирования.

Цель статьи – выявить особенности использования приёмов языковой манипуляции на лексико-семантическом и грамматико-синтаксическом уровнях на материале политических статей англоязычных СМИ.

Политический дискурс – это вид институционального дискурса, текст, отражающий реальность в контексте политики, характеризующийся специальным словарем.

Языковая манипуляция – применение форм языка для воздействия на адресата, с целью навязывания каких-либо идей, убеждений, а также с целью побуждения его к каким-либо действиям.

Приемы манипулирования на лексико-семантическом уровне включают разнообразные средства, такие как: клише и штампы; генерализация значения; синонимия; создание эмоционально-нагруженного контекста; гипербола и мейозис; перифразы; ирония и др.

Каждый из приемов имеет определенную функцию. Так, с помощью эмоционально маркированных лексем издаваемый материал становится интереснее и понятнее простому читателю, реципиенту предлагается знакомая ему лексика, которая дает возможность разграничивать положительные и отрицательные эмоции. Оценочные лексемы нацелены на определенный перлокутивный эффект. Такие эмоционально-оценочные лексические единицы, как *acute crisis, attack, craven, crudely, cynicism, deep crisis, dumbest, enemy, fiercely, grip, hostility, interference, invasion, knavish, meddling, propaganda, spy, stunning, stupid, to appease, to bomb, to bully, to give up, to invade, to undermine, violent vile* широко применяются в текстах политического дискурса.

Так, в словосочетании *Russian dictator* автор использует эмоционально окрашенную лексику *dictator*, которая содержит негативную коннотацию, а сама конструкция является ироническим высказыванием: «The American president sought to appease the Russian dictator» (Американский президент стремился усмирить русского диктатора) (The NY Times, December 15, 2017). Главная функция иронии – заинтересовать, заинтриговать читателя, а также продемонстрировать недостатки объекта, ситуации или зародить сомнение в рядах аудитории: «The Kremlin apparatus is focused on returning Putin to power in 2018 elections that it can present as «smooth and credible» (The Guardian, September 30, 2017). Говоря о выборах в России, автор иронично употребляет слова «smooth and credible» – гладкие и честные, тем самым намекая аудитории на обратный смысл, манипулируя сознанием адресата.

Прием генерализации позволяет сформировать у читателя ошибочное мнение по поводу того или иного политического события. Так в статье газеты The Guardian (Sat, 30 Sept 2017), «West's rift with Russia will last until Vladimir Putin goes», гражданскую войну на Юго-востоке Украины называют *Ukrainian*

conflict – украинский конфликт, что можно рассматривать как манипуляцию с целью формирования ложного мнения у читателя.

Прием гиперболизации ведет к дезинформации аудитории: Ilmi Umerov, who was sentenced to jail for comments about *Russia's annexation*... (The Guardian, September 29, 2017). Фраза *Russia's annexation* – аннексия России является преувеличением, так как известно, территория Крыма была присоединена к России в результате референдума, а не насильственным путем, однако неизощренный читатель зачастую поглощает, а не анализирует информацию.

Со словом *Russia* авторы англоязычных изданий сочетают лишь слова, имеющие негативную коннотацию (*Russia: The Enemy, attack in Russia*). Политические коллокации (*political climate, political conflict, political consciousness*), клише употребляется для того, чтобы в короткой форме дать оценку какому-либо действию и явлению. Клише и штампы в средствах массовой информации являются значительным стилиобразующим фактором: *Assad regime, capitulation, democracy, dissident, EU model, European security, sanctions*. Основными функциями штампов и клише являются эстетическая и аффективно-социальная: «Они служат для выражения экспрессии, передачи «красоты» языка и способствуют определению собственного места и места собеседника на шкале свой / чужой» [1, с. 114]. Анализ англоязычных публикаций позволяет сделать вывод об интолерантном отношении авторов статей ко всему пророссийскому, отличающемуся от англосаксонских ценностей, четко прослеживается фактор «свой/чужой».

Таким образом, констатируем, что в политических статьях таких англоязычных изданий как The New York Times, The Guardian наиболее часто употребляемыми приемами языковой манипуляции на лексико-семантическом уровне являются: создание эмоционально-нагруженного контекста (44%), использование клише (28%), реже используется коллокация (10%), ирония (3%), а лексико-семантическая вариативность (3%). Гипербола, перифраз, отождествление с негативной группой, применение необоснованных заявлений, использование газетных штампов, генерализация значения составляют по 2%.

Проиллюстрируем на примерах основные приемы языковой манипуляции на грамматико-синтаксическом уровне.

Языковые средства, которые выражают физические координаты коммуникативного акта называют дейктиками: персональные (местоимения 1 и 2 лица), пространственные и временные дейктики [2].

Для апелляции к читателю в политическом дискурсе употребляют именно персональные дейктики *we, our, us*, таким образом, реципиент превращается в соавтора, который разделяет точку зрения говорящего: *It is precisely our internal problems that Moscow is exploiting to undermine the credibility of the EU model* («Москва пользуется именно нашими внутренними проблемами, чтобы подорвать доверие к модели ЕС», – сказал он.) (The Guardian, September 30, 2017).

Кроме использования дейктиков, важное значение имеет постановка скрытого противопоставления — «мы — они», причем Россия в таком противопоставлении представляет негативную сторону: *The US is vulnerable to Russian blackmail* (США не может противостоять российскому шантажу) (The NY Times, December 15, 2017).

В политических текстах встречается эллипсис в виде опущения субъекта действия, благодаря замене активного залога глагола пассивным. Например: *The journalist Anna Politkovskaya and dissident security officer Alexander Litvinenko had been murdered under suspicious circumstances* (Журналисты Анна Политковская и Александр Литвиненко были убиты при подозрительных обстоятельствах.) (The NY Times, December 15, 2017). Данный прием языкового манипулирования используется при нежелании издательства давать собственную оценку, либо позволяет подать неподтвержденную, непроверенную информацию.

Часто для создания единогласного мнения о каком-либо событии авторы используют универсально-обобщающие конструкции, в которые входят слова «каждый, любой, все, большинство»: *Majority of Britons think minorities threaten UK culture* (The Guardian, May 25, 2017).

Использование модального глагола «*must*» привлекает особое внимание аудитории, акцентирует важность того или иного события, побуждает действию, а также несет изрядный заряд убеждения и безапелляционности: *Second, we must stand up for our interests and values* (Во-вторых, мы должны отстаивать свои интересы и ценности) (The Guardian, September 30, 2017).

Использование оксюморона (столкновение противоречащих компонентов) в политическом дискурсе — это способ привлечь внимание, заинтересовать, задуматься, будоражить воображение, а ведь именно это и требуется автору: «It must be made very clear: the road to Europe goes via Kiev, with respect of Ukraine's European choice, and adherence to the European security order. *It cannot go through 'managed' democracy in Russia itself*». («Необходимо четко уяснить: дорога в Европу проходит через Киев, со всем уважением европейского выбора Украины и приверженностью европейскому порядку безопасности. Он не может пройти «управляемую» демократию в России».) (The Guardian, September 30, 2017), оксюморон 'managed' democracy (управляемая демократия) буквально въедается в сознание.

Журналисты часто манипулируют реципиентом за счет применения риторических вопросов. Таким образом, создается некая иллюзия консультирования с читателем: *What about Trump's motives?* (The NY Times, December 15, 2017).

Следует отметить, что манипулятивным эффектом обладают также сложноподчиненные предложения с придаточным дополнительным, т. к. привлекают внимания читателей, а ссылка на авторитеты придает высказыванию вид безоговорочной истины: *Reasonable people could still believe*

– as Barack Obama and Hillary Clinton did – that we could reset relations with Vladimir Putin after they had deteriorated under George W. Bush (NY Times, December 15, 2017).

В политическом дискурсе градация (развертывание слова или словосочетания в синонимический ряд) имеет значительный манипулятивный эффект: *Russia respects the sovereignty, independence and territorial integrity of its neighbours only as long as their geopolitical choices align with Moscow's interests* (Россия уважает суверенитет, независимость и территориальную целостность своих соседей) (The Guardian, September 30, 2017). Прием градации осуществлен с помощью слов «sovereignty» и «independence» – слова синонимы.

Можно сделать вывод, что в анализируемых статьях применялись такие приемы манипуляции на грамматико-синтаксическом уровне, как использование дейктиков (22%), употребление сложноподчиненных предложений (21%), использование цитат (20%), применение модальных конструкций (15%), эллипсис (12%), употребление риторических вопросов (4%), скрытое противопоставление «мы – они», использование универсально-обобщающих конструкций, градация составляют по 2%. Итак, было установлено, что наиболее частым приемом речевого воздействия на лексико-семантическом уровне является создание эмоционально-нагруженного контекста, путем использования оценочной лексики, эпитетов, гипербола, а также использование клише. Реже используется ирония. Можно сделать вывод, что такие приемы манипуляции на грамматико-синтаксическом уровне, как использование дейктиков, употребление сложноподчиненных предложений, цитат, модальных конструкций – являются наиболее частотными факторами управления сознанием.

Различные языковые средства применяются для того, чтобы навязать реципиенту определенное представление о действительности, сформировать нужное адресанту отношение к ней, вызвать определенную реакцию.

«Ловкость ума, хитрость — это не что иное, как умение манипулировать разными смыслами, таящимися в одном и том же слове, играть противоречивыми свойствами и значениями предметов и событий» (Арон Исаакович Белкин).

Данное исследование не решает всех аспектов тематики, однако может служить основой для продолжения лингвистических студий.

Литература

1. Красных В. В. *Виртуальная реальность или реальная виртуальность? : человек. Сознание. Коммуникация* / В. В. Красных; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва : Диалог-МГУ, 1998. – 350 с.

2. Максимчик О. А. Манипулирование общественным сознанием в англоязычных СМИ. Лексико-семантический аспект // Известия Самарского научного центра академии наук, т. 17, №1(5) 2015. – С. 1167–1171 [Electronic resource]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/v/manipulyatsiya-obschestvennym-soznaniem-v-angloyazychnyh-smi-na-primere-osvescheniya-katastrofy-boinga-777-v-iyule-2014-g-grammatiko>

3. Bret Stephens. The real Russia scandal // The New York Times – 2017 – Friday, 15 December [Electronic resource]. – URL : <https://www.nytimes.com/2017/12/15/opinion/russia-trump-putin.html>

4. Emma Graham-Harrison. West's rift with Russia 'will last until Vladimir Putin goes// The Guardian – 2017 – Saturday, 30 September [Electronic resource]. – URL : <https://www.theguardian.com/world/2017/sep/30/eu-rift-russia-putin-ukrain>

5. Julius Reuter. Italy Schedules Election on March 4 2018. // The New York Times – 2017 – Thursday, 28 December [Electronic resource]. – URL : <https://www.nytimes.com/reuters/2017/12/28/world/europe/28reuters-italy-election-date.html>

6. Julius Reuter. Suspected French Islamist Militants Detained in Syria // The New York Times – 2017 – Wednesday, 27 December [Electronic resource]. – URL : <https://www.nytimes.com/reuters/2017/12/27/world/middleeast/27reuters-mideast-crisis-syria-france.html>

7. Megan Abbot. The west must defend its values against Putin's Russia. // The Guardian – 2017 – Sunday, 17 October [Electronic resource]. – URL : <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/sep/30/west-must-defend-its-values-against-putins-russia>

8. Shaun Walker. Crimean Tatar leader convicted of 'separatism' will not seek clemency // The Guardian – 2017 – Friday, 29 September [Electronic resource]. – URL : <https://www.theguardian.com/world/2017/sep/29/crimean-tatar-leader-ilmi-umerov-convicted-not-seek-clemency-russia>

ВЛИЯНИЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ НА ЯЗЫК СМИ

*Могила Сергей Анатольевич,
старший преподаватель кафедры
славянской филологии и прикладной лингвистики
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

В статье изучаются проблемы, связанные с нравственно-ценностными приоритетами в современном речевом общении и использование сниженных лексических средств в СМИ. Автор исследует особенности использования неологизмов, иноязычной лексики и жаргонизмов, их влияние на язык СМИ.

Ключевые слова: речевая культура, иноязычная лексика, неологизм, жаргонизм, языковая норма, просторечная лексика, текст.

У статті вивчаються проблеми, пов'язані з морально-ціннісними пріоритетами в сучасному мовному спілкуванні і використання знижених лексичних засобів в ЗМІ. Автор досліджує особливості використання неологізмів, іноземної лексики і жаргонізмів, їх вплив на мову ЗМІ.

Ключові слова: мовна культура, іноземна лексика, неологізм, жаргонізм, мовна норма, просторічна лексика, текст.

The article examines the problems associated with the moral value priorities in modern speech communication and the use of reduced lexical means in the media. The author explores the features of using neologisms, foreign vocabulary and jargon, their influence on the language of the media.

Key words: speech culture, foreign language vocabulary, neologism, jargon, language norm, colloquial lexicon, text.

Состояние русского языка конца XX – нач. XXI столетия, изменения, которые в нем стремительно происходят, требуют внимательного исследования и освещения с целью формирования оценок и рекомендаций с позиций объективности и исторической необходимости. Темп перемен в языке настолько ощутим, что не оставляет безразличных ни в кругу ученых, ни среди журналистов и публицистов, а также рядовых граждан. СМИ все чаще начинают использовать такие языковые фигуры, которые вызывают противоречивые взгляды и оценку того что происходит.

Современный русский литературный язык постоянно развивается и обогащается, обладает разнообразным запасом синтаксических конструкций, что обусловлено не только внутренними законами формирования языка, но и воздействием экстралингвистических факторов. Публицистический стиль

особенно восприимчив к общественным изменениям, так как ориентирован на освещение политических, экономических, культурных проблем общественной жизни. Для языка периодики свойственно слияние элементов различных стилей и одновременно сохранение его единства, что обусловлено выполнением функции воздействия на читателя.

В российской лингвистической литературе проблеме культуры речи в СМИ посвящено уже много исследований и статей ведущих языковедов. К этой теме обращались такие исследователи как А. Н. Васильева, Г. Н. Акимова, Н. Д. Арутюнова.

В 90-е года XX столетия, язык печатных изданий претерпел существенных изменений, инициированных реформированием общественно-политической жизни. Актуальной задачей современного языкознания является изучение живых языковых процессов, которые происходят в языке периодических изданий, ведь именно язык СМИ считается показателем динамики развития языковых норм. Воспринимая все без исключения новое, что появляется в устной речи, язык газеты подает богатый материал для исследований, происходящих в современном русском языке.

Развитие языка прессы находится в зависимости от формирования общества, взаимоотношений среди его членов, общественных, политических и финансовых условий, поскольку он выступает средством массовой коммуникации, средством передачи социальной информации, на путях которого могут появляться разнообразные препятствия. К подобным препятствиям относятся физические, семантические, психологические, гносеологические, финансовые, политические и идеологические условия, которые оказывают влияние на восприятие, понимание, запоминание, усвоение и преобразование в практической деятельности людей. По мнению М.А. Жовтобрюха, роль периодической печати в развитии литературного языка зависит от той роли, которую она играет в общественной жизни [4].

С развитием публицистического стиля можно выделить несколько тенденций, которые оказывают большое влияние на отбор стилистических средств и организацию текста. Так, например тенденция к выразительности и разнообразию газетной речи вызвана необходимостью заинтересовать читателя, сделать сообщение актуальным для него, повлиять на его чувства, вызвать нужные ассоциации. Публицистика постоянно нуждается в экспрессивных единицах, однако эта экспрессия имеет выразительный социальный характер. Это связано с тем, что повлиять на читателя и добиться изменения его убеждений можно только достигнув соответствующего экспрессивного эффекта, то есть вызвать у реципиента текста нужные эмоции. Например: *В народе подобные шоп-туры прозвали «поездками за килограммы»...А многим шопинг и вовсе не нужен — они ездят, чтобы «откатать» визу* (Московский комсомолец, № 13, 29 марта 2018 г.).

В сфере лексики, стремление автора предоставить тексту выразительную экспрессию, может быть реализовано с помощью:

- применения слов с переносным значением: "Чёрная среда" возле *Голой Пристани* (День, №115, 5 июля 1997 г.);

- активного использования разговорной, фамильярной лексики, просторечья, сленга: *Основная рекламная аудитория Собчак, как и прежде, олигархи, медийная тусовка, различные светские персонажи* (Московский комсомолец, № 13, 29 марта 2018 г.).

Разговорная лексика в публицистическом тексте выполняет ряд функций, в частности обновляет образность, создает колорит разговорности, оживляет изложение, употребляется для характеристики персонажей. Нередко она берется в кавычки, что свидетельствует не о расширении словаря СМИ, а о сознательном и целенаправленном применении средств разговорного стиля.

Характерная для всех видов публицистических текстов (независимо от тематики и жанра), разговорная лексика в языке СМИ неоднородна по своему составу. Разговорную и просторечную лексику иногда трудно разграничить, однако разница между ними есть. Разговорная лексика охватывает слова, которые не выходят за рамки литературного языка, и придает речи разговорный характер. Просторечная лексика в основной своей массе находится на грани литературного употребления, а то и выходит за эту грань.

На современном этапе функционирования русского литературного языка можно выделить две основные тенденции развития лексического состава публицистических текстов:

1) чрезмерное употребление стилистически сниженной лексики.

2) активное проникновение слов иноязычного происхождения;

Например: *Редко какой глава семейства захочет провести свой заслуженный уик-энд, таким образом ради пары-тройки магазинов* (Московский комсомолец, № 13, 29 марта 2018 г.). *Дело Скрипаля воспринимается в Великобритании как «ремейк» дела Литвиненко* (Московский комсомолец, № 13, 29 марта 2018 г.). *Лидерство после овертайма* (Донецк вечерний, № 49, 13 декабря 2017 г.).

Активность проникновения разговорной лексики в речь прессы Б. А. Коваленко объясняет влиянием таких экстралингвистических факторов:

1) снятие цензуры, протест против косности общества и «заштампованности» языка;

2) криминализация общества;

3) изменение языковых вкусов в направлении упрощения, либерализации;

4) необходимость номинации явлений, которые возникли на современном этапе развития общества;

5) желание выразить экспрессию любыми средствами [7].

Например: *Их называют «тушканчиками» или «помагайками», а обитают они в окрестностях нашего российского Выбора, от которого рукой подать до*

границы (Московский комсомолец, № 13, 29 марта 2018 г.). *Получение гектара — это многоуровневый квест, где облом может произойти как на одном уровне, так и на всех сразу* (Московский комсомолец, № 13, 29 марта 2018 г.). *Сбор средств за жилищные и коммунальные услуги, перевод их РСО, а также выбивание задолженности с неплательщиков не были главными функциями управляющих компаний* (Московский комсомолец, № 13, 29 марта 2018 г.).

К средствам повышения экспрессивности в публицистическом тексте также принадлежат неологизмы, преимущественно иностранного происхождения, окказионализмы, которые часто употребляют авторы газетных статей. В связи с тем, что пресса информирует читателей о самых актуальных проблемах современности, новейших научных технологиях и изобретениях, газетный текст выступает средством популяризации новых слов, в нем наиболее интенсивно происходит творческий процесс проверки, отбора и закрепления во всенародном употреблении лексических неологизмов, возникновение которых обусловлено настоятельной общественной потребностью. Например: *Тех, кто развозит закладки с наркотиками, называют кладменами, или минерами* (Московский комсомолец, № 13, 29 марта 2018 г.).

Одной из тенденций в текстах СМИ считается увеличение области расчлененных и сегментированных синтаксических конструкций. Основная причина данного явления — повышение воздействия разговорного синтаксиса на письменную речь. На смену единому развернутому высказыванию с непрерывностью и последовательностью синтаксической связи с вербально выраженными подчиненными отношениями приходит высказывание расчлененное, без наглядно выраженной синтаксической связи с нарушением и прерыванием синтагматической цепочки. Например: *Ну, придут проверяльщики. Бизнес просто даст им немножко. На карманные расходы. И все дела* (Московский комсомолец, № 13, 29 марта 2018 г.). Зачастую расчлененность письменной речи создается именно за счет прерывания синтагматической цепочки посредством увеличения длительности пауз между компонентами синтаксического построения, которые фиксируются точками (вместо запятых). Вследствие этого общий вид современного синтаксического оформления текста стремительно изменяется: высказывание становится более активным, актуализированным.

Таким способом, существуют объективные и индивидуальные предпосылки языковых изменений в СМИ. Во-первых, язык публицистики на сегодняшний день меняется из-за того, что меняется жизнедеятельность человека. Во-вторых, в XXI столетии все отчетливее проявляется опасность загрязнения языка иностранными и просторечными словами, жаргонизмами. Необходимо отыскать среднюю черту, которая дала бы возможность языку обогащаться и за счет иностранных слов, и за счет живой речи улицы, и в то же

время сохранить притягательность русской речи во всем ее изобилии и разнообразии.

Литература

1. Акимов Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка / Г. Н. Акимов. – М. : Высшая школа, 1990. – 166 с.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
3. Васильева А. Н. Газетно-публицистический стиль речи / А. Н. Васильева. – М. : Русский язык, 1982. – 197 с.
4. Жовтобрюх М. А. Язык украинской периодической прессы (конец XIX – нач. XX ст.) / А. М. Жовтобрюх. – К. : Наук. думка, 1970. – 304 с.
5. Иванчикова Е. А. Синтаксические приметы разговорной речи в современной публицистике / Е. А. Иванчикова // Русский язык в школе. – 1965. – №3. – С. 12–15.
6. Коваленко Б. О. Мовні особливості та екстралінгвістична зумовленість публіцистичного стилю / Б. О. Коваленко // Система і структура східнослов'янських мов: Зб. наук. праць. – К. : Т-во «Знання» України, 2002. – С. 171–177.
7. Костомаров В. Г. Лингвистический статус массовой коммуникации и проблема «газетного языка» / В. Г. Костомаров // Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. – М. : Наука, 1974. – С. 53–66.
8. Попов А. С. Синтаксическая структура современных газетных заголовков / А. С. Попов // Развитие синтаксиса современного русского языка. – М. : Наука, 1966. – С. 95–126.
9. Черторизька Т. К. Мовні питання у періодичній пресі / Т. К. Черторизька // Мовознавство. – 1967. – №3. – С. 61–65.
10. Щерба Л. В. О понятии смешения языков / Л. В. Щерба // Избранные работы по языкознанию и фонетике: В 2-х т. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1958. – Т.1. – С. 40–53.

**РОЛЬ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ
В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГОВ**

*Сереброва Светлана Борисовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики
ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и
торговли имени Михаила Туган-Барановского»*

Статья посвящена проблеме прецедентности в современной русскоязычной печатной прессе и интернет-изданиях. В статье освещаются вопросы становления относительно нового понятия прецедентности, а также делается попытка конкретного исследования функционирования единиц, аккумулирующих культурный потенциал на материале современных СМИ. Автором делается попытка понять и проследить уровень понимания современными студентами представленных единиц, а также необходимость изучения фразеологических единиц и включения их в активный лексический запас, актуализации их использования в речи современных носителей языка. В статье рассматривается важность сохранения вертикального контекста национального культурного пространства.

Ключевые слова: прецедентные феномены, когнитивное пространство, интертекстуальность, культурный код.

Статтю присвячено проблемі прецедентності в сучасній російськомовній друкованій пресі та інтернет-виданнях. У статті висвітлюються питання становлення відносно нового поняття прецедентності, а також робиться спроба конкретного дослідження функціонування одиниць, які акумулюють культурний потенціал на матеріалі сучасних ЗМІ. Автором робиться спроба зрозуміти і простежити рівень розуміння сучасними студентами представлених одиниць, а також необхідність вивчення фразеологічних одиниць і включення їх в активний лексичний запас, актуалізації їх використання в мові сучасних носіїв мови. У статті розглядається важливість збереження вертикального контексту національного культурного простору.

Ключові слова: прецедентні феномени, когнітивний простір, інтертекстуальність, культурний код.

The article is devoted to the problem of precedence in the modern Russian-language print press and online publications. The article highlights the issues of the emergence of a relatively new concept of precedence, as well as an attempt is made

to concretely study the functioning of units accumulating cultural potential on the material of modern media. The author makes an attempt to understand and trace the level of understanding of the presented units by modern students, as well as the need to study phraseological units and include them in the active lexical stock, and update their use in the speech of modern native speakers. The article discusses the importance of maintaining the vertical context of the national cultural space.

Key words: case phenomena, cognitive space, intertextuality, cultural code.

Когнитивная лингвистика, изучающая познавательное и эмоциональное содержание текста, – актуальное научное направление. Изучение прецедентных феноменов, как составляющих коллективное когнитивное пространство или когнитивную базу, входит в сферу его интересов.

Впервые термин «прецедентный текст» ввел Караулов Ю. Н. в работе «Русский язык и языковая личность» [1]. С момента публикации этой работы в 1987 году этот термин вошел в употребление с некоторыми оговорками и изменениями. Но, нам кажется наиболее близким то понимание данных феноменов, которое представлено в [Захаренко et al. 1997, [2, с. 84] с некоторыми уточнениями. В понятие «прецедентный феномен» (ПФ) по В. В. Красных входит прецедентная ситуация (ПС), прецедентный текст (ПТ), прецедентное имя (ПИ) и прецедентное высказывание (ПВ) [3, с. 170]. Следует сказать о том, что прецедентное имя и прецедентное высказывание В. В. Красных относит к вербальным, а прецедентный текст и прецедентную ситуацию к вербализуемым прецедентным феноменам.

Таким образом, прецедентные феномены относятся к национальной когнитивной базе, в чем сходятся все исследователи.

Цель данной статьи – показать возможности использования «чужого» слова в другом тексте, а также виды работы на занятиях по «Русскому языку и культуры речи» по обучению студентов пониманию и правильному использованию фразеологических единиц.

Использование прецедентного феномена – обращение к культурным фоновым знаниям – может быть осуществлено в разных текстовых объёмах, в разных формах. Особенно популярным приемом в последнее время можно считать заголовки и подзаголовки, часто обыгрывающие известные пословицы, поговорки, идиомы, отрывки из песен, цитаты из классических произведений и т. д. Это, на наш взгляд, особенно актуально при обучении современных студентов в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи», в частности публицистического стиля речи. При изучении данного стиля необходимо обратить внимание на заголовочный комплекс, в котором часто используются единицы культурного кода.

Обучение студентов русскому языку в неязыковом вузе ставит перед преподавателем множество вопросов. Одним из них является непонимание

современными студентами многих единиц, составляющих культурный фонд – это и фразеологизмы интернационального характера и собственно-русские по происхождению.

Это связано, прежде всего, с недостаточным интеллектуальным багажом: незнание и мирового наследия (мифы Древней Греции и Рима, текста Библии, исторических фактов и т.д.) собственно того, что является источником языкового коллективного сознания.

В связи с этим возникает необходимость объяснения, толкования данных выражений, прослеживания их этимологии, введения в письменный и устный текст.

Как известно, фразеологизмы являются действенным средством развития мышления и речевой культуры, эстетического и морально-этического воспитания. Они помогают говорящему человеку метко, образно, лаконично, ярко формулировать мысли, выразить чувства, оценивать явления действительности.

Необходимость в использовании языковых единиц с культурной коннотацией, на наш взгляд, является необходимым компонентом языковой культуры современного носителя языка, так как без знания, понимания нарушается связь между поколениями, вымывается культурный слой, являющийся основой мировоззрения каждого образованного человека.

Работа по обучению использования культурных репрезентативных единиц ведется в несколько этапов:

1. Этап представления единицы.

На этом временном отрезке студенты знакомятся с выражением (выясняется понимание, и, если необходимо) этимологическая справка. Затем данное фразеологическое выражение предлагается использовать: сначала использовать в предложении, а затем, по мере накопления таких выражений, составление текстов с использованием изученных культурно-маркированных единиц.

2. Этап классификации изученных выражений, дифференциации.

На этом этапе прослеживается соотнесение выражений с конкретными текстами (Библии, мифов, произведений русских, советских, и современных писателей, пословиц, поговорок, фразеологизмов, цитат из песен, фильмов).

Незнание данных выражений не только сужает парадигму языкового взаимодействия, но и мешает адекватному восприятию многих текстов.

Остановимся на некоторых конкретных примерах обучения данным языковым компонентам. Например, выражение «колосс на глиняных ногах» студенты в большинстве своем понимают как нечто монументальное, устойчивой и вводят в следующий контекст: *«Наша Республика – колосс на глиняных ногах, она будет жить и развиваться»*, *«Учитель по русскому языку, как первая скрипка, никогда не забудется»*, *«Сидеть на пятой паре, как*

переливать из пустого в порожнее», «Он делал эту работу, неся воду решетом». Очевидно, что студенты не понимают смысла фразеологизмов и дают неправильное его толкование.

Обучение фразеологии будет более успешным, если выявить самые эффективные методы и приёмы, которые могут быть использованы преподавателем при изучении темы: «Лексические нормы русского языка».

Так как данная дисциплина читается в вузе третий год, преподавателями набираются наиболее эффективные приемы изучения отдельных тем содержательных модулей. Составлен необходимый минимум фразеологизмов (он включает в себя 100 наиболее употребительных идиоматических выражений).

Выбор методов и приёмов определяется основной задачей коммуникативного изучения русского языка - не только научить студентов слышать фразеологизмы, видеть их в тексте и понимать, но и активно, стилистически оправданно употреблять в речи, в повседневном общении. Какими бы разнообразными методами и приёмами мы не пользовались, всё-таки надо признать, что главным является продуманная система упражнений: от наблюдения за фразеологизмами к употреблению их в речи.

Задания к упражнениям могут быть различного характера, например:

- найти фразеологизм в предложении и тексте, назвать или подчеркнуть его;
- вставить нужные по смыслу слова, которые всегда употребляются в составе данных фразеологизмов: купить ... в мешке; дует как ...на крупу;
- преподаватель даёт значение фразеологизма, а студенты должны вспомнить сам фразеологизм: Как говорят о том, кто часто меняет свои решения? (У него семь пятниц на неделе);
- подобрать фразеологизмы определённой тематики. Например: «назовите фразеологизмы, связанные с названием животных (работать как лошадь, медвежья услуга, ворон считать и др.);
- дополнить предложение фразеологизмом, подходящим по смыслу. Например: Я провожу время очень однообразно Утром дела не делаю, а так ... (с пустого в порожнее переливаю);
- заменить фразеологизмы словами (отвечающими на вопрос «Как?», близкими по смыслу глаголам и т.д.), например: Капля в море (мало), без сучка и задоринки (хорошо) или воспрянуть духом (ободрить), дать знать (сообщить);
- определить, в каком стиле речи уместны следующие фразеологизмы: быть на седьмом небе; точить лясы; филькина грамота;
- к данным устойчивым сочетаниям подобрать антонимы: кот наплакал, рукой падать, бить баклуши;
- к данным фразеологизмам подобрать синонимы: во весь дух, как в воду канул, лить слёзы.

Можно эффективно использовать различные формы творческих работ: придумывание студентами предложений с использованием фразеологизмов, составления рассказа, эссе, стихотворения или написание сочинения с применением определённых фразеологизмов; написать репортаж, интервью, киносценарий, фантастический рассказ, мистический триллер, используя как можно больше фразеологизмов.

Таким образом, проблема изучения фразеологизмов в вузе является актуальной и требует максимального внимания к себе. При этом необходимо определить содержание обучения фразеологии, эффективную методику изучения фразеологии на практических занятиях по курсу «Русский язык и культура речи», т.к. фразеологический образ как один из компонентов плана содержания является основным «хранителем» национальной специфики фразеологизма.

Итак, подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы: прецедентные феномены, в число которых входят прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентная ситуация и прецедентный текст относятся к когнитивному пространству носителей данной лингвокультурной общности. Использование прецедентных феноменов в языке современных масс-медиа несомненно делает изложение национально маркированным, интеллектуальным, позволяет широко использовать аллюзии и реминисценции, в том числе максимально минимизируя языковые средства, апеллируя к «знаниям» читателя, емко и полно донести авторскую мысль. Следует сказать и о том, что количество и качество используемых ПФ зависит от индивидуальности автора, использующего тот или иной репертуар средств. Знакомая студентам с ПФ особое внимание следует уделить пониманию ПВ, как наиболее часто встречающихся в газетном тексте и несущих весомую смысловую нагрузку.

Литература

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – [6-е изд.]. – М. : КомКнига, 2007. – 264 с.
2. Захаренко И. В. Прецедентное высказывание и прецедентное имя как символы прецедентных феноменов / И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация. – М., 1997. – Вып. 1. – С.82–103.
3. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»; миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2003. – 309 с.

АББРЕВИАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ СТРОИТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

*Назар Роман Николаевич,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры прикладной лингвистики
и межкультурной коммуникации
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и
архитектуры»*

В статье рассматриваются вопросы аббревиации на примере строительного дискурса. Анализируются инициальные аббревиатуры, используемые в строительстве. Дается классификация тематических групп инициальных аббревиатур строительного дискурса, определяются наиболее продуктивные. Выделяются модели образования инициальных аббревиатур в строительном дискурсе.

Ключевые слова: строительный дискурс, инициальные аббревиатуры, лингвистика, язык, модель, классификация.

The article deals with the issues of abbreviation on the example of construction discourse. The initial abbreviations used in construction are analyzed. The classification of thematic groups of initial abbreviations of the construction discourse is given, the most productive are determined. The models of the formation of initial abbreviations in the construction discourse are highlighted.

Key words: construction discourse, initial abbreviations, linguistics, language, model, classification.

У статті розглядаються питання аббревіації на прикладі будівельного дискурсу. Аналізуються ініціальні аббревіатури, використовувані в будівництві. Дається класифікація тематичних груп ініціальних аббревіатур будівельного дискурсу, визначаються найбільш продуктивні. Виділяються моделі утворення ініціальних аббревіатур у будівельному дискурсі.

Ключові слова: будівельний дискурс, ініціальні аббревіатури, лінгвістика, мова, модель, класифікація.

На современном этапе развития лингвистики важным является исследование дискурса и аббревиации. Для ученых актуальными становятся разные виды дискурсов, что объясняется рядом причин, например: интенсивное развитие новых информационных технологий; расширение коммуникативных возможностей; общественно-политические изменения; влияние печати и современных информационных технологий на формирование общественной мысли, условия коммуникации;

использование в лексике сокращений и т.п. Аббревиация специфична для реализации современной профессиональной коммуникации служащих различных сфер деятельности.

Цель нашего исследования – проанализировать лексику современного строительного дискурса на употребление аббревиатур, выяснить их семантику и классификацию.

Дискурс (от фр. *discourse* – речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, который рассматривается в аспекте событий; речь как целенаправленное социальное действие, как компонент, который принимает участие во взаимодействии людей и механизмах их сознания. Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [2, с. 136-137].

Исследованию дискурса и аббревиации как лингвистических понятий посвящены работы таких ученых, как Н. Д. Арутюнова, В. В. Борисов, Е. С. Кубрякова, В. В. Дементьев, В. И. Карасик, О. Б. Сиротина, А. Г. Баранов, В. И. Теркулов, В. Е. Гольдин, Ю. С. Пашинина, Т. Г. Нургалеева и др.

Рассмотрим строительный дискурс и проанализируем его основные институционные характеристики. Особенности строительного дискурса являются: адресат конкретный и не рассредоточен; субъект как индивидуальный, так и личностно-коллективный; информация передается известному и количественно определенному получателю. К признакам строительного дискурса относим также сознательное влияние на слушателя или читателя для получения нужного результата.

Основная цель строительного дискурса состоит в донесении определенной информации и влиянии на реципиента. Строительный дискурс является социальным процессом, служит формированию конкретного представителя современного общества, занятого в определенной сфере, выступает важным механизмом становления индивида как общественной личности, проводником установок социума, которые регулируют действия участников дискурсивного диалога, должны влиять на принятие управленческих решений и т.п. Для достижения этой цели выдвигается целый ряд требований как к информации, так и к читателю, среди которых можно выделить: достоверность, актуальность, оптимальность (за счет всесторонней информации об объекте формируется оптимальное отношение к сообщаемому) [6].

В строительном дискурсе существует активная тенденция к широкому использованию сокращенных лексических единиц различного рода, что отчетливо проявляется в последнее время.

Аббревиатуры прочно вошли в современные языки, их количество очень велико, они составляют значительную часть словарного состава, проникают во все слои лексики и широко применяются как в устной, так и в письменной речи.

Есть ряд условий существования и образования аббревиатур: экстралингвистические (внешние) или внутрилингвистические (внутренние). К внешним условиям развития аббревиации относятся, в первую очередь, общественно-политические и научно-технические факторы. Очевидно, что возникновение отдельных новых понятий требует появления отдельных новых лексических единиц. Г. Я. Солганик считает, что социальные сдвиги и научно-технический прогресс порождают потребность в массовой номинации (создании новых названий), в усовершенствовании существующих языковых форм в целях лучшего удовлетворения потребностей коммуникации в новых условиях. А к внутренним факторам развития аббревиации относят условия языкового порядка. Например, П. М. Карашук среди внутрилингвистических факторов выделяет контекст, общность языковых навыков говорящих, языковая привычка, частота употребления в речи [5].

Жизнеспособность некоторых аббревиатур подтверждается и тем фактом, что они служат базой для появления новых слов. Возникновение и частое употребление сокращённых единиц в речи и языке зависит от экономии речевых средств или принципа наименьшего усилия. Аббревиатуры являются неотъемлемыми элементами современной языковой системы; придают экспрессию тексту, а их количественная представленность в речи и языке нашего времени многократно увеличилась, особенно многочисленны инициальные сокращения буквенного и звукового характера [4].

Создание аббревиатур является продуктивным способом компрессии многословных названий, вследствие этого во многих тематических сферах аббревиатуры занимают доминирующее положение. Аббревиатуры обладают наибольшей степенью имплицитности в языке, т.к. они отражают стремление говорящих предельно сократить текст сообщаемого, используя минимальное число языковых средств. Сложносокращённые слова выступают в роли своеобразных синонимов тех многословных названий, от которых они образованы. За счет аббревиатур происходит увеличение языкового кода, что дает значительную экономию на уровне текста.

Важным условием закрепления аббревиатур в языке является благозвучность. Однако в исследуемый период проявилась тенденция к возникновению неблагозвучных единиц.

Также в языке отмечается перенасыщение инициальными аббревиатурами, зачастую неудобными в произносительном плане, трудными для запоминания. Своеобразной реакцией на аббревиатурное перенасыщение является лексикализация аббревиатур, сознательное приобщение их к обычным лексическим единицам [3].

В целом нами проанализировано более 250 инициальных аббревиатур строительного дискурса. Источниками исследования послужили ГОСТы и СНиПы для строительства, словари сокращений и списки сокращений изучаемого дискурса [1, 7].

В результате исследования нами были выделены такие тематические группы инициальных аббревиатур строительного дискурса:

1. Названия предприятий: *ГАТИ* – Государственная административно-техническая инспекция; *ГУИОН* – Городское управление инвентаризации и оценки недвижимости; *КНС* – канализационная насосная станция.

2. Названия процессов, механизмов: *ГНБ* – горизонтальное направленное бурение; *МЦ* – механизм цилиндровый; *ШМ* – шпатель с металлической ручкой.

3. Названия учебных заведений, институтов, факультетов: *ФГБОУ ВО «НИУ МГСУ»* – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»; *МИСИ* – Московский инженерно-строительный институт; *Макеевский инженерно-строительный институт*; *ГОУ ВПО «ДонНАСА»* – Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры»; *ГФ* – геодезический факультет; *СФ* – строительный факультет; *АФ* – архитектурный факультет.

4. Названия инструкций, заданий, правил: *ГЗ* – главное здание; *ВРЗ* – временный регламент застройки; *АРЗ* – архитектурно-реставрационное задание; *АПЗ* – Архитектурно-планировочное задание; *ИРД* – Исходно-разрешительная документация; *ИСН* – Индивидуальные сметные нормативы; *ОСН* – Отраслевые сметные нормативы; *ПЗЗ* – Правила землепользования и застройки; *СНиП* – Строительные нормы и правила.

5. Названия нормативной документации: *ГСН* – Государственные сметные нормы; *ЕНиР* – Единые нормы и расценки; *ИГиМ* – Институт геодезии и менеджмента; *ИКиП* – Институт кадастра и природопользования; *МДС* – Методические документы в строительстве.

6. Названия комитетов: *КГА* – Комитет по градостроительству и архитектуре; *КГИОП* – Комитет по государственному контролю, использованию и охране памятников истории и культуры; *КИО* – Комитет имущественных отношений; *КС* – Комитет по строительству.

Наиболее продуктивными являются группы: «Названия учебных заведений, институтов, факультетов», «Названия инструкций, заданий, правил», «Названия нормативной документации», что составляет 40% всех исследованных аббревиатур.

Также нами были выделены такие модели образования инициальных аббревиатур: М-2, М-3, М-4, М-5, М-6, М-7, М-8 и М-56 [1, 7]. Аналогичную классификацию наблюдаем в исследованиях М. А. Федоровой и И. Н. Чуриловой [8].

М-2 – аббревиатуры, состоящие из двух начальных букв: *АА* – Академия архитектуры СССР; *ГП* – генеральный план; *ЖК* – жилищный кооператив.

М-3 – аббревиатуры, состоящие из трёх начальных букв: ААУ – Академия архитектуры Украины; АБН – автобетононасос; АБС – асфальто-бетонная смесь; ДСВ – дверной блок стальной внутренний; ДСН – дверной блок стальной наружный.

М-4 – аббревиатуры, состоящие из четырёх начальных букв: ГЭСН – Государственные элементные сметные нормы на строительные работы; МГСН – Московские городские строительные нормы.

М-5 – аббревиатуры, состоящие из пяти начальных букв: МАРХИ – Московский архитектурный институт; МНТКС – Межгосударственная научно-техническая комиссия по стандартизации технического нормированию и сертификации в строительстве.

М-6 – аббревиатуры, состоящие из шести начальных букв: ЦНИИПС – Центральный научно-исследовательский институт промышленных сооружений; ЦНИИСК – Центральный научно-исследовательский институт строительных конструкций имени В.А. Кучеренко. ЦНИИЭП – Центральный научно-исследовательский и проектно-экспериментальный институт инженерного оборудования.

М-7 – аббревиатуры, состоящие из семи начальных букв: АБЗДРСУ – Асфальто-бетонный завод дорожно-ремонтного строительного управления.

М-8 – аббревиатуры, состоящие из восьми начальных букв: ЦНИПИАСС – Центральный научно-исследовательский и проектно-экспериментальный институт автоматизированных систем в строительстве.

М-56 – аббревиатуры, состоящие из пятидесяти шести начальных букв:

НИИОМТПЛАБОПАРМБЕТЖЕЛБЕТРАБСБОРМОНИМОНКОНОТДТЕХСТ РОМОНТ – Научно-исследовательская лаборатория операций по армированию бетона и железобетонных работ по сооружению сборно-монолитных и монолитных конструкций отдела технологии строительного-монтажного управления Академии строительства и архитектуры СССР.

Самыми продуктивными являются модели М-2, М-3, М-4, то есть двух-, трёх- и четырёхкомпонентные.

Активизация таких предельно экономных и семантически емких номинативных единиц, как аббревиатуры, обусловлена появлением в реальной действительности сложных денотатов, требующих для своего обозначения многокомпонентных наименований. Свидетельством закрепления новых аббревиатур в языке является образование от них дериватов, подтверждающих высокую степень лексикализации производящих аббревиатур.

Итак, появление аббревиатур и их динамичное языковое отражение обусловило расширение неологического пространства современного русского языка. Возникновение большого количества инициальных аббревиатур свидетельствует о релевантности данного типа лексических

единиц, их коммуникативно-прагматической эффективности и активном использовании в современном строительном дискурсе.

Литература

1. Аббревиатуры по строительству // Мир сварки. Техническая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://weldworld.ru/abbreviations/abbreviatury-po-stroitelstvu.html>
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136–137.
3. Касьянова, Л. Ю. Инициальная аббревиация в процессах неологизации русского языка [Текст] / Л. Ю. Касьянова // Русская академическая неография (к 40-летию научного направления : материалы Международной научной конференции. – СПб. : Изд-во «Лема», 2006. – С. 72–75 (0,4 п.л.).
4. Назар Р. Н. Аббревиация в научном репортаже / Р. Н. Назар // Наука и мир в языковом пространстве : сб. науч. трудов II Республиканской очно-заочной научной конференции (23 ноября 2016 г.). – Макеевка, 2016. – С. 422–425. : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://donnasa.org>
5. Назар Р. Н. Аббревиация в публицистическом дискурсе на примере репортажных текстов / Р. Н. Назар // Сб. статей Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности «Функционирование славянских и других языков, литератур и культур в контексте языковой ситуации Республики Молдова». – Комрат : КГУ, 2017. – С. 121–125.
6. Назар Р. М. Репортажный текст : структура, семантика : монография / Р. М. Назар / За наук. ред. канд. філол. наук, доцента М. О. Вінтоніва. – Донецьк : Світ книги, 2012. – 156 с.
7. SOKR.RU – самый большой в мире словарь сокращений русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sokr.ru/card/233514s38737f58/>
8. Федорова М. А., Чурилова И. Н. Тематические группы инициальных аббревиатур терминологии охраны труда английского языка / М. А. Федорова, И. Н. Чурилова // Филологические науки. Вопросы теории и практики (входит в перечень ВАК). Тамбов : Грамота, 2018. № 4. Ч. 2. С. 399–402. ISSN 1997–2911.

СЕКЦИЯ 6. ФИЛОСОФСКО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА

Руководитель секции: канд. психол. н., доцент Тимошко Г. В.

УДК 02.41: 332.812:728

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ АРХИТЕКТУРЫ

*Северилова Полина Вячеславовна,
кандидат философских наук,
доцент кафедры истории и философии,
Пестрякова Эльвира Рашитовна,
ассистент кафедры архитектурного проектирования и дизайна
архитектурной среды
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и
архитектуры»*

Данная статья посвящена выявлению и анализу основных современных социальных проблем и путей их решения при помощи архитектуры. Авторами дается краткая характеристика этих проблем и показывается то, как архитектурное планирование и проектирование помогает их преодолевать.

Ключевые слова: современные социальные проблемы, бедность, социально-демографические, экологические проблемы, архитектура

This article is devoted to the identification and analysis of major modern social problems and ways to solve them with the help of architecture. The authors give a brief description of these problems and show how architectural planning and design helps to overcome them.

Keywords: modern social problems, poverty, socio-demographic, environmental problems, architecture

Дана стаття присвячена виявленню і аналізу основних сучасних соціальних проблем і шляхів їх вирішення за допомогою архітектури. Авторами дається коротка характеристика цих проблем і показується те, як архітектурне планування і проектування допомагає їх долати.

Ключові слова: сучасні соціальні проблеми, бідність, соціально-демографічні, екологічні проблеми, архітектура

Формулировка проблемы. Актуализация основных социальных проблем, которые возникли в ходе последних десятилетий исторического развития постсоветских стран, в том числе, и Донбасса, помогает определить наиболее рациональные предложения для архитектурного планирования и возможные пути решения объемно-пространственных, композиционных, градостроительных задач, поставленных перед современной строительной отраслью.

Анализ последних исследований и публикаций. Изучение демографических, социальных и иных насущных проблем и факторов, которые оказывают непосредственное влияние на современную архитектурно-планировочную практику, представлены в работах многих отечественных ученых, таких как: Бессонова О. Э., Волов В. Г., Генералов В. П., Дурманов В. Ю., Забрускова М. Ю., Карташова К. К., Канаева И. Н., Кияненко К. В., Лыжин Ю. М., Молчанов В. П., Овсянников В. А., Орлов П. Б., Платонов Г. Д., Садовский С. А., Сидоров В. А., Смакула С. А., Смотриковский В. И. и др.

Цели. Целью данного исследования является выявление и характеристика актуальных социальных проблем, которые определяют задачи и тенденции развития современной архитектуры и строительства.

Основной материал. Понятие «социальная проблема» появилось в словаре науки в XIX веке и было связано первоначально с «обозначением одной конкретной проблемы - неравномерного распределения богатства» [1]. Очевидно, появление подобного термина связано с общими историческими тенденциями становления общества эпохи Модерна и попыткой выявить его основные проблемные узлы. Согласно одному из определений, социальными проблемами называются «некоторые «объективные» социальные условия», которые являются нежелательными, опасными, угрожающими и противоположными природе «социально здорового», «нормально» функционирующего общества» [1].

Большинство социальных проблем порождены конкретными обстоятельствами развития современного общества, характеризующими тот или иной период его истории, а также регион локализации. Например, для постсоветского общества, многие из таких проблем являются следствием произошедших в 90-е годы политических, социально-экономических сдвигов и связаны с разрушением сложившейся социальной системы и присущими ей принципами социальной защиты населения. Так, первое десятилетие после развала СССР, характеризуется как период стагнации и нестабильности во всех сферах жизни общества, депрессии в политике, экономике, производстве и научно-техническом развитии, которые и породили большинство современных

социальных проблем. Тогда как в 2000-е годы основные тенденции социального развития были связаны со стабилизацией политики и экономики, преодолением политических и иных кризисов, призванными обеспечить условия для улучшения жизни общества [2].

Кроме того, по мнению современных исследователей, социальные проблемы часто связаны с конкретным поведением человека в обществе, с тем, что было названо «социальной патологией» [1]. Патологии общества, с точки зрения этого подхода, определяются девиантным поведением отдельных индивидов, отклонениями от социальных норм или низкими личностными моральными качествами [1].

На основе анализа статистических данных учеными выявляются следующие, наиболее значимые современные социальные проблемы, которые, в том числе, характеризуют и развитие Донбасского региона.

Первое место в ряду серьезных общественных проблем, которые лишь отчасти могут быть преодолены за счет средств архитектуры, занимает бедность населения. По статистике, к бедным относят людей, которые, из-за непростой социально-экономической ситуации, имеют доходы или пособия ниже прожиточного минимума, низкие зарплаты или пенсии. Как правило, это – наиболее незащищенные слои современного общества, жизнь которых, чаще всего, связана с необходимостью решать жилищные проблемы, так как доходы таких семей не позволяют приобрести жилье за свой собственный счет. Такие семьи нуждаются в социальном жилье.

Социальным жильем называют способ обеспечения граждан жильем, при котором право собственности на него принадлежит государству или муниципалитету [3]. Проблему социального жилья считается одной из наиболее актуальных для современного мира. Очевидно, пути ее решения не являются чисто техническими, инженерно-строительными и архитектурно-художественными. Они зависят от экономических, политических, юридических факторов, однако сегодня в мировой практике – это активно развивающееся направление в архитектуре и строительстве, главная цель которого – разработка и проектирование доступного жилья для всех слоев населения. По мнению современного чилийского архитектора А. Аравена, архитектурное проектирование города – это «важнейший инструмент для преодоления социального неравенства, позволяющий избегать малоэффективного перераспределения доходов в виде социальной помощи» [4]. При этом главной задачей архитектурного дизайна становится «синтез противоречивых элементов» и осознание того, «что в конечном счете города должны строиться так, чтобы между правами и обязанностями людей было равновесие» [4]. Алехандро Аравена считает, что неравенство – это не только вопрос экономики, но и культуры, поэтому именно градостроители должны

принять на себя вызов, «обусловленный наличием таких противоборствующих сил, как богатство и бедность» [4].

Проблема бедности оказывается связанной и с более широким кругом социально-демографических проблем [5]. Их преодоление средствами архитектуры основано на знании необходимых статистических показателей конкретного региона, включая: общее количество населения, численность и темпы его роста, уровень рождаемости и смертности, количественный и качественный состав различных категорий (по возрасту, статусу, дифференциации доходов, образу жизни). Социально-демографические аспекты архитектурного планирования связаны сегодня и с глобальными тенденциями изменения социально-демографической структуры современного общества, которые воздействуют на практику проектирования городской и сельской среды. К ним можно отнести: изменение размера и состава традиционной семьи, повышение числа нетрадиционных видов ведения хозяйств, таких как: «гражданские семьи, одиночки, разнообразные группы молодых людей, совместно арендующих жилье, одинокие старики, сдающие часть своего жилья внаем» и т.д. [6, с. 8–9].

Отсюда классификация семей для нужд современного жилищного строительства должна учитывать семьи не только с разным достатком, но и с видами ведения хозяйств, так как требования семьи к жилищу зависят и от материального положения, и от образа жизни семьи.

Важную роль в архитектуре и строительстве играет сегодня решение целого комплекса экологических проблем современного общества. Проблемы экологии требуют создания проектов, ориентированных на сохранение природных ресурсов, выбор альтернативных источников энергии, использование экологичных строительных материалов при возведении зданий, обустройстве внутреннего убранства помещений и т.д.

При этом архитекторам нужно учитывать и такие факторы, как «сохранение временного и пространственного ресурсов», которые связаны с возможностями «многократного использования уже освоенного пространства», переоборудования и оптимизации существующих сооружений, а также «применения сборно-разборных элементов конструкций» [6, с. 11].

Выводы. Таким образом, в статье были рассмотрены наиболее актуальные социальные проблемы современного общества: проблема бедности населения, проблемы демографии и экологии, которые могут быть решены, в том числе, и с помощью современной архитектуры; планирования, проектирования и строительства зданий и сооружений.

Литература

1. Ясавеев И. Г. «Социальная проблема» в социологическом лексиконе / И. Г. Ясавеев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://viperson.ru/articles/sotsialnaya-problema-v-sotsiologicheskom-leksikone> (дата обращения – 03.05.2018).
2. Попов Н. П. Главные социальные проблемы России повледнего десятилетия / Н. П. Попов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gia-stk.ru/mi/adetail.php?ID=39422> (дата обращения – 03.05.2018).
3. Социальное жильё // Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1236909> (дата обращения – 03.05.2018).
4. Уотсон Брюс. Алехандро Аравена архитектор, который хочет изменить мир / Брюс Уотсон [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.bricsmagazine.com/ru/articles/alehandro-aravena-arhitektor-kotoryu-hochet-izmenit-mir> (дата обращения – 03.05.2018).
5. Шабунова А. А., Калачикова О. Н., Егоров Е. К. Социально-демографические проблемы национальной безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://e-notabene.ru/nb/article_13085.html (дата обращения – 03.05.2018).
6. Анисимов Л. Ю. Принципы формирования архитектуры адаптируемого жилища / Л. Ю. Анисимов. Автореф. дис. ...канд. Архитектуры : 18.00.02. – М. : МАИ, 2009. – 30 с.

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО РЕЛЯТИВИЗМА

Марюхнич Михаил Тарасович,
аспирант

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье рассматривается проблематика исследования проблемы воздействия языка на мышление и поведение носителей различных языков в контексте развернувшейся полемики приверженцев теории лингвистического релятивизма, последователей идей, выраженных Э. Сепиром и Б. Уорфом, и критикующих данную гипотезу сторонников теорий лингвистического универсализма. Данное исследование направлено на поиск метафизических оснований, содержащихся в концепциях всех участников дискуссии. Диалектика спора содержит две крайние концепции, теоретически имеющие в себе отголосок борьбы языческого манифестационизма и многобожия с одной стороны, и авраамического универсализма – с другой. Допускается, что закономерности борьбы данных концептуальных полюсов свойственны развитию рационалистической мысли вообще и логически предсказуемы. Данная проблема находит и конструктивистское понимание в ученой среде, а также требует новых эмпирических данных.

Ключевые слова: язык, гипотеза лингвистического релятивизма, универсализм, конструктивизм, проблема перевода, парадигма.

The article discusses the problems of studying the impact of language on the thinking and behavior of speakers of various languages in the context of the ongoing controversy of the linguistic relativism theory, the followers of the ideas expressed by E. Sepir and B. Uorf, and the supporters of the linguistic universalism that criticize this hypothesis. This study is aimed at finding the metaphysical foundations contained in the concepts of all participants in the discussion. The dialectic of the dispute contains two extreme concepts, theoretically having in itself an echo of the struggle between pagan manifestationism and polytheism on the one hand, and Abrahamic universalism on the other. It is assumed that the laws of struggle of these conceptual poles are characteristic of the development of rationalistic thought in general and are logically predictable. This problem finds and constructivist understanding in the academic environment, and also requires new empirical data.

Keywords: language, hypothesis of linguistic relativism, universalism, constructivism, the problem of translation, paradigm.

У статті розглядається проблематика дослідження проблеми впливу мови на мислення і поведінку носіїв різних мов в контексті такої бурхливої полеміки прихильників теорії лінгвістичного релятивізму, послідовників ідей,

виражених Е. Сепіром і Б. Уорфом, і критикують цю гіпотезу прихильників теорій лінгвістичного універсалізму. Дане дослідження спрямоване на пошук метафізичних підстав, що містяться в концепціях всіх учасників дискусії. Діалектика спору містить дві крайні концепції, теоретично мають в собі відгомін боротьби язичницького Маніфестаціонізм і багатобожжя з одного боку, і авраамічних універсалізму – з іншого. Допускається, що закономірності боротьби даних концептуальних полюсів властиві розвитку раціоналістичної думки взагалі і логічно передбачувані. Дана проблема знаходить і конструктивістське розуміння в науковому середовищі, а також вимагає нових емпіричних даних.

Ключові слова: мова, гіпотеза лінгвістичного релятивізму, універсалізм, конструктивізм, проблема перекладу, парадигма.

Проблему лингвистического релятивизма в наше время исследовали такие отечественные авторы, как Бородай С. Ю. [1], Васильев С. А. [2], Веретенников А. А. [3], Петрова Л. Н. [4], Прожилов А. В. [5], Сериков А. Е. [6]. Из зарубежных авторов можно выделить таких авторов, как Э. Сепира [7] и Б. Уорфа [8] – основоположников гипотезы лингвистического релятивизма, а также критиков и последователей теории – Ф. Боаса [9], Р. Брауна и Э. Леннеберга [10], С. Пинкера [11] и других.

Цель данной работы – исследование проблемы воздействия языка на мышление и действия его носителей в свете дискуссий сторонников и противников гипотезы лингвистической относительности. Изучение проблемы спора сторонников релятивистской и универсалистской концепции с целью поиска метафизических предпосылок данного диалектического противоречия и путей научного компромисса.

Философская проблематика связи мышления и языка прослеживается со времен античной философии. Примером могут послужить споры Платона и софистов, в частности – Горгия, полагавшего, что материальный мир состоит из имманентных вечных идей, а язык должен стремиться к наиболее точному их выражению. Следуя за Платоном, Святой Августин полагал, что язык всего лишь обозначает существующие понятия. Однако мистик Роджер Бэкон на сломе эпохи Средневековья произнес новое слово, допустив мысль о том, что язык может скрывать вечные истины от реального человеческого восприятия. Проблема лингвистического релятивизма традиционно проявляет себя в практике текстовых языковых переводов, и исторически изначально проявлялась в проблеме перевода священного писания христиан и других деноминаций. Данная проблема была затронута в период распространения христианства и переводов христианского писания. Традиция трансляции текста на установившемся языке не допускала мысли о возможности перевода на другие языки. Таким образом, в богослужебной практике католической церкви установилась латинская вульгата, в русском православии языком богослужения стал язык полабских славян, а в исламе единственным языком передачи текста является арабский, переводы Корана называются «переводами смысла Корана».

Однако, в христианстве апологетами возможности перевода слова Божьего выдвигались идеи о том, что в момент перевода Святой Дух воздействует на переводящих Писание. Так же момент осознания слова Божьего может происходить на индивидуальном уровне в момент чтения переведенного текста, так как Святой Дух не знает препятствий. Данная концепция роднит христианских универсалистов, апологетов возможности адекватного перевода с концепцией С. Пинкера о наличии универсального метаязыка, присущего всем людям [11].

Говоря о постулировании идеи межкультурных различий, наличии национальных характеров, или «*Volksgeister*», роли языка и его воздействии на национальный дух, в первую очередь следует упомянуть идеи В. Гумбольдта [12], который, будучи представителем немецкой романтической философии, утверждал, что язык – это ткань мышления, а мысли являются полным соответствием внутреннего диалога, подчиненного правилам национальной грамматики. Идеи Гумбольдта утверждали мысль о превосходстве языков «инфлекционного» типа, то есть, индоевропейских языков над прочими языками, что выражается в культурно-цивилизационном доминировании европейской цивилизации на планете.

Идеи языкового превосходства были подхвачены европейским научным сообществом XX века. К примеру, американский лингвист Уильям Дуайт ратовал за языковую ассимиляцию народов Америки, и уничтожение языков малых народов. Первым лингвистом и антропологом, начавшим слом данной парадигмы, был Франц Боас [9, с. 509], настаивавший на равноценности всех культур и языков, отрицавший понятие «примитивный язык». Эдвард Сепир являлся студентом Боаса, в его понимании языковой проблемы обнаруживается возврат к гумбольдтианским идеям. Он полагал, что язык является ключем понимания национальных мировоззрений. Не существует двух достаточно похожих языка, способных обеспечить между собой идеальный перевод текста, носители разных языков по-разному воспринимают реальность. В то же время, он отвергал строгую концепцию лингвистического релятивизма, то есть полагал, что воздействие языка на культуру не является всепроникающим. Изучая носителей живых языков, он утверждал что «общий язык не может служить основанием для создания общей культуры, в то время как географические, физические и экономические определяющие факторы не являются общими» [7].

Ученик Э. Сепира, Бенджамин Ли Уорф, не только признал факт влияния языка на мышление, а, следовательно, и на поведение носителей языка, но и, обратившись к исследованию языков коренных жителей Америки, обратил исследовательское внимание на выяснение того, каким образом лексические и грамматические различия влияют на восприятие мира [8]. Именно с именем Б. Уорфа в научном мире ассоциируется гипотеза лингвистической относительности, которую он называл «принципом лингвистической относительности». Однако ни Э. Сепир, ни Б. Уорф не являлись авторами формулировки данной гипотезы, предоставив пищу для ума критиков и

последователей. Так, Э. Леннеберг, М. Блэк, и С. Пинкер полагают, что Б. Уорф являлся поборником строгого лингвистического детерминизма, согласно которому, обнаружить соответствие между концептуальными схемами невозможно. Другие же исследователи, такие как Д. Люси, М. Сильверстайн, и С. Левинсон, обращают внимание на те места работ Уорфа, где он отвергает детерминизм, и полагает, что соответствия между концептуальными схемами могут быть найдены, а, следовательно, возможен и перевод. Уступкой универалистской парадигме, набиравшей силу со второй половины XX века можно считать «Уорфианство третьего типа» Джошуа Фишмана, оправдывавшим взгляды Уорфа перед стремительно левеющим научным сообществом, который утверждал, что Уорф отстаивал ценность «маленьких людей», и «маленьких языков» [13, с. 5].

Универалистская теория языка берет свое начало в критике теории Сепира-Уорфа. Впервые гипотеза Сепира-Уорфа была подвергнута критике психологом Эриком Леннебергом в 1953 году. К этому времени прошло 12 лет, как Уорф почил, оставивши множество неопубликованных работ. Работа Леннеберга строилась на критике примеров Уорфа с объективистской точки зрения, суть которой заключается в том, что происходящие в бытии события имеют одну и ту же суть, основу, которая всего лишь по-разному интерпретируется различными языками. По мнению Леннеберга, сама возможность понимания смысла и логики мысли о времени народа хопи, возможность перевода этого понимания на английский, опровергают теорию лингвистического релятивизма. Однако, данному факту Уорф не придавал значения, поскольку полагал, что хоть перевод и возможен, но носители английского языка все равно не смогут мыслить как хопи.

Леннеберг и его коллега Роджер Браун в попытке экспериментально опровергнуть теорию лингвистического релятивизма, впоследствии положили начало традиции исследования восприятия цветов носителями различных языков. Именно они сформулировали два главных принципа основного тезиса Уорфа о том, что 1) «мир воспринимается и познается по-разному в разных лингвистических сообществах», 2) «в основе формирования когнитивных структур лежит язык» [10, с. 454]. Впоследствии Роджер Браун развил данные принципы соответственно в мягкую и строгую формулировку гипотезы Сепира-Уорфа. Сами же Сепир и Уорф формулированием данных принципов не занимались.

Наличие одной языковой структуры сформулировал Ноам Хомски в рамках разработки универалистской теории, под названием «универсальная грамматика». Универалистская позиция Хомски была поддержана научным сообществом, а гипотеза Сепира-Уорфа в период 60-80х. гг. стала объектом критики и насмешек. Судьба традиции исследования цветового восприятия, развивавшего в контексте универалистских доказательств, была неоднозначной. Так, Брент Берлин и Пол Кей выяснили, что, несмотря на наличие различных систем цветовой терминологии, одни краски воспринимаются людьми ярче других. В этом была найдена закономерность,

говорящая о наличии универсальных лингвистических паттернов, что являлось сильным аргументом против сторонников лингвистического релятивизма. Данное исследование подверглось критике сторонниками релятивизма. К примеру, Джон Люси, полагавший, что информация о цветах содержит и другую информацию, содержащую примеры лингвистического релятивизма, на которую закрывали глаза универсалисты.

Связь поборников гипотезы лингвистической относительности с метафизическим взглядом на онтологические основания человеческой культуры. К примеру, известны связи Б. Уорфа с теософским обществом, в котором печатались и популяризировались его статьи. Вместе с тем, исследователи, наследующие гумбольдтианские взгляды на языковую проблему мировосприятия народов, склонны рассматривать культурное бытие народов в духе Традиции, (выражаясь термином интегральных традиционалистов: Ю. Эволы, М. Элиаде, Р. Генона), характерной чертой которой является иерархичность, противоречащая идеологическим установкам универсалистов [14].

Универсалистская концепция, наряду со стремлением объяснить и доказать универсальные законы восприятия мира народами, обозначает в себе и тенденцию к отвержению сакральных компонентов в своих выводах, что должно совпадать с общими постхристианскими тенденциями развития авраамической теории на сведение человеческого поведения к выполнению заповедей без обязательной веры в сакральное [15, с. 87]. Данная парадигма имеет все возможности постулировать себя в науке, давно освобожденной от теологии. Тенденции развития мысли в современной науке закономерны, и должны быть пристально исследованы в контексте постнеклассического научного подхода, утверждающего наличие влияния культурных предпочтений на исследовательский процесс.

Итак, постулирование сторонниками гипотезы лингвистического релятивизма культурного многообразия и различий наполняет проблематику диалектичностью, и своим прообразом напоминает многообразность языческих культов. С данной точки зрения, пользуясь этим символическим описанием, противостояние универсалистского подхода и релятивистского становится закономерным и логичным. Поиск истины в рамках парадигмы универсализма имеет в своих онтологических основаниях монотеистический идеал, однако в научном дискурсе приобретает тенденции десакрализации, мировоззренчески отражая идеалы левого, по большей части неомарксистского политического лагеря в среде западного научного сообщества, затрагивая и вовлекая в диспут также и научное сообщество постсоветского лагеря. Однако при пристальном взгляде на метафизические предпосылки двух крайних концепций, становится явной онтологическая нераздельность данной проблематики, проблематики связи национального и общечеловеческого, что находит отражение в концепциях конструктивистов, интегрирующих оба подхода.

Литература

1. Бородай С. Ю. Современное понимание проблемы лингвистической относительности: работы по пространственной концептуализации / С. Ю. Бородай // Вопросы языкознания. – 2013. – №4. – С. 17–54.
2. Васильев С.А. Философский анализ гипотезы лингвистической относительности / С.А. Васильев. – К.: Наукова думка, 1974. – 136 с.
3. Веретенников А. А. Язык и сознание Бенджамина Уорфа / А. А. Веретенников // Эпистемология и философия науки. – 2016. – Т. 50. – №4. – С. 214–219.
4. Петрова Л. Н. Различия языковой ментальности / Л. Н. Петрова // Вестник ВУиТ. – 2017. – № 2. – С. 59–65.
5. Прожилов А. В. Лингвоконцептология: триумфальный подъем или бег по «Языковому кругу»? / А.В. Прожилов // Политическая лингвистика. – 2015. – №1. – С. 12–22.
6. Сериков А. Е. Культурный релятивизм, лингвистическая относительность и пространственная семантика / А. Е. Сериков // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». – 2011. – № 2. – №10. – С. 49–67.
7. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир; [пер. с англ. под ред. А. Кибрика]. – М.: Прогресс, 1993. – 656 с.
8. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // Новое в лингвистике. – 1960. – № 1. – С. 135–168.
9. Боас Ф. Границы сравнительного метода в антропологии / Ф. Боас // Антология исследований культуры. – 1997. – Т. 1. – С. 509–519.
10. Brown, R. W., & Lenneberg, E. H. A study in language and cognition / R.W. Brown & E. H. Lenneberg // *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. – 1954. – №49 (3). – 454–462.
11. Пинкер С. Язык как инстинкт / С. Пинкер; [пер с англ. под ред. В. Мазо]. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.
12. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. / В. Гумбольдт; [пер. с нем. Г. Рамишвили]. – М.: Прогресс, 1985. – 400 с.
13. Fishman J. The acquisition of biliteracy: a comparative ethnography of minority ethnolinguistic schools in New York City / J. Fishman // . Yeshiva University, Ferkauf Graduate School of Psychology. – 1982. – №3. – P. 5–12.
14. Эвола Ю. Восстание против современного мира / Ю. Эвола; [пер с итал. В. Ванюшкиной]. – М.: Прометей, 2016. – 476 с.
15. Бенуа А. Как можно быть язычником / А. Бенуа; [пер. с фр. С. Петров]. – М.: Русская правда. – 2013. – 240 с.

СЕКЦИЯ 7. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Руководитель секции: канд. психол. н., доцент Тимошко Г. В.,
канд. пед. н., доцент Миклашевич Н. В., ассистент Болотина А. В.*

УДК 37.08

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

*Дробышев Евгений Юрьевич,
учитель химии
МОУ «Средняя школа №4 города Макеевки»;
Чернышев Дмитрий Алексеевич,
доктор педагогических наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

В системе непрерывного образования учителей имеет большое значение последипломное образование, в частности последипломное повышение квалификации. В силу стремительных изменений в работе педагогов, периодическое повышение квалификации является крайне важной и неотъемлемой частью их профессионального развития и совершенствования. В статье проанализированы актуальные проблемы, требования, принципы и приоритетные направления развития системы последипломного повышения квалификации учителей. На основании литературного анализа сформулирована миссия, которую должны выполнять организации, осуществляющие повышение квалификации учителей.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей, последипломное образование, непрерывное образование, инновации.

У системі безперервної освіти вчителів має велике значення післядипломна освіта, зокрема післядипломне підвищення кваліфікації. В силу стрімких змін в роботі педагогів, періодичне підвищення кваліфікації є вкрай важливою і невід'ємною частиною їхнього професійного розвитку і вдосконалення. У статті проаналізовано актуальні проблеми, вимоги, принципи і пріоритетні напрямки розвитку системи післядипломного підвищення кваліфікації вчителів. На підставі літературного аналізу сформульована місія, яку повинні виконувати організації, що здійснюють підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: підвищення кваліфікації вчителів, післядипломна освіта, неперервна освіта, інновації.

Postgraduate education, in particular postgraduate professional development, is of great importance in the system of continuous education of teachers. Due to rapid changes in the work of teachers, periodic professional development is an extremely important and inherent part of their professional development and improvement. The following article analyzes current problems, requirements, principles and priority directions for the development of the system of postgraduate professional development of teachers. A mission, which should be completed by organizations that carry out professional development of teachers, is formulated in the article on the basis of the literary analysis.

Key words: teacher training, postgraduate education, continuing education, innovation.

Повышение квалификации учителей – структурный элемент непрерывного педагогического образования.

В силу стремительных изменений в работе педагогов, периодическое повышение квалификации педагогов является крайне важной и неотъемлемой частью их профессионального развития и совершенствования.

Повышение квалификации предполагает преобразование стиля и способов педагогического мышления учителя и направлено на перевод педагогической деятельности от простого выполнения обязанностей к творчеству в своей профессии [10].

В диссертационном исследовании О. Г. Евграфовой [3] находим определение понятия «система повышения квалификации учителей». Мы разделяем мнение автора по данному вопросу, и считаем, что определение отражает все современные проблемы последипломного повышения квалификации учителей.

В трактовке исследователя система повышения квалификации учителей рассматривается как упорядоченная комплексная деятельность учреждений и организаций (институты последипломного образования, факультеты повышения квалификации при высших педагогических учебных заведениях, районные (городские) методические кабинеты, районные и школьные методические объединения, целью которых является непрерывное совершенствование теоретической педагогической подготовки, профессионального мастерства, расширение культурного, общественного, общепедагогического кругозора учителей, и других лиц, осуществляющих педагогическую деятельность. Использование и внедрение на практике инновационных педагогических разработок, передового педагогического опыта

учителей в соответствии с задачами, которые ставит государство и общество перед школой.

Современные психолого-педагогические исследования направлены на поиск эффективных способов последипломного повышения квалификации учителей, способных решать актуальные проблемы, возникающие у учителей в процессе своей деятельности.

Ряд исследователей: И. Л. Берегова, О. А. Зябрева, А. Е. Ахметов, И. В. Смолянинова, И. В. Ильина, И. М. Подушкина, С. Н. Белова, С. А. Дочкин отмечают, что непрерывное педагогическое образование является одной из ключевых концепций инновационной образовательной модели, предполагающей, что в условиях модернизирующейся экономики, образование будет представлять собой базис карьеры личности.

С учетом вышесказанного, становится очевидным, что система последипломного образования учителей должна быть способна к модернизации и адаптации к новым требованиям, которые предъявляет системе образования социум.

Цель статьи – проанализировать современные педагогические исследования на предмет наличия проблем и предложений, направленных на реализацию модернизации системы последипломного образования учителей.

Среди наиболее актуальных проблем системы последипломного образования учителей, описанных в литературе, заслуживают внимания следующие:

- создание и внедрение новых моделей системы повышения квалификации учителей с учетом политико-экономической и социокультурной трансформации общества [5].
- создание площадок для обучения и повышения квалификации учителей, обеспечивающих распространение различных успешных инновационных педагогических методик;
- внедрение инновационных методик обучения учителей [4];
- осуществление подготовки учителей с учетом требований Государственного образовательного стандарта общего и среднего образования [2].

Основными принципами, лежащими в основе модернизации системы последипломного педагогического образования, являются следующие:

- непрерывность образования учителей;
- учет интересов учителей в повышении их квалификации;
- интегрированное взаимодействие образовательных структур и программ, обеспечивающее преемственность педагогического образования – от среднего педагогического образования до последипломного образования;

- личностно-ориентированный подход в последипломном педагогическом образовании;

- деятельностно-компетентностный подход в организации последипломного педагогического образования, обеспечивающий формирование общих и профессиональных компетенций учителей в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта основного и среднего образования [2];

- оценивание качества дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации за счет привлечения работодателей и профессиональных сообществ;

- совершенствование структуры и обновление содержания программ повышения квалификации в соответствии с приоритетами направлений развития региона, требованиями профессиональных стандартов [5].

Ввиду принципов, на которых должна основываться система повышения квалификации учителей, в литературе [9,11] приводятся качества, которыми должна обладать такая система для ее успешного функционирования. Это такие качества как:

- способность прогнозирования учительского запроса по вопросам повышения квалификации;

- гибкая адаптация и реагирование системы повышения квалификации к реализации поступившего запроса;

- формирование программ повышения квалификации учителей с учетом выявленных конкретных трудностей в их педагогической практике и с учетом накопленного обширного количества инноваций в педагогике;

- преподавание не только по дисциплинам профессионального направления, но и по общепедагогическим направлениям;

- преподавание, как теории, так и практики педагогической деятельности;

- формирование способности учителя к самоорганизации и рефлексии своей профессиональной деятельности;

- активное взаимодействие всех субъектов учебного процесса;

- индивидуальная образовательная траектория каждого учителя;

- проведение курсов повышения квалификации учителей не в учебной аудитории, а в «реальной среде» образовательного учреждения и отработка новых профессионально-педагогических умений и навыков непосредственно на практике.

О. Г. Евграфова [3] утверждает, что система повышения квалификации учителей эффективно работает в случае, если она непрерывно взаимодействует с системой педагогического образования в целом. По мнению исследователя в

повышении квалификации учителя важной является специфика конкретного региона, особенности его социо-культурной и производственно-экономической сферы.

В работах О. А. Кобловой [7], З. В. Дамировой [1], Ю. А. Комаровой [8], описаны приоритетные направления развития системы последипломного повышения квалификации учителей на ближайшее будущее. Стоит выделить следующие направления:

- диагностика и учет профессиональных потребностей и затруднений, соотнесение содержания последипломного образования с актуальными профессиональными потребностями учителей;
- совершенствование учебного плана учебного заведения, осуществляющего последипломное повышение квалификации с учетом профессиональных потребностей учителей;
- непрерывное повышение профессионального мастерства учителей, преподающих в заведениях, осуществляющих повышение квалификации учителей;
- предоставление возможности выбора научно-практических проблем самим учителям; использование инновационных форм, методов, средств обучения.

Принципы реализации последипломного педагогического образования, включающие в себя все упомянутые ранее качества и приоритетные направления развития должны реализовываться в учреждениях последипломного педагогического образования. Стоит выделить требования, предъявляемые к организациям, осуществляющим последипломное повышение квалификации учителей.

В. И. Ильина и др. [5] приписывают таким организациям осуществление функции по формированию представления об образе современного учителя; формирование целей профессионально-личностного развития и саморазвития учителей; освоение и внедрение в образовательную среду инновационных образовательных технологий; формирование мотивации и заинтересованности учителей в повышении своего профессионализма; формирование во внешней среде представления о системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации учителей, ее целях и стремлениях.

В работе [6] приводится перечень рисков, с которыми сталкивается система последипломного педагогического образования. По нашему мнению наиболее существенными из них:

- сложности, связанные с необходимостью частого обновления структурно-содержательных элементов системы повышения квалификации

учителей, обусловленные динамическим развитием образовательной среды и изменением образовательных запросов учителей;

- недостаточная компетентность работодателей для оценки качества последипломного педагогического образования;

- недостаточная готовность организаций высшего профессионального образования к сотрудничеству с организациями, осуществляющими последипломное повышение квалификации учителей для реализации совместных проектов, направленных на повышение квалификации учителей.

С учетом приведенных актуальных проблем, требований, принципов, приоритетных направлений развития системы последипломного повышения квалификации учителей, попытаемся сформировать миссию организации, которая должна осуществлять такой вид деятельности.

По нашему мнению, такая организация – это многофункциональный инновационный центр, в котором реализуются современные и актуальные формы и методы подготовки учителей. Формы и методы направлены на развитие и совершенствование, как общепедагогических компетентностей, так и компетентностей сугубо предметных, с учетом интересов и профессиональных запросов учителей, которые будут конкурентоспособными на рынке образовательных услуг после сотрудничества с такими организациями.

Литература

1. Дамирова З. В. Специализация в системе последипломного образования как форма повышения квалификации // Гуманитарный журнал / З. В. Дамирова. – 2010. – № 1–2. – С. 137–141.

2. Дочкин С. А. Система повышения квалификации педагогов как основа модернизации педагогического образования и инновационного развития регионов // Научно – теоретический журнал / С. А. Дочкин. – 2012. – №3. – С. 5–12.

3. Евграфова О. Г. Становление системы повышения квалификации педагогических кадров Татарстана: Автореф... дис. канд. пед. наук / О. Г. Евграфова. – Нижний Новгород, 2011. – 22 с.

4. Зубкова Н. К. Развитие и совершенствование системы повышения квалификации педагогов России // Вестник ТГПУ / Н. К. Зубкова. – Томск, 2013. – №9. – 18–25 с.

5. Ильина И. В. и др. Профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогических работников: новое видение // Психолого–педагогический журнал «Гаудеамус» / И. В. Ильина, И. М. Подушкина, С. Н. Белова. – 2016. – Т. 15. – №1. – 72–77 с.

6. Ильина И. В., Подушкина И. М. Инновационная образовательная платформа профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников // Ученые записки / И. В. Ильина, И. М. Подушкина. – 2014. – № 1. [Электрон. ресурс]. Режим доступа : <http://scientific-notes.ru/pdf/034-023.pdf>

7. Коблова О. А. Профессиональное становление учителя изобразительного искусства в процессе переподготовки педагогических кадров : Автореф... дис. канд. пед. наук / О. А. Коблова. – М. : ГУ «Институт художественного образования Российской академии наук», 2007. – 22 с.

8. Комарова Ю. А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования: Автореф... дис. д-ра пед. наук / Ю. А. Комарова. – СПб : ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», 2008. – 49 с.

9. Клещева Н. А., Сакович Л. П. Подготовка учителей естествознания для профильной школы в системе дополнительного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования / Н. А. Клещева, Л. П. Сакович. – Владивосток, 2012. – №2. – С. 1–10.

10. Созонтова О. В. Подходы к моделированию повышения квалификации учителя химии в условиях реализации Федеральных Государственных образовательных стандартов. Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей / О. В. Созонтова. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2013. – С. 255–258.

11. Ярош М. А. Дополнительное педагогическое образование как составляющая системы непрерывного профессионального образования : сущность и перспективы развития // Крымский научный вестник / М. А. Ярош, – 2016. – №5. – С. 96–111.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ МЕТОДОМ ПРОВЕДЕНИЯ
ПОСТОЯННОДЕЙСТВУЮЩЕГО ПРОБЛЕМНОГО СЕМИНАРА
«ОЛИМПИАДНАЯ ХИМИЯ»**

*Козлова Татьяна Леонидовна,
заместитель директора по НМР, заслуженный учитель Украины
Государственное бюджетное нетиповое общеобразовательное
учреждение «Республиканский многопрофильный лицей-интернат
«Григорьевская школа» МОН ДНР;
Чернышев Дмитрий Алексеевич,
доктор педагогических наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности учителей химии в системе дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО) методом привлечения учителей к участию в постояннодействующем проблемном семинаре «Олимпиадная химия», предложенная авторская программа которого позволяет развивать профессионально важные компетенции педагога средствами олимпиадного движения. Применение проблемных семинаров для повышения квалификации педагогов в системе ДППО позволяет учителям проводить самостоятельные теоретические и практические исследования в области педагогики, создавать новые образовательные практики и методики, развивающие различные аспекты образовательного пространства, являются мощным инструментом формирования мотивации достижений педагогов, облегчают включение учителей в инновационную педагогическую деятельность, побуждают их к личностному самосовершенствованию и саморазвитию.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, олимпиадное движение, проблемный семинар.

Статтю присвячено проблемі формування професійної компетентності вчителів хімії в системі додаткової професійної педагогічної освіти (ДППО) методом залучення вчителів до участі в постійнодіючому проблемному семінарі «Олімпіадна хімія», запропонована авторська програма якого дозволяє розвивати професійно важливі компетенції педагога засобами олімпіадного руху. Застосування проблемних семінарів для підвищення кваліфікації педагогів в системі ДППО дозволяє вчителям проводити самостійні теоретичні та

практичні дослідження в галузі педагогіки, створювати нові освітні практики і методики, що розвивають різні аспекти освітнього простору, є потужним інструментом формування мотивації досягнень педагогів, полегшують включення вчителів у інноваційну педагогічну діяльність, спонукають їх до особистісного самовдосконалення і саморозвитку.

Ключові слова: професійна компетентність, олімпіадне рух, проблемний семінар.

The article is devoted to the problem of forming the professional competence of teachers of chemistry in the system of additional professional pedagogical education (APPE) by involving teachers in the ongoing problem seminar «Olympiad on Chemistry», the proposed author's program which allows developing the professional important competencies of the teacher through the Olympiad movement. The usage of problem seminars in improving the qualification of teachers in the APPE system allows teachers to conduct independent theoretical and practical research in the field of pedagogy, to create new educational practices and methods that develop various aspects of the educational space, are a powerful tool for shaping the motivation of teachers' achievements, facilitate the inclusion of teachers in innovative pedagogical activity, encourage them to personal self-improvement and self-development.

Keywords: professional competence, olympiad movement, problem seminar.

Формирование профессиональной компетентности учителей химии является важной задачей современной педагогики, решение которой обеспечивает высокое качество химического образования в системе общего образования, и, через него – химическую грамотность, а, значит, и безопасность жизнедеятельности и экологическое самосознание населения [9].

Проблеме совершенствования профессиональной компетентности учителей химии посвящены многие диссертационные исследования (И. Б. Куанышева, Г. С. Самигуллина, Н. И. Стаценко, Е. С. Прокопова и др.).

Отдельные вопросы формирования профессионально значимых компетенций и профессиональной компетентности учителя химии рассматривали следующие исследователи:

– формирование комплекса профессиональных компетенций: П. А. Глориозов, П. Д. Васильева, Е. И. Василевская, Э. Г. Злотников, М. С. Пак, И. И. Сотниченко и др.;

– формирование специальной предметной химической компетенции: Ю. Ю. Гавронская, Г. В. Лисичкин, Е. В. Мальцева, П. А. Оржековский, Е. В. Пажитнева и др.;

– формирование экспериментально-исследовательских компетенций: Е. В. Аничкина, В. П. Гаркунов, Е. В. Демина и Л. В. Панфилова Д. С. Исаев, Т. А. Иванова, В. П. Ковалев, Э. Г. Злотников, А. К. Грабовой и др.

Педагогический профессионализм является социально-педагогическим явлением, совокупностью множества взаимосвязанных компонентов, соответствующих определенной образовательной системе, социальному заказу общества и нацеленных на формирование высокопрофессионального педагога [7].

Под профессиональной компетентностью будем понимать интегративную характеристику профессиональных и личностных качеств учителя, совокупность знаний, умений и опыта в динамично развивающейся системе его профессиональной деятельности [10].

Анализ научной педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что формирование профессиональной компетентности происходит на протяжении всего профессионального пути индивида и включает в себя следующие этапы:

- 1) самоанализ и осознанная потребность в профессиональном росте;
- 2) планирование управляемого развития в системе дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО);
- 3) самообразование, самовоспитание и саморазвитие;
- 4) рефлексия и самокоррекция [7].

Несмотря на то, что каждый из перечисленных этапов становления профессионального мастерства учителя рассматривается в педагогической литературе и научных исследованиях, необходимо отметить, что многие вопросы формирования профессиональной компетентности учителя химии в системе ДППО остаются в стадии разработки. В частности, это касается вопросов дидактического обеспечения образовательного процесса в организациях ДППО, разработки инновационных методик повышения квалификации педагогов, построения новых эффективных педагогических технологий и т.п.

Целью данной статьи является рассмотрение возможности формирования профессиональной компетентности учителей химии в системе ДППО путем организации постояннодействующего проблемного семинара «Олимпиадная химия», использующего в качестве инструмента формирования профессионализма учителя химии химическое олимпиадное движение.

Проблемный семинар – вид групповых практических занятий под руководством преподавателя системы ДППО в период повышения квалификации учителей или межкурсовой период [6]. Актуальность организации проблемных семинаров достаточно велика, их роль в различных областях человеческой деятельности непрерывно возрастает [5]. Задача

проблемных семинаров в системе ДППО состоит не столько в информировании и организации работы педагогов по формированию собственной профессиональной компетентности, сколько в побуждении к самостоятельным теоретическим и практическим исследованиям в области педагогики, приводящим к созданию новых образовательных практик и методик, развивающим различные аспекты образовательной системы [1; 2]. Проблемные семинары являются мощным инструментом формирования мотивации достижений педагогов, облегчают включение педагогов в инновационную педагогическую деятельность, побуждают их к личностному самосовершенствованию и саморазвитию [12].

В ходе проблемных семинаров используется частично-поисковый метод, в котором преподаватель, ведущий семинар (модератор) создает проблемную ситуацию, ставит проблемную задачу и организует работу участников таким образом, чтобы они путем самостоятельной поисковой деятельности пришли к решению поставленной задачи. В проблемных семинарах используются интерактивные методы обучения, «мозговой штурм», дидактические игры, приемы и методы педагогических технологий, которыми участник – учитель химии овладевает на практике, в ходе практических занятий, сочетающих в себе выводы собственных исследований с дискуссиями по обсуждаемым вопросам.

Технология проблемного семинара (порядок работы участников проблемных семинаров: учителей химии и преподавателя системы ДППО – модератора) предполагает в своей структуре несколько этапов, достаточно детально описанных в педагогической литературе [4; 11; 3, с. 13–15]. Предложенный авторский постоянно действующий проблемный семинар «Олимпиадная химия» имеет особенностью включение в структуру семинара теоретических вопросов педагогики, психологии, методики и дидактики, касающихся вопросов формирования профессионализма учителей химии средствами олимпиадного движения.

Предлагаемый постоянно действующий проблемный семинар, основанный на частично-поисковом методе обучения, основан на следующих принципах [8]:

1) преподаватель системы ДППО (модератор) вместе с участниками семинара формулирует проблему;

2) участникам семинара знания не сообщаются, они их добывают самостоятельно в процессе исследования проблемы, сравнения различных вариантов получаемых ответов, определяя средства для достижения результата;

3) деятельность преподавателя (модератора) сводится к оперативному управлению процессом решения поставленных проблем;

4) образовательный процесс характеризуется высокой интенсивностью, обучение сопровождается устойчивым интересом и сформированной мотивацией, полученные участниками знания, умения и навыки отличаются глубиной и осознанностью.

Таким образом, этапы проведения постояннодействующего проблемного семинара «Олимпиадная химия» могут иметь следующий вид:

А. Подготовительный этап

1. Подготовка к семинару. Рассылка участникам семинара плана проведения мероприятия и списка литературы для подготовки к нему. Самообразовательная и самостоятельная поисковая деятельность участников семинара.

Б. Проведение семинара

2. Формулирование темы и цели семинара (5 минут). Акцентирование внимания участников на формируемом компоненте профессиональной компетентности.

3. Теоретическая часть семинара (10-15 минут). Обсуждение теоретических вопросов, краткие (до 1 минуты) доклады участников семинара по вопросам плана семинара. Подведение модератором итогов поисковой деятельности участников.

4. Постановка проблемы и ее осмысление (5-7 минут). Участники семинара знакомятся с темой и обсуждаемыми вопросами заранее. Участвуя в семинаре, на этапе постановки проблемы участники под руководством модератора кратко обсуждают тему семинара, формулируя проблему и прогнозируя пути развития обсуждения.

5. Генерирование вариантов решения проблемы (15-20 минут). Участники семинара выдвигают в виде идей возможные варианты способов решения проблемы, предоставляя краткий (до 30 секунд) комментарий, воздерживаясь от изложения аргументов, при этом по технологическим соображениям общее число предложений не должно превышать половины числа участников. Озвученные предложения фиксируются модератором на доске, избегая обсуждения предложений (принимаются все идеи, что развивает творческое мышление участников семинара).

6. Аргументация предложенных решений (15-20 минут). Участники семинара объединяются в группы по числу выдвинутых предложений. Модератор раскладывает на столе чистой стороной вверх карточки с номерами предложений, спикер каждой группы вытягивает билет с номером варианта, и группа работает 8-10 минут с выбранным предложением, выдвигая максимальное количество аргументов в пользу выбранного варианта решения проблемы. Данный этап преследует, кроме учебных целей, развитие

позитивного мышления участников и формирование их адаптационных способностей.

7. Выдвижение аргументированных вариантов решений проблемы (15-20 минут). Спикер каждой команды за 1-2 минуты излагает наработанные группой аргументы, после чего происходит обсуждение, целью которого является отбор 50% из имеющихся вариантов (наиболее убедительных, аргументированных предложений) для дальнейшей проработки. При этом модератор ограничивает выступления участников сорока секундами для выработки у участников семинара умений кратко, ясно и доказательно аргументировать решение проблемы.

8. Критическое осмысление отобранных решений (5-10 минут). Модератор изымает из карточек с номерами карточки, не прошедшие предыдущий этап, объединяет участников в группы по числу оставшихся вариантов, спикеры групп вновь выбирают номера предложений из оставшихся, с которыми 5-8 минут будут работать их группы, решая задачу поиска доказательной критики выбранных вариантов.

9. Отбор решений, наиболее устойчивых к критике (15-20 минут). После докладов спикеров всех групп проводится обсуждение, в результате которого из рассматриваемых предложений вновь останется примерно 50% решений, наиболее устойчивых к критике.

10. Разработка способов реализации отобранных решений (10-15 минут). Из набора карточек модератор вновь изымает не прошедшие предыдущий этап номера, оставляя наиболее аргументированные и доказательные варианты. Участники семинара вновь объединяются в группы по числу вариантов, которые за 10 минут, делясь при необходимости на подгруппы, разрабатывают способы реализации оставшихся двух-трех предложений, т.е. собственно решения проблемы.

11. Обсуждение способов реализации отобранных решений (10-15 минут). Модератор, проводя этот, третий по счету, тур обсуждений, после докладов от всех команд симулирует и позитивные, и негативные выступления участников, отдавая предпочтение конструктивным суждениям; в итоге обсуждения подводя к принятию, после совместной доработки, 2-3-х вариантов решения проблемы.

12. Подведение итогов (15-20 минут). В ходе подведения итогов модератор:

- 1) характеризует деятельность участников семинара и его результаты;
- 2) планирует конкретные действия (выбирая способ решения проблемы, вырабатывая план действий, распределяя обязанности, уточняя критерии оценки выполнения задания);

3) организует рефлексию участников (индивидуальный или групповой самоанализ и самооценку).

Постоянно действующий проблемный семинар «Олимпиадная химия» рассчитан на 12 отдельных семинаров, время работы каждого – 2,5 – 3 часа.

Цель постоянно действующего проблемного семинара «Олимпиадная химия»: содействие совершенствованию профессиональной компетентности учителей химии общеобразовательных организаций путем овладения методологией, теорией и практикой олимпиадного движения как значимого социально-педагогического явления.

Задачи постоянно действующего проблемного семинара «Олимпиадная химия»:

1) ознакомление учителей химии с понятийно-категориальным аппаратом проблемы формирования профессиональной компетентности средствами олимпиадного движения, содействие овладению базовыми понятиями олимпиадного движения и приобретению умений по их применению в образовательном процессе;

2) способствование овладению знаниями, умениями мыслить и оперировать понятиями и категориями современной гуманистической педагогики и психологии;

3) формирование ценностного отношения учителей химии к осознанному формированию собственной профессиональной компетентности и олимпиадному движению как средству его формирования;

4) способствование формированию мотива профессиональных достижений учителей химии путем включения в олимпиадное движение;

5) развитие творческих и исследовательских способностей учителей химии;

6) содействие развитию рефлексивного мышления и рефлексивной культуры учителя химии.

**Примерная программа постоянно действующего проблемного
семинара «Олимпиадная химия»
(12 семинаров)**

№	Формируемые компоненты профессиональной компетентности	Задания для учителей химии
1	Педагогические способности и педагогические умения	1. Педагогические способности и педагогические умения: классификация, структура, условия формирования и развития.

		<p>2. Роль педагогических способностей учителя в олимпиадном движении.</p> <p>3. Проблемный вопрос: «Обязательно ли наличие педагогических способностей для эффективной профессиональной деятельности учителя?»</p> <p style="text-align: center;">Литература</p> <p>1) Крутецкий В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В. А. Крутецкий. – М. : Прометей, 1991. – 112 с.</p> <p>2) Куанышева И. Б. Оптимизация профессионально-методической подготовки учителя химии на послевузовском этапе непрерывного образования : дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1994. – 209 с.</p> <p>3) Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : «Знание», 1996. – 312 с.</p>
2	Предметные способности и предметные компетенции учителя химии	<p>1. Теория предметных способностей учителей-предметников.</p> <p>2. Роль предметных способностей учителя и обучающегося в олимпиадном движении.</p> <p>3. Проблемный вопрос: «Обязательно ли наличие предметных способностей для эффективной профессиональной деятельности учителя?»</p> <p style="text-align: center;">Литература</p> <p>1) Волкова Е. В. Психология специальных способностей. Дифференционно-интеграционный подход: монография. Москва : Ин-т психологии РАН, 2011. – 319 с.</p> <p>2) Вяткин Б. А., Хрусталева Т.М. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя // Вопросы психологии, 1994. – С. 73-81.</p> <p>3) Хрусталева Т. М., Доманова Е. Е. Специальные способности в структуре</p>

		<p>деятельности учителей-предметников // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 53-66.</p> <p>4) Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления : дис. ...д-ра психол. наук : 19.00.07. Ярославль, 2000. – 415 с.</p> <p>5) Гильманшина С. И. Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентностного подхода :дис. ...д-рапед. наук : 13.00.01. Казань, 2008. – 559 с.</p>
3)	Установка на продуктивную профессиональную деятельность	<p>1. Теория установки (общая и дифференцированная установка, компоненты структуры установки) в концепции личности.</p> <p>2. Роль установки на продуктивную профессиональную деятельность в олимпиадном движении.</p> <p>3. Проблемная педагогическая ситуация с использованием понятий «установка» и «потребность» в системе олимпиадного движения.</p> <p style="text-align: center;">Литература</p> <p>1) Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.</p> <p>2) Девяткин А. А. Явление социальной установки в психологии XX века / Девяткин А. А. – СПб. : Питер, 2009. – 240 с.</p> <p>3) Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : уч. пос. М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.</p>
4	Ценностное отношение к актуализации и развитию одаренности обучающихся	<p>1. Обсуждение дискуссионных вопросов детской одаренности и химических способностей.</p> <p>2. Роль одаренности и предметных способностей в олимпиадном движении.</p> <p>3. Проблемная педагогическая ситуация с</p>

		<p>использованием понятий «одаренность» и «химические способности».</p> <p>Литература</p> <p>1) Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 434 с.</p> <p>2) Щебланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.</p> <p>3) Доманова Е. Е. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителей биологии и химии: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Пермь, 1999. – 198 с.</p> <p>4) Волкова Е. В. Общий универсальный закон развития, развитие когнитивных структур химического знания и химические способности. Екатеринбург : изд. Уральского университета, 2008. – 512 с.</p> <p>5) Савенков А. И. Психология детской одаренности : учебник для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд. М. : Издательство Юрайт, 2016. – 440 с.</p> <p>6) Лисичкин Г. В., Коробейникова Л. А. Годитесь ли вы в химики? М. : ИКЦ «Академкнига», 2003. – 144 с.</p>
5	Ценностное отношение к олимпиадному движению и развитию обучающихся в олимпиадном движении	<p>1. Обсуждение дискуссионных вопросов олимпиадного движения.</p> <p>2. Роль ценностного отношения в результативном участии в олимпиадном движении.</p> <p>3. Проблемная педагогическая ситуация с использованием понятий «олимпиадное движение» и «олимпиада».</p> <p>Литература</p> <p>1) Лунин В. В. Роль химических олимпиад</p>

		<p>школьников в развитии образования и науки // Современные тенденции развития химического образования : работа с одаренными школьниками: сб. ст. / под общей ред. акад. В. В. Лунина. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2007. – С. 5-10</p> <p>2) Лунин В. В. Всероссийская олимпиада школьников по химии (история и современность) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 2, Химия. 2005. – С. 104-107</p> <p>3) Корышев М. В. Олимпиады как образовательный феномен и педагогическая наука. IX международная научно-практическая конференция «Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития». Москва, Россия, 2015. – С. 66-69</p> <p>4) Попов А. И. Методологические основы и практические аспекты организации олимпиадного движения по учебным дисциплинам в вузе : монография. Тамбов : Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2010. – 212 с.</p> <p>5) Белан Н. А. Методическое сопровождение учащихся в олимпиадном движении по химии : дис. ... канд.пед. наук : 13.00.02. Тобольск, 2010. – 270 с.</p> <p>6) Ващенко Л. С. Методичні засади організації біологічних олімпіад учнів 8-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. – 174 с.</p>
6	<p>Мотивация для организации педагогического сопровождения обучающихся в олимпиадном движении</p>	<p>1. Профессиональное развитие учителя химии в олимпиадном движении.</p> <p>2. Формулирование факторов и способов мотивации и стимулирования учителей химии в олимпиадном движении.</p> <p>3. Проблемная педагогическая ситуация с использованием понятия «мотивация учителя».</p> <p style="text-align: right;">Литература</p> <p>1) Генкин Б. М. Мотивация и организация</p>

		<p>эффективной работы (теория и практика) : монография. М. : НОРМА: ИНФРА-М, 2011. – 352 с.</p> <p>2) Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.</p> <p>3) Маслоу А. Г. Мотивация и личность : пер. с англ. СПб. : Евразия, 2001. – 477 с.</p> <p>4) Корзенко Н. И., Тимофеев М. С. Мотивация и стимулирование преподавателей // Вестник ЧелГУ. 2013. №3 (294). С. 81-83</p>
7	Готовность учителя к педагогическому сопровождению обучающихся в олимпиадном движении	<p>1. Проведение анализа научно-педагогических исследований, выявление подходов к определению понятия «готовность».</p> <p>2. Анализ структурных и функциональных компонентов готовности к педагогическому сопровождению обучающихся в олимпиадном движении.</p> <p>3. Проблемная педагогическая ситуация с использованием понятий «готовность».</p> <p style="text-align: center;">Литература</p> <p>1) Деркач А. А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен : моногр. М. : Изд-во РАГС, 2008. – 96 с.</p> <p>2) Дьяченко И. М. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн: Изд-во БГУ, 1978. – 175 с.</p> <p>3) Раитина Н. И. Подготовка учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации как фактор профессионального развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чита, 2011. – 259 с.</p> <p>4) Тарасова Г. В. Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одаренными детьми: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2005. – 267 с.</p> <p>5) Лазарев В.А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников : моногра</p>

		<p>фия. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 273 с.</p> <p>6) Бикбулатов Р. Р. Формирование готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в условиях системы дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2017. – 222 с.</p>
8	<p>Формирование профессиональной компетентность учителя химии в развитии обучающихся в олимпиадном движении</p>	<p>1. Определение критериев профессиональной компетентности учителя химии в олимпиадном движении.</p> <p>2. Определение ключевых компетентностей учителя химии в развитии обучающихся в олимпиадном движении.</p> <p>3. Определение педагогических знаний, умений и навыков, характерные для учителя химии в развитии обучающихся в олимпиадном движении (химическая, гностическая, личностная, организационная, социальная виды профессиональной компетентности).</p> <p>4. Проблемная педагогическая ситуация с использованием понятий «профессиональная компетентность».</p> <p>Литература</p> <p>1) Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.</p> <p>2) Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51-55.</p> <p>3) Аксенова Л.Н. Методология профессионального образования : учеб.-метод. пособие. Минск : БНТУ, 2015. – 106 с.</p> <p>4) Маркова А. К. Психология профессионал</p>

		<p>изма / А. К. Маркова. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.</p> <p>5) Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя. М. : Высшая школа, 1990. – 120 с.</p> <p>6) Козлова Т. Л. Роль олимпиадного движения в формировании ключевых компетенций педагогов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24-25 апр. 2018 г. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. С. 555-558.</p>
9	Рефлексивная деятельность и самоорганизация	<p>1. Рефлексия в исследованиях сознания, мышления, творчества, общения, личности.</p> <p>2. Рефлексия собственной деятельности (ситуативная, ретроспективная и перспективная).</p> <p>3. Оценивание собственной педагогической деятельности в олимпиадном движении.</p> <p>4. Методы (корректирующие, мотивационные, эмоционально-волевые) и приемы саморегуляции. Повышение качества образовательного процесса путем применения саморегуляции учителем.</p> <p>5. Проблемная педагогическая ситуация с использованием понятий «рефлексивная деятельность» и «самоорганизация».</p> <p style="text-align: center;">Литература</p> <p>1) Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. – 216 с.</p> <p>2) Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность / Г. Б. Скок. М. : Педагогика, 2000. – 302 с.</p> <p>3) Смолева Т. О. Развитие педагогической рефлексии : учебное пособие. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2003. – 123 с.</p> <p>4) Леонова А. Б. Психологические</p>

		<p>технологии управления состоянием человека / А. Б. Леонова. М : Смысл, 2009. – 311 с.</p> <p>5) Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. М. : Наука, 2010. – 519 с.</p>
1 0	Коучинг в вопросах педагогического сопровождения обучающихся в олимпиадном движении	<p>1. Отличительные особенности коучинга, структура коучинга для учителей химии.</p> <p>2. Разработка коучинг-занятия по проектированию системы подготовки обучающихся к химическим олимпиадам.</p> <p>3. Проблемная педагогическая ситуация с использованием понятия «коучинг».</p> <p>Литература</p> <p>1) Перцев А. В. Коучинг: успехпослеуспеха. Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 109 с.</p> <p>2) Ландсберг М. Повышайте собственную эффективность, мотивируя и развивая тех, с кем работаете. Бизнес-тренинг. М. : Эксмо, 2008. – 160 с.</p> <p>3) Парслоу Э. Коучинг в обучении : практические методы и техники; пер. с англ. СПб. : Питер, 2003. –204 с.</p>
1 1	Менторинг в вопросах педагогического сопровождения обучающихся в олимпиадном движении	<p>1. Разработка модели действия преподавателя-наставника по педагогическому сопровождению обучающихся в олимпиадном движении.</p> <p>2. Организация помощи коллегам в вопросах педагогического сопровождения обучающихся в олимпиадном движении.</p> <p>3. Проблемная педагогическая ситуация с использованием понятия «менторинг».</p> <p>Литература</p> <p>1) Ментори: национальный ресурсный центр наставничества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mentori.ru.</p> <p>2) Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста : модели и типы наставничества // Научно-педагогическое</p>

		<p>обозрение. 2017. Вып. 2 (16). С. 87-91.</p> <p>3) Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2007. – 178 с.</p> <p>4) Сопегина В. Т. О формировании коммуникативной составляющей педагогической компетенции в процессе наставничества // Образование и наука. 2016. №2. С. 55-67.</p>
1 2	Тьюторинг в вопросах педагогического сопровождения обучающихся в олимпиадном движении	<p>1. Тьюторское сопровождение участников образовательного процесса для формирования индивидуальных мотивов и ценностей.</p> <p>2. Постановка и корректирование личных целей, осознание мотивов, выстраивание действий и их оценка, планирование индивидуального профессионального развития.</p> <p>3. Проблемная педагогическая ситуация с использованием понятия «тьюторинг».</p> <p>Литература</p> <p>1) Челнокова Е. А. Становление и развитие тьюторской деятельности в России // MagisterDixit. 2014. №4(16). С. 39-47</p> <p>2) Челнокова Е. А. Тьюторство в ретроспективе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. №7(71). С. 117-120.</p> <p>3) Чиркова Н. В. «Тьютор» versus «учитель»? // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 2. С. 38.</p> <p>4) Кокамбо Ю. Д. Тьюторство как новая форма взаимодействия участников образовательного процесса // Вестник Амурского государственного университета. 2013. Вып. 60: Сер. : Гуманитар. науки. С. 110-115.</p> <p>5) Дудчик С. В. Подготовка тьюторов в</p>

		<p>системе дополнительного профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2015. №6. С. 22-27.</p> <p>б) Коряковцева О. А. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся : возможности и перспективы // Ярославский педагогический вестник. 2015. №5. С. 99-102.</p>
--	--	---

Постоянно действующий проблемный семинар «Олимпиадная химия» можно охарактеризовать следующими критериями эффективности:

1) целенаправленность: исследование теоретических вопросов профессиональной деятельности; постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой, с использованием материала в профессиональной деятельности;

2) планирование: выделение основных вопросов, наличие списка литературы;

3) организация семинара: умение руководить обсуждением; умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений; компетентное решение проблемной ситуации.

4) решение проблем: научность, креативность, эффективность полученного решения.

Предложенный метод формирования профессиональной компетентности учителей химии (постояннодействующий проблемный семинар «Олимпиадная химия») является действенным инструментом дополнительного профессионального педагогического образования и предусматривает творческое и осознанное усвоение учителями педагогических и предметных знаний. Недостатками предложенного метода являются время затратность модераторов и участников семинара, работа над минимизацией данных недостатков может быть основой дальнейших исследований в этой области.

Литература

1. Баксанский О. Е. Проблемное обучение : обоснование и реализация // Наука и школа. – 2000. – №1. – С. 19–25.

2. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. М. : Знание, 1983. – 96 с.

3. Гильмеева Р. Х. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последипломного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Казань, 1999. – 459 с.

4. Гузеев В. В. Преподавание: от теории к мастерству / В. В. Гузеев. М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 288 с.
5. Дородникова И. М. Проблемный метод обучения как средство развития творческих способностей студентов // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2009. – Т. 10. – №6. – С. 45–47.
6. Захарова Л. Н. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование : Учеб. пособие. – Новгород : Нижегород. гуманитар. центр, 1995. – 134 с.
7. Зенкина С. А. Педагогические условия развития мотивации профессиональной деятельности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2003. – 194 с.
8. Каратаева Н. Г. Аспекты поискового подхода при решении нестандартных задач в концепции проблемного обучения // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 12. – С. 58–67.
9. Лисичкин Г. В., Леенсон И. А. Школьное естественнонаучное образование в СССР и Российской Федерации: история, тенденции и проблемы модернизации // Российский химический журнал. – 2011. – Т. 55. – № 4. – С. 4–18.
10. Методы проблемного обучения. Минск : Красико-Принт, 2007. – 125 с.
11. Мочалова Н. М. Методы проблемного обучения и границы их применения / Н. М. Мочалова. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1979. – 158 с.
12. Проблемное обучение : прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография : в 3 кн. / А. М. Матюшкин [и др.]. Нижневартовск : Изд-во Нижневартовского гос. гуманитарного ун-та, 2010. – 298 с.
13. Сафиуллина И. А. Проблемное обучение как средство реализации творческого потенциала будущего специалиста. Нижнекамск : НМИ «Чишмэ», 2000. – 68 с.
14. Шамова Т. И. Проблемный подход в обучении / Т. И. Шамова. М. : УЦ «Перспектива», 2010. – 64 с.
15. Шаталов М. А. Система методической подготовки учителя химии на основе проблемно-интегративного подхода : монография. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2004. – 103 с.

MEDICINE AND SMALL LITERARY FORMS: DIACHRONIC REVIEW

Мельцер Рудольф Ионтелевич,
доктор медицинских наук,
профессор кафедры факультетской и общей хирургии
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»;
Недбайлик Сабина Рудольфовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского
языков
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»

Данная статья посвящена истории искусства эпиграммы как одного из наиболее проблемных и интересных явлений. Авторы акцентируют основные особенности эпиграммы как малого классического литературного жанра, который вместе с поэмой, эпитафией и др. образует отдельное направление в европейской литературе. В рамках диахронического подхода к теме делается детальный обзор основных исторических тенденций и периодов развития эпиграмматического искусства, начиная с греко-римской античности и кончая 18-19- м вв. Ведь именно постепенное развитие этого жанра в недрах античного поэтического искусства привело к постепенному расширению его тематического и композиционного спектра. В результате главенствующие позиции обрели эпиграммы философского характера, так же как и рифмованные моралистические наставления. Поскольку современное европейское эпиграмматическое искусство во многом обязано своим существованием прогрессивным культурным и философским тенденциям эпохи ренессанса и классицизма, данные исторические периоды являются предметом особого внимания в настоящей работе.

Ключевые слова: эпиграмма, литературный жанр, поэзия, античное искусство, направление.

Дана стаття присвячена історії мистецтва епіграми як одного з найбільш проблемних і цікавих явищ. Автори акцентують основні особливості епіграми як малого класичного літературного жанру, який разом з поемою, епітафією і ін. Утворює окремий напрямок в європейській літературі. В рамках діахронічного підходу до теми робиться детальний огляд основних історичних тенденцій і періодів розвитку епіграмматическій мистецтва, починаючи з греко-римської античності і закінчуючи 18-19- м ст. Адже саме поступовий розвиток цього жанру в надрах античного поетичного мистецтва привело до поступового розширення його тематичного і композиційного спектра. В результаті чільні позиції знайшли епіграми філософського

характеру, так само як і римовані моралістичні настанови. Оскільки сучасне європейське епіграмматическій мистецтво багато в чому зобов'язане своїм існуванням прогресивним культурним та філософським тенденціям епохи ренесансу і класицизму, дані історичні періоди є предметом особливої уваги в цій роботі.

Ключові слова: епіграма, літературний жанр, поезія, античне мистецтво, напрямок.

This article is devoted to the history of epigrammatic art as one of most problematic and interesting phenomena. The authors point out the main particularities of the epigram as a classical small literary genre which together with poems, epitaphs and others forms a separate trend in the European literature. In the frame of diachronic approach to the topic they give a detailed review of the main historical trends and periods of epigrammatic art evolution, beginning from Greek- Roman antiquity and up to XVIII-XIX centuries. It's just the gradual development of this genre in Greek-Roman poetic art has lead to its thematic and compositional scope broadening. Thus, the epigrams of philosophical character, as well as rhymed moral admonitions became obviously predominant. As far as modern European epigrammatic art is greatly owing to progressive social, cultural and philosophical tendencies of Renaissance and classicism, these historical periods are the subject of particular attention in the article.

Key words: epigram, literary genre, poetry, antique art, trend.

As it is known, literature in general, and its small forms, in particular, have been always a kind of remedy for doctors' souls, greatly influenced by patients' sorrows and misfortunes. Poems, epigrams, epitaphs composed by physicians themselves and in their honor by simple and distinguished people, their contemporaries, present a real separate trend in the antique, Middle Age and New European literary art. In this connection, the subject of special interest surely present epigrams as a specific, «extremely light and hard genre» [1], characterized by style laconism, acute satiric language and quite sudden outcomes. As far as epigrams as a literary genre are concerned, they appeared in antique Greek poetry in VII-VI cc. B.C., presenting short lyric poems or prosaic inscriptions of free content and elegy metric form [6]. The gradual evolution of this genre in Greek-Roman poetic art lead to its thematic and compositional scope broadening, especially in III-I century B.C., considered to be the time of epigrammatic art apogee [3]. Thanks to the Palatine anthology made up in IX- X cc. we have knowledge of 4000 various types epigrams, such as, for example, sententious, didactical, satirical, dedicational, celebration and even gravestones ones, having got the name of epitaphs [4]. In any case the principal feature of epigrams as so called small literary forms, is their character of witty, laconic, acute mockery. In fact, in the ancient literary monuments, and mainly in epigrams, are often found ironical descriptions of poor, stupid physicians, killing

patients by their treatment and of doctors striving only for money. For example, the famous ancient doctor Klavdiy Galen's sentence tells that «Roman physicians differ from village robbers only by the fact that they steal and rob in towns» [4, c.132]. This idea is also expressed in a known Latin phrase: *Preemio cum poscit medicus, Satanas* [1]. The obvious predominance of negative color in doctors' descriptions in antique epigrams can be explained by the very character of this genre, as well as by the eternal human hope for a miracle. And real creators of such miracles, in patients' opinion, must be doctors, whose possibilities are still rather limited, as we know. There are numerous Latin proverbs also praising skillful physicians and the medical science itself as «the most generous of all»: *Arte et humanitate, labore et scientia; Omnium artium medicum nobilissima est* [6, c.145]. In this connection, one mustn't forget that antique oral art admitted some hyperbolizing both in praising and in blaming of persons [6]. By the way, this tradition is still alive in our days. The time of Martial (I century A.C.) was noted by a very high level of medical science development, what is proved by widely presented in the literature episodes of patients' revival by means of artificial respiration, heart massage, various means of body temperature normalizing, etc. The medical profession rising and curing professional skills fixing were inevitably leading to stable social stereotypes forming and their reflection in literary images.

At the time of Roman Empire decline, when the antique city civilization was already overcoming itself, and Christian church, monasteries began to play the role of culture-educational centers; satirical epigrams totally lost their popularity and value [5]. The «baton» of this tradition was passed to the Middle age men of letters, and then – to the authors of Renaissance epoch. But, as a matter of fact, the literary proscaenium was mainly taken by epigrams of philosophical character, as well as by rhymed moral admonitions, which were aimed at supporting and strengthening the Christian morality. In other words, the interest for epigrams didn't disappear at that time, but a certain deviation in its trend could be seen: Middle age poets created their works in Latin and Greek, willingly copying old, well known miniatures. During all the Middle age period the Latin anthological (antique) epigram was included in all school courses of poetic art. Poets of that time, as well as their colleagues of Renaissance epoch, in their original epigrams couldn't overcome the frame of antique traditions, that's why their experiences, with rare exceptions, stayed in the sphere of versification exercises [6].

The Christian ideology has changed the image of a doctor, putting it into dependence of two vital conditions – God (Church) and Professional Corporation [3]. As a result, a totally different people's attitude towards the surrounding world and themselves was being formed, caused by reserved collegiate circles, corporate bodies existence, universal basis dominance over individual one. The sense of belonging to some particular estate becomes the most essential line of doctors' behavior, remaining partially even in our days. It's quite evident, that at that time were forgotten all antique ideas of health and illnesses, being replaced by feelings of

fatalism and passivity [4]. The role of a healthy body greatly decreased, and a healthy spirit was associated with a passionate religions. In such conditions the work of physicians as body sicknesses healers was mostly drawn back, giving its place to the church – the healer of soul ailments. Salvatorhimself becomes the ideal of curing together with his pupils – apostles, who committed the miracles of healing on the base of trust in God. Still, people continued to suffer from illnesses and wounds, becoming victims of numerous in those times wars and epidemics – and then various wizards, witches were often coming to their rescue. In these conditions many doctors were closed in a ring of canons and dogmas of the theoretical science, though differently from cult curing, their profession was sainted by the Christianity. This gave doctors with a certain chance to count for their professional efforts award, what gave, in its turn, birth to the image of a successful physician, diligently drawing the poetry collection, as in «The flowers of medical art» (XIII c.) [2]. Evidently, the medical art, dealing with most sensible aspects of the social life, has been always the object of painters`, writers` and poets` close attention [3]. It is reflected equally in great and small literary forms, such as: novels, plays, epigrams, epitaphs, feuilletons, etc.

As it is known, the Middle Age was not the most sentimental period in the life of humanity. Dramatic events of that epoch gave birth to anxious spirits and uncertainty in tomorrow. Only by the end of the XIII century a tendency for free creativity and new ideas appeared, what greatly contributed to changing the image of a doctor`s personality, as well as his place in the world and his profession importance [4]. The period of Renaissance opened a new chapter in Europeans` world outlook. The principle of anthropocentrism, the cult of nature and ideals of humanism have gradually formed a new idea of the medicine role and a doctor`s position in the society. Every doctor in the culture of Renaissance, from one side, was striving for searching the truth by the way of experiments, basing on scientific achievements and not fearing professional experience. From the other side, the fear of Catholic church still dominating the people`s minds inspired physicians for collaborating with inquisition, very often making them hangmen`s assistants [3]. At that time, hundreds of gifted young practitioners and scientists were burnt in the fires. These tragic events were brightly depicted in famous classics` poetry, in particular, in genial Goethe`s lyrics [6]. Hence, the process of two new classes forming: aristocracy and bourgeoisie, created a favorable economic stimulus for doctors` practical work.

As a result, a physician`s image in the Renaissance culture seems to be rather contradictory [3]. This a personality striving for freedom and creative activity, fulfilling his professional duty, and at the same time, a pedant, not indifferent for money reward.

In the literature of Renaissance period physicians` images were as a rule far from perfection [2]. Thus in W. Shakespeare`s «Vindsor mockers» and in J. Chaucer`s «Canterbury tales» we can see a gallery of cunning people, making profit of patients` illnesses and sometimes playing on human weak points [4]. It`s not by

occasion that doctors together with other heroes, are introduced into comical farces, played at the fair «fools' holidays». Still, this «characteristic» mustn't confuse anyone, since only a clever man is able to play the fool. Very often critical conversations about doctors were kept up in J.B. Moliere's plays [6]. A doctor happened to be the main hero in his numerous comedies: «A doctor in love», «The imaginary ill», «Three doctors-rivals», etc. In these works the author ridiculed the vices of his society, in particular, the learning for show. In the image of Spandrel, the hero of the comedy «The doctor against his will», the author expressed all the mistrust of ordinary people in medicine, the representatives of which were considered to be charlatans [6]. J.B. Moliere expressed his personal vision of medical profession as follows: «A better trade can hardly be found because, because whether you work well or badly, in all case you get money. Nobody will beat you for a poor job» [6]. Hence, the famous French playwright of Renaissance has devoted to a doctor's image only several of his 38 plays. In his works: «The imaginary ill», «The doctor against his will» he was justly ridiculing charlatans, extorters and incompetent chemists and physicians of his century, but always adding: «I am not ridiculing the doctors; I am only showing the funny sides of medical profession» [6]. The very fact that physicians often became in a certain extent «suppliers» of ironic poetry topics, can be explained by peculiar shortcomings of this profession certain representatives. Besides, doctors were always treated more strictly than all the others in any society, because its members were obliged to trust them the most precious property – their life.

Renaissance became the epoch which returned to life a satirical epigram [2]. First, the humanists of that great time composed epigrams by the canons, worked out in the ancient period, taking as an example the Greeks' art, in particular, that of I century satirist Lukiliy, as well as ancient Romanic poets Katull, Marinad and Avsoniy [2]. Till XVI century the epigrams were written in Latin, but later, poetic miniatures in modern European languages began to appear in Italian, French, Spanish, English, Polish. Especially brightly this interesting genre was blossoming in the French literature, famous for its classic wittiness traditions, though not less bright examples could be found in Polish oral art [5]. For French poets epigrams and epitaphs were gradually losing their character of an exceptionally descriptive-moralist genre. «Philosophical» ponderings were always accompanied in their works by an ironic attitude towards life, society, themselves. Finally, in XVI century «the acute Gallic sense», so peculiar for the satirical classic art of Middle age France, happily came in touch with an antique experience, what gave those small literary forms a certain completeness, measure and grace [1]. The jokes lost their intentionally rude and indecent character, since they carried in themselves a definite generalization and a moral. Thus, critical notes on the point of different sides of human being, acquiring universal generalizing, maintained the sharpness of an actual document. Evidently, it has been obtained not at once: one was obliged to overcome not only the inertia of antique traditions with their abstract philosophizing and descriptions, but also the

obtrusive didacticism of Middle age mentality [6]. Renaissance poets` addressing to antique epigrams and epitaphs was one of the symptoms of «classical antiquity revival». The poets and writers of that epoch managed, maybe, for the first time in the history of world culture, to overcome their estate and class division, and any narrowness in general, to realize the rights, the power of a free human intellect and artistic word. In fact, they prophesied the inborn width and ideology freedom of the epigram genre. This turned out into an extreme variety of topics, types of epigrams and epitaphs. One can find in the literature of that time pure imitations and even translations of antique anthologies. Most often the object of those «games» was Martial with his acute political and life epigrams, showing human vices and weak points, as well as some funny epitaphs and auto-epigrams, which were also the peculiar privilege of Middle Age authors, such as famous French poet François Villon [4]. The first real master of Renaissance Gallic epigrams was the French poet Cleman Marot, though many authors of earlier time also undertook numerous creative attempts in this field. C. Marot managed to join the antique experience with a specific local humor, which was always balancing on the edge of socially decent and almost indecent stereotypes. The skill of this poet, the author of a big epigram cycle (about 300 miniatures), consisted, in particular, in his ability of not violating that invisible border, and never falling into flat jokes, nor into rude greasiness [5]. Love is one of the dominant topics in C. Marot`s art, and from this point of view he is a typical Renaissance poet, glorifying this natural human feeling and not acknowledging for it any borders and limits. But in his love hymn there is still a real sadness for something lost long ago and being lost every day [7]. In the XVII century many literary styles, trends and works became the subject of special social interest. Every composition, provoking acute debates and talks: a novel, a tragedy, a comedy, a poem, etc., inevitably became a target for ironical shootings. So the role of epigrams at that time grew enormously, as well as their topics scope: poetic miniatures became a sharp weapon in literary debates, worldly life, and also in political struggle. In this connection the famous French writer and philosopher A. Montesquieu even named epigrams «small sharpened arrows, causing deep and incurable wounds» [4, c.168]. But small forms and genres were not only a «literary toy» and amusement of higher aristocracy salons. By XVIII century, known to be the epoch of education, they clearly acquired a political color and function. In this connection the most important and meaningful were evidently the epigrams of anti-clerical character, composed by famous European, and, in particular, French progressive leaders, thinkers, poets, writers, such as J.J. Rousseau, F. M. Volter, D. Diderot, P. D. Ecouchar-Lebraine, etc. These compositions were considered to be real masterpieces of small literary art and a strong weapon against dark forces and political enemies. The brilliant, acute, gracious miniatures of XVII-XVIII centuries, greatly diverse in subjects and following the best traditions of ancient and Middle Age art have really formed a so called golden fund of satirical poetry. They have not only enriched the world literature but also served as a real source of inspiration for

brilliant writers and poets of XIX-XX centuries, such as G. Derzhavin, A. Pushkin, M. Lermontov, F. Tutchев, A. Fet, R. Burns, J.G. Byron, V. Hugo, A. Rimbaud, A. Blok, S. Marshak, B. Pasternak and many others. Nowadays epigrams still take their honorable and exclusive place in the row of small literary forms, presenting an extremely large variety of topics and subjects, conquering the mind and imagination of people, lovers of art, and serving as a guide for everyone who tries to master his art feather. As in ancient times, they bear a considerable education charge, correcting the social behavior of people, forming their psychology, views and stereotypes. Really, the human nature seems to be rather complex and even contradictory, so the scope of reflecting its different aspects has to be large and ample too.

Литература

1. Бронштейн Б.М. Ироническая и юмористическая поэзия. – М., 2015. – 287 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ironicpoetry.ru/autors/bronshteyn-boris/o-vozvishennom.html>
2. Медицина в поэзии греков и римлян / под ред. Ю. Р. Шульца. – М. : Медицина, 1997. – 125 с.
3. Михайлов А. Д. Три века французской эпиграммы // Французская классическая эпиграмма / А. Д. Михайлов. – М., 1979. – С. 159 – 202.
4. Петровский Ф. А. Латинские эпиграфические стихотворения / Ф. А. Петровский. – М. : Изд-во АН СССР, 1962. – 152 с.
5. Пронин В. А. Теория литературных жанров / В. А. Пронин. – М. : Изд-во МГУП, 1999. – 196 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.hi-edu.ru/e-books/TeorLitGenres/vygodn.htm>
6. Чистякова Н. А. История античной литературы : Учебное пособие для студентов филологических специальностей университетов и педагогических институтов. – М. : Высшая школа, 1992. – 454 с.
7. Эткинд Е. Г. Психопоэтика : внутренний человек и внешняя речь. – Санкт-Петербург : СПб, 2005. – 703 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ – ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

***Сельская Ирина Владимировна,
кандидат химических наук, доцент
заведующий кафедрой «Автоматизация и электроснабжение в
строительстве»
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и
архитектуры»;
Сельский Виктор Петрович,
учитель высшей категории, старший учитель
МОУ «Средняя школа № 7 г. Макеевки»***

Ориентация на формирование профессиональной компетентности выступает сегодня в качестве главной цели высшей школы и пронизывает все документы, определяющие ее развитие. Компетентностный подход – это попытка привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда, т.к. компетентностный подход связан с выполнением особого заказа на компетентного специалиста со стороны работодателей. Для достижения педагогической цели могут быть использованы различные педагогические технологии. Основные принципы компетентностного подхода заключаются в организации образования, ориентированного на развитие самостоятельности студентов. Интерактивная модель обучения создает благоприятные условия для активной познавательной деятельности обучающихся, сотрудничества между всеми участниками учебного процесса. Инновации в образовании, в первую очередь, должны быть направлены на создание личности, настроенной на успех в любой области приложения своих возможностей.

Ключевые слова: компетентность, технология обучения, компетентностные модели, инновационное образование.

Орієнтація на формування професійної компетентності виступає сьогодні в якості головної мети вищої школи і пронизує всі документи, що визначають її розвиток. Компетентнісний підхід - це спроба привести у відповідність професійну освіту і потреби ринку праці, тому що компетентнісний підхід пов'язаний з виконанням особливого замовлення на компетентного фахівця з боку роботодавців. Для досягнення педагогічної мети можуть бути використані різні педагогічні технології. Основні принципи компетентнісного підходу полягають в організації освіти, орієнтованого на

розвиток самостійності студентів. Інтерактивна модель навчання створює сприятливі умови для активної пізнавальної діяльності учнів, співпраці між усіма учасниками навчального процесу. Інновації в освіті, в першу чергу, повинні бути спрямовані на створення особистості, налаштованої на успіх в будь-якій області застосування своїх можливостей.

Ключові слова: компетентність, технологія навчання, компетентнісний моделі, інноваційна освіта.

The orientation towards the formation of professional competence is today the main goal of higher education and permeates all the documents defining its development. Competence approach is an attempt to harmonize vocational education and the needs of the labor market, because competence-based approach is associated with the implementation of a special order for a competent specialist by employers. To achieve the pedagogical goal, various pedagogical technologies can be used. The main principles of the competence-based approach consist in the organization of education, focused on the development of student autonomy. The interactive model of learning creates favorable conditions for the active cognitive activity of students, cooperation between all participants in the educational process. Innovations in education, first of all, should be aimed at creating a personality that is tuned for success in any area of application of its capabilities.

Keywords: competence, technology of training, competence models, innovative education.

Повышение качества образования является сегодня одной из актуальных проблем сообщества. В современных условиях востребована не модель узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, ориентированная на конкретные объекты и предметы труда, а модель интегрального типа. В ней цели, содержание и результаты обучения формулируются в комплексном виде с учетом изменений в профессиональной деятельности и направлены на формирование у выпускника широкой социально-профессиональной компетентности [1]. Ориентация на формирование профессиональной компетентности выступает сегодня в качестве главной цели высшей школы и пронизывает все документы, определяющие ее развитие. Компетентностный подход – это попытка привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда, т.к. компетентностный подход связан с выполнением особого заказа на компетентного специалиста со стороны работодателей. С позиций компетентностного подхода уровень образованности в современных условиях определяется не столько объемом знаний, их энциклопедичностью, сколько способностью решать профессиональные проблемы и задачи различной сложности на основе имеющихся знаний [1, 2, 3].

Согласно последним нормативным документам Министерства образования и науки ДНР программа дисциплин, преподаваемых в академии должна быть согласована с новыми нормативными стандартами, учитывать последние достижения в науке и технике, учитывать потребности технических специальностей строительного профиля и использовать компетентностные подходы для системы организации учебного процесса.

Согласно изложенному, данная работа является в настоящее время актуальной, так как процесс обучения технических дисциплин с учетом новых нормативных стандартов, с использованием компетентностных подходов и с применением инновационного характера образования, интерактивных моделей обучения требуют детального и серьезного подхода.

Для достижения педагогической цели могут быть использованы различные педагогические технологии, различающиеся методами достижения этой цели, т.е. различными используемыми в их рамках формами, методами, приемами и средствами обучения. Выбор конкретных педагогических технологий определяется, прежде всего, педагогической целесообразностью, а также ресурсными возможностями [4, 5].

Введение новых образовательных технологий – непростая задача, значительно более сложная, чем обновление содержания учебных программ. Технология обучения – это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации. Это наука о способах воздействия преподавателя на обучающихся в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. В современной социально-экономической ситуации не только содержание, но и формы, технологии обучения важны для создания позитивной ориентации молодёжи на образование. Развитие новых методов и каналов образования становится настоятельной необходимостью. Повышение качества, доступности, эффективности образования, его непрерывный и инновационный характер, рост социальной мобильности и активности молодёжи, её включённости в различные образовательные среды делают систему образования важным фактором [4, 5].

В связи с этим наиболее перспективными, на наш взгляд, являются следующие направления обучения.

Компетентностное обучение является перспективным потому, что при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер, и сама становится предметом усвоения. Как отмечают и, компетентность, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида и обобщения

личностного и деятельностного опыта. Такое обучение позволяет оптимально адаптироваться к реальной действительности во всем ее многообразии и целостности и применять на практике компетенции в многообразии социальных ситуаций [1, 2].

Базовыми принципами компетентностного подхода являются:

а) содержание образовательной программы подразумевает не изучение конкретной профессии, а освоение ключевых, базовых, специальных компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменения рынка труда;

б) непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека;

в) переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетентностной основе, обеспечивающему гибкость профессионального образования [1, 2].

Основные принципы компетентностного подхода заключаются в организации образования, ориентированного на развитие самостоятельности студентов, создание условий для приобретения такой «познавательной» самостоятельности. Кроме того, содержание образования должно представлять собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных задач. Суть компетентностного подхода в высшем образовании определена через интеграцию и междисциплинарный синтез в обучении студентов. При внедрении компетентностного подхода акцент делается на развивающих, проблемно-модульных, игровых, проектно-исследовательских технологиях; рейтинговых системах оценки; организации различных форм тестирования. Компетентностный подход предполагает не усвоение суммы теоретических сведений, а приобретение обучающимися способностей, позволяющих самостоятельно выбирать форму поиска решения проблемных ситуаций. Компетентностный подход к подготовке кадров это совокупность теоретических положений и организационно-педагогических мер, направленных на обеспечение условий для формирования профессиональной компетентности будущего специалиста [1, 2, 3].

Реализовать цели образования можно только при условии качественного совершенствования методической подготовки и культуры преподавателя. Определяющим фактором в этой подготовке должно стать овладение педагогом современными педагогическими технологиями, призванными преодолеть противоречие в системе образования между новыми целями процесса обучения и "классическим" содержанием образования, традиционными формами и методами обучения. Современные педагогические технологии призваны направить внимание студентов не на изучение разрозненных фактов, объектов и явлений, а на овладение способами работы с информацией, на формирование собственной аргументированной позиции [4, 6].

Рассматривая образовательный компетентностный подход можно проектировать компетентностные модели не только студента, но и преподавателя. Формирование и оценка уровня сформированности ключевых компетентностей обучающегося тесно связана с уровнем их сформированности у педагога. Преподаватель должен владеть теми компетенциями, которым он обучает. Профессиональная компетентность современного педагога выражается в единстве его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Теоретическая готовность педагога проявляется в умении педагогически мыслить, предполагает наличие у педагога аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Практическая готовность преподавателя выражается в действиях, которые можно наблюдать. К ним относятся: организаторские (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные); коммуникативные (перцептивные, педагогическое общение, педагогическая техника); прикладные умения [1, 2, 3, 6].

Технологический подход к организации учебного процесса изменяет формы взаимодействия обучающихся и обучаемых, а также обучающихся между собой. На смену традиционным приходят формы активного и интерактивного инновационного обучения. Изменение целей, содержания и форм обучения оказывает существенное влияние и на характер общения преподавателя и обучаемого, на атмосферу их взаимодействия [4, 5].

Интерактивная модель обучения создает благоприятные условия для активной познавательной деятельности обучающихся, сотрудничества между всеми участниками учебного процесса. Отличительной особенностью данной модели обучения является взаимодействие студентов, при котором происходит моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем на основе анализа обстоятельств. Интерактивная модель обучения основана на субъект-субъектном взаимодействии участников учебного процесса. В ходе обучения интенсивность учебного процесса обеспечивает высокий уровень усвоения учебного материала студентами благодаря самостоятельному добыванию знаний, сотрудничеству и поддержке в ходе совместной познавательной деятельности [4, 5].

Особая роль в сегодняшнем обществе принадлежит инновационному образованию. Инновации в образовании, в первую очередь, должны быть направлены на создание личности, настроенной на успех в любой области приложения своих возможностей. Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. Это становится возможным благодаря внедрению в профессиональную деятельность новых дидактических и воспитательных программ. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно

ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие обучающихся за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, – основные цели инновационной деятельности [4, 5].

Формирование компетентного специалиста в высшей школе происходит также на базе знаний, навыков и умений, которые получают в средней школе. В полном объеме это достигается тогда когда существует взаимосвязь между вузом и школой. Взаимодействие высшей и средней школы расширяет общее образовательное пространство и повышает качество образования. Все субъекты, включенные в это взаимодействие, выигрывают. Вузы получают реальное представление об уровне подготовки современных школьников и получают возможность участвовать в его повышении, получая хорошо подготовленных абитуриентов и студентов. Взаимодействие высшей школы и школы можно рассматривать как плодотворный процесс подготовки высококвалифицированного специалиста.

Связь высшей школы со школой должно проявляться в тесном сотрудничестве на уровне создания совместных программ, проектов, учебников. Для этого, необходимо вузу и школе выработать общую стратегию и программу подготовки учащихся это залог хорошего, качественного образования школьников, успешного поступления и обучения их в вузе.

В свою очередь школа заинтересована в росте своего престижа и статуса на рынке образования. Учителя смогут повысить свое профессионально-квалификационное мастерство, дополняя его новыми формами деятельности и новыми видами знаний. Учащиеся получают добротное образование, отвечающее современным требованиям и стандартам, а также навыки научно-исследовательской деятельности.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что рассмотренные модели обучения создают педагогически целесообразные условия, в которых возрастает продуктивность учебного процесса. Учебный процесс должен быть ориентирован на достижение задач, выраженных в форме компетенций. Обучающиеся должны сознательно взять на себя ответственность за собственное обучение, для этого субъекты обучения должны активно взаимодействовать. Обучающимся должна быть предоставлена возможность учиться поиску, обработке и использованию информации. Усвоение студентом базовых компетенций делает возможным формирование на их основе профессиональных компетенций специалиста, т.е. компетентностный подход в высшем образовании позволяет формировать ключевые (базовые, универсальные) и профессиональные компетенции. Это будет проявляться в готовности студентов использовать усвоенные фундаментальные знания, умения и навыки, а также способы деятельности для решения практических

и теоретических проблем, возникающих в процессе их профессиональной деятельности [1, 2, 6]. В этом направлении педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными задачами. Обладание субъекта соответствующими знаниями и способностями, позволяет человеку обоснованно судить об определенной области и эффективно в ней действовать.

Литература

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
2. Дандарова И. М. Современные образовательные технологии [Текст] / И. М. Дандарова, Н. В. Бордовская, Н. В. Бродская и др.; под ред. Н. В. Бордовской. – М. : КноРус. – 2011. – 432 с.
3. Иванов П. П., Давыдов Л. А. Внедрение в университете современных образовательных технологий / Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 8. – С. 76–82.
4. Никитина Т. В. Компетентностный подход как методологическая основа высшего образования / Вестник Кемеровского Государственного университета. – 2015. – № 2 (62). – Т. 3. – С. 88–91.
5. Остапенко И. А. Компетентностный подход в подготовке будущего педагога профессионального образования / «Наука и образование : новое время». – 2016. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.articulus-info.ru
6. Хусаенова А. А. Образование и воспитание. – 2015. – № 4. – С. 23–26. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://moluch.ru/th/4/archive/13/243/>

ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

**Шерехова Ольга Михайловна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»**

Адаптация к новым условиям обучения в вузе является одной из сложнейших проблем для студентов-первокурсников. Автор статьи описывает сложности, с которыми сталкиваются обучающиеся при поступлении в вуз. Игровое моделирование является средством и методом подготовки и адаптации студентов к профессиональной деятельности и социальным контактам. Использование игры в образовательном процессе является одним из способов вовлечения обучающихся в совместную творческую деятельность, а также условием формирования навыков общения как в академической среде, так и в будущей профессиональной сфере. Использование моделей реальных жизненных ситуаций на занятиях по иностранному языку позволяет максимально приблизить образовательный процесс не только к практической деятельности будущих специалистов, но и к жизни в целом.

Ключевые слова: адаптация, игровое моделирование, студенты-первокурсники, творческая деятельность, социальные контакты.

Адаптація до нових умов навчання у вузі є однією з найскладніших проблем для студентів-першокурсників. Автор статті описує складності, з якими стикаються навчаються під час вступу до вузу. Ігрове моделювання є засобом і методом підготовки та адаптації студентів до професійної діяльності і соціальних контактів. Використання гри в освітньому процесі є одним із способів залучення учнів в спільну творчу діяльність, а також умовою формування навичок спілкування як в академічному середовищі так і в майбутній професійній сфері. Використання моделей реальних життєвих ситуацій на заняттях з іноземної мови дозволяє максимально наблизити освітній процес не тільки до практичної діяльності майбутніх фахівців, а й до життя в цілому.

Ключові слова: адаптація, ігрове моделювання, студенти-першокурсники, творча діяльність, соціальні контакти

Adaptation to the new conditions of university education is one of the most difficult problems for first-year students. The author of the article describes the difficulties faced by students when entering a university. Game modeling is a means

and method of preparing and adapting students to professional activities and social contacts. The use of the game in the educational process is one of the ways to involve students in joint creative activities, as well as a condition for the formation of communication skills both in the academic environment and in the future professional sphere. The use of models of real life situations as part of foreign language teaching makes it possible to bring the educational process closer not only to the practical activities of future specialists, but also to life in general.

Keywords: adaptation, game modeling, first-year students, creative activity, social contacts.

Адаптация к новым вызовам в условиях сложных социально-экономических преобразований общества является острым вопросом, требующим повышенного внимания. Адаптация к университетской среде является достаточно длительным процессом, который преимущественно осуществляется в течение первого года обучения, особенно в первом семестре и подразумевает преодоление препятствий, связанных с множеством изменений в различных сферах жизнедеятельности вчерашних школьников испособных стать источником эмоционального напряжения и стрессовых ситуаций.

Успешная адаптация к особенностям обучения в вузе является условием не только дальнейшего личностного роста обучающихся, развития их внутренней мотивации, повышения интереса к познавательной деятельности, но и условием формирования их профессиональных качеств. Дальнейшее успешное обучение в вузе напрямую зависит от активности и самостоятельности студента, способности конструктивно решать проблемы, управлять своим эмоциональным состоянием, преодолевать препятствия, умений строить взаимоотношения в новом коллективе в режиме диалога и сотворчества. Кроме того, именно на данном этапе студенты начинают осознавать появление новых возможностей для саморазвития и самореализации.

К сожалению, в системе высшего образования по-прежнему превалирует линейная модель коммуникации, при которой трансляция знаний занимает основное место в процессе обучения. Монологические действия и воздействия преподавателей приводят к тому, что студенты не умеют самостоятельно выходить из конфликтных ситуаций, принимать решения, делать осознанный выбор, что препятствует полноценному формированию и развитию человека. Школьный учитель, будучи организатором учебной деятельности, помощником в разрешении проблем в межличностных отношениях, наставником во внеклассной деятельности, является основной фигурой как процесса обучения, так и процесса воспитания. Студенты – вчерашние школьники – не всегда могут быстро сориентироваться в новых условиях образовательного процесса в вузе. Возникающие трудности связаны не только с установлением контакта с новыми членами коллектива, но и с огромным информационным объемом, получаемым от новых преподавателей, которые также имеют свои особенности, черты характера и могут предъявлять самые различные требования. В этом

возрасте происходит самоопределение человека, становление его мировоззрения и формирование жизненной позиции, поэтому молодые люди испытывают острую потребность в эмоциональном благополучии, доброте, отзывчивости и понимании со стороны окружающих.

Проблема адаптации исследовалась и исследуется учеными психолого-педагогических наук всего мира (Алмазов Б. Н., Зарипов Р. Н., Зарипова И. Р., Земцова Е. М., Петровский В. А., Собчик Л. Н., Федотова Л. А., Ackermann & Morrow, Chang, Tinto и др.). Некоторые ученые (С. Д. Резник, М. В. Черняковская, Е. В. Носова и др.) выделяют два типа адаптации студентов-первокурсников: социально-психологическая и социально-профессиональная. Первый тип подразумевает приспособление индивида к группе, построение взаимоотношений с ее участниками. Вступая в новый коллектив, студент, как правило, сталкивается с проблемой самоутверждения в нем. Некоторые студенты занимают активную позицию, пытаются отстаивать свое мнение, доказать свою правоту с целью привлечь к себе внимание, добиться уважения других членов группы, другие, напротив, занимают выжидательную позицию, стараясь ни чем не выделяться. Студенты с заниженной самооценкой на начальном этапе обучения в вузе чувствуют себя неуверенно, избегают активности любого рода, опасаются сделать что-нибудь неправильно, вызвав тем самым неодобрение или критику со стороны одногруппников или преподавателей. В том и другом случаях молодые люди испытывают эмоциональные перегрузки, что делает их уязвимыми для любого воздействия со стороны. Ведущие преподаватели редко обращают внимание на эмоциональное состояние первокурсников, не оказывают помощь в новых для студентов условиях обучения.

Социально-профессиональная адаптация, подразумевающая «овладение нормами и функциями будущей профессиональной и социальной деятельности» [3, с. 37], также имеет немаловажное значение для студентов-первокурсников. Несмотря на сформированность положительной и устойчивой мотивации к познавательной деятельности и самообразованию благодаря своим профессиональным интересам, студенты сталкиваются с определенными трудностями и в учебной деятельности. Нередко студенты-первокурсники не умеют выделять главное в прослушиваемых лекциях, не имеют опыта подготовки к семинарским или практическим занятиям, что приводит к потере части информации, утрате интереса к некоторым предметам. Плохая адаптация к новым условиям жизнедеятельности может вызывать такие состояния как тревога, депрессия, стресс, уязвимость, гнев, частая смена настроения, что без сомнения тормозит личностное и профессиональное развитие обучающихся.

Выделив ряд причин, которые могут препятствовать успешной адаптации студентов в вузе, и проведя опрос среди первокурсников института истории, политических и социальных наук Петрозаводского государственного университета, мы получили следующие результаты: 48% и 26% респондентов испытывают сложности в общении с некоторыми/всеми одногруппниками соответственно, 43% студентов не могут привыкнуть к манерам преподавателей

преподносить материал, 43% респондентов не успевают записывать за преподавателем лекцию или другую информацию. 39 % опрошенных сложно ориентироваться в учебном корпусе, а 69 % с трудом справляются с большим объемом новой информации. На вопрос «Что на Ваш взгляд является самым сложным в образовательном процессе вуза»? были получены преимущественно следующие ответы: «Всё» считают 8 % опрошенных, 53% испытывают самые большие трудности с выполнением домашнего задания и подготовкой к семинарам, а 47% отмечают сложности в необходимости переосмысления большого объема информации. При этом 58% опрошенных считают, что основным отличием вузовской подготовки от школьной является то, что успешное обучение здесь зависит только от самостоятельности и ответственности самого студента. Для более эффективной адаптации к условиям в вузе 81% студентов считают необходимым использование творческих заданий, а 64% респондентов изъявляют желание принимать участие во внеаудиторных занятиях и проектах с участием преподавателей, 29 % - сократить домашнюю подготовку.

Согласно опросу, практически половина студентов испытывают сложности в построении межличностных отношений с одногруппниками и с трудом привыкают к манерам и стилю вузовских преподавателей. Также проблематичными для первокурсников являются большой объем информации, ее переработка и усвоение, качественная подготовка к семинарам и практическим занятиям. Таким образом, можно сделать вывод о необходимости создания комфортных условий обучения и благоприятного психологического климата, которые будут способствовать наиболее полной реализации личностного потенциала обучающихся.

Использование игры в образовательном процессе является одним из способов вовлечения обучающихся в совместную творческую деятельность, а также условием формирования навыков общения как в академической среде так и в будущей профессиональной сфере. Американский психолог Э. Берн считает, что игры «пронизывают все человеческое бытие» и являются формой социального контакта и приобретения социального опыта [2, с. 111]. Игра может быть интегрирована в самые разнообразные сферы жизнедеятельности человека, а ее использование в процессе обучения дает возможность моделировать различные ситуации и связанные с ними переживания. Человек, вовлеченный в игру свободен в импровизации и субъективно свободен от реального мира и даже от реального самого себя, что является важнейшей предпосылкой развития его активности, готовности к творческому взаимодействию с другими членами коллектива и как следствие успешной адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Кроме того, занимательность условного мира игры эмоционально окрашивает зачастую монотонную деятельность по усвоению, запоминанию и повторению новой информации. Участие в игре позволяет использовать приобретенные знания в новых ситуациях, пропуская их через своеобразную практику, тем самым, способствуя их лучшему усвоению.

В основе большинства игр находится игровое моделирование, которое подразумевает условное воссоздание определенных моделей реальной деятельности субъекта и системы отношений, характерных для этой деятельности, а также возможность разрешения проблем, конфликтов и противоречий в специально организованных ситуациях. Именно игровое моделирование может выступать средством и методом подготовки и адаптации к профессиональной деятельности и социальным контактам. Погружение в смоделированные ситуации позволяет обучающимся условно проживать определенные события, изучать их в непосредственном действии. С одной стороны, такие ситуации дают возможность преподавателю и студентам проектировать способы действий в заданных условиях, с другой стороны, участие в них позволяет демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенной практической проблемы.

Технология игрового моделирования достаточно часто используется при обучении говорению на иностранном языке. Вовлечение студентов в специально созданные ситуации позволяет развивать их коммуникативные навыки, повышает мотивацию к изучению иностранного языка и стимулирует их речемыслительную деятельность. Благодаря таким ситуациям появляется возможность актуализации речевых поступков, создаются условия их осуществления. В процессе игры отрабатывается лексика, расширяется словарный запас, запоминаются грамматические конструкции. Возможность моделирования практически любого вида профессиональной деятельности делает данную технологию применимой на любых занятиях студентов разных направлений подготовки. Умение людей входить в игру, принимать ее правила влияет на эмоциональную атмосферу общения, создает настроение окружающим.

Игровое моделирование в процессе обучения иностранному языку в вузе может приобретать самые разнообразные формы:

1) Игры-перевоплощения и игры-имитации, которые можно разделить на вербальные и невербальные. Игры-перевоплощения подразумевают способность участника перевоплотиться в живой или неживой предмет, описать свои ощущения и состояния или найти оригинальное применение и другое использование окружающих нас предметов и вещей. Игры-имитации предполагают наличие имитационной модели деятельности, создают у участников представления, как можно действовать в тех или иных условиях. Эти игры могут быть направлены на развитие дыхания, движений, овладение голосом, формирование умения выражать и контролировать свои эмоции, устанавливать контакты с окружающими и др. В играх такого рода используется мимика, движения, интонация и другие средства вербального и невербального общения. Работа над своей речью, мимикой, эмоциями и движениями является важным этапом формирования навыков взаимодействия с другими людьми, что в свою очередь может способствовать развитию коммуникативных способностей человека и как следствие лучшей адаптации к новым условиям.

2) Игры-драматизации основаны на определенном сюжете. Участникам этих игр предлагается некая ситуация (чаще всего конфликтная) и описание персонажей, участвующих в ней (роли). Ее участники выбирают себе роли и разыгрывают взаимодействие между персонажами с использованием двигательной активности, включающей перемещения в пространстве и общение с остальными участниками группы. Между реальной жизнью и драматической деятельностью нет жестких границ. Последняя отображает деятельность человека и взаимоотношения людей в обществе. В реальной жизни человек может менять свои роли сознательно или неосознанно в зависимости от своих целей, потребностей, социального статуса и среды. Участвуя в играх-драматизациях, обучающиеся получают уникальную возможность использовать свои личностные качества в работе на занятиях, природную способность имитировать, подражать, самовыражаться с помощью жестов, что также способствует их успешной адаптации.

3) Игры-импровизации, подразумевающие наличие определенного сюжета и роли, в соответствии с которыми разворачиваются события, но не согласно какому-либо сценарию, а в виде импровизации. Согласно К. С. Станиславскому «творчество начинается с того момента, когда в душе и воображении артиста появляется магическое творческое «если бы»... т. е. мнимая, воображаемая правда, которой артист умеет верить так же искренне, но с еще большим увлечением, чем подлинной правде» [4, с. 304]. При обучении иностранному языку студентов вуза мы часто используем эту технику для создания возможностей переноса студентов из реальной действительности в плоскость иной, воображаемой жизни. Задавая это условие, мы предоставляем студентам возможность творить, создавать что-то новое, принимать решения и находить выход в «предлагаемых (заданных) обстоятельствах». «Если бы» создает такое состояние, которое исключает насилие. Оно вызывает в артисте внутреннюю и внешнюю активность» [4, с. 65]. Несмотря на то, что это простое условие всего лишь вымысел и игра, оно всегда находит отклик у студентов, которые принимают его и начинают действовать в соответствии с ним. Введенный вымысел влияет на общее состояние группы, вызывает определенные мысли, чувства, поступки, задает положительный настрой к дальнейшей работе.

4) Деловые игры являются формой воссоздания содержания профессиональной деятельности или ее отрезка и моделирования систем отношений, характерных для данного вида деятельности. Деловая игра с одной стороны имитирует или воспроизводит общение людей, которое складывается в реальной действительности и общение, которое протекает в процессе совместного усвоения знаний с другой стороны.

Поэтапно включая игровые упражнения в процесс обучения, мы создаем благоприятные условия для создания речевых ситуаций, в которых у студентов появляется возможность выражать свои эмоции, контролировать собственные эмоциональные состояния, замечать какое влияние они оказывают на окружающих, какие реакции вызывают те или иные поступки. Участвуя в

игровых ситуациях, студенты учатся правильно воспринимать своих одноклассников – их движения, действия, обращения. Важным является формирование рефлексивных качеств каждого из участников и реализация возможностей взаимодействия с партнерами в режиме диалога. Кроме того, в процессе игры легче усваивается лексический материал, грамматические конструкции, поскольку материал пропускается через своеобразную практику, что максимально приближает обучающихся к естественной коммуникации.

Таким образом, игровое моделирование в процессе обучения предоставляет студентам возможность использовать свои личностные качества в работе на занятиях, природную способность имитировать, подражать, самовыражаться с помощью жестов. Участие в игровой деятельности развивает воображение и память, дает возможность использовать личный опыт студентов при изучении различных предметов, активизировать их познавательную деятельность и креативные способности, справляться с большими объемами информации и как результат, успешно адаптироваться к новым условиям обучения в вузе.

Литература

1. Резник С. Д. Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы / С. Д. Резник, М. В. Черняковская, Е. В. Носова – Вестник Кемеровского государственного университета – 2017. – №2. – С. 36-41
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Берн. – Екатеринбург, 2000. – 576 с.
3. Станиславский К. С. Работа актера над собой. Работа над собой в творческом процессе переживания : дневник ученика / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1985. – 479 с.
4. Aurel Ion Clinciu. Adaptation and Stress for the First Year University Students // Procedia-Social and Behavioral Sciences – May, 2013. – P. 718-722

**ОТБОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОРИЕНТИРОВАННОГО
СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ.
ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ
НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

*Татарина Татьяна Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
гуманитарных направлений
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»*

В статье определены проблемы, препятствующие качественному профессионально ориентированному обучению иностранному языку на неязыковых факультетах, рассматриваются основные составляющие содержания обучения иностранному языку, описаны средства обучения. Представлен алгоритм отбора профессионально ориентированного содержания обучения. Представлены основные характеристики учебного пособия для обучающихся на историческом факультете. Описан компонентой состав учебного пособия.

Ключевые слова: содержание обучения, профессионально ориентированная коммуникативная компетентность, неязыковый факультет

У статті визначено проблеми, що перешкоджають якісному професійно орієнтованого навчання іноземної мови на немовних факультетах, розглядаються основні складові змісту навчання іноземної мови, описані засоби навчання. Представлений алгоритм відбору професійно орієнтованого змісту навчання. Представлені основні характеристики навчального посібника для учнів на історичному факультеті. Описано компонентою складу навчального посібника.

Ключові слова: зміст навчання, професійно орієнтована комунікативна компетентність, немовних факультетів

The article identifies problems that impede high-quality professional-oriented teaching of a foreign language in non-linguistic faculties, discusses the main components of the content of teaching a foreign language, describes the means of teaching. An algorithm for the selection of professionally oriented learning content is presented. The article presents the main characteristics of the textbook for students in the history department. The component composition of the textbook is described.

Key words: learning content, professionally oriented communicative competence, non-language faculty.

Для обеспечения востребованности специалиста на рынке труда, уровень профессиональной компетентности должен отвечать международным стандартам. Одним из безусловных требований к выпускнику вуза является сформированная иноязычная профессионально – ориентированная компетентность (ИПКК). Это означает, что молодой специалист должен иметь сформированные устные и письменные коммуникативные навыки на уровне выше среднего в сфере своей профессиональной коммуникации. На сегодняшний день существует всеобщая тенденция сокращения академических часов, выделяемых на изучение иностранных языков на неязыковых факультетах, а также увеличение числа студентов в группе (до 30 человек) что, создает серьезное препятствие для качественного обучения. В связи с вышеизложенным, мы видим решение проблемы в тщательном выборе и отборе содержания обучения, которое отвечает требованиям государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, соответствует интересам и потребностям обучаемых и, естественно, не противоречит требованиям потенциальных работодателей.

Согласно Пассову Е. И., содержанием иноязычного образования является интегративное умение владеть иноязычной культурой. Всякое овладение основано на умении, овладение иноязычной культурой умение сложное, очень высокого порядка и по природе интегративно. Интегративное умение владеть иноязычной культурой основано на четырех базовых умениях. Умение общаться посредством всех видов речевой деятельности (учебный аспект), умение использовать развитые способности разного характера (развивающий аспект), умение реализовывать нравственный потенциал, накопленный в процессе ИО (воспитательный аспект), умение использовать присвоенную иностранную культуру в ее диалоге с родной (познавательный аспект). Содержание образования формируется системой средств, которая должна обеспечить возможность достичь эталонного уровня образования по каждой образовательной программе необходимого для данного общества в определенный исторический отрезок времени. Под средствами обучения, вслед за Пидкасистым П. И., мы понимаем идеальные или материальные объекты, которые использованы субъектами образовательного процесса для усвоения знаний, формирования умений и овладения компетенциями. Исследователи подчеркивают, что только средства обучения создают подобие иноязычной среды на занятиях, которая без всякого сомнения искусственна, однако это единственный источник, позволяющий соприкоснуться с иноязычной культурой. Вследствие этого, попустительское отношение к отбору средств обучения может способствовать деструкции учебно-познавательной деятельности учащихся. Проанализировав исследования ведущих специалистов

Колесниковой И. А., Долгиной О. А., Гальсковой Н. Д., Лapidус Б. А. и др., мы можем выделить такие средства обучения, использование которых позволит осуществить процесс формирования иноязычной профессиональной компетентности:

– *языковой материал*, как компонент языковых знаний, т.е. единицы языка (лексические, грамматические, фонетические), правила их сочетания; специальные навыки и умения оперирования языковым материалом (лингвистические умения):

– *комплекс специальных речевых навыков и умений*, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком при профессионально-ориентированном общении, формирование навыков и умений дискурсного поведения; речевые умения базируются на определенном фундаменте языковых и страноведческих знаний и языковых навыков (коммуникативные умения);

– *система знаний национально-культурных особенностей* и реалий страны изучаемого языка, то есть необходимые сведения, позволяющие идентифицировать ситуации, сферы общения, учитывать культурные различия между участниками акта коммуникации и адекватно выстраивать стратегию взаимодействия;

– конкретные *сферы* (которые определяя характер общения, задают определенный стиль, который в свою очередь подразумевает выбор определенного набора языковых средств), *ситуации* (типичные ситуации общения в различных сферах) и *темы* общения (минимальная составляющая, которая задает тематическую направленность общения в какой-либо ситуации и сфере, делая каждый акт коммуникации предметным, реализуя цели и задачи, поставленные применительно к этой теме);

– *психологическая составляющая* (формирование адаптивного поведения, включающее формируемые навыки и умения, обеспечивающие учащимися пользование изучаемым языком при профессионально-ориентированном общении, развитие рефлексии);

– *учебные и компенсаторные умения* (интеллектуальные умения), рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях (умения организовывать самостоятельную учебно-познавательную деятельность) и культуру общения с носителями изучаемого языка;

– *материальные средства обучения* (текстовые материалы, обучающие мультимедийные программы, технические средства обучения и т.д.), будучи носителями учебной информации, инструментами деятельности, являются одновременно и способом создания информационно – предметной среды, обладающей существенным познавательными, творческим и эмоциональным потенциалом.

Разрабатывая технологию формирования профессиональных компетентностей необходимо включать все указанные компоненты содержания обучения иностранному языку, опираясь на существующие дидактические и общеметодические принципы отбора средств содержания образования. Перед началом проектирования любой технологии обучения следует пройти следующие этапы:

- определение цели педагогической деятельности;
- разработка системы тестового контроля для осуществления проверки уровня сформированности требуемых навыков и умений.

Имея перед собой четко поставленную цель, и, зная то, как проверить, достигнута она или нет, можно приступить к отбору средств содержания обучения и тех приемов и методов, которые при рациональном сочетании и соотношении определяют сущность и эффективность процесса обучения.

На этапе целеполагания, мы проанализировали компонентный состав ИПКК на уровне предметно-специализированных компетенций / компетентностей, определили спектр языковых профессионально ориентированных компетенций/компетентностей, которые возможно сформировать в процессе обучения по историческом факультете, изучили традиционные и инновационные методы обучения иностранному языку. Определив наполнение содержания обучения, мы разработали учебное пособие с учетом современных требований к образованию. Учебное пособие «History of the Russian Empire» состоит из оглавления, введения, 9 разделов и приложений.

Учебное пособие разработано на базе текстов из оригинальных зарубежных источников. Оно включает комплекс авторских упражнений, ссылки на видео-лекции зарубежных историков, освещающих указанные периоды истории Российской Империи, теоретические рекомендации на русском языке по подготовке к публичному выступлению и написанию академического эссе на английском языке. Комплекс авторских упражнений содержит большое количество лексических упражнений, упражнений на перевод, развитие навыков произношения, понимание текста профессионального содержания. В каждом разделе представлены упражнения для проведения занятий в интерактивной форме с применением технологии развития критического мышления (приемы «мозговой штурм», «интеллект-карта», «информационное неравновесие», «свободная дискуссия», «направляемая дискуссия» и др.). Кроме того, в пособие включены задания, направленные на развитие умений и навыков публичного выступления (подготовка англоязычной презентации на профессиональную тему), письма (написание академических эссе). В учебное пособие также входят приложения, содержащие глоссарий и план-схему построения публичного англоязычного выступления. Уровень иноязычной компетентности обучающихся по

Общеввропейской шкале (CEFR) должен соответствовать уровню B1 и выше, что является ограничением в применении пособия.

Апробация учебного пособия, реализующего на практике основные положения компетентного и личностно-ориентированного подхода, происходила в процессе обучения студентов исторического факультета, института истории, политических и социальных наук Петрозаводского государственного университета в 2016–2017г.г. Полученные результаты убедительно доказывают эффективность применения разработанных материалов для формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности студентов.

Среди достоинств учебного пособия можно выделить следующие: профессионально ориентированные аутентичные тексты, профессионально-ориентированные упражнения, большое количество творческих заданий, активное обращение к информационным технологиям, наличие тестов для рубежного контроля.

В итоге изучения материалов пособия обучающиеся демонстрируют способность понимать движущие силы исторического процесса и место человека в нём, анализировать политическую организацию общества, критически оценивать и использовать базовую историческую информацию. Обучающиеся могут вести беседы и дискуссии на английском языке по историческим вопросам, способны находить и использовать различные источники для написания академических работ. Они также могут подготовить и провести публичное выступление на английском языке. Соответственно, можно утверждать, что в процессе обучения студентов по материалам пособия, происходит овладение иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентностью.

Понимание того, каким должно быть содержательное наполнение учебного курса, ориентирует преподавателя на поиск профессионально-ориентированных материалов, а также на подбор приемов и методов обучения, соответствующих специфике курса и современным реалиям. Эффективность образовательного процесса прямо пропорционально зависит от умения педагога грамотно сочетать имеющиеся в его педагогическом арсенале методы, приемы и средства обучения. Формирование профессионально значимых компетенций/компетентностей происходит в процессе активной деятельности субъектов процесса обучения в рамках соответствующего профессионального контекста.

Литература

1. Викулина О. В., Татарина Т. М., Юсупова Л. Н., History of Russian Empire 18th – 20th centuries : учебное пособие по английскому языку для обучающихся по направлению подготовки бакалавриата «История» / О. В. Викулина, Т. М. Татарина, Л. Н. Юсупова. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2017. – 62 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. – 2 изд., перераб. и допол. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Днепров А. С. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 77–117.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н / д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448с.
5. Колесникова И. А., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранного языка. – СПб. : изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «Блиц»», Cambridge University Press, 2001 – 224с.
6. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М. : Высшая школа, 1986. – 223 с.
7. Пассов Е. И. Содержание иноязычного образования как методическая категория // Иностранные языки в школе. – №6. – 2007. – С. 13–23.
8. Пидкасистый П. И. Педагогика : учебное пособие для бакалавров / П. И. Пидкасистый ; отв. ред. П. И. Пидкасистый. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2013. – 511 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРИЕМА ВЕДЕНИЯ ЛИЧНОГО ДНЕВНИКА В ОБУЧЕНИИ ЭКСПРЕССИВНОЙ ПРОДУКТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Юсупова Лилия Наильевна,
старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных направлений
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»

В статье описывается методический прием «ведения дневника», используемый для обучения экспрессивной продуктивной письменной речи на английском языке. Проведен анализ исследований и публикаций по данной проблеме. Обосновано применение рассматриваемого методического приема как процесс-ориентированного подхода при обучении продуктивной иноязычной письменной речи. Представлена поэтапная работа над ведением личного дневника на английском языке.

Ключевые слова: экспрессивная продуктивная письменная речь, обучение иноязычной продуктивной письменной речи, процесс ориентированный подход, ведение дневника на английском языке, личный дневник.

У статті описується методичний прийом «ведення щоденника», який використовується для навчання експресивної продуктивної писемного мовлення англійською мовою. Проведено аналіз досліджень і публікацій з даної проблеми. Обґрунтовано застосування розглянутого методичного прийому як процес-орієнтованого підходу при навчанні продуктивної іншомовної письмової мови. Представлена поетапна робота над веденням особистого щоденника англійською мовою.

Ключові слова: експресивна продуктивна письмова мова, навчання іншомовної продуктивної писемного мовлення, процес орієнтований підхід, ведення щоденника англійською мовою, особистий щоденник.

The article is devoted to a teaching technique, namely, «keeping a journal in English» as a way of teaching expressive writing. Current publications concerning the issue are analyzed. The purpose of the paper is to prove the relevance of using this technique in process-oriented writing, for this reason the detailed phased work on keeping a personal diary in English is presented.

Key words: teaching expressive writing for ELL, process-oriented writing, keeping a journal, personal journal.

Интернет, а с ним электронная почта, чаты, блоги и мессенджеры тесно вошли в нашу жизнь, и умение общаться в гиперпространстве стало неотъемлемой частью всех сфер жизнедеятельности – от образования и бизнеса до простого общения. Сегодня ведущим языком глобальной коммуникации считается английский язык. Необходимость обучения и развития продуктивной письменной речи на английском языке давно не оспаривается и отражает запросы современного общества. Таким образом, ведется активный поиск разнообразных методов, технологий и приемов, направленных на качественное овладение продуктивной письменной речью на иностранном языке. В статье рассматривается один из методических приемов обучения иностранной письменной речи – ведение дневника на английском языке. Автором предлагается системная, поэтапная работа с примерами и упражнениями.

Дневник (journal, от фр. jour – «день») – ежедневное жизнеописание. Встречаются также термины diaries, daybooks, logs, learning logs, language journal или commonplace books. Записи (entries) в дневнике отражают идеи, эмоции, события, планы – все то, что возникает в мыслях человека, когда он садится писать. В зависимости от цели написания, выделяется несколько видов дневников. Профессор университета штата Вермонт, кафедра английского языка, Toby Fulwiler различает академический (academic journals), двухчастный (double-entry journals), личный (personal journals) дневники. Основную идею ведения дневника он сформулировал в следующем высказывании: «learning to write by writing to learn» (учиться писать надо в процессе самого письма) [1, с. 83].

Анализ отечественной литературы методического характера по ведению дневника на английском языке демонстрирует, что тема недостаточно изучена и раскрыта нашими специалистами. Поисковый запрос в интернете дает множество ссылок на рекламно-информационные статьи и личные страницы (блоги), где ведение дневника упоминается наряду с множеством других советов, как улучшить уровень языка, либо в числе субъективных рекомендаций, как и о чем, вести дневник. Научных статей, обосновывающих лингво-психологические и методические аспекты процесса ведения дневника на английском языке, встречается крайне мало. Немногочисленные упоминания относительно данной темы представлены в рамках описаний занятий школьными учителями, которые используют исследуемый методический прием как способ повышения уровня владения иностранным языком (ИЯ) учащимися с начальным уровнем. Авторы предлагают: включить ведение дневника в одну из методик быстрого изучения ИЯ, применять его как способ развития коммуникативных навыков, использовать дневник как творческий проект на уроках ИЯ, вести дневник как бортовой журнал в развитии критического мышления через чтение и

письмо[2,3, 4, 5]. Подчеркнем, что западными авторами пособий по обучению продуктивной письменной речи ведение дневника обязательно включено в программу и подробно методологически описано [6]. Тем не менее, ни один из видов работы над дневником, предложенных зарубежными методистами, в неадаптированном варианте не подходит к нашим условиям обучения учащихся, поскольку они сталкиваются с различными лингвистическими, психологическими и коммуникативными барьерами.

Понятие дневника в контексте методики обучения ИЯ подробно описывалось автором статьи в более ранних публикациях и было отнесено к одному из *приемов обучения экспрессивной продуктивной письменной речи (ЭППР)*. На начальном этапе обучения ЭППР является *учебной (guidedwriting)*, поэтому должна осуществляться под контролем преподавателя. И только затем становится собственно *коммуникативной* письменной речью (*свободное письмо, freewriting*) и отличается самостоятельностью учащихся в определении содержания и языковой формы письменного сообщения. Кроме того, ведение дневника относится к процесс-ориентированному подходу в обучении ЭППР (*process-orientedwriting*), в котором подчеркивается важность не только грамматически правильно построенного продукта – текста, но и сложный, творческий процесс рождения речи в письменной форме [7]. Другими словами, чтобы научиться оформлять свои мысли в письменной форме ИЯ, надо регулярно и много писать, однако внесистемное использование ведения дневника ошибочно.

Автор статьи предлагает вести исключительно личный дневник (*personaljournal*) в качестве *первичного этапа* формирования учебной ЭППР. Выбрав личный дневник как предмет изучения, мы конкретизировали задачи, стоящие перед преподавателем при обучении ведению дневника на ИЯ:

1. формировать навык ЭППР в микроконтексте на уровне предложения: грамматические и синтаксические (навык построения предложений, употребления правильного порядка слов в английском предложении), а также орфографические навыки;

2. повышать лексический запас, связывая записи в дневнике с изучаемыми или изученными устными темами и обсуждаемыми в процессе проблемными вопросами: расширять синонимичный ряд, активно использовать фразовые глаголы, идиомы, устойчивые словосочетания;

3. научить специфическим особенностям социокультуры письменной коммуникации;

4. формировать навык ЭППР в макроконтексте на уровне параграфа: научить выражать собственное мнение в письменной форме по разным вопросам, проблемам, темам, излагать мысль, соблюдая структуру параграфа;

5. стимулировать, поддерживать интерес учащихся к ИЯ.

Таким образом, в соответствии с поставленными задачами, выделяются:

1. *Подготовительный этап* – знакомство с дневником. Упражнения направлены на усвоение учащимися структуры параграфа (что в нашем понимании и представляет собой единичная запись (entry) дневника) и особенностей ведения дневника, где им предстоит излагать свои мысли, чувства, а не просто перечислять события своего рабочего дня. На этом этапе темы записей выбираются исключительно в соответствии с изучаемой разговорной темой.

2. *Тренировочный этап* – упражнения направлены на обучение умению писать интересные, специфические, оценивающие, эффектные записи. К ним можно отнести упражнения на парафраз:

Ex. 1. Paraphrase using synonyms, set expressions, expressing your opinion and feelings.

Ex. 2. Paraphrase the two stories, make them more colorful.

Учащиеся работают над парафразом в группах, затем обсуждают отличия исходной и исправленной учащимися истории.

Ex. 1. Make the sentences easier to understand.

Упражнение направлено на упрощение структуры развернутых, распространенных, сложных предложений, что более свойственно русскому, чем английскому языку.

Кроме того, в ходе работы преподаватель объясняет пунктуацию ИЯ и другие особенности английской письменной речи, которые значительно отличаются от правил написания в родном языке. На данном этапе учащиеся выбирают одну из двух-трех предложенных тем для записей в дневнике.

3. *Систематизирующий этап* – учащиеся пишут записи на темы, которые они изучают, но на занятии обсуждаются различные варианты подтем. Таким образом, преподаватель обучает студентов пошаговому процессу составления письменной коммуникации, т. е. методом мозгового штурма выбрать тему, сузить ее, отредактировать и затем составить развернутый план (choose a topic – narrow the topic - brainstorm the topic by mapping or listing – edit, outline). На этом же этапе целесообразно вводить различные виды записей в зависимости от типа параграфа, например: описание (descriptive), процесс (process), мнение (opinion), сопоставление и сравнение (comparison and contrast), проблема и решение (problem and solution), а также убеждение (persuasive) и оценка (evaluative), предлагаемые другими зарубежными авторами [8].

Кроме того, на данном этапе предлагается комплекс упражнений, состоящий из трех блоков:

1-й блок включает в себя упражнения, направленные на специфические особенности и социокультуру письменной речи изучаемого языка. В него

входят упражнения на парафраз, упрощение (адаптация), на компрессию и вероятное прогнозирование, перевод.

2-й блок составляют упражнения, обучающие речевому творчеству: предлагается развить ситуацию, используя одно предложение, ряд слов, картинку; закончить или начать историю; коллективно написать историю.

3-й блок состоит из «интегрированных» типов заданий или комбинированных упражнений, выполняемых после аудирования, просмотра видео или домашнего чтения.

4. *Обобщающий этап* – упражнения проводятся в конце семестра или года. Направлены на обобщение и оценку учащимися своей работы, сделанной за определенный период времени. Например:

Ex. 1. Review your journals, put in page numbers, put the dates, write a title for each entry, choose the best entry from your journal and mark it.

Ex. 2. Feedback. Describe your experience and opinion about keeping a journal.

Ex. 3. Peer-edit your partner's journal entry.

Ex. 4. Presentation of a team (class) journal.

Описанный прием развития ЭППР проверен в ходе экспериментального обучения. В результате были выделены следующие его достоинства.

1. Регулярная работа с иноязычной письменной речью. Оптимально ведение записей в дневнике один раз в неделю.

2. В ходе работы учащиеся обучаются социокультуре письменной коммуникации на ИЯ.

3. Контроль и корректировка орфографических, грамматических, лексических и стилистических ошибок осуществляются письменно на полях дневника (5 см), где преподаватель оставляет замечания зеленой пастой в демократичной форме, в форме совета или принятых в письме сокращений.

4. Таким образом, преподаватель осуществляет индивидуальное, дистанционное обучение ЭППР с учетом обученности и обучаемости каждого учащегося, преодолевая индивидуальные сложности в усвоении знаний, умений, навыков.

5. Преподаватель стимулирует интерес учащихся к письменной речевой коммуникации, поощряя сделанную работу. Рекомендуются нетрадиционная форма оценки, поощряющая учащихся к творческой самореализации.

Нельзя утверждать, что исследование рассмотренного методического приема исчерпано. Дальнейшее изучение темы может быть связано с более глубоким изучением вопросов обучения социокультуре письменной речи ИЯ: накопление учащимися соответствующих социокультурных фоновых знаний и развитие адекватного речевого поведения учащихся как коммуникантов в иноязычном письменном высказывании, что всегда актуально для изучающих ИЯ.

Литература

1. Бутакова О. В. Творческий проект по английскому языку «Дневник чувств» (10-11 классы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://infourok.ru/tvorcheskiy-proekt-po-angliyskomu-yaziku-dnevnik-chuvstv-klassi-1557100.html>
2. Занкович А. В. Ведение дневниковых записей на английском языке как способ развития коммуникативных навыков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2017/03/14/vedenie-dnevnikovyh-zapisey-na>
3. Leki I. Academic writing. Exploring process and strategies / I. Leki. – Cambridge University Press, 1998. – 233с.
4. Маркова С. Д. Как быстро овладеть иностранным языком на продвинутом уровне (авторская методика) / С. Д. Маркова. – 2015. № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/60629>
5. Развитие критического мышления: информационный банк современного учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kmspb.narod.ru/posobie/priem.htm>
6. Fulwiler T. The Working Writer / T. Fulwiler. – New Jersey, Needham, Massachusetts, 1998. – 458с.
7. Юсупова Л. Н. Ведение дневника на английском языке в рамках курса по академическому письму // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S19. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ekoncept.ru/2016/76223.htm>.
8. Zemach D. E., Rumisek L. A. College Writing: From Paragraph to Essay Teacher's Guide / D. E. Zemach, L. A. Rumisek. – Macmillan, 2003. – 50 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

**Викулина Ольга Владимировна,
преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных
направлений
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»**

Данная статья посвящена использованию электронных и бумажных периодических изданий на родном языке при обучении студентов переводческих специальностей. В статье говорится о том, что обращение в процессе обучения к таким источникам информации, как новостные и аналитические сайты, периодические газеты и журналы, способствует развитию у студентов переводческой, информационной, лингвистической, коммуникативной и текстовой компетенций. Читая и анализируя представленные в них тексты, выполняя различные упражнения на их основе, студенты смогут познакомиться с современным языком СМИ, активировать собственный язык, пополнить словарный запас и арсенал иных лингвистических средств, расширить кругозор, углубить свои знания в различных профессиональных областях, узнать о событиях, происходящих в стране и в мире, развить умения работы с текстом. Использование при обучении периодических изданий способствует формированию у студентов более глубокого понимания языка.

Ключевые слова: периодическое издание, статья, журнал, газета, сайт, студент, обучение, переводчик, компетенция.

Дана стаття присвячена використанню електронних і паперових періодичних видань рідною мовою при навчанні студентів перекладацьких спеціальностей. У статті йдеться про те, що звернення в процесі навчання до таких джерел інформації, як новинні та аналітичні сайти, періодичні газети і журнали, сприяє розвитку у студентів перекладацької, інформаційної, лінгвістичної, комунікативної та текстової компетенцій. Читаючи й аналізуючи представлені в них тексти, виконуючи різні вправи на їх основі, студенти зможуть познайомитися з сучасною мовою ЗМІ, активувати власну мову, поповнити словниковий запас і арсенал інших лінгвістичних засобів, розширити кругозір, поглибити свої знання в різних професійних областях, дізнатися про події, що відбуваються в країні і в світі, розвинути вміння

роботи з текстом. Використання при навчанні періодичних видань сприяє формуванню у студентів більш глибокого розуміння мови.

Ключові слова: періодичне видання, стаття, журнал, газета, сайт, студент, навчання, перекладач, компетенція.

The article analyzes the use of electronic and printed periodical publications in the native language while teaching translators-to-be. The article says that the use of such sources of information as news and analytical websites, periodical newspapers and magazines, helps students to develop translation, information, linguistic, communicative and text competencies. Reading and analyzing periodical texts, doing tasks based on them, students can get perception of the contemporary language of media, activate their own language skills, enlarge their vocabulary, enrich their mother tongue skills, broaden their minds, get knowledge of various professional fields, learn of the events in the world, and practice working with new texts. Periodical literature also helps students to gain a better understanding of language in general.

Key words: periodical literature, article, magazine, newspaper, website, student, teaching, translator, competency

В современном стремительно меняющемся мире способность всегда оставаться в курсе событий является конкурентным преимуществом специалиста любой профессии. Век коммуникационных технологий выводит информационную компетентность профессионала на первый план, заставляя представителей разных сфер деятельности развивать и совершенствовать свои умения искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию посредством устных и письменных коммуникационных технологий. Делать это необходимо быстро и качественно, постоянно повышая свой уровень работы с информацией.

Переводчик – это специалист, который работает с различными видами устных и письменных текстов, ежедневно сталкиваясь с мощными информационными потоками. Поэтому неудивительно, что современному переводчику не обойтись без информационной компетенции и умений работать с различными видами материалов, предлагаемых современными средствами массовой информации [3, с. 45].

При обучении иностранному языку и переводу в рамках коммуникативного подхода важно обращаться к аутентичным материалам. В качестве таких материалов целесообразным представляется использование печатных и электронных периодических изданий на родном и иностранных языках.

Говоря о цели обучения будущих переводчиков, Л. К. Латышев и В. И. Проворотов отмечают необходимость формирования у обучаемых необходимых составляющих переводческой компетенции, под которой подразумевается совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать профессиональные задачи [2, с. 7]. К базовым составляющим переводческой компетенции относятся знания, умения и навыки, в той или иной мере необходимые переводчику во всех видах перевода независимо от жанра переводимого текста.

Очевидно, что переводческая компетенция обязательно подразумевает владение переводчиком иностранным языком. Однако нередко начинающие переводчики упускают из виду тот факт, что знания только иностранного языка недостаточно. Специалисты и преподаватели перевода отмечают, что каждый переводчик должен отлично владеть не только иностранным, но и родным языком, поэтому студентам необходимо постоянно «придирчиво исследовать собственный реальный уровень владения родным языком» и повышать собственный уровень культуры речи [1, с. 11]. П. Г. Чеботарев обращает наше внимание на то, что «переводчик должен постоянно оттачивать владение родным и иностранным языками, не надеясь на полученные однажды знания»: только так он может повысить свой уровень культуры речи [3, с. 177].

Работа с периодическими изданиями на родном языке предлагает богатый текстовый материал, отражающий современное состояние языка в его непрерывном развитии в режиме «здесь и сейчас». Будущие переводчики получают возможность познакомиться с тенденциями, имеющими место в языке, проанализировать плюсы и минусы языка СМИ и причины происходящих языковых изменений.

Работа с новостными и аналитическими статьями также является одним из способов получения новых языковых знаний и активизации навыков владения родным языком. Для осуществления данного вида деятельности можно выбрать любой новостной сайт, журнал или газету, в которых на родном языке освещаются и анализируются события прошедшей недели. Преподаватель предлагает студентам разнообразные задания для работы с выбранным изданием. Студенты самостоятельно или совместно с преподавателем эти задания выполняют.

Кроме того, чтение периодических изданий способствует расширению кругозора учащихся. Будущие переводчики получают возможность быть в курсе событий, происходящих на родине и за рубежом. Они запоминают имена ведущих политических деятелей, представителей науки и культуры.

Известно, что профессия переводчика требует от ее обладателя определенной информированности в профессиональной сфере, которая служит материалом его работы, будь то медицина, архитектура, юриспруденция или

любая другая область знания. Невозможно грамотно оформить текст перевода, если переводчик не знаком с предметом и не понимает, о чем идет речь, или не владеет языковыми средствами, необходимыми для должного оформления мысли. Поэтому не вызывает сомнения факт, что переводчику необходимо постоянно расширять свой словарный запас в профессиональной области: работать с электронными ресурсами, ориентированными на специалистов в данных областях, читать профессиональные статьи в газетах и журналах, общаться с представителями тех сфер деятельности, тексты которых предстоит переводить.

Однако помимо пассивного накопления знаний важно умение этими знаниями воспользоваться. Переводчик должен уметь ориентироваться в ситуации, вовремя найти нужные слова, оформить их интонационно, избежать ненужных оговорок и слов-паразитов и т.д. Иными словами, повышение уровня владения языком, языковой и коммуникативной компетенций, тесно связано с умением будущего переводчика накапливать знания и развивать навыки в области родного и изучаемого языков и в различных сферах человеческой деятельности, а также с умением эти знания применять на практике.

Работая с периодическими изданиями, студенты пополняют свой словарный запас. В языке современных средств массовой информации мы встречаем огромное количество новых слов. Мы можем проследить динамику проникновения в язык заимствований, появления в нем неологизмов, изменения значения уже известных единиц. Преподаватель предлагает студентам различные задания для работы с лексикой. Это может быть составление глоссариев по той или иной теме, работа с синонимами и антонимами, формулирование значений слов и составление словарных статей, определение границ сочетаемости слова и т. д.

Кроме того, чтение позволяет студентам расширить репертуар грамматических и стилистических средств, используемых ими в речи. Задания могут включать составление предложений по моделям исходных предложений из статей, всевозможные пересказы (с конца, только сложноподчиненными предложениями, только простыми предложениями и т.п.), изложение материала с использованием другого стиля речи, составление собственных списков фигур речи.

Важно также то, что при работе с периодическими изданиями студенты имеют дело со связными текстами, развивая текстовую компетенцию. Ведь именно тексты составляют основу профессиональной деятельности переводчика. В печатных изданиях представлены тексты разных типов: газетно-журнальные информационные статьи, рекламные тексты, различные объявления, некрологи. Студенты изучают структуру текста, его строение,

типызаложенной информации, виды источников и реципиентов, разновидности коммуникативных заданий текстов.

Преподаватель предлагает различные виды деятельности, связанные с анализом текста, трансформацией статей, составлением собственных текстов по образцу, сопоставлением с текстами на других языках. Также за анализом может следовать написание рецензии, аннотации, реферата и, наконец, перевод текста. Таким образом, у студентов развиваются навыки работы с текстом, появляется особый «переводческий» взгляд на текст, а также обнаруживается новое, более глубокое, понимание родного и изучаемого языков.

Итак, чтение современных периодических изданий позволяет студентам переводческих специальностей углубить свои знания в различных областях человеческой деятельности и повысить уровень владения родным языком. Систематическая работа с периодическими изданиями на родном языке не отнимает много времени, так необходимого для работы с иностранными тестами, однако позволяет будущим переводчикам быть в курсе событий в стране и в мире, развивая при этом профессиональные компетенции, лежащие в основе переводческой деятельности.

Литература

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2005. – 288 с.
2. Латышев Л. К., Проворотов В. И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л. К. Латышев, В. И. Проворотов. – М. : НВИ – Тезаурус, 2001. – 135 с.
3. Чеботарев П. Г. Перевод как средство и предмет обучения / П. Г. Чеботарев. – М. : Высшая школа, 2006. – 320 с.

К ВОПРОСУ О РОЛИ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

*Загоруйко Тамара Ивановна,
доцент кафедры иностранных языков и педагогики высшей школы;
Постоеенко Виолетта Александровна,
ассистент кафедры иностранных языков и педагогики высшей школы
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и
архитектуры»*

В статье рассматривается влияние иностранного языка на профессиональное воспитание и подготовку студентов старших курсов через обучение чтению литературы по специальности в техническом вузе. Подчеркивается важность профессионального воспитания в целом в процессе подготовки инженерных кадров и роль дисциплины «Иностранный язык» в частности. Чтение рассматривается как одно из условий качества подготовки будущих специалистов, т.к. среди других видов речевой деятельности именно навыки работы с зарубежной технической литературой могут найти практическое применение в будущей профессиональной деятельности. Рассматриваются виды профессионально-ориентированного чтения, направленные на извлечение информации и представлен личностно-ориентированный подход к работе с аутентичными текстами.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, аутентичные тексты, полнота понимания, чтение, поиск информации (извлечение информации).

У статті розглядається вплив іноземної мови на професійне виховання і підготовку студентів старших курсів через навчання читання літератури за фахом в технічному ВНЗ. Підкреслюється важливість професійного виховання в цілому в процесі підготовки інженерних кадрів і роль дисципліни "Іноземна мова" зокрема. Читання розглядається як одна з умов якості підготовки майбутніх фахівців, оскільки серед інших видів мовної діяльності саме навички роботи із зарубіжною технічною літературою можуть знайти практичне застосування в майбутній професійній діяльності. Розглядаються види професійно-орієнтованого читання, спрямовані на витягання інформації і представлений особистісно-орієнтований підхід до роботи з автентичними текстами.

Ключові слова: професійна підготовка, автентичні тексти, повнота розуміння, читання, пошук інформації (витягання інформації).

In the article the influence of a foreign language on professional education and training of senior students using methods of teaching reading literature in a specialty

at a technical higher school is discussed. The importance of professional education in general in the process of training engineering personnel and the role of the discipline "foreign language" in particular is emphasized. Reading is considered as one of the conditions for the quality of future specialists training, because among other types of speech activity it is the skills of working with foreign technical literature that can find practical application in future professional activities. The types of professional-related reading, aimed at extracting information are considered and personal approach to working with authentic text is presented.

Key words: professional training, authentic texts, completeness of understanding, reading, searching for information (extracting information).

Хорошо известно, что гуманитарное образование развивает способности личности, обращаясь к общечеловеческой культуре. Необходимо также отметить, что гуманитарное образование способствует более глубокому и тонкому восприятию действительности, формированию картины мира и пониманию процессов, которые происходят в нём, формирует способность предвидеть знания, помогает ему видеть мир во всём его многообразии. Оно помогает понять значимость своей профессиональной деятельности. Гуманитарные дисциплины развивают и творческий потенциал личности, способность к проявлению индивидуальности и социальной и интеллектуальной активности.

Одно из важнейших мест в гуманитарной подготовке инженеров, т.е. в процессе формирования личности конкурентоспособного специалиста-профессионала принадлежит профессиональному воспитанию, через которое осуществляется не только поддержание и развитие интереса к избранной сфере деятельности, но и приобщение к профессиональной деятельности и связанным с ней социальным функциям. Профессиональное воспитание – это специально организованный и контролируемый процесс приобщения студентов к профессии в ходе становления их как субъектов этой деятельности.

В ходе организации и реализации этого процесса решается целый ряд взаимосвязанных задач:

- формирование сознательного отношения к выбранной профессии;
- воспитание гордости и любви к профессии, сознательного отношения к профессиональному долгу, понимаемому как личная ответственность и обязанность;
- развитие профессиональной психологии специалиста и формирование профессиональной культуры, этики профессионального общения;
- формирование социальной компетенции и другие задачи, связанные с имиджем профессии и её авторитетом.

Гуманитарно-профессиональный аспект подготовки специалиста связан с раскрытием социально-культурного потенциала профессии, приобщением к нему студента в целях восприятия профессии как особого вида культуры, знакомством с историко-техническими сведениями, связанными с избранной специальностью.

Своё место в этом процессе занимают и иностранные языки, преподавание которых не только связано с обучением практическим навыкам владения языком, но и знакомством с историей, культурой и традициями страны изучаемого языка. Изучение иностранных языков необходимо для разностороннего развития студенческой молодёжи. Оно обеспечивает им непосредственный доступ к культурам других народов, способствует их воспитанию, повышает их общеобразовательный уровень. Общеизвестно, что владение иностранным языком открывает лучшие перспективы при трудоустройстве, способствует профессиональному росту благодаря возможности читать научно-техническую литературу в оригинале. В системе гуманитарной подготовки специалистов иностранный язык занимает своё место в формировании обучающегося как личности, так как, с нашей точки зрения, одним из основных преимуществ (достоинств) иностранных языков является их воспитательный потенциал, который заложен в учебном материале, используемом преподавателем, методике и системе преподавания.

Всеобщая глобализация в различных сферах человеческой деятельности способствует значительному повышению статуса иностранных языков в двухступенчатой системе высшего образования и мотивирует к его изучению. Такая мотивация для преподавателя открывает возможности не только в плане профессиональной подготовки специалистов, но и для их становления как общественной личности.

Роль иностранного языка в высшем техническом учебном заведении, кроме уже упомянутых аспектов, имеет ещё один, а именно – обучение общению, умению выражать и обосновывать свою мысль, что, в свою очередь, также важно как для профессионального становления, так и для обучения общению в коллективе, т.е. помогает социализации личности.

Особое место иностранных языков в профессиональном становлении студентов связано с фактом быстрого обновления информации. Одной из возможностей пополнения быстро устаревающих знаний специалиста является получение информации при чтении иноязычных публикаций, что соответствует целям обучения студентов иностранному языку в техническом вузе. Вопросы обучения чтению при изучении иностранного языка всегда были и остаются актуальными как с точки зрения профессиональной подготовки, так и их воспитательного воздействия. Поэтому методике обучения чтению, как одному из основных видов речевой деятельности постоянно уделялось внимание как корифеями в области методики и психологии преподавания иностранных языков (Фоломкина С. К., Гез Н. И., Лapidус Б. А.), так и преподавателями, работающими над этой проблемой в технических вузах на данном этапе (Милотаева О. С., Андреева Е. И., Королёва Н. Е., Сахапова Ф. Х., Чернова Н. А., Молодых – Нагаева Е. Г., Нордман И. Б., Кочеткова Н. С., Беленюк Т. Н., Коровина И. М., Тажетдинова Н. С., и другие).

Обучение студентов в техническом вузе не предполагает их обучения на их родном языке методике работы с текстовым материалом с разной глубиной извлечения информации. Это предполагается как нечто само собой

разумеющееся. Поэтому курс иностранного языка даёт возможность развить правильные навыки работы с текстом для извлечения информации различной степени полноты.

Развитие и закрепление навыков чтения литературы по специальности с различной степенью восприятия и понимания источника особенно важны в обучении магистрантов, которые уже получили знания приёмов работы с текстами по специальности на младших курсах, но они не являлись для них источником профессиональных знаний в силу того, что это были учебные тексты, и сами студенты ещё не владели достаточным уровнем знаний по специальности. Курс обучения в магистратуре, требующий от обучающихся проведения исследовательской работы, должен стимулировать к поиску современных источников информации, в том числе и иноязычных. Поэтому работе с оригинальным (неадаптированным) текстовым материалом по специальности уделяется много времени и внимания. Наша задача – научить их не бояться иноязычных источников и извлекать из них информацию в зависимости от цели, ради которой текст читается. Необходимо дать студентам представление о всех видах чтения: просмотровом, ознакомительном и изучающем. Очень затрудняет для студентов работу с текстами по специальности недостаточный лексический минимум, и особенно незнание терминологии. Необходимость часто обращаться к словарю замедляет темп работы и снижает интерес. И тем самым, дисциплина «Иностранный язык» из дисциплины реальной профессиональной подготовки, способствующей улучшению качества подготовки специалистов, превращается в учебный предмет, в изучении которого многие магистранты не видят связи с их будущей профессиональной деятельностью.

Чтобы научить студентов правильно работать с иноязычным текстом для извлечения информации, их необходимо научить определённому алгоритму работы со структурой текста. В качестве опорных элементов при просмотровом (селективном) чтении студентам рекомендуется обращать внимание, прежде всего на заглавие текста, рисунки, диаграммы, схемы, первый и последний абзацы текста, подзаголовки или разделы, аннотации и ключевые слова, если текстовым материалом является статья, и только затем просматривать весь текст. Получив общее представление о содержании текста, можно приступить либо к поиску конкретной информации или сведений (поисковое чтение), либо к детальному и внимательному чтению необходимого отрывка (изучающее чтение) [1, с. 77]. Работа с аутентичными текстами профессиональной направленности способствует реализации междисциплинарных связей и практической ориентированности дисциплины. Кроме того, такой текстовый материал в большей степени, чем учебный адаптированный текст поддерживает и повышает мотивацию студентов за счёт осознания ими доступности знаний, отражённых в иноязычных источниках информации [5, с. 606]. Стимулировать эту мотивацию можно и нужно правильной организацией учебного процесса и грамотным подбором учебного материала.

С целью формирования профессиональной коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка в магистратуре и круга задач, связанных с подготовкой специалиста, при подборе материала для чтения необходимо, чтобы содержание текстов соответствовало уровню технических знаний студентов и тексты подходили для обучения разным видам чтения [3, с. 75–76]. Но нельзя не учитывать и уровень знаний студента по иностранному языку. Таким образом, мы пришли к системе индивидуальных заданий для чтения аутентичных текстов. Разработан перечень заданий, рассчитанных на различную полноту восприятия текста и призванный сориентировать студента на правильную последовательность работы с текстом. При небольшом количестве часов, отведенных на изучение иностранного языка в курсе магистратуры, такой подход даёт возможность на достаточно большом текстовом материале каждому студенту индивидуально попрактиковаться в различных видах чтения литературы по специальности и выработать правильный порядок работы с иноязычным текстом по специальности с целью получения новой информации.

Таким образом, дисциплина иностранный язык через профессионально-ориентированное обучение способствует развитию интереса к самостоятельному приобретению знаний через различные источники информации.

Литература

1. Андреева Е. И., Королёва Н. Е., Сахопова С. Х., Чернова Н. А. К вопросу обучения чтению научной и технической литературы на английском языке // Современные наукоёмкие технологии. – 2017. – № 3. – С. 76–80.
2. Беленюк Т. Н. Обучение чтению научно-популярной и профессиональной литературы в техническом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 3. – С. 22–24.
3. Гаврилова О. П., Колокольцева М. И. Обучение профессионально-ориентированному чтению в техническом вузе // Вологодские чтения. – 2008. – № 66. – С. 75–77.
4. Молодых-Нагаева Е. Г., Нордман И. Д. Особенности обучения чтению текстов по специальности на иностранном языке в техническом вузе. Теория и практика общественного развития. Международный научный журнал. – Вып. № 22 (2015). – С. 262–264.
5. Прохорец Е. К., Сыса Е. А. Обучение автономному чтению на иностранном языке в техническом вузе: критерии отбора текстового материала // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5–4. – С. 604–607.
6. Тажетдинова Н. С., Коровина И. М. Обучение чтению научно-технической литературы в неязыковом вузе. Альманах современной науки и образования, Тамбов : Грамота, 2012. – № 1 (56). – С. 121–124.

УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ – УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ

Российская Федерация

1. ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет».
2. ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого».
3. ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет».

Луганская Народная Республика

4. ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко».
5. ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет».

Донецкая Народная Республика

6. ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры».
7. ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».
8. ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики».
9. ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли им. Михаила Туган-Барановского».
10. ГПОУ «Макеевский политехнический колледж».
11. Государственное бюджетное нетиповое общеобразовательное учреждение «Республиканский многопрофильный лицей-интернат «Григорьевская школа» МОН ДНР.
12. МОУ «Лицей №37 города Донецка».
13. МОУ «Гимназия №6 города Донецка».
14. МОУ «Средняя школа №112 города Донецка».
15. МОУ «Средняя школа №80 города Донецка».
16. МОУ «Средняя школа №20 города Донецка».
17. МОУ «Средняя школа №7 города Макеевки».
18. МОУ «Средняя школа №4 города Макеевки».
19. Донецкая республиканская универсальная научная библиотека им. Н. К. Крупской.

Выражаем благодарность всем участникам конференции!

Надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество!

Оргкомитет конференции

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры»
Кафедра прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации**

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

IV Международной научной конференции

«НАУКА И МИР В ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

14 ноября 2018 г.
г. Макеевка

Ответственные за издание: *Р. Н. Назар, Ю. Н. Новикова*

**Авторы научных статей несут ответственность за оригинальность текстов,
а также достоверность изложенных фактов и положений.**

Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://donnasa.org>