

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»
Институт иностранных языков

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ
ЛИНГВИСТИКИ
И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

**Сборник статей
IX Международной научно-методической
конференции**

Москва, 16 марта 2017 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2017

УДК 81:316.77(063)
ББК 6/8
А43

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель редакционной коллегии
профессор *Н.Л. Соколова*;

Сопредседатель редакционной коллегии
заместитель декана факультета филологии и гуманитарных наук
Католического университета г. Лилля (Франция) *Н. Гильви-Суликашвили*.

Члены редакционной коллегии:
кандидат филологических наук, доцент *Л.А. Егорова*;
доктор педагогических наук, доцент *М.Г. Сергеева*;
Т.В. Болдовская

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник
Института семьи и воспитания Российской академии образования *М.И. Мухин*;
кандидат филологических наук, доцент кафедры языка и перевода факультета
иностраных языков и международной коммуникации
Тверского государственного университета *С.А. Колосов*

А43 Актуальные проблемы современной лингвистики и гуманитарных наук : сборник статей IX Международной научно-методической конференции. Москва, 16 марта 2017 г. / науч. ред. Н. Л. Соколова. – Москва : РУДН, 2017. – 329 с. : ил.

В сборнике рассмотрены актуальные проблемы современной лингвистики и гуманитарных наук, в частности, вопросы межкультурной коммуникации, а также лингвометодические проблемы преподавания иностранного языка и инновации в области отечественного образования. Материалы демонстрируют междисциплинарный подход; могут быть востребованы лингвистами, педагогами и психологами, а также использованы в учебно-образовательном процессе.

Статьи публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-209-08450-1

© Коллектив авторов, 2017
© Российский университет
дружбы народов, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПЕРЕВОДА. МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ МИР И ВОПРОСЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ. ДИСКУРСИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЭЛЕМЕНТОМ ВОДЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КАРТИНАХ МИРА <i>Ван Хунвэй</i>	8
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ «ВОЙНА» В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ <i>Е.А. Голубенко</i>	16
СТЕРЕОТИПЫ О ВЕЛИКОБРИТАНИИ XXI ВЕКА <i>Е.С. Звигинцева</i>	28
К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАТЕГОРИЯХ БИЛИНГВИЗМА <i>Е.А. Картушина</i>	38
МЕТОДЫ ДИСКУРС-АНАЛИЗА И ВИДЫ ДИСКУРСА <i>С.С. Кулиджанян</i>	46
МОЛОДЕЖНЫЕ ЖУРНАЛЫ КАК СФЕРА УПОТРЕБЛЕНИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) <i>Т.А. Овчинникова</i>	59
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ РЕКЛАМЫ (К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА) <i>Д.А. Пармонов</i>	80

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ <i>В.И. Петрова, Э.А. Акмурадова</i>	90
ДИСКУРСИВНО-КОГНИТИВНЫЕ СВОЙСТВА АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ НОМИНАТИВНЫХ КОМПЛЕКСОВ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИХ МАКРОКОНЦЕПТ «ГЛУПОСТЬ» <i>О.А. Тутова</i>	94
ОСОБЕННОСТИ ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА <i>Мунира Хрибии</i>	105
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПРОЦЕССА <i>Д.В. Цуканова</i>	119
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЭМОТИВНЫХ МЕЖДОМЕТИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ И.А. БУНИНА НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ <i>Янь Кай, Ван Хуа</i>	129
ПУТИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	
ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА <i>Т.В. Алатырцева</i>	142

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ И ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Н.Д. Андреева, И.Ю. Азизова</i>	151
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ <i>М.С. Бриткевич</i>	161
ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ КРИТИЧЕСКИ ОЦЕНИВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА <i>С.Е. Дюкова</i>	171
АНАЛИЗ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЧАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ РФ <i>Ю.Б. Еремина</i>	182
СУВЕРЕННОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА <i>Т.В. Казакова</i>	191
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ <i>Л.Ж. Караванова</i>	205

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АПРОБАЦИИ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ (БРС) КАК СРЕДСТВА СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>И.В. Коваленко</i>	218
ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГА КАК ИНСТРУМЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ <i>А.В. Коржуев, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева</i>	232
ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОЙ ФОРМЫ УЧЕБНИКА В РАЗВИТИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ) <i>Г.Э. Королева</i>	247
РОЛЬ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАНИЙ В ДИСЦИПЛИНАХ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ <i>А.А. Коростелева</i>	257
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОИСКА ОБЩЕГО ЯЗЫКА И РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ДИАЛОГА РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ И СВЕТСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ <i>И.А. Петрушко</i>	263
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ИНДИГО <i>М.Ч. Реджистер</i>	277
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АРТИСТИЗМ В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>И.С. Самохин</i>	289

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ КАК ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ <i>И.Ю. Синельников</i>	302
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МЕНЕДЖМЕНТ- СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ <i>Н.В. Цытулина</i>	316
<i>НАШИ АВТОРЫ</i>	326

**ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
И ПЕРЕВОДА. МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ МИР
И ВОПРОСЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ.
ДИСКУРСИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА
ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЭЛЕМЕНТОМ ВОДЫ
В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КАРТИНАХ МИРА
Ван Хунвэй (КНР)**

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению национально-культурной специфики фразеологизмов с элементом воды в русской и китайской картинах мира. В статье анализируются русские и китайские фразеологизмы с элементом «вода» с точки зрения их культураносных смыслов.

Ключевые слова: фразеологизм, лингвокультурология, код культуры.

Фразеологизмы являются национально-специфическими единицами языка. Являясь отражением мудрости народа, они фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, архетипы и эталоны. Известно, что возникновение фразеологических единиц связано с историей, традициями, литературой, культурой, мифологией, верованиями, обрядами, ритуалами народа.

В современной лингвистике проблема изучения фразеологизмов исследуется в первую очередь в лингвокультурологии. Лингвокультурологический подход во фразеологии впервые заявил о себе в трудах В.Н. Телия и

ученых её научной школы (см. работы Д.Б. Гудкова, И.В. Захаренко, И.В. Зыковой, М.Л. Ковшовой, В.В. Красных и др.).

По мнению В.Н. Телия, основной целью лингвокультурологического анализа фразеологических единиц является «выявление и описание культурно-национальных коннотаций, узуально сопровождающих значение в форме образных ассоциаций с эталонами, стереотипами и другими культурными знаками и соотносимых друг с другом посредством когнитивных процедур, придающих этим коннотациям осмысление» [Телия 1993: 308]. При этом фразеологизм не только выражает свое прямое языковое значение, но и содержит свою культурную коннотацию; культурная коннотация является базовой для лингвокультурологии, как пишет В.Н. Телия, культурная коннотация – «интерпретация денотативного или образно мотивированного, квазиденотативного, аспектов значения в категориях культуры» [Телия 1996: 214].

Проблема изучения кодов культуры является одной из главных проблем современной лингвокультурологии. Мы вслед за В.В. Красных, рассматриваем код культуры как «формирующую определенный фрагмент образ мира совокупность ментефактов, связанных с наделенными культурными смыслами феноменами, относящимися к одному типу и/или к одной сфере бытия. Имена последних несут в дополнение к основным значениям, отражающим свойства именуемых феноменов, функционально значимые для культуры смыслы, что обуславливает их функционирование в качестве эталонов, символов и образных оснований метафор и тем самым позволяет рассматривать данные единицы как тела знаков языка культуры, т. е. придает этим именам роль знаков лингвокультуры» [Красных 2016: 379-380]. Иначе говоря, код культуры как способ отражения материального и

духовного мира формирует языковую картину мира определённого лингвокультурного сообщества.

Так, *вода* представляет собой одну из основных природных стихий мира. Она обладает многими культурными смыслами в разных лингвокультурах. Фразеологизмы с элементом «вода» соотносятся с природно-стихийным кодом культуры.

В работе мы опирались на данные «Большого фразеологического словаря русского языка» под редакцией В.Н. Телия, «Фразеологического словаря русского литературного языка» А.И. Фёдорова, «Русско-китайского фразеологического словаря» Чжоу Цзишэн, Чоу Лупэй, Чжан Ци и «Большого словаря китайских фразеологизмов» Чжэн Вэйли и Чжоу Чянь. Материалом нашего анализа послужили контексты из Национального корпуса русского языка, которые мы частично приводим в данной статье в качестве иллюстраций.

Проведенный анализ выполняет *вода* в составе фразеологизмов русского и китайского языков.

1. В русской лингвокультуре *вода* по своим природным свойствам – чистая и прозрачная, представляет собой эталон прозрачности. *Вода* осмысляется как символ очищения и истины. Например:

1) ***вывести/выводить на чистую воду*** – уличать в чём-л.; разоблачать. *Проще говоря, выводить на чистую воду: называть имена негодяев, названия их «компаний», обнародовать суммы полученных «гонораров».* Анатолий Аграфенин. Клубок змей, 2003 // «Санкт-Петербургские ведомости»;

2) ***чистой/чистейшей воды*** – истинный, настоящий. *Это было чистейшей воды ложью: еще вчера Плахотников спешно уехал в командировку.* Вальтер Запашный. Риск. Борьба. Любовь, 1998-2004; *Тут, конечно, начиналась чистой воды пропаганда и промывание мозгов.* Виктор Пелевин. S.N.U.F.F, 2011.

В китайской лингвокультуре *вода* по природным свойствам – чистая и прозрачная, представляет собой эталон естественной (природной) красоты и осмысливается как символ возвышенности духа и «чистоты» характера человека.

Например:

月光如水 (букв.: лунный свет как вода) – красивая лунная ночь;

水软山温 (букв.: мягкая вода и теплая гора) – пейзаж доставляет большое эстетическое наслаждение;

水木清华 (букв.: прозрачны воды и в цветах деревья) – о красивых парках и водоёмах; о красивом пейзаже.

Таким образом, в русской лингвокультуре *вода* связывается со способностью к отражению истины, выступает как средство очищения. В китайской лингвокультуре *вода* ассоциируется со способностью к отражению природной красоты.

2. *Вода*, обладающая «глубиной», в русской лингвокультуре символически связывается с трудным, неизведанным, непонятным и опасным пространством, способным поглотить и скрыть в себе все живое.

В русском языке, например:

1) *как <будто, словно, точно> в воду канул* – бесследно исчез, скрылся из виду. Часто подразумевается, что об уехавшем человеке долго ничего не слышно, давно нет никаких известий. *Кажется, он тоже как-то позвонил мистеру Кингу, предупредил, что не может выйти на работу и с тех пор как в воду канул.* Уильям Линк. Аквариум (2004) // «Парадокс»;

2) *как <будто, словно, точно> водой смыло* – кто-либо мгновенно исчез, быстро удалился откуда-либо. *Есть какие-то кусочки жизни, которые как водой смыло.* Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого [Путешествие в седьмую сторону света] // «Новый Мир», 2000; *Я вытащил из*

кармана деньги, и ее как водой смыло. Юрий Азаров. Подозреваемый (2002).

В китайской лингвокультуре глубокая вода символически связывается с трудным и критическим положением, непонятным, опасным пространством, бедствием природы. Например:

水深火热 (букв.: ‘вода всё глубже, огонь всё жарче’) – вода так глубока, что не видно дна, огонь так горяч, что невозможно дотронуться; в данном случае через природное свойство воды осмысливается сложная, возможно, опасная ситуация;

穷山恶水 (букв.: голая гора и злая вода) – унылый пейзаж; заброшенный; суровая природа, тяжелые природные условия;

水火兵虫 (букв.: вода, огонь, солдат, насекомое) – четыре бедствия для древних книг: наводнение, пожар, война и книгоед; природные и техногенные катастрофы, катаклизмы;

水火无情 (букв.: вода и огонь безжалостны) – величайшие стихийные бедствия, слепая стихия.

Таким образом, *вода*, ассоциируемая с «глубиной», выступает в русской и китайской лингвокультурах как символ трудного, неизведанного, непонятного и опасного пространства, а в китайской лингвокультуре – ещё и как символ бедствия природы.

3. В русской лингвокультуре *вода* по своим свойствам – неотделимая, ассоциируется с отношениями между людьми. Например:

1) ***водой не разольёшь*** – очень дружны, близки, неразлучны. *С первого дня службы привыкаешь к товарищам, в учебной группе сплываешься с ними, а уж в боевой группе - **водой не разольёшь**.* Братство краповых беретов (2004) // «Солдат удачи»;

2) *седьмая вода на киселе* – дальняя родня, о человеке, находящемся в крайне отдаленном родстве с кем-либо. *Выяснилось: никакие они не жена и дочь, а так, дальняя родня. Седьмая вода на киселе. Батрачат за несколько мешков картошки да за прокорм во время найма.* Анатолий Приставкин. Вагончик мой дальний (2005).

В китайской лингвокультуре *вода*, с одной стороны, используется для описания близких отношений между людьми, с другой – *вода* представлена по своим свойствам – безвкудность, осмысляет чистые отношения между людьми. Например:

1) 水乳交融 (букв.: ‘вода, смешанная с молоком’) – означает прочные, крепкие неразрывные отношения между людьми; тесно связаны друг с другом. Молоко содержит воду, молоко и вода рассматриваются как неразделимые отношения, чтобы описать отношения между людьми;

2) 河同水密 (букв.: ‘река с водой близко’) – тесно связаны друг с другом;

3) 君子之交淡如水 (букв.: ‘дружба благородного человека безвкусная как вода’) – подружитесь с мудрецом должно чтобы быть как простая вода, без другого вкуса. Т.е. подружитесь с людьми, которые не должны быть связаны с вашими экономическими и другими интересами. В данном случае простая вода выражает, что человек должен быть простым.

Таким образом, *вода* по своим свойствам характеризуется как неотделимость и безвкудность и выступает в русской и китайской лингвокультурах как символ отношений между людьми.

4. В русской и китайской лингвокультурах *вода* по своим природным свойствам – текущая и спокойная, ассоциируется с характером человека. Например:

1) *водой не замутит* – о том, кто ведёт себя скромно, тихо. *Высокая, белая-белая, коса во всю спину, до колена*

будет - вся, говорят, в мать, а может, еще и покрасивше была. И тихая, воды не замутит. Не то что мы, сквалыжины. (Федор Абрамов. Деревянные кони); *Наша речка тихая, течет так, что воды не замутит, — редко где заметишь вороночку коловерти* (А.А. Ливеровский. Журавлиная родина. Рассказы охотника);

2) **тише воды, ниже травы** – 1) то же, что тише воды кто; 2) робко, скромно, незаметно. *Скорее всего, вы были тем ребенком, о ком говорят «тише воды, ниже травы».* Ирина Соловьева, Валентина Москаленко. Роли, которые нас выбирают // «Психология на каждый день», (2011); *Дома тише воды, ниже травы, боялся матери, у неё была тяжёлая рука, боялся меня: я бью хотя и редко, но крепко.* (Анатолий Рыбаков. Тяжелый песок).

В китайском языке, например:

油光水滑 - (букв.: ‘масло светлое и вода гладкая’) означает хитрый человек;

水性杨花 – (букв.: ‘текучая вода, цветы ивы’) означает легкомысленная, ветренная, непостоянная женщина, ветреница.

Таким образом, *вода* по своим свойствам текущая и спокойная, в русской лингвокультуре ассоциируется с характером человека – тиха, спокойна, а в китайской лингвокультуре ассоциируется с характером гладкого и хитрого человека и легкомысленной, ветренной, непостоянной женщины.

Проведенный анализ показал, что в русской и китайской языковой картине мира фразеологизмы с компонентом *воды* сохранили древнейшие представления о воде, как символе чистоты, трудного и критического положения, непонятного и опасного пространства, бедствия природы. В то же время, по анализу примеров с элементом *вода* ассоциируются с отношениями между людьми и характером человека. Таким образом, фразеологизмы с

элементом «вода» как природно-стихийный код культуры, зафиксированы в ментальном пространстве русского и китайского народа и сохраняются в лексическом составе русского и китайского языков. *Вода* осмысливается в русской языковой картине мира и усваивается ею, отражая своеобразие национальной культурной специфики русского народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Красных В.В. Словарь и грамматика лингвокультуры. Основы психолингвокультурологии. - М.: Гнозис, 2016. - 496 с.
2. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/index>
3. Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) // Славянское языкознание. XI международный съезд славистов. - М.: НАУКА, 1993. - С. 302–314.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. - 288 с.
5. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. - М., 2008.
6. Чжоу Цзишэн, Чоу Лупэй, Чжан Ци. Русско-китайский фразеологический словарь. - Хубэй, 1984.
7. Чжэн Вэйли, Чжоу Чянь. Большой словарь китайских фразеологизмов. - Пекин: Коммерческая печать, 2009.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ «ВОЙНА» В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Е.А. Голубенко

ФГБУ «3 Центральный научно-исследовательский институт»
Министерства обороны Российской Федерации
Москва, Россия

Аннотация. Работа посвящена рассмотрению проблемы лингвокультурного концепта «война».

Среди объектов лингвистического исследования концепт играет особую роль. Он всегда привлекал к себе внимание ученых-лингвистов, поскольку его невозможно охватить во всех его проявлениях и свойствах. Основная причина заключается в неоднородности и многогранности понятия «лингвокультурный концепт».

Война – это простейший и первый способ, который применяют, когда стороны не могут найти компромисс в принятии решения. Концепт «война» определяется с помощью отражения его предметно-образных составляющих в языковой картине мира носителей языка.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурный концепт, языковая картина мира, война, общественное сознание.

Общеизвестно, что любой язык обладает способностью влиять на формирование и развитие культуры, которая, в свою очередь, раскрывает его специфику, поскольку культура и язык взаимосвязаны: основной формой отражения культуры является язык, а культура – реальность, воспринимаемая человеком и выражаемая посредством различных языковых средств, т.е. языковой картины мира.

Одним из главных компонентов любой языковой картины мира является концепт. Впервые идея о понятии «концепт» появилась во времена Средневековья, в XII веке.

Французский философ Пьер Абеляр полагал, что имена, присваиваемые тем или иным предметам, даются благодаря «налаганию» на них Богом [4, с. 11].

В настоящее время понятие «концепт» используется в ряде областей гуманитарных наук: философия, культурология, лингвистика и психология.

В 1928 году в статье «Концепт и слово» русским религиозным философом С.А. Аскольдовым (псевдоним С.А. Алексеева) было введено понятие «концепт». С его точки зрения, концепт предстаёт в форме «общности» и «индивидуального представления заместителем всего родового объема... Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода... Он может быть заместителем некоторых сторон предмета или реальных действий, как, например, концепт «справедливость» [1, с. 269-270].

Вслед за С.А. Аскольдовым, данный лингвистический феномен стал объектом исследования выдающегося филолога Д.С. Лихачёва. Он понимал его как «результат столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека... Каждый концепт в сущности может быть по-разному расшифрован в зависимости от сиюминутного контекста и культурного опыта, культурной индивидуальности концептоносителя» [12, с. 281-282].

Опираясь на исследования известных ученых-лингвистов, мы склонны считать, что изучение понятия «концепт» возможно в следующих направлениях. Так, например, в монографии «В поисках концепта», по мнению Ю.Е. Прохорова, концептом оперируют:

- 1) в лингвистическом направлении (М.В. Пименова, Л.О. Чернейко);
- 2) лингвокогнитивном направлении (И.А. Стернин, З.Д. Попова, Е.С. Кубрякова);

- 3) лингвокультурологическом направлении (С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин);
- 4) культурном направлении (Ю.С. Степанов);
- 5) психологическом направлении (А.А. Залевская, В.Я. Мыркин) [15, с. 25-27].

Вместе с тем не взаимоисключающими подходами интерпретации концепта, с точки зрения В.И. Карасика, являются лингвокогнитивный и лингвокультурный: «Концепт как ментальное образование в сознании индивида есть выход на концептосферу социума, т.е. в конечном счете на культуру, – пишет В.И. Карасик в своей монографии «Языковой круг: личность, концепты, дискурс», – а концепт как единица культуры есть фиксация коллективного опыта, который становится достоянием индивида. Иначе говоря, эти подходы различаются векторами по отношению к индивиду: лингвокогнитивный концепт – это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурный концепт – это направление от культуры к индивидуальному сознанию» [9, с. 97].

По представлению З.Д. Поповой и И.А. Стернина концепт рассматривается:

- 1) в лингвокультурологическом аспекте (Г.В. Токарев, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, С.Г. Воркачев);
- 2) семантико-когнитивном аспекте (А.П. Бабушкин, Е.С. Кубрякова, И.А. Стернин, З.Д. Попова, Н.Н. Болдырев, Г.В. Быкова, Е.В. Лукашевич);
- 3) культурологическом аспекте (Ю.С. Степанов);
- 4) философско-семиотическом аспекте (А.В. Кравченко);
- 5) логическом аспекте (Р.И. Павленис, Н.Д. Арутюнова) [14, с. 36].

В зависимости от того направления лингвистики, к которому принадлежит концепт, данный термин может иметь различное содержание. В нашей работе мы будем рассматривать термин «концепт» применительно к

лингвокультурологии, науке, занимающейся «изучением и описанием корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии» [18, с. 217].

Так, по определению Ю.С. Степанова, лингвокультурный концепт – это «сгусток культуры в сознании человека и то, посредством чего человек входит в культуру, ... являясь основной ячейкой культуры в ментальном мире человека» [17, с. 40–41].

По идее Е.В. Бабаевой, «различные образы (зрительные, слуховые и прочие), традиционные представления, оценочные нормы и стереотипы, модели поведения и обобщенные схемы ситуаций, будучи связанными с определенными понятийно-ценностными признаками, детерминируют речевое поведение языковой личности как представителя того или иного народа и образуют сложные социопсихические образования – культурные концепты» [2, с. 25].

В монографии «Лингвокультурные концепты прецедентных текстов» Г.Г. Слышкин указывает на культурную составляющую концепта и определяет ключевым компонентом культуры: «Концепт – единица, призванная связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, т.к. он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке» [16, с. 9].

В.И. Карасик придерживается той же точки зрения, считая, что именно концепт выражает лингвокультурную специфику: «Лингвокультурный подход к пониманию концепта (культурного концепта) состоит в том, что концепт признается базовой единицей культуры, ее концентратом» [9, с. 97]. Нельзя не согласиться с другим утверждением ученого о том, что концепты являются «первичными культурными образованиями, выражением объективного содержания слов, имеющими смысл и поэтому транслируемыми в различные сферы бытия человека, в частности в сферы

преимущественно понятийного (наука), преимущественно образного (искусство) и преимущественно деятельностного (обыденная жизнь) освоения мира» [9, с. 137].

В монографии «Иная ментальность» авторский коллектив (В.И. Карасик, О.Г. Прохвачева, Я.В. Зубкова, Э.В. Грабарова) обращает внимание на следующее: если исходить с точки зрения лингвокультурологии, то следует выделить те концепты, что «характеризуют специфику культуры как совокупности человеческих достижений во всех сферах жизни, противопоставляемых природе. Когда речь идет об этнических и социальных разновидностях культуры, то единицами системы специфических форм поведения и деятельности, ценностно насыщенным паттерном мировосприятия, выступают культурные концепты. А культурные концепты – это коллективные содержательные ментальные образования, фиксирующие своеобразие соответствующей культуры» [10, с. 29].

С.Х. Ляпин, также сторонник лингвокультурного подхода, рассматривает концепт как «своеобразные культурные гены, входящие в генотип культуры, самоорганизующиеся интегративные функционально-системные многомерные (как минимум трехмерные) идеализированные формообразования, опирающиеся на понятийный или псевдопонятийный базис» [13, с. 16-18].

Согласно утверждению В. Г. Зусмана, «концепт всегда представляет собой часть целого, несущую на себе отпечаток системы в целом... Концепт – микромодель культуры, а культура – макромодель концепта. Концепт порождает культуру и порождается ею» [8, с. 41].

Понятием «концепт» оперирует также Ю. Е. Прохоров, определяя его как «сложившуюся совокупность правил и оценок организации элементов хаоса картины бытия, детерминированная особенностями деятельности представителей данного лингвокультурного сообщества,

закрепленная в их национальной картине мира и транслируемая средствами языка в их общении» [15, с. 159].

С. Г. Воркачев в монографии «Счастье как лингвокультурный концепт» высказывает мысль о том, что основная идея о лингвокультурологическом содержании концепта заключается в «его способности отражать в своей семантике национальный менталитет как совокупность мировоззренческих и поведенческих особенностей этноса и национальный характер как относительно устойчивый и целостный склад душевной жизни языковой личности, определяющий ее качественное своеобразие – ее этнос» [5, с. 113].

Все языки имеют разные системы и структуры (лексические, грамматические, синтаксические), которые передаются посредством отдельных слов или словосочетаний. Слово одного языка не совпадает со словом другого, а еще реже – совпадают отдельные словосочетания. Согласно теории лингвистической относительности Сепира-Уорфа, структура языка определяет мышление человека, говорящего на том или ином языке, и тем самым он познает окружающий мир так, а не иначе. Поэтому мир может быть представлен в трех ипостасях:

- 1) реальный мир (объективная действительность);
- 2) культурная картина мира (отражение реальности в процессе познания мира человеком на основе опыта, накопленного предыдущим поколением);
- 3) языковая картина мира (вербальное отражение реальности через призму культурной картины мира).

При отсутствии у индивидуума ментального образа, связанного с неким фрагментом реальности, отсутствует и сам фрагмент, а, следовательно, и слово, связанное с этим фрагментом. Реальностью считается не только физический мир, но и все испытываемые человеком чувства, эмоции, ситуации, отношения и предметы.

Исследуемый нами концепт «война» – многоплановый аспект социальной жизни всего человечества. По словам русского философа Н. А. Бердяева, суть войны заключается в её символизме: «Такова природа всякого материального насилия – оно всегда вторично, а не первично. Известное состояние духовной действительности, в котором пребывает человечество, неизбежно должно пользоваться материальными знаками, как орудиями, без которых не может реализовать себя духовная жизнь» [3, с. 178].

С «войной» ассоциируется целый спектр различных «ментальных сфер». Во-первых, «война» существует в виде самостоятельных дефиниций, приведенных в словарных статьях. Во-вторых, данное понятие присутствует в обыденном человеческом сознании, т.е. в форме индивидуальной картины мира. В-третьих, с понятием «война» мы сталкиваемся в различных религиозных догмах и философских течениях.

Главная особенность лингвокультурного концепта «война», как впрочем, и любого другого концепта, заключается в особенности его невидимой сущности, общей для всех носителей.

С древнейших времен история человечества полна многочисленных примеров войн и вооруженных конфликтов: за территорию, кров, свободу, жизнь и т.д.

Концепт «война» является неиссякаемым источником интерпретации и различных определений. Суть «войны» в том или ином языке складывается на основе общих представлений носителей языка о войне, которые сложились в культуре носителей этого языка.

Основная идея относительно концептуальной природы была сформулирована Е. С. Кубряковой: «Концепт имени охватывает языковое преломление всех видов знания о явлении, стоящем за ним, - знание эмпирическое, знание по мнению, знание по доверию, знание по вере, то есть всё то,

что подведено под один знак и пред-определяет бытие знака как известной когнитивной структуры» [11, с. 85].

Иногда сложность понимания концепта заключается в отсутствии так называемой логической конструкции и опоры на реальный объект в реальном мире. Кроме того, из-за многообразия и противоречивости некоторых дефиниций ученые нередко затрудняются дать единое определение тому или иному явлению. Концепты формируются в сознании человека и одновременно являются элементами его сознания. Совокупность таких концептов формирует национальную специфику этноса. При этом количество концептов не статично, оно постоянно увеличивается, и происходит это из-за постоянно меняющегося окружающего мира – развития новых технологий, изменения различных норм и правил, культуры общества и других условий. Некоторые концепты навсегда исчезают из-за утраты той или иной реалии, на их месте появляются новые. Так происходит постоянное обновление концептуария. Принимая во внимание этот факт, всегда необходимо помнить, что лингвокультурный концепт «война» никогда не будет схожим не только в разных языках, но даже и в одном. Поскольку представление о таком неоднозначном феномене, как «война», зависит от мировоззрения носителей языка.

Лингвокультурная природа концепта «война» формируется с помощью языковых средств, накопленных в языковом сознании носителей. Детерминация данного феномена в первую очередь выполняется учеными, лингвистами, писателями, авторами-составителями словарей. Являясь одним из важнейших концептов в народном сознании, «война» играет важную роль в формировании языковой картины мира почти любого народа. Его значимость определяется многообразием словарных дефиниций, словосочетаний с переносным значением, большим количеством различных пословиц, поговорок, афоризмов и народных примет. Отсюда видно, что

многочисленные толкования лингвокультурного концепта «война» в языковой системе свидетельствует о том, что «война» является одним из важнейших концептов в любой лингвокультуре.

Война занимает особое место в концептосфере каждого языка. Не найти такого человека, семья которого не причастна к этому явлению. Война является всемирным потрясением. С данным концептом всегда будут ассоциироваться горе, боль, потери. Никто не остается безучастным при одной только мысли о войне. Поэтому «война», как лингвокультурный концепт, находит своё отражение во всех дискурсах языкознания и во многих жанрах искусства – в песнях о войне, в художественных произведениях, в газетных заголовках, в названиях кинофильмов и т.д.

Концепт «война» обладает яркой национальной спецификой, которую можно выявить в любом языке. Иными словами, языковыми явлениями, трудно передаваемыми или не передаваемыми вовсе на другой язык. Это и есть национальная специфика. Крайне важно четко и ясно уметь передавать содержание таких концептов. Для выполнения данной задачи необходимо глубокое исследование. «Война» по-русски – это совсем не то, что war по-английски или 战争 [zhanzheng] по-китайски, или 戦 (sen) по-японски.

В настоящее время в лингвистике не существует единого мнения о возможностях передачи объективизации концепта. Иначе говоря, вопрос о способах его объективизации до сих пор открыт. С одной стороны, это может быть словарная дефиниция или научная статья, раскрывающая содержание того или иного концепта. С другой стороны, объективировать концепт может и художественный текст, различные фразеологические единицы и поговорки. Но прежде, чем выявить способы объективизации лингвокультурного концепта, необходимо

разработать универсальные параметры их описания и сопоставления его коррелята в другом языке. Иначе говоря, выявить набор общих ценностей, присущих конкретной лингвокультуре: «Соотношение универсалий и вариаций в области культуры приобретает форму универсальных составляющих, которые в каждой культуре наполняются специфическим образом» [7, с. 38]. Нельзя не согласиться и с Т. Л. Гурулевой, что «характеристики каждой конкретной культуры закономерно находят свое отражение в ее языке» [6, с. 6]. В этой связи следует также отметить, что специфика сознания носителей того или иного народа, наполненного её ценностями и убеждениями, определяет своеобразие культуры этого народа, что в свою очередь обуславливает его поведение и различия в формировании языковых единиц.

На основании проведенного контент-анализа лингвокультурного концепта «война» в русскоязычной картине мира с общим количеством репрезентаций 1854 единиц мы предлагаем учитывать следующие приемы описания данного концепта:

1) лексикографический анализ (этимология, толкование, ассоциации, частота использования, синонимы и антонимы ключевой лексики исследуемого лингвокультурного концепта);

2) анализ деривационных и морфологических семем (построение деривационного и лексико-грамматического полей – однокоренные единицы и падежные словоформы ключевой лексики исследуемого лингвокультурного концепта);

3) лексико-фразеологический анализ (фразеологические единицы, языковые клише, устойчивые словосочетания, паремии, эвфемизмы, выражения в переносном значении, метафорические образы, связанные с лексемой концепта);

4) анализ афоризмов (афоризмы, цитаты);

5) анализ различных дискурсов (медиадискурс, художественные и музыкальные произведения, народный фольклор).

Таким образом, лингвокультурный концепт «война» может быть обусловлен огромным пластом языковых единиц, отражающих его национальную специфику, опираясь на убеждения, имеющие первостепенную важность, как для отдельного индивидуума, так и для всего народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под общ. ред. д-ра филол. наук, проф. В.П. Нерознака. - М.: Academia, 1997. – С. 267-279.
2. Бабаева Е.В. Лексическое значение слова как способ выражения культурно-языкового концепта // Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр. / ВГПУ, ПМПУ. – Волгоград; Архангельск: Перемена, 1996. – 260 с.
3. Бердяев Н. Мысли о природе войны // Русские философы о войне / [сост. И.С. Даниленко]. – М.: Жуковский, 2005. – 290 с.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы) : монография / В.В. Воробьев. – М. : Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
5. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М.: Гнозис, 2004. – 236 с.
6. Гурулева Т.Л. Сопоставительный анализ коммуникативного поведения этнической языковой личности: параметры и технология описания речевого портрета // Культура и цивилизация. - 2016. - № 6.
7. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб.: СПбГУ, 2001. – 371 с.

8. Зусман В.Г. Концепт в культурологическом аспекте // Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – Н. Новгород: Деком, 2001. – 41 с.
9. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
10. Иная ментальность / В.И. Карасик, О.Г. Прохвачева, Я.В. Зубкова, Э.В. Грабарова. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
11. Кубрякова Е.С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова память // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М., 1991. – 85 с.
12. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 280-287.
13. Ляпин С. Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Научные труды Центроконцепта. Вып. 1. – Архангельск, 1977. – С. 16-18.
14. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: «Восток-Запад», 2007. - 314 с.
15. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 176 с.
16. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. - 139 с.
17. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
18. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

СТЕРЕОТИПЫ О ВЕЛИКОБРИТАНИИ XXI ВЕКА Е.С. Звигинцева

Институт иностранных языков
Московского педагогического городского университета
Москва, Россия

Как часто в жизни мы слышим: «Да он типичный француз!» или «Посмотри, ведет себя, как настоящий англичанин!». Но что мы подразумеваем под словами *типичный, настоящий*? Ведь не существует «настоящих» или «ненастоящих» французов, «правильных» или «неправильных» англичан, однако для характеристики народа мы выбираем именно эти лексические единицы. Такое речевое поведение является словесным отражением субъективного понимания человеком картины мира других народов, следствием стереотипного мышления.

Термин “стереотип” (греч. stereos – твердый, typos - отпечаток) был введен в общественно-политический западный дискурс, а затем и в научный оборот, американским писателем и журналистом Уолтером Липпманом (1889-1974) как научное явление, которое он применил в описании своей концепции общественного мнения в 1922 году. По мнению Липпмана, стереотипы – это упорядоченные, схематичные, детерминированные культурой представления в сознании человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных объектов мира [4, с. 23]. «Толковый словарь русского языка» Сергея Ивановича Ожегова (1900-1964) дает следующее определение: стереотип - это «прочно сложившийся, постоянный образец чего-н., стандарт (книжн.)» [7, с. 524]. В качестве предмета нашего исследования выбраны этнокультурные стереотипы, так как проблема изучения процесса и следствий формирования в сознании человека определенного образа о народе, другой стране,

представляется нам особенно актуальной в современных условиях мировой интеграции и мультикультурного общества.

И поскольку стереотип - это всегда субъективное представление одного народа о картине мира другого, в данной статье было решено представить точку зрения двух государств: Республики Казахстан и Российской Федерации.

Статья посвящена некоторым наиболее распространенным стереотипам о Великобритании XXI века, которые складывались у народов этих стран под влиянием литературных произведений, средств массовой информации, произведений киноискусства, исторических событий мирового масштаба. Материалом для исследования послужили научные труды Уолтера Липпмана, нидерландского социолога Герта Хофстеде, статьи британской газеты The Independent.

Именно по стереотипам при спонтанном упоминании страны мы судим о национальном характере ее граждан, привычках и традициях того или иного народа, проживающего на ее территории. Любопытно то, что стереотипы, пусть даже обоснованные не научно, а лишь эмпирическим путем, прочно закрепляются в нашем сознании и влияют на наше представление о жизни страны. Так, например, образ типичного немца для нас – это мужчина средних лет, который даже в повседневной жизни одет в национальную одежду, аккуратно носит шляпу с пером и парадоксальным образом сочетает в кулинарных предпочтениях любовь к сосискам и биологически чистым продуктам. Миф о романтических французах порожден кинематографом, на самом же деле в Париже – «городе любви» – романтики не многим больше, чем в Москве. А стереотипы о казахском народе и вовсе гласят, будто люди в Казахстане до сих пор живут в юртах и передвигаются на верблюдах! В 2017 году в своем послании народу Казахстана Первый Президент Республики Нурсултан Абишевич

Назарбаев подчеркнул, что Казахстан – «молодое, многонациональное, уверенное в своем будущем, динамично развивающееся государство» [8]. Казахстанцы, как и все современные люди, живут в собственных домах и квартирах и передвигаются на автомобилях. При этом юрта остается неотъемлемой частью национального быта казахского народа, его национальной гордостью, а верхняя часть юрты – шанырак – изображена на гербе Республики Казахстан как символ общего дома для более 100 национальностей, проживающих в стране.

Таким образом, в нашем сознании сформированы достаточно четкие представления о другом народе, и совсем не важно, сталкивались ли мы с его представителями в реальной жизни.

Так, стереотип о том, что Британия и Англия – это одно и то же географическое понятие, и, соответственно, британцы – это англичане, сформировался в сознании подавляющего количества людей благодаря географическому положению Англии. Англия находится на Британских островах, но это вовсе не означает, что она и есть Британия. Британские острова (the British Isles) – это группа островов к северо-западу от Европы между Северным морем справа и Атлантическим океаном слева. Они состоят из двух больших островов: остров Великобритания (Great Britain) и остров Ирландия (Ireland). Именно на острове Великобритания, крупнейшем из Британских островов, расположена Англия (England) и еще две страны: Шотландия (Scotland) и Уэльс (Wales). Для обозначения этих трех стран используется понятие «Великобритания» (Great Britain). На острове Ирландия расположены два независимых государства – Республика Ирландия, которая в данной статье не представляет для нас интереса, и Северная Ирландия (Northern Ireland), находящаяся на северо-восточной части острова Ирландия. Вышеназванные три страны вместе с Северной Ирландией образуют Соединенное королевство

Великобритании и Северной Ирландии (the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland). [3, с. 15]

Проблема заключается в том, что в настоящее время термин «Великобритания», служивший изначально только для обозначения острова, на котором расположены Англия, Шотландия и Уэльс, используется теперь для обозначения всего Соединенного Королевства. Обратившись к физической и политической карте мира, мы с уверенностью можем опровергнуть такое лишь частично обоснованное расширение лексического значения слова, однако, не повлияем на него.

Неверное представление о Великобритании как обо всем Соединенном королевстве закрепилось в нашем сознании так же прочно, как и ошибочное понимание Англии как всей Британии. Королевство Англия действительно является крупнейшей административно-политической частью Соединённого Королевства Великобритании и Северной Ирландии, и именно столица Англии – Лондон – является крупнейшим городом и столицей всего Соединенного Королевства, а также главным политическим, экономическим и культурным центром Великобритании. Все это приводит к тому, что Англия по политическим функциям, экономической значимости и социальным масштабам совпадает в нашем сознании с Великобританией. Поэтому, когда мы говорим «Англия», мы подразумеваем то Великобританию (Англию, Шотландию, Уэльс), то Соединенное Королевство (Англию, Шотландию, Уэльс и Северную Ирландию), то Британские острова (Англию, Шотландию, Уэльс, Северную Ирландию и Республику Ирландию), но почти никогда только Англию. Отсюда становится очевидным, что представление о Великобритании и Англии как об одном и том же географическом понятии ошибочно и может быть легко опровергнуто путем анализа географических и политических данных.

Из всего вышесказанного следует и другая проблема: ошибочное расширение лексической наполняемости обозначения Англии как страны приводит к тому, что стереотипы об англичанах переносятся на представления обо всех британцах, включая валлийцев и шотландцев. Явление идентичности образа Англии и Великобритании в нашем сознании и доминирование значения стереотипов об англичанах над значением стереотипов других народностей Соединенного Королевства имеет место быть и сегодня, даже несмотря на то, что современный человек политически образован, «подкован», просвещен, заинтересован, активен. Этот фактор, на наш взгляд, необходимо особо учитывать при исследовании стереотипов о британцах XXI века.

Согласно другому стереотипу, у всех британцев британский акцент. [10] Ежедневная британская газета *The Independent* придерживается мнения, что такого понятия, как британский акцент, не существует вовсе, а существуют только отдельно взятые акценты и диалекты. Например, речь британцев, проживающих на юге и на севере страны, характеризуется сильнейшими фонетическими различиями ввиду складывающихся веками исторических и территориальных факторов. Кроме того, английский язык не имеет центрального государственного органа, координирующего его развитие, такого как, например, Общество немецкого языка в г. Дортмунд или Французская академия в Париже, что ведет к отсутствию единой языковой нормы и, соответственно, целостности ее составляющих, в том числе и фонетической стороны языка как одной из них.

Таким образом, понятие *британский акцент* не является корректным. Лингвистически верно в данном случае понятие *британский вариант английского языка (BrE, BE, en-GB)*, включающее в себя широкий спектр акцентов и диалектов английского языка, используемых в Соединенном королевстве и отличающихся от других региональных вариантов произношения [2]. Исходя из перечисленного,

согласимся с мнением газеты The Independent в том, что утверждение о едином, общепринятом британском акценте для всех британцев ложно, так как не подлежит научному обоснованию.

Один из самых спорных стереотипов – в Великобритании невкусная еда. Долгое время традиционная британская кухня не была визитной карточкой страны, как, например, французская или итальянская. Одно время считалось даже, что британская кулинария не существует как таковая вообще. Такое смелое утверждение основывалось на том, что в эпоху расцвета Великобритании как колониальной державы в XIX веке британская кухня подверглась сильному влиянию кулинарии «заморских» стран, в первую очередь Индии. Газета The Independent приводит мнение читателя, который уверен, что индийская кухня в Англии вкуснее, чем в самой Индии. Так, например, англо-индийское блюдо из курицы – tikka masala – считается настоящим британским «национальным» блюдом, а в 2009 году в парламент Шотландии даже была официально внесена заявка присвоить tikka masala статус национального шотландского блюда. Этот пример очень хорошо отражает современное положение кулинарии в Великобритании: сегодня здесь можно встретить кулинарные представительства почти всех стран мира.

За истинно британской кухней сегодня утвердилась стигма «лишенной воображения и тяжелой», репутация не слишком утонченной, но уделяющей внимание качеству ингредиентов (часто местного производства). Это связано с тем, что соусы и приправы традиционной британской кулинарии действительно сравнительно просты, их используют, чтобы подчеркнуть естественный вкус пищи, а не изменить его. Но это вовсе не означает, что британская кухня не имеет вкуса. Воскресное жаркое, состоящее из ростбифа, жареного картофеля, овощей и йоркширского пудинга, станет настоящим открытием для любителей

гастрономического туризма [6, с. 44, 89, 217]. Британская кухня также получила международное признание в качестве полноценного завтрака и традиционного рождественского обеда. Любопытно, что знаменитый традиционный английский завтрак осилит далеко не каждый гурман: яичница, сосиски и/или бекон, хлеб, томаты, грибы, фасоль в томатном соусе, омлет, овсяная каша, паштет, хлопья, яйца всмятку...

Еще одна гордость британской кухни – это чай, однако стереотип о том, что британцы предпочитают чай кофе, не находит подтверждения в последнее время. Безусловно, традиции чаепития в Великобритании очень прочные, но мало кто знает, что кофе появился в Англии почти на 100 лет раньше чая – во второй половине XVI века. Чашка чая согревает и успокаивает, и многие жители страны считают ее национальным символом, изображая на сувенирных чашках достопримечательности и дорогие британскому сердцу национальные реалии. И все же сегодня кофе в Великобритании если и не более популярен, то нисколько в этом не уступает чаю. Количество кофеен по всей стране увеличивается с каждым годом, при выборе напитка «на вынос» кофе отдается абсолютное предпочтение. Чай же остается более домашним напитком и традиционно пьется с молоком в кругу семьи, причем, любопытно, но сначала в чашку наливается молоко, а только потом заваренный чай. В Англии чай любят практически так же, как в Казахстане – 10-15 чашек чая в день являются неотъемлемым элементом жизни народов.

О вкусах, как гласит известная пословица, не спорят. Но, думается мне, можно с уверенностью опровергнуть стереотип и сделать вывод: еда в Великобритании все-таки вкусная. Ведь невозможно не влюбиться в кухню, сочетающую в себе изысканные блюда других стран и собственные лучшие кулинарные традиции.

Пожалуй, самым распространенным является стереотип о том, что в Великобритании постоянно идет дождь. Не секрет, что дождь там и правда идет довольно часто, раз в несколько дней. Но разве это не означает, что осадков здесь не больше, чем во многих других городах мира? Согласно метеонаблюдениям, в среднем в году в Англии, например, выпадает 583 мм осадков. Для сравнения: в Париже – 649 мм, в Риме – 874 мм, а в Москве – 707 мм [1, с. 23, 291, 339]. Впечатление постоянных дождей создается благодаря равномерному распределению количества осадков по всем месяцам. К слову, солнце здесь тоже бывает чаще, чем принято считать – оно выглядывает почти каждый день, хотя бы даже и на пару минут. Но стереотип остается, и влияет на наше воображение настолько сильно, что Лондон, загадочный, старинный город Шерлока Холмса, представляется нам еще обязательно дождливым, туманным. А ведь последнее определение - тоже стереотип: лондонский туман не имеет на самом деле ничего общего с погодой, а представляет собой загрязнение воздуха, вызванное индустриальной революцией в Англии в XIX веке.

Любопытным фактом является то, что погода – бесценный и неиссякаемый источник как тема для беседы. Выражение «Чудесная погода, не правда ли?» – стандартный и одновременно любимый способ британцев завязать разговор. Вы обязаны уметь говорить о погоде, иначе Вы будете считаться невоспитанным, необразованным, некультурным, нетактичным, даже невежественным человеком. Расскажите британцу о погоде, прибавьте к словам искренние эмоции, и ваша беседа будет эталоном хорошего тона.

Интересно представление о том, что жаловаться – это не по-английски. Такое утверждение, на самом деле, очень близко к истине, так как в него вплетены несколько других правдивых стереотипов. Например, представление об исключительной вежливости и хороших манерах англичан.

Англичане могут посчитать вежливостью даже то, что у других народов будет принято как неискренность. Допустим, вы поинтересуетесь у англичанина, нравится ли ему ваше пальто, и ответ непременно будет положительным. Сказать о том, что пальто некрасиво или вы плохо в нем выглядите, для англичанина хуже, чем быть неискренним. Насторожиться стоит, если в ответ прозвучит *nice*, слово-индикатор, позволяющее узнать, что англичанин думает о вашем внешнем виде на самом деле, и используемое только в целях избежать неприятных ситуаций. Малоизвестно, но если после *nice* последует вопрос о том, где вещь была куплена, можно смело делать вывод, что пальто Вашему собеседнику не нравится вовсе.

Об истинных причинах такого поведения иностранцы не всегда догадываются. С одной стороны, британцы не жалуются потому, что с уверенностью ожидают от собеседника эмпатии и способности самостоятельно понять и исправить свою ошибку, благодаря чему ситуация общения не перейдет в конфронтацию [7, с. 172]. Это свидетельствует о терпении британцев по отношению к другим, истинной гуманности, вере в добросовестность человека и благополучное разрешение проблемы. У британцев даже есть специальное «успокаивающее» выражение: „It’s one of those things“. Сломался ли у тебя уют, потерял ли ты некую сумму денег, поссорился ли ты с другом, пошатнулась ли твоя вера в добро – „It’s one of those things“ помогает почувствовать уверенность и знаменует собой, что нечто плохое уже случилось, и ничего страшного, такое ведь бывает со всеми.

С другой стороны, согласно правилам поведения в обществе, англичане очень сдержанны и не могут открыто выражать свои чувства и эмоции или вести себя так, как им вздумается [9, с. 56, 114]. Именно такой сдержанностью и вежливостью объясняется необъяснимое: британцы очень любят очереди, точнее, именно ожидание в очереди. Это может показаться странным, но британцам нравится такое

времяпрепровождение, они могут ожидать в очереди часами, не впадая в гнев. Единственное место, где они становятся легко раздражительными и даже грубыми, это эскалатор или остановка общественного транспорта. В сознании британца пробраться утром вперед очереди в открывшиеся двери автобуса расценивается как полное отсутствие элементарных понятий о вежливости и воспитании.

Тем не менее, хотя традиции вежливости ещё очень сильны в английском обществе, они постепенно уходят в прошлое и начинают восприниматься как старомодные. Молодое поколение ориентировано на прямое, непосредственное высказывание мыслей, открытое оценивание, что, однако, вовсе не должно подразумевать совсем исключить из общения вежливость и доброжелательность.

В заключение хотелось бы сказать, что, на наш взгляд, стереотипы - это уникальное по своей природе явление человеческого сознания. Одни возникают веками, другим достаточно десятилетия закрепиться в наших умах. Одни исчезают быстро и бесследно, другие напоминают о себе через поколения. Стереотипы нужны человечеству как особая модель восприятия, хранящая опыт познания картины мира другой страны, ее народа, каждого из нас с вами. Мы считаем, что стереотипы нужно изучать, но не столько для расширения кругозора, сколько для умения критически мыслить. Знайте стереотипы, но не мыслите стереотипами, не позволяйте им влиять на ваше мнение о другом народе. Ведь никогда не стоит забывать: все мы, в первую очередь, люди, и это человеческое мы должны в себе беречь, оставаться людьми, несмотря ни на какие стереотипы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атмосферные осадки // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: [в 86 т. (82 т. и 4 доп.)]. – СПб., 1890-1907.

2. Великобритания // Большая российская энциклопедия: [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2004.
3. Государства и территории мира. Справочные сведения // Атлас мира / гл. ред. Г. В. Поздняк. – М.: Оникс, 2010.
4. Липпман, У. Общественное мнение / У. Липпман. – М.: Институт Фонда "Общественное мнение", 2004. – 384 с.
5. Маслова, В. Лигвокультурология / В. Маслова. – М.: Academia, 2010. – 208 с.
6. Мильская А. Английская кухня. Кулинарное искусство народов мира / А. Мильская. – М.: Каравелла, 2007. – 280 с.
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Оникс, 2010. – 736 с.
8. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. 31 января 2017 г.
9. Hofstede, G. Cultures Consequences / G. Hofstede. – Sage Publications, 1984. – 328 с.
10. Vulliamy, E. 7 stereotypes about British people that everyone believes [Электронный ресурс]. / E. Vulliamy. – Электрон. дан. – UK, The Independent, 17 December 2015. – <http://www.independent.co.uk/news/uk/home-news>

**К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНЫХ
И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАТЕГОРИЯХ
БИЛИНГВИЗМА
Е.А. Каргушина**

Государственный институт русского языка им. АС. Пушкина
Москва, Россия

В условиях развития глобализации, информатизации общества, сверхскоростной динамикой изменения социокультурных условий и многих других факторов,

вопросы рассмотрения двуязычия как никогда актуальны. Именно этот фактор – быстротечного изменения – и придает значимость анализу процессов двуязычия. Кроме того, рассмотрение функционирования двух языков на индивидуальном уровне связано с формированием и поддержанием идентичности, что также придает рассмотрению билингвизма особую значимость.

Актуальность и значимость изучению процессов билингвизма придает комплексность феномена билингвизма, среди основных характеристик которых можно выделить ряд следующих основных аспектов билингвизма.

Во-первых, билингвизм не является линейным процессом. Он связан со всей совокупностью индивидуально-психологических аспектов (включая сложность изучения другого языка, языковой лояльности) и социально-политических характеристик (разграничение сфер употребления в рамках языкового планирования и языковой политики). Многоуровневую природу билингвизма сложно описать таксономически, хотя в теоретических исследованиях и были такие попытки.

Во-вторых, сложность определения границ одного языка в паре языков, трудность определения того, где заканчивается сфера влияния одного языка, уступая ее другому или другим. Можно лишь описать те коммуникативные ситуации, в которых применяется тот или иной язык, определить те или иные случаи интерференции, подробно разъяснить механизм переключения кодов в сознании билингва, но нельзя четко определить границы между языками.

В-третьих, отношение к билингвизму как со стороны общества, так и со стороны отдельно взятого индивида, весьма неоднозначно. На индивидуальном уровне отношение в рамках определенной пары языков связано с различными индивидуальными предпочтениями к одному из языков, употреблением того или иного языка в заданных

коммуникативных ситуациях, сферах общения, сложностью понятия «родной язык». На социальном уровне это связано с прагматическими характеристиками, отношением к билингвизму как таковому.

Говоря о комплексности билингвизма как феномена, мы имеем в виду многоаспектность, нелинейность этого явления. Традиционным в лингвистике считается рассмотрение билингвизма в социальном аспекте, рассматривающее функционирование двух языков на определенной территории, анализ их статуса, степени распространения и сфер применения, и психолингвистическом, изучающем психические механизмы использования двух языков, языковой интерференции.

Эта концепция к изучению билингвизма в рамках одного прикладного аспекта гуманитарного знания перекликается и с точкой зрения А.П. Майорова, отмечающего обреченность на провал любых исследований, связанных с переносом психолингвистического определения билингвизма на социальное, с конструированием абстрактных сущностей типа «идеальный билингвизм», «искусственный интеллект», поскольку в их основе лежит неразрешимость противоречий между общественным характером языка и индивидуальным характером речи Майоров [6; 61]. С точки зрения исследователя, для описания билингвизма в социальном и психологическом аспекте может быть применен термин языкового пространства как совокупность «интерсубъективных и интрасубъективных реальностей» [6; 63], и которое является составной частью «билингвального коммуникативного пространства как формы сосуществования, взаимодействия и функционирования двух языков в определенный исторический период в двуязычном обществе» [6; 63]. С другой стороны, термин «языковое пространство» и является принятым в лингвистике, но имеет отношение только к

эмпирическому описанию, но вряд ли может быть теоретически переосмыслен.

Термин «языковое пространство» подводит нас ко второму из обозначенных в начале статьи аспектов билингвизма, а именно, размытости границ в сосуществовании и совместном функционировании двух языков, как в социальном, так и в индивидуальном уровнях.

В социальной лингвистике для реализации этой цели – установить алгоритм существования двух и более языков в определенном социуме – Э. Хаугеном была разработана концепция «языковой экологии», согласно которой необходимо поддерживать существование языка в любой форме, подобно тому, как сохраняются редкие виды фауны и флоры [8].

В противовес данной социально и коллективно направленной концепции Э. Хаугена была выдвинута и другая концепция Дж. Верче, которая, напротив, во главу угла ставит индивидуальный выбор человека в отношении языка. Согласно концепции Дж. Верче, индивид действует с помощью медиаторов, выступает как агент опосредованного действия, конечная единица анализа. Язык как среда служит не только проводником человеческих действий, но формирует это действие, точнее, является непосредственным выражением действия [1].

Вопрос об индивидуальном выборе языка в качестве доминирующего подводит нас к еще ключевому понятию в структуре билингвизма, а именно понятию «родной язык».

Споры вокруг понятия «родной язык» со стороны лингвистов не утихают, одной из причин чему является соотнесенность данного понятия с психическими, ментальными процессами человека, его социализацией. Нам наиболее близка точка зрения В.Г. Костомарова, отмечающего, что «даже в смешанной языковой среде разнорациональной семьи одновременность и одинаковая роль двух языков в выработке мыслительной способности, а

затем и в социализации личности сомнительны» [5; 495]. Сложность, с точки зрения ученого, в том, что билингв вынужден попеременно находиться в двух мирах, в мирах двух языков, поскольку одновременное существование в них невозможно. В результате чего снижается способность личности к самореализации и самовыражению. В конечном итоге человек вынужден делать выбор в пользу того или иного языка.

Это подводит нас к другому аспекту билингвизма, а именно – социально-прагматическому, который тоже нельзя описать однозначно. Сам термин «двуязычный», и его английский эквивалент *bilingual* подразумевает владение двумя языками на достаточно высоком уровне.

Отношение общества к билингвизму также не всегда было стабильно положительным. По данным [7] двуязычие было реабилитировано после 60-х гг. прошлого столетия, до этого двуязычие считалось признаком глупости, низкого происхождения, в связи с чем имели место индивидуальные случаи отказа от одного из языков в пользу другого как более престижного, хорошее знание которого в определенном социуме было более перспективным.

В настоящее время можно говорить скорее о положительном отношении к двуязычию. Доказательством этого может служить исследование [4], в котором автор отмечает, что «преимущества билингвизма всегда превосходят недостатки» [4: 11]. В исследовании также отмечается, что билингвизм в наше время становится культурной универсалией, он важен для обмена информацией и является способом разрешения национальных и культурных противоречий.

Достаточно распространенным в лингвистике также существует мнение, что использование другого языка билингва при общении на родном языке является фактором конструирования идентичности. В частности, употребление английских слов в молодежном сленге уже не вызывает

удивления, а принимается «по умолчанию» как маркер метрической идентичности.

Однако маркером идентичности является не только факт использования другого языка, но и выбор того уровня, который билингв выбирает для того или иного языка. Например, в речи соотечественников, проживающих за рубежом, можно часто слышать комментарии о своем родном языке: «у вас такой хороший русский, а я вот подзабываю его»; «мои дети говорят уже не на том русском, который сейчас»; «не знаю, как это будет по-русски». Не отрицая, что подобного рода отношение к своему родному языку является маркером самоидентичности, т.е. самоидентификации себя как русского, речь скорее идет о соотношении билингва с теми русскими, которые проживали в России на момент смены места жительства человека, чем с теми, кто сейчас проживает. Для некоторых один из языков может поддерживаться «в рабочем состоянии», или даже в пассивном (человек не говорит на языке), но при необходимости может перейти из пассивного состояния в активное его применение.

	русский, %	финский, %	финский и русский, %	другой (иностранн ^{ый}) язык, %
Считаю родным языком	92	6	1	-
Родным языком детей будет	27	49	34	-
Дома общение ведется в основном на	95	3	2	-

Для просмотра кино и телевидения в основном выбираю	72	14	10	4
На работе в основном использую	78	12	4	6 (4 - английский; 2 - шведский)
Для работы в интернете в основном использую	8	61	12	19 (17 – английский; 2 - шведский)
Для общения и развлечения в Интернете в основном использую	27	35	14	24 (21 - английский; 3 - шведский)

Действительно, двуязычие не может быть сведено только к изучению языка. Двуязычие, как отмечает А.А. Залевская [3; 107-109], это «функциональная динамическая система», которая формируется через переработку речевого опыта и опыта познания мира, при взаимодействии ряда внутренних и внешних факторов. Функциональная система двуязычия характеризуется изначальной предметностью и пристрастностью, переносом навыков (внутриязыковых и межъязыковых) [5; 107-109].

Динамичность изменения двуязычия показывают и данные анкетирования, социолингвистического исследования русскоязычных семей, проживающих в Финляндии. В анкетировании приняли участие 152 респондента – русские, проживающие в Финляндии. Время проживания в Финляндии и возраст респондентов нами не учитывались.

Данные показывают, что 6 % уже считают родным финский язык, что говорит о случаях отказа от родного языка в случае смены места жительства. Однако значительное

количество (92 %) показывает, что родным языком остается именно тот, который выучился с детства. Лишь 1 % опрошиваемых указали, что оба языка являются родными, что и подтверждает приведенное выше утверждение о доминировании одного из языков в двуязычии. 1 % приходится на вариант «затрудняюсь ответить». Поскольку количество тех, кто считает, что родным языком уже не будет русский (49 %), превышает тех, кто считает русский останется родным почти в два раза (27 %), может говорить о ситуации изменения языковой лояльности. Также доля тех, кто полагает, что родными могут быть два языка, говорит о скорее положительном отношении к билингвизму. Родной язык как материнский язык (mother tongue) используется в основном в ситуации семейного общения (95 %), а маленький процент (3 %) тех, кто в ситуации смены места жительства меняет родной язык в семейном общении говорит о высокой степени языковой лояльности. Этим также и объясняется предпочтение в пользу родного языка для просмотра кино и телевидения (72 %). Небольшое количество тех, кто использует русский в качестве основного языка на работе, говорит о доминировании финского как основного, однако в данной графе появляется и доля других иностранных языков – 4 %, равные доли из которых приходятся на шведский и английский. Примечательно, что доля иностранных языков возрастает, и при выборе языка для работы в интернете, основным из которых является английский, составляет 19 %. На доминирование английского языка в интернете указывает и увеличение его доли в качестве выбора языка при общении в интернете – 21 %.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верч Дж. Голос разума. Социокультурный подход к опосредованному действию: Учебное пособие для высшей школы. - М., 1996. - 136 с.

2. Губогло М.Н. Историографические проблемы двуязычия // Основные направления изучения национальных отношений в СССР : коллективная монография / под ред. М.И. Нумиченко. - М.: Наука, 1979. - С. 160-165.

3. Залевская А.А. Вопросы теории двуязычия: монография. - Тверь: Тверской гос. ун-т, 2009. - 144 с.

4. Ковалева С.С. Билингвизм как социально-коммуникативный процесс: автореф. дис. ... канд. социол. наук. - М., 2006. - 25 с.

5. Костомаров В.Г. Еще раз о понятии «родной язык» // Статьи старых лет. - М.: Изд-во ИКАР, 2010. - С. 492-500.

6. Майоров А.П. Социальный билингвизм и языковое пространство. - Уфа: БТУ, 1998. - 159 с.

7. Haugen, E. The ecology of language: Essays by E. Haugen / E. Haugen / Stanford, CA: Stanford University Press / Originally published in W. Bright (Ed.).1966. P. 159-190.

8. Zimmer D. Deutsch und anders Die Sprache im Modernisierungstiebr. Rowohlt Verlag GmbH, 1997. 217 p.

МЕТОДЫ ДИСКУРС-АНАЛИЗА И ВИДЫ ДИСКУРСА С.С. Кулиджанян

Институт иностранных языков
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена продолжению актуальной и вместе с тем спорной на сегодняшний день проблеме дискурса. Дан обзор на методы дискурс-анализа и виды дискурса.

Ключевые слова: дискурс, дискурс-анализ, метод, исследование, контент-анализ, дискурсивная психология, «герменевтический» метод, «идеологический анализ», этнографические методы, критический дискурс-анализ,

семантический дискурс-анализ, лингвистика,
дифференциация, контекст, медицинский, культурный,
бизнес-дискурс, экономический, юридический,
литературный, политический.

Целью дискурс-анализа является всякая форма письменного или устного языка, например, статья в газете или беседа.

Для дискурс-анализа существует большое количество методов. Поскольку тщательный дискурс-анализ требует анализа не только в отношении грамматики, стилистики и лингвистики, но также в отношении когнитивной, социальной и культурной науки, многие гуманитарные и социальные дисциплины выработали свои собственные методы исследования, и, как справедливо утверждает Т.А. ван Дейк, данные методы «обусловлены специфическими структурами и функциями или видами дискурса, уместного для этих дисциплин» [Dijk, 1985:1].

Среди методов анализа: контент-анализ, дискурсивная психология, «герменевтический» метод, «идеологический анализ», этнографические методы, критический дискурс-анализ, семантический дискурс-анализ и т.д. мы ознакомимся со всеми перечисленными методами, но особое внимание уделим последним двум.

Контент-анализ. Как утверждают С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак и Е. Веттер, метод изначально применялся для таких компонентов контента, которые было легко измерить. Однако со временем действие метода расширилось, и он стал включать процедуры, которые оперировали категориями (синтаксическими, семантическими или прагматическими) и которые, как минимум, были направлены на идентификацию количества этих категорий [Тичер, Мейер, Водак, Веттер, 2009:88].

Дискурсивная психология. Метод сфокусирован на «психологических мотивах, отношениях и морали, которые

лежат в основе бесед и взаимодействий» [Psychlopedia, <http://www.psych-it.com.au/>].

«Герменевтический» метод. Согласно Т.А. Ван Дейку, «данный метод акцентировал внимание на роли субъективных интерпретационных процессов, включающих, например, эмпатию к интерпретируемым объектам значение личных ощущений истолкователя» [Dijk, 1985:8, 10].

«Идеологический анализ». Метод «нацелен на выявление скрытых классовых конфликтов, власти и идеологий через дискурс-анализ». Поэтому метод используется в анализе «публичных видов дискурса, таких как политический дискурс, новости или статьи правительств или крупных организаций» [Dijk, 1985:8].

Этнографические методы. Подход подразумевает взаимосвязь между культурой и языком, т.е. нацелен на изучение и понимание культурных феноменов, отражающих знания и систему значений, направляющих жизнь отдельного этноса [Тичер, Мейер, Водак, Веттер, 2009:131].

Критический дискурс-анализ. Т. А. Ван Дейк определяет КДА как «вид аналитического дискурс-анализа, который в первую очередь изучает противостояние текста и языка в социальном и политическом контексте злоупотреблению властью над обществом, доминированию и неравенству, и в то же время то, как они вводятся в действие и порождаются текстом и языком». Однако учёный добавляет, что КДА по своей сути не метод анализа, он скорее «нацелен на предоставление другого “ракурса” или “перспективы” построения теорий, анализа и применения во всей области». С этой точки зрения «дискурс» является частью и находится под влиянием социальной структуры и воспроизводится в рамках общественного взаимодействия [Dijk, 1985:352].

Таким образом, такие понятия, как «власть», «доминирование», «гегемония», «идеология», «класс», «род», «раса», «дискриминация», «интересы»,

«репродукция», «институты», «общественные структуры» и «общественный порядок», будут в составе словарного запаса многих исследователей КДА. Неслучайно, что понятие власти стоит первым в списке, ведь оно является центральным в КДА, т.е. в КДА исследователи анализируют взаимоотношения между данным центральным понятием и дискурсом – как можно контролировать что-то или кого-то посредством дискурса. В общем, люди могут контролировать лишь свою повседневную речь, но не СМИ, например, есть такие люди, на которых легко могут повлиять более сильные социальные группы. Эти более сильные социальные группы контролируют более чем один общественный дискурс: «профессоры контролируют учёный дискурс, учителя – образовательный, журналисты – СМИ, юристы – правовой, а политики – политический и другие общественно-политические дискурсы». Следует обратить внимание на то, что эти более сильные социальные группы могут злоупотреблять своей властью: полиция может силой получить признание от подозреваемого, а редакторы-мужчины не позволяют женщинам писать статьи об экономике [Dijk, 1985:355-356].

Помимо того, Т. А. Ван Дейк считает, что «в определённом контексте, те или иные значения и формы дискурса приобретают больше влияния на людей, как показывают само понятие “убеждения” и двухтысячная история риторики». Вопрос в том, как «дискурс» может оказывать такое влияние [Dijk, 1985:357].

Семантический дискурс-анализ. В этом разделе мы затронем только семантику естественных языковых изречений. СДА занимается «значимым, символическим поведением», т.е. целью метода являются и вербальный, и невербальный миры: жесты, картины, фильмы, логические системы и компьютерные языки, язык глухих и, возможно, социальное взаимодействие в целом [Dijk, 1985:103, 122].

Значимость дискурса зависит от действительных или возможных фактов, обозначенных дискурсом. Эта зависимость может быть оценена с помощью наших знаний или убеждений о действительных или возможных фактах мира или какой-либо ситуации. А правильная интерпретация – это умственное действие или скорее когнитивный процесс носителей языка. Результатом такого процесса является концептуальный образ дискурса в памяти, и, если этот образ удовлетворяет определённому количеству свойств, то носитель языка понял дискурс правильно. Вот почему для СДА важно, чтобы чисто абстрактная семантика была дополнена когнитивной деятельностью [Dijk, 1985:106].

Т.А. ван Дейк выделил несколько отличительных свойств СДА:

1) связность дискурса, которая достигается с помощью, например, порядка слов, порядка предложений, употребления союзов (которые могут иметь и прагматическую, и семантическую функции: *и* может подсказать о дополнительной информации, *но* – протест против предыдущего высказывания, *или* – исправление предыдущего высказывания, и *так* – заключение), синтаксических наречий, времён глаголов, предлогов;

2) распределение информации, которой должно быть не слишком много и не слишком мало, она должна быть уместной по отношению к теме дискурса или беседы, она должна быть краткой и достаточно ясной;

3) глобальная связность (макроструктуры): вышеперечисленные факты могут быть применимы к частным случаям, но к основной теме. Макроструктурой называют семантическую информацию, которая обеспечивает единство дискурсу. Иначе говоря, дискурсы, не позволяющие конспектирование, не имеют макроструктуры или имеют, но обрывочную [Dijk, 1985:107-117].

Для достижения целей, кроме правил локальной и глобальной связности, необходимо следовать определённым семантическим стратегиям:

1. Если текущий разговор прерван, для того чтобы оставаться связным или мотивировать явные отклонения от принципов связности, необходимо такие фразы, как *By the way ... or Speaking about John ...*

2. Когда оратор **A** делает высказывание *p*, он или она могут допустить, что их собеседник **B** может сделать неправильное умозаключение *q* из *p*. Если подобное произошло, то **A** может использовать стратегию блокирования, например, посредством отрицания последующим предложением или придаточным, начинающимся с *but* и отрицания.

3. В беседе, в которой участники особенно заинтересованы в избегании неправильного истолкования, можно использовать большое разнообразие стратегий, например, ограждения, исправления, дополнения и смягчения.

4. Подобным образом люди во время разговора устанавливают большое количество стратегических семантических связей между предложениями или действиями или между скрытыми высказываниями. Они употребляют явные отрицания (*I don't hate them, but ...*), смещения (*I don't care so much, but the others in the street do*), отрицание предположений или выводов (*but that does not mean they are inferior*), and so on [Dijk, 1985:118-120].

Как утверждает Т. А. ван Дейк, теория далека от идеальной и нуждается в дальнейшей доработке [Dijk, 1985:122].

Таким образом, мы убедились, что существует большее количество разнообразных методов дискурс-анализа, зависящих от целей исследования и видов дискурса. Далее мы сфокусируемся на парадигме дискурса в его

тематической классификации, нежели на дифференциации дискурса на устный и письменный типы.

Будучи спорной областью исследования, дискурс не позволяет учёным строго выделить все виды дискурса. Возможно, во многом благодаря тому, что каждый тип дискурса определяется сферой, с которой связан, например, если речь идёт о бизнес-дискурсе, то он в первую очередь связан вопросами бизнеса. И с постоянным появлением новых сфер деятельности увеличивается и число видов дискурса.

Таким образом, выделение видов дискурса возможно лишь условно. Среди них: медицинский, относящийся к окружающей среде, культурный, бизнес-дискурс, экономический, юридический, литературный, политический и даже шизофренический. Мы охарактеризуем в общих чертах лишь некоторые из них, поскольку объём данной работы не позволяет большего. Политический дискурс будет рассмотрен более подробно, поскольку целью нашей работы является именно этот дискурс.

Бизнес-дискурс. В своей работе по бизнес-дискурсу Ф. Барджиела-Чаппини, С. Никерсон и Б. Планкен определяют его так: «бизнес-дискурс о том, как люди общаются с помощью устной речи или переписки с коммерческими организациями для продвижения своей работы» [Bargiela-Chiappini, Nickerson, Planken, 2010:3]. Среди возможных жанров бизнес-дискурса: 1) бизнес-переписка; 2) электронная почта; 3) факс; 4) отчёт; 5) накладная; 6) договор; 7) коносамент [Nazarova, 2004:65].

Экономический дискурс. По мнению Дж. Сэмюэла, отличительной чертой этого дискурса является его язык, т.е. «обычная речь, технический жаргон или математика». Таким образом, область интересов экономического дискурса составляют диаграммы, графики, таблицы, которые характеризуются математически основанными

алгебраическими уравнениями и статистическими формулами.

Правовой дискурс. Как утверждает В. В. Макода, правовой дискурс провалился в своей попытке общаться с обычными людьми, поскольку данный дискурс известен своей загадочностью, двусмысленностью и сложностью. Однако в идеале он должен быть формальным: «обладать композиционным синтаксисом, точной семантикой и хорошим механизмом выводов» [McCarty, 1989:180].

Политический дискурс. Под политическим дискурсом понимают дискурс, в границы использования которого входят все агенты, вовлечённые в политические вопросы, поскольку они все являются «участниками политического дискурса только тогда, когда действуют как политические актёры, вследствие чего принимают участие в политических акциях, таких как правление, законодательство, протесты, голосование..., пропаганда, кампании, вербовка, интервью» [Dijk:14, 22].

Политический дискурс является одним из тех дискурсов, которые более всех привлекают внимание учёных. Поскольку понятие самого дискурса до сих пор не совсем ясно, то и понятие политического дискурса также неопределённо. Первое, что беспокоит учёных, это то, имеет ли политический дискурс право считаться отдельным видом дискурса, ведь, согласно Дж. Сейдел, «политика вездесуща»: когда мы читаем статью о бизнесе или что-либо об образовании, мы видим, что в той или иной степени связана с политикой. Но в таком случае любой анализ дискурса потенциально политический, вследствие чего всякий дискурс-анализ является политическим дискурс-анализом [Seidel, 1985:45].

Во-вторых, споры вызывают границы использования политического дискурса, относится ли он только лишь к политикам или ко всем, кто пишет или говорит на политические темы. По мнению Т. А. ван Дейка, в

большинстве своём политический дискурс-анализ непосредственно связан с политиками, но ведь эти самые политики не всегда говорят на политические темы, т.е., например, во время их свободного времяпрепровождения. Вот почему границы использования политического дискурса не должны быть ограничены только лишь политиками, а также должны относиться ко всем агентам, вовлечённым в политические вопросы [Dijk: 14, 22].

Что касается сферы интересов политического дискурса, естественно, что основной темой является политика. Кроме этого, как уже было упомянуто выше, политический дискурс также освещает образование, здравоохранение, наркотики, преступления, экономику и т.д. Интересной чертой политического дискурса является его оценочность во время описания политиков, политических институтов, политических действий и т.д.: «**МЫ** – демократы, в то время как **ОНИ** – нет, **НАШИ** военные или те, кто разделяют наши цели, – борцы за свободу, в то время как солдаты **ДРУГИХ** – несомненно террористы» [Dijk:28].

Структура политического дискурса в основном характеризуется формальностью и, таким образом, ограниченным употреблением лексики, грамматики и стилистики, хотя в последнее время можно наблюдать всё больше и больше креативности, которая в первую очередь связана с метафорами с целью достижения действенности и убеждения.

Т. А. ван Дейк выделил разные уровни анализа языка.

1. **Лексика.** Т. А. ван Дейк считает, что в лексике политического дискурса, **МЫ** будет олицетворять спасателей этого мира, борцов за свободу, а **ОНИ** будет описываться одним словом «террористы». Значит, все плохие поступки и ошибки, совершённые **НАМИ**, будут передаваться эвфемистически, но всё, что совершат **ДРУГИЕ**, независимо от того, плохое это что-то или

хорошее, будет представлено в худшем свете, а те, кто их совершат, – как «вселенское зло».

2. Синтаксис. Синтаксические средства, посредством которых достигаются цели в политическом дискурсе, это порядок слов и синтаксическая актуализация. Касательно порядка слов, хорошо известно, что непрямой порядок слов служит для акцентирования внимания на чём-то. А синтаксическая актуализация применяется для выделения того или иного слова или выражения опять же для акцентирования внимания и для указания важности информации. Кроме того, для указания на синтаксические субъекты и объекты, жертвы субъектов, используются активные и пассивные структуры соответственно. В зависимости от того, является ли задачей выделить агентов или же снять ответственность с них, а может и завуалировать информацию, используют структуры, показанные в следующих примерах Т. А. ван Дейка: *Police killed demonstrators vs. Demonstrators killed by Police vs. Demonstrators killed.* В первом случае акцентируется внимание на том, кто убил, и поэтому убийцы на первом месте; второе выражение имеет пассивную структуру для той же цели, а последнее – неопределённую.

3. Риторика. В политическом дискурсе риторические действия употребляются для основной цели – для убеждения, или даже больше, для введения в заблуждение. Рассмотрим риторические действия, используемые в политическом дискурсе:

- повтор (на уровне звуков (аллитерация и рифма), формы предложений (параллельные конструкции) и значение (семантический повтор)) at the level of sounds (alliterations and rhymes), sentence forms (parallelisms) and meaning (semantic repetition)) как один из главных методов привлечения внимания к предпочитаемым значениям и усиления удержания этих значений в памяти для лучшего убеждения;

- неуместные дополнения. Суть данного действия в предоставлении подробной информации о достоинствах собственной политики и насколько возможно ужасной информации о врагах. Здесь используются литоты, гиперболы и эвфемизмы;

- удаление. Суть этой операции в удалении нежелательной для общественности информации;

- замещение, т.е. использование таких троп, как ирония, метонимия и метафора.

4. **Экспрессивные структуры.** Согласно Т. А. ван Дейку, помимо синтаксических структур предложений, экспрессивные структуры звуков и графики также выполняют непрямую функцию акцентирования или неакцентирования внимания на стороннических целях. Громкость (крик или шёпот), высота и интонация оратора могут повлиять на внимание к ним и понимание того, что они говорят, следуя принципам идеологического квадрата. То же самое можно сказать о графическом изображении посредством заголовков, использования цветов или фотографий. Таким образом, для выделения информации её подчёркивают криками, высотой тона, поднимающейся интонацией, крупным шрифтом, яркими цветами, притягательными фотографиями, а для завуалирования – обратное [Dijk:33-36].

Как считает В. З. Демьянков, для действенности политический дискурс должен придерживаться определённых военных правил:

- указать в самом начале цель сообщения: мотив должен быть следующим – «я говорю не потому, что я хочу, а потому что так необходимо»;

- акцентировать «представительность» сообщения, указывая со стороны какой партии, фракции или группы вы говорите: мотив – «нас много», поскольку командное сообщение всегда более зрелищно;

- избегать выражения личных мотивов и целей и подчеркнуть социальное значение и ответственность говорящего: мотив – «я представляю интересы всего общества в целом».

Кроме того, В. З. Демьянков утверждает, что одним из действенных средств победы над соперником является высмеивание. Однако, поскольку высмеивание находится на границе этически допустимого, его можно использовать только в самый критический период, а в повседневном политическом дискурсе его лучше избегать [Демьянков:41-42].

Таким образом, для понимания политического дискурса не следует ограничиваться лишь языковой стороной, но также принимать во внимание предысторию, ожидания автора и публики, скрытые цели и т.д.

Резюмируя, можно сказать, что детальный и сложный политический дискурс-анализ прежде всего предоставляет возможность проникновения в дискурсивную политическую практику: встречи глав, парламентские дебаты, законодательство, бюрократические документы, пропаганда партии, интервью в СМИ, протесты оппозиции и организаций, то, как политики, журналисты и общество думают, говорят и пишут об этих вопросах, и как такой дискурс и знания влияют на политические действия и, следовательно, на политическую структуру.

Сегодня количество употребления метафор среди политических агентов сильно увеличилось, вследствие чего проблема использования метафор сейчас очень актуальна. А суть вопроса в том, что учёные отнюдь не единодушны по поводу того, могут ли метафоры быть использованы в политическом дискурсе или нет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н.Д. Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Изд-во "Советская энциклопедия", 1990.
2. Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка.
3. Демьянков В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии.
4. Ильин М.В. Перспективы политического дискурс-анализа в России. - М.
5. Седов К.Ф.. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004, 320 с.
6. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности.
7. Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е. Методы анализа текста и дискурса / пер. с англ. - Харьков: Гуманитарный Центр, 2009. - 354 с.
8. Филлипс Л., Йоргенсен М. В. Дискурс Анализ, теория и метод / пер. с англ. Гуманитарный центр. - Харьков, 2008. - 350 с.
9. R. de Beaugrande, W.U. Dressler. Einfuehrung in die Textlinguistik. Tuebingen: Niemeyer, 1981
10. Brunner G., Graefen G. Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994.
11. Jef Verschueren. Understanding Pragmatics. New York: Oxford University Press, 1999. 295p.
12. Handbook of Discourse analysis. Vol. I. Disciplines of Discourse. Academic press, Inc. 1985. 302 p.
13. Handbook of Discourse analysis. Vol. II. Dimensions of Discourse. Academic press, Inc. 1985. 279 p.
14. Handbook of Discourse analysis. Vol. IV. Discourse Analysis in Society. Gill Seidel. Political Discourse Analysis. Academic press, Inc. 1985. 228 p.

15. Makodia, V. COMMUNICATIONS & MISCOMMUNICATIONS: A PRAGMATIC STUDY OF LEGAL DISCOURSE / V. Makodia [Электронный ресурс]: Japan, 2007. – Режим доступа: <http://www.pala.ac.uk/resources/proceedings/2007/makodia2007.pdf>. (дата обращения: 17.02.2014).
16. Nazarova, T.B. Business English / Т. В. Nazarova. – М.: AST. Astral Tranzitkniga, 2004. – 128 p.
17. Samuels, W. J. Economics as Discourse / W. J. Samuels. – New York: Academic Publishers, 1990. – 128 p.
18. Psychlopedia, <http://www.psych-it.com.au/>
19. Stylistics. Oxford University Press. URL: <http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/catalogue/0-19-437240-5-a.pdf> (дата обращения: 07.09.2016).

**МОЛОДЕЖНЫЕ ЖУРНАЛЫ КАК СФЕРА
УПОТРЕБЛЕНИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ
(НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Т.А. Овчинникова

МАОУ «Гимназия № 1»
г.о. Балашиха, Россия

В настоящее время в СМИ можно наблюдать новый стиль выражения, который характеризуется свободой выбора языковых средств. При создании медиатекстов все чаще используются элементы разговорной речи. Журналисты особенно активно прибегают к употреблению языковых средств разговорной речи на страницах журналов для молодежи.

Таким образом, актуальность данного исследования заключается в необходимости изучения изменений стилевых норм современного английского языка. Кроме того, тексты статей журналов для подростков отражают речевую

практику молодых людей как носителей языка. Изучая публицистические тексты, можно познать не только дух современного языка, но и менталитет, и культуру его носителя.

Объектом исследования являются статьи молодежных журналов мод Великобритании.

Предмет исследования – элементы разговорного стиля речи на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы выявить признаки разговорного стиля речи, функционирующие в статьях молодежных журналов мод Великобритании.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Определить место журналов мод для подростков в системе британских журналов.
2. Выявить экстралингвистические черты разговорного стиля речи, актуальные для молодежных журналов.
3. Выявить и проанализировать языковые признаки разговорного стиля речи, встречающиеся в журналах мод для подростков.

В ходе исследования для решения поставленных задач были изучены работы таких ученых, как Ю.М. Скребнев, Е.А. Земская, О.Б. Сироткина, Е.Н. Ширяев, О.А. Лаптева, а также газетные и журнальные статьи, материалы, функционирующие в сетевом пространстве.

Эмпирическим материалом работы послужили языковые единицы и конструкции со страниц интернет-версий молодежных журналов мод.

Гипотеза исследования: в статьях молодежных журналов мод часто встречаются черты разговорного стиля.

Методы исследования: анализ научной литературы, классификация, описание, индукция, метод статистической обработки.

Практическая значимость работы заключается в том, что представленный материал может быть использован желающими углубить и расширить свои знания английского языка, а также поднять мотивацию к его дальнейшему изучению. Представленные наблюдения могут оказаться полезными для дальнейшей разработки проблем изменений стилевых норм.

1. Молодежные журналы в системе английских СМИ. Медиакартина мира, формируемая СМИ, постоянно видоизменяется, несмотря на то, что является вполне сложившейся. Журналы для молодежи играют в этом немалую роль. Развлекательные журналы относят к специализированным изданиям, предназначенным для молодых людей подросткового возраста.

Британские журналы современной культуры являются важной частью молодого сегмента периодической печати, которые распространились повсеместно за последние два десятилетия. Первые издания возникают после английской буржуазной революции 1640 г, но слово «газета» в английском языке появляется только через два года, в 1642 г. В 1702 г. стала издаваться первая в Англии ежедневная газета The Daily Courant [1].

Последние десятилетия в Англии были отмечены сменой эпох в газетном деле, вызванной требованиями новой технологии полиграфического производства и борьбы газетно-журнальной журналистики за выживание в условиях жесткой конкуренции со стороны электронной журналистики. Вследствие этого многие журналы освоили пространство Интернета. Сугубо сетевые издания тоже стали популярны. Практически все издания для молодёжи имеют свои сайты, где располагаются электронные версии номеров, форумы и многое другое. В зависимости от тематической

направленности молодежные журналы различны. Существуют издания, выполняющие информационную и просветительскую функции (BBC Focus, New Scientist). Есть издания, носящие развлекательный характер (MODE, Fashion, Vogue, J-14, Girls' Life). Существует множество журналов о спорте, самый популярный – Sport Magazine.

СМИ имеют возможность преподнести определенные сведения в нужной, требуемой для них форме. Освещая произошедшее, они обращают внимание только на одни аспекты, не затрагивая другие. Это помогает им манипулировать сознанием аудитории. В связи с этим на современном рынке молодежных журналов сложилась неоднозначная картина. Одни журналы обогащают кругозор человека, помогая узнавать новую информацию, другие стараются внести в сознание ложные ориентиры, но также имеются и те, которые не имеют ярко выраженной позиции.

Представляется возможным провести классификацию современных британских молодежных журналов по следующим признакам.

1. Гендерный признак:

- журналы только для юношей (Teens magazine, NextStepU, GQ);

- журналы только для девушек (Girls' Life, Seventeen, J-14, Teen Vogue).

2. Тематический признак:

- наука (3D World, Computer Arts, Dive Magazine, Imagine FX);

- мода (Teen Vogue, Girls' Life, Elle, Glamour, More Magazine, Grazia magazine);

- спорт (Sport Magazine);

- развлечение (Edge, Twist Magazine, Mis Quince);

- музыка (Smash Hits, New Musical Express, Q, Alt press, Bass Guitar, Billboard).

3. По принципу наличия/отсутствия интернет-версии:

- только интернет-версия (Ten2Teens Magazine, A Heaven for Teens, CosmoGirl);

- только печатная версия;

- печатная и интернет-версии (Elle, Glamour, GQ, OK!).

4. Территориальный признак:

- только в Шотландии (The Scotsman, Glasgow Herald);

- только в Уэльсе (Western Mail);

- только в Англии (Yorkshire Post).

Самый первый официально зарегистрированный музыкальный британский журнал – i-D. В настоящее время этот журнал отражает стиль мышления британской молодежи. Каждый его номер посвящен определенной теме. В журнале есть постоянные рубрики. Например, в каждом журнале печатают публикации, информирующие о культурных мероприятиях. Большая часть публикаций – интервью с наиболее значительными представителями мира моды, искусства.

Другой весьма популярный журнал среди британской молодежи имеет название Seventeen. Целевая аудитория этого издания – девочки 13-17 лет. Публикации освещают светскую жизнь, новинки кино, музыки и моды. Много статей посвящено советам. Например, читатель может узнать, какой подарок лучше сделать своим близким людям, или как быстро подготовиться к экзаменам, или как правильно сочетать одежду или наносить макияж.

Главным британским молодежным журналом, который посвящен всем аспектам моды, принято считать Teen Vogue. Он публикует всю информацию о последних новинках в сфере моды: трендах, модных показах.

Особой любовью у британских подростков пользуются журналы с музыкальной тематикой. «Самое первое молодежно ориентированное периодическое издание этого типа появилось в Великобритании в 1952 г. - New Musical Express (NME)» [2]. Этот журнал является ядром «рок-н-ролла», объединяющим различные группы молодежи,

поэтому очень популярен среди молодежи. Второе место среди самых популярных британских молодежных музыкальных занимает Smash Hits. Ориентация Smash Hits преимущественно на женскую читательскую аудиторию в возрасте от 12 до 22 лет обусловлена содержательным наполнением. Он публикует в основном постеры молодых ди-джеев и освещает танцевальную музыку формата Top of the Pops.

«Одним из самых уважаемых журналов Великобритании, распространяющимся во всех странах Западной Европы и США, является молодежный музыкальный журнал Q» [2]. Этот журнал ориентируется на аудиторию людей 16-28 лет, поэтому стилистика издания скорее сдержанная, чем экспрессивная. Основные рубрики этого журнала в большей степени типичны для журналов мод или массовых глянцевого издания, чем для обычных молодежных журналов.

Так как молодым людям очень интересна жизнь знаменитостей, существуют и такие журналы, которые публикуют статьи в основном только про светское общество и отдельных известных личностей. Например, журнал J-14 позиционирует себя как издание номер один в сфере жизни знаменитых людей. Статьи этого журнала рассказывают о стиле жизни, выборе одежды знаменитых людей, об их взаимоотношениях друг с другом.

В конце XX века на британский рынок СМИ пришли американские журналы. Самый популярный из них – Nylon. Название происходит из слияния названия двух городов New-York и London. На страницах этого журнала можно найти интересные статьи об искусстве, культуре, дизайне и путешествиях.

Итак, британские журналы молодежной субкультуры представляют важную часть британской системы СМИ. Проанализировав некоторые из них, можно сказать, что данные издания, как правило, ориентируются на культуру

своей аудитории: на страницах этих изданий обсуждаются музыкальные новинки, новые субкультурные течения, молодежные мода и искусство, подростковый стиль жизни.

2. Разговорность в журнальном тексте.

Общеизвестно, что функциональные стили речи редко существуют в чистом виде, переплетаясь и заимствуя черты друг у друга. Так, и тексты СМИ вбирают в себя функционально-стилистические признаки публицистического и разговорного стилей.

Следует подчеркнуть, что, стремясь приблизиться к своей аудитории, журналисты осваивают приемы разговорности. Это есть «результат осознанного снижения речи в риторических целях» [6], направленный на создание впечатления не книжной речи. Нацеленность на упрощение проблем, «облегченный слог» [1], обращенность к опыту читателя, сокращение дистанции общения между коммуникантами предопределяют наличие разговорного слоя в качестве обязательного компонента в журнальном тексте.

Разговорная речь признается универсальной системой, которой пользуются все носители языка [3, с. 41-43]. Выделяют следующие признаки, характеризующие разговорную речь (Ю.М. Скребнев, Е.А. Земская, Е.Н. Ширяев, О.А. Лаптева и др.):

1. Устный характер речевого продуцирования. Этот признак не является определяющим, так как устное продуцирование присуще не только разговорной речи, но и другим видам речевой деятельности. В журналах этот признак не встречается, так как тексты напечатаны и не требуют воспроизведения.

2. Бытовая тематика. Бытовой характер содержания тоже не может считаться определяющим, хотя в повседневном общении бытовая тематика преобладает. Бытовая тематика прослеживается в статьях, посвященных

советам разного характера, например, по красоте, уходу за домом, подготовке к экзаменам.

3. Стереотипность речевых актов. Данный признак тоже не является решающим, ведь в разговорной речи часто фразы выходят за пределы стереотипности. В публицистических статьях речевые клише встречаются весьма редко.

4. Диалогическая форма языкового общения. Этот признак в большей мере, чем все предыдущие, характеризует разговорную речь. «Эллиптичность отдельно связанной реплики, синтаксически восполняемой за счет предшествующей или последующей, или своего рода «прогрессивная ассимиляция» – синтаксическое употребление структуры данной реплики структуре предыдущей» [3, с. 42]. Несмотря на это, диалогическая форма не является абсолютно необходимой чертой. Разговорная речь может быть представлена распространёнными монологическими высказываниями. В журналах мы можем наблюдать обращения автора к читателю, однако не представляется возможным ответить.

5. Зависимость от внеречевой деятельности участников. Предмет речи известен обоим участникам, эллиптичность восполняется жестикულიцией и мимикой. Предмет повествования статьи молодёжного журнала обычно известен читателю, так как автор всегда апеллирует к его опыту. Эллиптичность восполняется только благодаря контексту.

6. Спонтанность, вызываемая потребностью в незамедлительной языковой реакции. Эта черта является важнейшей в сущности языкового общения, так как говорящий, как правило, не имеет времени для конструирования и редактирования своих высказываний. Однако спонтанность не может быть квалифицирована как абсолютно существенная характеристика разговорной речи. Во-первых, стереотипность воспроизведения

клишированных форм деформирует фактор спонтанности. Во-вторых, ораторская речь тоже обладает спонтанностью, хотя создает тексты, близкие к книжно-литературным. Так как журналы не могут иметь этого признака, так как текст сначала печатается, потом редактируется, это означает, что спонтанность полностью отсутствует.

7. Эмоциональная насыщенность (аффективность). Эмоциональная насыщенность не является цельным признаком разговорной речи, она присуща многим речевым актам. Эта черта в статьях может проявлять за счет эмоционально-окрашенных слов, тропов, восклицательных предложений, междометий.

8. Непосредственность общения. «Непосредственность общения – признак, который отдельные лингвисты считают важнейшим признаком разговорной речи» [5]. Под непосредственностью понимается естественность, предполагается диалогичность, следовательно, этот признак нельзя назвать присущим журналам.

9. Неофициальность отношений между участниками речевого акта. Эта характеристика констатирует наиболее существенный признак тех социальных условий, которые определяют разговорную речь. С этой точки зрения авторы и потребители статей находятся в разных условиях. С одной стороны, тексты СМИ являются жанром публицистики и носят официальный характер, а с другой - могут быть целены на различные аудитории. В частности, молодежные журналы мод адресованы подросткам и, предполагается, что будут читаться в свободной неформальной обстановке.

Таким образом, тексты молодежных журналов могут быть наделены такими чертами разговорной речи, как бытовая тематика, эмоциональная окрашенность, в некоторых случаях ситуационная обусловленность.

3. Особенности разговорной речи в концепции Ю.М. Скребнева. Занимаясь изучением разговорной речи, Ю.М. Скребнев вводит понятия импликационной и

экспликационной тенденций, которые «свойственны функционированию языка в любой сфере и особенно ярко проявляются в разговорной речи» [3, с. 65].

Под импликацией понимается приписывание данной форме новой функции, т.е. перегрузка данной формы избыточным содержанием (обогащение плана содержания языковой единицы). Экспликация – перегрузка данного содержания избыточной формой (деградация плана содержания языковой единицы). Экспликация отличается от избыточности, которая встречается на каждом шагу в системе любого языка (в том числе и в нейтральной области языка): do в They do not work, three books, где множественность выражена дважды. Термин «экспликация» имеет в виду языковые формы, ощущаемые как чуждые нейтральной области языка, легко заменимые синонимическими выражениями с меньшим числом значимых элементов [4, с. 199-205].

Экспликационные и импликационные тенденции обнаруживаются на всех уровнях языковой иерархии: фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях.

Импликационные тенденции на синтаксическом уровне выражаются в следующих аспектах:

- импликационные формы построения предложений: несобственно-побудительные/вопросительные/отрицательные предложения;
- грамматически зависимые структуры в синтаксической изоляции;
- отсутствие членов предложения и строевых элементов. Эллиптические конструкции – неотъемлемая часть разговорной речи;
- диалогичность разговорной речи: взаимодействие реплик, насыщенность междометиями.

Экспликация на уровне синтаксиса обуславливается следующим:

- расчленение потенциального синтаксического целого;

- избыточные материальные элементы.

Фонетический уровень. Разговорная речь характеризуется спонтанностью, нечеткостью произношения, иногда небрежностью. Эти признаки обычно не приемлемы для официально-деловых и публицистических текстов, однако их можно встретить в журнальных статьях, адресованных молодежи. Такая фонетическая нечеткость и эмоциональность выражаются на письме такими формами импликации, как:

стяженные формы

“He loves it because YOU won't stop smelling him.”
(Seventeen February 11, 2017) (won't (inf.) – will not)

“You don't have to buy a new pair of shoes just for prom!” (Seventeen February 11, 2017) (don't (inf.) – do not)

“Since it's time to buckle down, focus, and concentrate on the material at hand...” (Teen Vogue February 20, 2017) (it's (inf.) – it is)

“The fact that she's talking on such important topics and gearing the show toward a younger audience is part of the reason why she's a total force to be reckoned with and...” (J-14 February 5, 2017) (she's (inf.) – she is)

“Tell 'em blonde, bye!” (Seventeen February 11, 2017)
(’em (inf.) – them)

графоны

“Wana know how to make Dan & Phil fall in love with you?” (Shout March 1, 2017)

“Let's be real, he's never, ever gonna forget the time you bought him concert tix for his birthday.” (Seventeen February 11, 2017) (gonna (inf.) – going to)

“Yeah, we'd like a repeat of that!” (Teen Vogue March 4, 2017)

На фонетическом уровне экспликационная специфика проявляется в эмфатическом артикулировании, вызванным

отсутствием социально-этических препятствий для выражения аффекта. Экспликация проявляется в эмфатической артикуляции наиболее важных элементов высказывания или повышением голоса. В журналах об этом сигнализируют: разделение слов на слоги, жирный шрифт, курсив.

“But it’s cool, because they’re self-identified liberal whies, who ted for Obama twice and like, loooove Tiger Woods.” (Fashion March 3, 2017)

“However, quite a few of them have taken their jokes a little *too* far and ended up being totally inappropriate.” (J-14 February 16, 2017)

“And ooooooh, the feels.” (Seventeen February 14, 2017)

“Oh – did we mention the amaaazing gifts?” (Shout March 1, 2017)

“Unfortunately, fans were *not* impressed and she later apologized.” (J-14 February 16, 2017)

“O-K-A-Y, we hear you loud and clear Gayle.” (Fashion March 2, 2017)

“But it’s cool, because they’re self-identified liberal whies, who ted for Obama twice and like, *loooove* Tiger Woods.” (Fashion March 3, 2017)

“This virtual reality headset is kind of gifts his friends will see and say, «Whoa, your girlfriend is *awesome*».” (Seventeen February 11, 2017)

“And *ooooooh*, the feels.” (Seventeen February 14, 2017)

“I could go into extreme detail here about the merits of each and every one, but I won’t.” (Seventeen February 14, 2017)

“He’ll love it because YOU won’t stop smelling him.” (Seventeen February 11, 2017)

“AND they have been in a relationship for awhile, so it just makes sense to have all of their things in the same house.” (OK! February 27, 2017)

“Duh, a list of movies that will strengthen your faith in the all-consuming power of love could never be complete without a Sparks flick.” (Seventeen February 14, 2017)

“The Oxford comma is cool.” (Seventeen February 27, 2017)

“There’s no better feeling than talking down your hair after a long day of Ariana Grande-ing – because that sh*t hurts.” (Seventeen February 27, 2017)

“Because we’re all wondering: What exactly are Winfrey’s plans for the year 2020” (Fashion February 27, 2017)

“We’re searching for a new Shout role model, there’s a MASSIVE beauty haul up for grabs and a brand new problems page to help you #gethappy!” (Shout March 1, 2017)

“PLUS a free Zoella mini mag metallic pens!” (Shout March 1, 2017)

“Fans just need to see them siting together or walking in together and the world will go WILD.” (Teen Vogue March 4, 2017)

“This is probably the least likely thing to happen but how freaking COOL would that be?!” (Teen Vogue March 4, 2017)

“Because crazy stuff happens EVERY year at this awards show.” (Teen Vogue March 4, 2017)

“Her performance was SO Britney.” (Teen Vogue March 4, 2017)

Морфологический уровень. Импликация в морфологии проявляется, в частности, в отпадении суффикса. В английском разговорном языке частотны употребления прилагательных вместо наречий. Например:

pretty вместо prettily

“Besides the fact that blueberries can be topped on pretty much anything and taste delicious, they contain the highest and largest array of antioxidants, including vitamin C, vitamin K, and fiber.” (Teen Vogue February 20, 2017)

“After trying and loving the four shades of the Extra Dimension Skinfinish highlighter that launched last November, I

have no doubt that these will be pretty baller too.” (Seventeen February 27, 2017)

“And the reason is actually pretty interesting.” (Seventeen February 27, 2017)

“It was terrifying, and if Nafis had said “No,” our two-hour tour of Alcatraz afterwards would have been pretty awkward.” (Fashion March 3, 2017)

“It’s kind of like having a family – and, yes, something members of your family do pretty ridiculous things.” (J-14 February 16, 2017)

freaking вместо freakingly

“We’re not saying it would be Ellie Goulding, but this would be freaking epic.” (Teen Vogue March 4, 2017)

“This is probably the least likely thing to happen but how freaking COOL would that be?!” (Teen Vogue March 4, 2017)

Экспликационные тенденции на морфологическом уровне характеризуются употреблением:

эмфатических форм аспекта континуус

“While it makes no sense at all, he was totally being sarcastic and didn’t want to talk about the group at all.” (Teen Vogue March 4, 2017)

эмфатического do

“Not only does Salmon make the list for being one of the most nutritious foods out there, but it also contains omega-3 fatty acids to keep your brain alert and focused.” (Teen Vogue February 20, 2017)

“When you do find a friend who grows with you and is there for you through thick and thin...” (Seventeen February 27, 2017)

“They do have a nurse to set up, after all!” (OK! February 27, 2017)

Лексический уровень

Импликативная тенденция лексического аспекта разговорной речи проявляется в употреблении слов с

обобщенным значением (“thing”, “stuff”, “place”, “get”, “way”, “kind”, “fact”, “problem”, “person”, “man”)

thing

“Cars are her thing.” (Fashion March 3, 2017)

“This is probably the least likely thing to happen but how freaking COOL would what be?!” (March 4, 2017)

“When you put some of the world’s biggest music stars in a room together, things get pretty wacky.” (Teen Vogue March 4, 2017)

“AND they have been in a relationship for awhile, so it just makes sense to have all of their things in the same house.” (OK! February 27, 2017)

“She’s moving on to bigger and better thing!” (OK! February 27, 2017)

“Even if some people don’t understand the power of a collective united in their love of Harry Styles, Liam Payne, Naill Horan, and Louis Tomlinson, having a dedicated and passionate fandom is such a special thing.” (J-14 February 16, 2017)

kind

“This wasn’t some kind of offering to the gods.” (Fashion March 3, 2017)

“It’s kind of like having a family – and, yes, something members of your family do pretty ridiculous things.” (J-14 February 16, 2017)

“So, how do we know that this year’s Grammy awards are bound to have some crazy stuff happen?” (Teen Vogue March 4, 2017)

Экспликация наблюдается тогда, когда употребляются разговорные или сленговые слова и выражения, усиливающие содержание высказывания.

сленг

“Walnuts are hella high in antioxidants, omega 3’s, and their triglyceride levels.” (Teen Vogue February 20, 2017) (hella (sl.) – very)

“After trying and loving the four shades of the Extra Dimension Skinfinish highlighter that launched last November, I have no doubt that these will be pretty baller too.” (Seventeen February 27, 2017) (baller (sl.) – amazing, awesome)

“Long-distance relationships seriously suck.” (Fashion February 27, 2017) (suck (sl.) – to be very bad)

“Stay tuned.” (Fashion February 27, 2017)

разговорные слова

“While certain of the moments on this list will surprise you because they’re totally out-of-the-box, others will make our jaw drop from some of the scary threats that were made.” (J-14 February 16, 2017) (out-of-the-box (inf.))

“When she was on Fashion Police, she totally dissed Zendaya’s hair at the 2015 Oscars.” (J-14 February 16, 2017) (dissed (inf.))

“But there’re not the only ones who dealt with major backlash after dissing another celeb.” (J-14 February 16, 2017) (celeb (inf.) – celebrity (a famous person))

“Obviously, Liam and Cheryl have been spending loads of time together and she probably has already been living at this house more than her own, but it wasn’t officially official until this weekend. (OK! February 27, 2017) (loads of (inf.) – a lot of)

“This is a nude beach, so your photos may be upstaged by a sunburned beach bum wading in the tidy nearby.” (Fashion March 3, 2017) (bum (inf.) – the part of the body that you sit on; a beach bum – a person who spends all their time in the beach, without having a job)

“I was suspect of their reviews (they had also said The Conjuring was for kids), but with a 99% rating from critics, mass box office success, and a comparison to my favourite British sci-fi series, I was sold.” (Fashion March 3, 2017) (sci-fi (inf.) – science-fiction)

“But as a believer in all things hyped and a devotee of Rotten Tomatoes, I desperately wanted to dip my toes in Jordan Peele’s highly anticipated horror film, *Get Out*.” (Fashion March

3, 2017) (hyped (inf.) – to advertise something a lot and exaggerate its good qualities in order to get a lot of public attention for it; dip my toes (inf.) – to start doing something very carefully to see if it will be successful or not)

“For the record: I’m a total scary movie wimp.” (Fashion March 3, 2017) (wimp (inf.) – a person who is not strong, brave or confident)

“We get behind the wheel again and veer out of the city to visit Baker Beach, which has some of the best photo ops of the bridge. (Fashion March 3, 2017) (photo ops (inf.) – photo opportunity)

“With its artwork, drumming and Frisbee play, the place has a real Burning Man-type vibe to it; it’s a reminder of what makes San Francisco so San Francisco.” (Fashion March 3, 2017) (vibe (inf.) – a mood or an atmosphere produced by a particular person, thing or place)

“With the help of the Lincoln’s voice-activated navigation system, we hit the road to discover San Francisco, one of America’s fastest changing cities. (Fashion March 3, 2017) (hit the road (inf.) – to start a journey/trip)

“This is the home that she shared with her ex.” (OK! February 27, 2017) (ex (inf.) – a former husband, wife, or other partner in a relationship)

“But it’s cool, because they’re self-identified liberal whites, who voted for Obama twice and like, *loooove* Tiger Woods. (Fashion March 3, 2017) (cool (inf.) – used to show that you admire or approve of something because it is fashionable, attractive or often different)

“The proposal and my bro hug with “the Zuck”, which was picked up by *CNN*, *Good Morning America*, the *Daily Mail* and the *Huffington Post*, to name a few, overshadowed the rest of the visit.” (Fashion March 3, 2017) (bro (inf.) – brother)

“Keep your mind: you want to wind up with someone who makes you feel like the best version of yourself.” (Seventeen February 27, 2017) (wind up with (inf.) –

“We already knew these two were serious, but DANG.”
(Seventeen February 27, 2017) (DANG (inf.) -

“There’s so much buzz regarding what’s going to go down between the rumored couples walking the red carpet together to the performances that will blow everyone’s mind.”
(Teen Vogue March 4, 2017) (blow everyone’s mind (inf.) – impress or otherwise affect someone very strongly)

“Fans better keep their eyes peeled for this one!” (Teen Vogue March 4, 2017) (keep their eyes peeled (inf.) – to watch very carefully for something)

“We’re not saying it would be Ellie Goulding, but this would be freaking epic.” (Teen Vogue March 4, 2017) (freaking (inf.) – used for emphasis or express anger, annoyance, contempt, or surprise; epic (inf.) – particularly impressive or remarkable)

“Trying to be funny, she leaned into her mic and announced that she passed away.” (Teen Vogue March 4, 2017) (mic (inf.) – microphone)

междометия

“Yup, we’re starting this list with a heavy hitter.”
(Seventeen February 14, 2017)

“And oooooh, the feels.” (Seventeen February 14, 2017)

“Duh, a list of movies that will strengthen your faith in the all-consuming power of love could never be complete without a Sparks flick.” (Seventeen February 14, 2017)

“Oh, go on them!” (Shout March 1, 2017)

“Oh – did we mention the amaaazing gifts?” (Shout March 1, 2017)

замена нейтрального наречия “very” на “terribly”

“This is probably the least likely thing to happen but how freaking COOL would what be?!” (Teen Vogue March 4, 2017)

Синтаксический уровень

Импликация

“Here are a few things she learned along the way.”
(Seventeen February 27, 2017)

“I cannot tell you how many times I trip over an old photo or note that reminds me of something from my past I’d completely forgotten about – and I wish I could read my own account of how things were.” (Seventeen February 27, 2017)

“Right.” (Seventeen February 27, 2017)

диалогичность

Для многих статей молодежных журналов характерной чертой является диалогичность повествования. Автор или группа авторов вступают в диалог с читателем, обращаясь к нему или рассуждая вместе с ним. Обозначенная черта особенно часто встречается в статьях-советах.

“I know what you’re thinking.” (Seventeen February 27, 2017)

“I mean? Have you seen how sad Meghan Markle looks after returning from her long, romantic visit with Prince Harry?” (Fashion February 27, 2017)

“Trust me, I know.” (Seventeen February 27, 2017)

“But don’t get too excited for an epic Trump vs. Oprah battle: Winfrey’s BFF, *CBS This Morning* host **Gayle King**, quickly jumped in to shut down rumours.” (Fashion March 2, 2017)

“Meta, right?” (Fashion March 3, 2017)

эллипсис

“Her response?” (Fashion March 2, 2017)

“A bold and clear “Donald, I’m with her.” (Fashion March 2, 2017)

отсутствие подлежащего

“Fancy a sneaky peek inside the new issue?” (Shout March 1, 2017)

“Remember last year when Selena smiled as Justin’s name was called?” (Teen Vogue March 4, 2017)

изоляция придаточного предложения

“Because seriously, this VMA’s outfit will go down in history.” (Teen Vogue March 4, 2017)

несобственно-побудительное предложение

“Fingers crossed!” (Teen Vogue March 4, 2017)

Экспликация

вопросно-ответное построение реплики

“According to British tabloid *The Daily Star*, the American actress has asked her TV bosses to write her character off of *Suits*. Why? So she can live out her *IRL* fairy tale with her royal boyfriend, of course.” (Fashion February 27, 2017)

“Is a royal proposal on its way? Stay tuned” (Fashion February 27, 2017)

“When asked about his political dream-dream again last year, Trump reaffirmed his love and admiration for the legendary talk show host, saying “I think we’d win easily.” Her response? A bold and clear “Donald, I’m with her.” (Fashion March 2, 2017)

“So, how do we know this year’s Grammy awards are bound to have some crazy stuff happen? Because crazy stuff happens EVERY year at this awards show.” (Teen Vogue March 4, 2017)

“Why? Because she had just gotten vocal chord surgery less than a year before...” (Teen Vogue March 4, 2017)

повтор

“The only thing to say about this one is that we really, really, really hope **Miley Cyrus** wears something this insane when she gets up to present at the 2017 iHaertRadio music awards!” (Teen Vogue March 4, 2017)

Итак, в ходе исследования удалось выявить влияние разговорной речи на речевую практику британских журналов для подростков.

Экстралингвистические признаки разговорной речи, которые актуальны и для молодёжных журналов, включают эмоциональность, некоторую степень диалогичности.

Опираясь на концепцию импликационной и экспликационной разговорной специфики Ю.М. Скребнева, удалось выявить языковые элементы разговорной речи на всех языковых уровнях.

Исследование показало, что в наибольшей степени подвержена влиянию разговорной речи лексика. Это объясняется тем, что лексика является открытой и проницаемой областью языка. Динамические изменения в лексике отражаются и на письме. Более того, употребляя сниженную лексику, журналистам легче установить контакт с молодёжью и донести до неё информацию.

Меньше всего примеров внедрения разговорности найдено на морфологическом уровне. Причиной этому служит тот факт, что в английском языке стилистическая синонимия на уровне морфологии практически отсутствует.

Безусловно, разговорный и публицистический стиль речи являются разными функциональными стилями и имеют множество отличий, которые обнаруживаются как в экстралингвистическом, так и собственно лингвистическом планах. Тем не менее, проведённый анализ подтвердил внедрение элементов разговорной речи в язык молодежных журналов, что целом отражает происходящие изменения в современном английском языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Казак М.Ю. Язык газет. Белгород: Изд-во Белгородского университета, 2012. URL: <http://www.history-journal.ru/index.php?request=full&id=12>
2. Кашеева В.М. Особенности стилистики современных русских и английских молодежных газет. 2014.
3. Сироткина О.Б. Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: сборник статей, вып. 4. - Горький, 1974.
4. Сироткина О.Б. О терминах «разговорная речь», «разговорность» и «разговорный стиль речевой культуры». 1998.
5. Скребнев Ю.М. Введение в коллоквиалистику. Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1985.

6. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка. Саратов, 2003.

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ РЕКЛАМЫ
(К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА)
Д.А. Парамонов**

Юридический институт
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия

Рекламная коммуникация по своей сути манипулятивна, поскольку её основная цель – незаметно для реципиентов побудить их осуществить покупку товара или воспользоваться услугой. И такая манипулятивность обуславливается не коварством рекламистов, а спецификой восприятия рекламных сообщений: как отмечают исследователи, «лобовые» призывы приобрести тот или иной товар, воспользоваться некоей услугой или отдать свой голос определённому кандидату во время выборов не только не работают, но и приводят к прямо противоположному результату [Чумиков, Бочаров – 2010], ибо люди не любят, когда им, не интересуясь их мнением, приказывают, что и как надо делать, навязывают что-то. Всё это вполне объяснимо: в такой ситуации человек чувствует, что им пренебрегают как субъектом, способным принимать самостоятельные решения и делать осознанный выбор. Выход из этой затруднительной коммуникативной ситуации был найден: реципиентов рекламных сообщений стали незаметно для них подводить к принятию тех или иных решений, нужных субъектам коммуникации, формировать иллюзорную убеждённость в полной самостоятельности и осознанности выбора товара, услуги или кандидата на ту или

иную должность. Так лучше, так мягче, проще и безопаснее: не будет сопротивления.

Свобода воли человека признаётся одной из важнейших ценностей и с точки зрения морали, нравственности, и с точки зрения всех мировых религий. Это один из фундаментальных аксиологических элементов, признаваемых, вероятно, во всём мире. По крайней мере в нашей культуре и в культурах иных народов, которых принято именовать цивилизованными, это так. Если рекламная коммуникация по своей природе манипулятивна, то возникает вопрос, не противоречит ли она как таковая фундаментальным ценностям современной культуры... Можно сформулировать эту мысль и более остро: не пренебрегает ли рекламная коммуникация нормами морали, является ли она честной, нет ли в ней некоего коммуникативного шулерства? И вообще – не вредна ли она для людей и для общества в целом?

Феномен рекламы вошёл в отечественную социокультурную реальность в конце 80-х – начале 90-х годов XX века. Особенно ярко реклама стала проявлять себя во второй половине 90-х годов этого столетия: в разных, подчас шокирующих своей вольностью и нестандартностью формах людям предлагали купить что-то, вложить деньги куда-то, проголосовать за кого-то. И люди откликались: покупали то, что им было не надо, безвозвратно расставались со своими сбережениями ради обещанной прибыли, отдавали свои голоса тем, кого и близко нельзя было подпускать к сфере политики... И дело не в недальновидности наших соотечественников, а в том, что со времён жизни в СССР у них было безоговорочное доверие ко всему тому, о чём говорилось в радио- и телеэфире, писалось в газетах и журналах. С течением времени людям стало понятно: то, что предлагает реклама, надо не безоговорочно принимать за истину, а, как говорят в народе, «делить на два, если не на четыре», то есть видеть стремление приукрасить

продвигаемый объект. Люди осознали, что основная цель рекламы – продать товар или услугу, сделать всё, чтобы купили, а не бескорыстно удовлетворить какие-то насущные потребности человека. Рекламные сообщения стали воспринимать в обществе с некоторой долей недоверия, скепсиса: факт возможного манипулирования потенциальным потребителем уже был известен большинству граждан нашей страны. Как этому противостоять? Как окончательно не утратить доверие реципиентов рекламы? Решение было найдено: рекламодатели и производители рекламы стали всё более активно показывать реципиентам рекламы, рядовым гражданам нашей страны, что они на их стороне: они знают о фактах манипуляции потенциальными потребителями со стороны бизнесменов, стремящихся из всего извлечь максимальную прибыль, и вместе со всеми людьми осуждают такой подход и при этом предлагают иной, правильный курс – курс, ориентированный на честность. Так во второй половине второго десятилетия 2000-х годов в отечественной рекламной коммуникации появилось обращение к теме **честности**. В качестве примера можно привести рекламный слоган, использовавшийся при выводе на московский рынок оператора мобильной связи «TELE 2»:

TELE 2

ЧЕСТНО – ДЕШЕВЛЕ!

Содержание данного слогана можно интерпретировать в двух планах.

Первый план интерпретации таков:

‘если к делу подходить честно, то связь будет дешевле’; ‘у нас всё по-честному, поэтому и связь дешевле, чем у других, уже действующих на рынке региона операторов мобильной связи’ (1)

Второй план может быть таким:

‘ну правда (честно) – у нас дешевле, чем у других операторов’ (2)

Честность относится к числу фундаментальных для русской культуры ценностей, поэтому такой коммуникативный ход рекламодателя и рекламистов можно считать весьма сильным, действенным: субъекты коммуникации как бы дают сигнал реципиентам рекламы, гражданам нашей страны, что они вместе с ними, думают о людях, а не о своей прибыли, всеми силами стремятся сделать свой продукт качественным и при этом заботятся о том, чтобы люди не переплачивали.

С ценностью «честность» тесно связана ещё одна принципиальная для нашей культуры ценность – «совесть». Наверное, не будет преувеличением сказать, что это конституирующая для русской культуры ценность: во все времена совестливые люди на Руси, а впоследствии и в России ценились очень высоко, а жить по совести всегда считалось более важно, более правильно и более почётно, чем жить преуспевая, зажиточно. Именно поэтому обращает на себя внимание наименование карты рассрочки «Совесть» и вся коммуникационная кампания по её продвижению, предполагающая использование наружной рекламы, теле- и радиорекламы. Обращают на себя внимание тексты этой рекламы. Так, на рекламном щите мы видим:

С О В Е С Т Ъ

Честная карта рассрочки

При этом первая буква в слове «совесть» заключена в кружочек, что является символом авторского права (copyright). Тем самым рекламодатель и рекламисты показывают реципиентам, гражданам нашей страны: мы такие одни, кто, предлагая людям товар, ориентирован прежде всего на совесть, на честность, это наше авторское, наша уникальность – у всех остальных (у наших

конкурентов) иные устремления, иные подходы, иная система ценностей, в которой совесть в общем-то не на первом месте...

Оформление наружной рекламы данной карты отличается разнообразием. Вот ещё один текст рекламы этой же карты:

ЖИТЬ С СОВЕСТЬЮ ПРОЩЕ, ЧЕМ БЕЗ НЕЁ

С О В Е С Т Ь

Честная карта рассрочки

Приведём ещё одну версию текста рекламы этого же продукта:

ЛУЧШЕ ЖИТЬ С СОВЕСТЬЮ, ЧЕМ БЕЗ НЕЁ

С О В Е С Т Ь

Честная карта рассрочки

Приведённые рекламные слоганы сближают коммерческую рекламу с социальной: если не читать эти рекламные тексты полностью, а ограничиться только открывающими их слоганами, то данную коммерческую рекламу можно принять и за социальную... В данном случае мы наблюдаем весьма интересный приём конвергенции языковых средств, оформляющих коммерческую и социальную рекламу.

Текст телевизионной рекламы данной карты рассрочки начинается словами: «У нас есть совесть...». Безусловно, правильным будет и такое оформление: «У нас есть “Совесть”...». Такое начало текста рекламы призвано продемонстрировать телезрителям основную идею рекламодателя и рекламистов: *‘в отличие от наших конкурентов, думающих исключительно о наживе и в силу этого не заботящихся о вас, о людях, у нас есть совесть: мы начинаем не с прибыли, а с заботы о человеке, о его*

удобстве и благополучии, мы заботимся о том, чтобы люди не тратили лишние деньги... '.

Думается, что обращение к таким основополагающим для русской культуры ценностям, как «честность» и «совесть» как способ отстройки от конкурентов является в настоящее время тенденцией, или, как сейчас модно говорить, трендом, маркетинговой коммуникации. В качестве примера приведём фрагмент текста телевизионной рекламы одного из застройщиков:

Людам нужен комфорт, а уловки нужны тем, кому нечего предложить.

В данном случае коммуникатор (рекламодатель и производитель рекламы) даёт понять реципиентам следующее:

'он абсолютно честен с теми, кому адресует сообщение, поскольку для него приоритетом является забота о людях, к которым он обращается, но так дела обстоят далеко не у всех: остальные участники этого же рынка, конкуренты, обращающиеся к этим же людям, прибегают к уловкам, потому что для них главное другое – не комфорт людей, а прибыль, деньги, которые они хотят от них получить... '.

Итак, подчёркивание приверженности честности и совести при обращении к реципиентам рекламного текста со стороны рекламодателя и действующего от его имени производителя рекламы – один из наиболее ярких аксиологических аспектов рекламной коммуникации в современной России, одна из новых стратегий в коммуникативном взаимодействии рекламодателей и рекламистов с адресатами продвигающих товары и услуги сообщений – с гражданами нашей страны.

Апелляция к ценностям характерна прежде всего для социальной рекламы, и языковое выражение рекламного сообщения в ряде случаев предполагает не навязчивое, скучное и надоедающее морализаторство, а весьма яркую

формулировку мысли, часто даже имитирующую повседневное непринуждённое общение хорошо знающих друг друга людей. Так, в радиорекламе, посвящённой трезвому образу жизни (ценность трезвости в нашей культуре) и призывающей мужчин выходные дни содержательно проводить с семьёй, а не заниматься возлияниями в весёлой компании друзей (ценность крепкой семьи, восходящая к коллективистскому типу нашей культуры), был представлен такой слоган:

БУДЬ МУЖИКОМ – СОХРАНЯЙ СЕМЬЮ!

Выражение «быть мужчиной» означает *‘человек мужского пола должен обладать качествами, которые нашей культурой определены как специфически мужские: смелостью, честностью, порядочностью, решительностью, умением брать на себя ответственность не только за себя, но и за свою семью, быть в состоянии защитить семью и обеспечить её материально, заботиться о своей жене и о детях – и сохранять эти качества в любой ситуации’*. Одна из главных ценностей нашей культуры – умение воспитать в себе мужские качества и пронести их через всю жизнь во благо окружающих тебя людей.

Социальная реклама может обращаться к пародийно-юмористическому языковому выражению идеи рекламного сообщения. Несколько лет назад на рекламных щитах, расположенных вдоль автомагистралей наших больших городов, мы могли наблюдать социальную рекламу, посвящённую трезвому образу жизни. Её визуальная часть представляла собой изображение головы лежащего на кровати и мучимого синдромом похмелья мужчины уже далеко не ранним утром субботы. Текстовая часть была оформлена в виде слогана:

ПЯТНИЦА ПОГУБИТ СУББОТУ

Известно, как люди радуются предстоящим выходным дням и что они в ряде случаев с удовольствием усиливают эту радость принятием спиртных напитков в дружной корпоративной компании (кстати, не обязательно в стенах этой самой корпорации – есть много других возможностей).

Безусловно, заслуживает интерес слово «пятница». Оно весьма изящно и с хорошим юмором намекает на то, чем, бывает, завершается последний рабочий день недели – коллективной пьянкой. Именно фонетико-графический элемент «пья-» отсылает реципиентов рекламы к словам «пьяный», «пьянка», «пьянствовать», «пьянеть», «опьянеть», «пьяница», «пьянство». Ирония в сочетании с нестандартным словесным знаком, называющим осуждаемое явление и являющимся основным языковым средством её выражения, позволяет рассмотреть эту социальную рекламу как весьма успешную в креативном плане. Кроме того, умение серьёзно осудить пьянство и при этом тонко пошутить по поводу ужасного социального зла – весьма сильный коммуникативный ход.

Социальная реклама может быть и достаточно жёсткой по воплощению основной идеи рекламного сообщения. Думается, что все мы обращали внимание на размещённую на рекламных щитах вдоль дорог рекламу, призывающую родителей-автомобилистов не экономить на покупке специальных кресел, предназначенных для перевозки в машинах детей дошкольного и младшего школьного возраста следующего содержания. На щите было представлено изображение кресел двух типов: инвалидного кресла и кресла для перевозки детей в автомобиле. Слоган был очень жёстким, можно даже сказать лобовым, пробивающим все барьеры восприятия и сразу же удушающим скупость, убивающим всякое желание

сэкономить на приобретении кресла для перевозки детей в машине:

ВЫБИРАЙ, КУДА ПОСАДИТЬ РЕБЁНКА

Думается, что приём контраста в сочетании с лаконичным, жёстким, обнажающим чувство ответственности родителей за безопасность и здоровую, полноценную дальнейшую жизнь своих детей, можно рассматривать как один из примеров очень успешной по воздействию на реципиентов социальной рекламы. Коммуникативное воздействие этой рекламы можно, вероятно, сравнить с ударом током или с внезапно хлынувшим на человека потоком ледяной воды, окатившей его с головы до ног.

Мы рассмотрели серьёзный ценностный аспект современной рекламной коммуникации, но для неё характерно и иное начало, игровое, подчас балансирующее на грани приличного и неприличного, допустимого и недопустимого в коммуникативном поведении. Это тоже аспект аксиологический, поскольку не все темы мы можем публично обсуждать: что-то считается стыдным, неудобным. Иногда это неудобство мы маскируем иронией, позволяющей как бы снять коммуникативную напряжённость, чувство неловкости от обращения к табуированной теме. С помощью юмора мы даём реципиенту сигнал:

‘мы понимаем, что эту тему обсуждать неприлично, но мы её и не обсуждаем, мы же не всерьёз, а так, только шутим по этому поводу, немного играем, чтоб всем нам было весело’. Речь идёт, в частности, о половых аспектах бытия людей.

Реклама должна запоминаться, и одним из путей достижения этой цели является привнесение в её текст или в её визуальную составляющую чего-то необычного, нестандартного, уникального, а ещё лучше – чего-то находящегося немного за гранью приличного, немного

«хулиганского» в коммуникативном плане. Всё неприличное и «хулиганское» в коммуникации – это, безусловно, плохо с точки зрения нашей системы ценностей, но оно очень активно привлекает к себе внимание и хорошо запоминается. Поэтому наличие такого элемента в рекламе при его разумном использовании может сыграть положительную роль: сделать текст ярким, запоминающимся и нескучным для реципиентов. Один из ресурсов для создания такого текста – языковые выражения, смысл которых может быть истолкован неоднозначно. Особенно впечатляют выражения с пикантной двусмысленностью. В качестве примеров можно привести фрагменты следующих текстов рекламы.

Первый пример представляет собой фрагмент радиорекламы одной из фирм, занимающихся установкой пластиковых окон. В тексте говорится о марке окон, об их технических характеристиках, о преимуществах для адресатов рекламного сообщения, представлено название фирмы, сообщается её телефон. И в финале девушка-диктор соблазнительным тоном, нежно произносит слова:

ВСТАВЛЯЙ КАЧЕСТВЕННО...

Такая вот коммуникативная игра коммуникаторов, инициаторов рекламного сообщения и его авторов, с реципиентами – представителями целевой аудитории, с молодыми мужчинами... Может, и не совсем прилично, но запоминается, что для рекламы принципиально важно. Не будем ханжами – отнесёмся к происходящему с юмором.

Использование рассмотренного выше глагола в похожем контексте, допускающем двусмысленность интерпретации такого же толка, мы наблюдаем и в другом рекламном тексте, представленном в вагоне Московского метрополитена. В этом тексте рекламируются строящиеся дома, возводимые одной из фирм в одном из районов столицы. Визуальная часть рекламы представляет собой изображение фрагмента наружной стороны входной двери с

замочной скважиной, в которую рука молодого мужчины вставляет ключ – один из нескольких, образующих связку. Справа от изображения текст:

ВСТАВЛЯЕТ КАК НИКТО

Двусмысленно?.. Скорее да, чем нет... Но ведь запоминается! Да и посмеяться можно: в поезде метро люди едут на работу и с работы, проблем много, а тут хоть какая-то разгрузка... Опять же воспримем с юмором, на что и рассчитывали копирайтеры... Они же старались...

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Чумиков А.Н., Бочаров М.П. Связи с общественностью: Теория и практика. - М.: Дело АНХ, 2010. 560 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ¹

В.И. Петрова, Э. А. Акмурадова

Гжельский государственный университет
Гжель, Россия

Межкультурная коммуникация как общественный феномен была вызвана к жизни практическими потребностями послевоенного мира. Поначалу она сопровождалась изменениями в общественном сознании по отношению к так называемым экзотическим культурам и языкам. Поведение людей, сталкивающихся с культурно обусловленными различиями в языковой деятельности и

¹ Науч. рук. Е.П. Ильчинская, к.п.н., доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации Гжельского государственного университета.

последствиями этих различий, действительно проявлялось во многом: языке, одежде, поведении. Сегодня в универсальные процессы глобализации вовлечены все страны, все народы, все культуры. В самом деле, почти в каждой стране можно встретить «Макдоналдсы» и «Бургеркинги»; одинаково оформленные и одинаково обслуживаемые супермаркеты и модные бутики; одни и те же лица на глянцевых обложках журналов; одни и те же (по существу) передачи по телевидению; наконец, почти одинаково одетых студентов.

Универсальные условия и ситуации вынуждают людей вести себя в них и реагировать на них если не одинаково, то узнаваемо. Очевидно, что под угрозой оказывается именно функционально-поведенческая составляющая национальных культур. Ей грозит или исчезновение, или переход в новое состояние. Осознание, возможно, и интуитивное, этой угрозы заставляет сегодня разные народы с особым, почти болезненным вниманием относиться к своим историческим корням, языку, традициям, национальным костюмам. И в этом плане, вероятно, весенний венецианский или бразильский карнавал, осенний баварский «Октоберфест» или корейский «Чусок», испанскую корриду и русскую масленицу можно рассматривать как форму сохранения, национально-специфического под напором глобализации.

Глобализация почти безгранично расширяет поле идентификации индивида. Особенно это касается современного молодого человека, существующего, наряду с реальностью, в мировом киберпространстве. В этом контексте интернационализацию личности через изучение иностранных языков и культуры можно рассматривать как путь к национально-культурной самоидентификации. Изучение иностранных языков и культур объективно становится одним из средств культурного противодействия глобализационным процессам. Общение между разными культурами состоит в изучении различных

коммуникативных стилей, их использовании внутри и за пределами своей страны.

Существует такое понятие, как аккомодация, которое применяется к таким параметрам коммуникации, как темп речи, выбор соответствующей лексики (при разговоре с иностранцем, с ребенком и т.п.), упрощенная или усложненная грамматическая структура. Аккомодация может быть позитивной (подстраивание под собеседника) или негативной (использование максимально отличного от собеседника стиля). Направленность аккомодации при общении представителей разных групп зависит от того, как одна группа относится к другой. Структура отношений включает в себя шкалы «плохо – хорошо», «снизу – сверху», «близко – далеко». Особо рассматриваются такие противопоставления, как функции собственно речи и молчания как отсутствия речи. Так, в европейских культурах молчание в ситуации общения с малознакомыми или даже незнакомыми людьми не поощряется и считается невежливым. Отсюда изобретение специальных тем «о погоде» для ситуаций так называемого фактического общения, направленного на поддержание определенного уровня социальных отношений, выражения типа «повисло неловкое молчание».

В культуре индейцев Северной Америки, наоборот, разговор с малознакомым человеком считается опасным и не поощряется. С незнакомцами молчат, пока не узнают их как следует. Разговор не является способом познакомиться поближе, как это принято считать в европейских культурах. Культура как образ жизни и система поведения, норм, ценностей не предполагает строгой стабильности культурной системы, она до определенной степени может меняться и модифицироваться в зависимости от социальной ситуации.

Культурные различия проявляются, в частности, в том, какой тип вежливости – основанный на солидарности или на поддержании дистанции – характерен для данной

культуры. Так, русские могут казаться немцам невежливыми, потому что принцип солидарности с коммуникативным партнером подталкивает их к тому, чтобы высказать свое мнение и дать совет в тех случаях, когда немецкая коммуникативная культура, уважающая принцип автономности и дистанции, рассматривает это как навязчивость.

Сравнивая слова, конструкции, тексты, являющиеся в различных языках как будто бы точными соответствиями, нужно заметить, что прямые переводные эквиваленты могут скрывать существенные культурно обусловленные различия. Когда мы говорим, например, о дружбе, свободе, гневе, мы невольно приписываем этим понятиям культурно обусловленные смыслы, присущие соответствующим словам данного языка. Тем самым мы придаем им несуществующую универсальность и совершаем серьезную культурную ошибку. Английское понятие *friend* не включает в себя тех смысловых компонентов, которые присущи русскому понятию «друг» (напр. возможность поделиться некоторой не предназначенной для других информацией или получить/предоставить помощь, не считаясь с затратами). Аналогично дело обстоит не только со значениями слов, но и при использовании культурных сценариев, также не универсальных в отношении той роли, которую они играют в коммуникативной деятельности конкретной культуры. Интерес представляют те области, где языковая структура конкретного языка не навязывает жестких запретов на употребление той или иной формы, где возможна вариативность, выбор той или иной стратегии. И то, какая стратегия будет выбрана, в какой именно культурный сценарий воплощается данный дискурс (данное выражение), зависит от культурных особенностей соответствующей коммуникативной общности. По-немецки запрет на курение звучит *Rauchen verboten* (приблизительно «Курить запрещается»). По-английски – *No smoking* (приблизительно

«Здесь не курят»). Прямой перевод немецкого выражения на английский (Smoking forbidden) может быть употреблен только, когда курение связано с угрозой жизни, так как только в этом случае англоязычные (британская, американская) культуры допускают возможность, что некое лицо или инстанция могут диктовать человеку, как ему себя вести. В нормальной ситуации лишь сообщается, как здесь себя ведут. Исследования по межкультурной коммуникации в последнее время приобретают все большее значение в связи с процессами глобализации и интенсивной миграции.

**ДИСКУРСИВНО-КОГНИТИВНЫЕ СВОЙСТВА
АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ
НОМИНАТИВНЫХ КОМПЛЕКСОВ,
РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИХ МАКРОКОНЦЕПТ
«ГЛУПОСТЬ»
О.А. Титова**

Институт иностранных языков
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Москва, Россия

Современный этап развития лингвистики характеризуется многочисленными попытками учёных заново осмыслить традиционные языковые понятия и явления с позиций когнитивного подхода. Специфика нового подхода к анализу семантики языковых единиц проявляется в том, что значительное место в исследованиях отводится антропоцентрическому фактору – человеку как наблюдателю и как носителю определённого опыта и знаний. Это означает, что человеку как познающему мир и говорящему на определённом языке приписывается активная роль в формировании значений языковых единиц: человек формирует значения, а не получает их в готовом виде,

значительная роль, таким образом, отводится выбору языковых средств выражения для описания той или иной ситуации и пониманию мотивов этого выбора.

Целью настоящей статьи является исследование фрагмента концептуального пространства «глупость», покрываемого фразеологизмами-антропонимами со структурой N+N, A+N, V+N. В соответствии с намеченной целью мы планируем выявить фрагменты языковой картины мира, фиксируемые данными единицами вторичной номинации, что поможет уточнить некоторые существенные закономерности осмысления и оязыковления действительности посредством рассматриваемых фразеологических единиц.

Нам представляется, что макроконцепт «глупость» как комплексная категория когнитивной лингвистики имеет прототипический характер. Представители определённой лингвокультуры хранят в памяти сложившиеся в древности представления о носителях интеллектуальных качеств высокого и низкого порядка, об их действиях и реакциях применительно к тем или иным ситуациям. Данные представления постоянно изменяются и обогащаются в современном английском языковом сознании. Наряду с этим идёт активное формирование новых прецедентных феноменов, характеризующих глупого человека.

На основании проведённого анализа словарных дефиниций можно заключить, что глупый человек – это такой человек, чей мозг испорчен или не пригоден к дальнейшему использованию: *addlehead*, *addlebrain*. Голова глупого человека пуста, в ней отсутствует какое-то ни было содержимое, позволяющее совершать мыслительные операции: *airhead*. Голове глупого человека наличествует препятствие, затрудняющее мыслительную деятельность, состоящее из некоего твёрдого материала, неподвижное и непреодолимое: *blockhead*. Мысли человека с интеллектуальной недостаточностью сконцентрированы в

ограниченном пространстве и не могут адекватно развиваться.

Сходным с предыдущим является представление о голове глупца как состоящей из твёрдого, непроницаемого материала. Голова может быть как полым вместилищем: *numbskull* – человек, череп которого состоит из твёрдого материала; так и монолитным образованием: *bonehead* – человек с костяной головой. Голова заполнена густой, однородной массой. Это может быть грязь: *clod-poll*; жир: *fathead*; даже мясо: *meathead* *muttonhead*. Такое наполнение головы, естественно, мешает ясному течению мыслей, а соответственно, и адекватному функционированию мыслительных органов. Голова глупого человека невелика: *pinhead*. Глупый человек обделён интеллектуальными способностями, так как его голова физически неспособна вместить достаточное количество мозга. Содержимое головы невесомо: *featherbrain*, *featherhead*, *softhead*. Оказывается, для адекватной работы головной мозг как главная мыслящая субстанция должен иметь строго определённую консистенцию и не быть ни чересчур плотным, ни мягким. Глупый человек – это человек, голова которого набита перьями.

В голове глупца находится недостаточное количество содержимого, вследствие чего это содержимое неадекватно функционирует: *half-wit*, *lack-brain*, *lamebrain*. Глупый человек представляется субъекту речи лицом с тёмной, мутной головой, с неясным, замутнённым рассудком: *dullhead*, *dimwit*. Он и движется как-то беспорядочно, сумбурно, порывисто, не удивительно, что он склонен ошибаться: *jolterhead*, *blunderhead*.

Когнитивным основанием фразеологического значения таких единиц служит контурное, схематичное представление, образный гипероним, с одной стороны, лишённый изобразительной чёткости, а с другой – не достигший понятийной определённости [1, 195]. Такая

концептосхема не имеет жёстко детерминированной связи с действительностью и поэтому представляет соответствующие объекты обыденного сознания (когниции) в виде «размытого» обобщённого образа. Его ядро составляют предметно-образные смыслы, а периферию – импликациональные.

В логико-понятийной структуре концептуального пространства «глупость» представляется целесообразным выделить три субконцепта: «слабоумие как отклонение от медицинской нормы», «глупость как отклонение от интеллектуальной нормы», «неадекватность поведения нормам логики и здравого смысла в частной и общественной жизни». Таким образом, в основе моделей ментального представления образа глупца лежит признак «отклонение от нормы». Этот факт объясняет пейоративную окрашенность фразеологических номинаций в рамках данного концепта.

Рассмотрим подробнее языковые реализации каждого субконцепта, репрезентируемые фразеологизмами-антропономинантами:

1. Слабоумие как отклонение от медицинской нормы – *someone who is mentally ill or slightly crazy* [10]:

• **fruitcake**: *A fruitcake under the delusion that he was Saint Nicholas* [11].

• **crackpot**: *But it is also well known that the so-called expert witness in court may be a hired gun, willing to testify to anything for a fee, or a crackpot whose unsupportable ideas are masked by an advanced degree — often from a respectable university* [12].

2. Интеллектуально неполноценный человек:

• **numbskull**: *When Bradbury wrote his protest [against sanitizing his books], he thought he was dealing with the aberrant acts of miscellaneous bluenoses, prudes, Pecksniffians, pharisees, and numbskulls* [9, 158].

- **lunkhead:** “Turn that thing down,” Jeff muttered between his clenched teeth. “You’ll scare the fish away.”
 “Music is good for the soul,” said Harmon.
 “We’re not fishing for sole, **lunkhead**, we’re fishing for bass [4, 3].”

Комизм ситуации заключается в том, что Джефф путает значение омонимов *soul* - душа и *sole* - палтус и при этом называет своего товарища *болваном*.

3. Поведенческая неадекватность нормам логики и здравого смысла в частной и общественной жизни – *one that is uncontrolled and therefore poses danger, someone who behaves in a strange or unusual way* – это странный, «чокнутый» интроверт, способный на необъяснимые поступки, живущий в своём мире, в который нет доступа [10]:

- **loose cannon, time bomb:** Royal insiders got it wrong when they described Diana in her present state as a ‘**loose cannon**.’ This baby is a bomb, too: a **time bomb** [12].

- **screwball:** The type of teacher you get in a school like this is often enough a **screwball**, an outsider, or so I should guess [7, 70].

- **oddball:** This **oddball** and her son Michael were robbed of a 29,000 pound nest-egg stashed in their car – after saving 40p on a parking fee [8, 356].

Следует отметить, что в современном западноевропейском обществе особое значение придаётся не только интеллектуальным способностям человека (что выражается в показателе *IQ* - *intelligence quotient*), но и его способностям контролировать поступки и сдержанно выражать эмоции (что измеряется, в свою очередь, параметром *EQ* - *emotional quotient*). Суть достаточно известной в настоящее время теории *emotional intelligence* - *эмоциональный разум* как раз состоит в умении выражать свои эмоции «в нужном месте и в нужный час» и

избегать гипертрофированного проявления чувств. Очевидно, что поведенческая непредсказуемость, неадекватность оценивается субъектом речи отрицательно.

Образная репрезентация знаний о макроконцепте «глупость» происходит на основе когнитивных метафор живой и неживой природы. Общими для образной конкретизации трёх базовых субконцептов являются помимо метафоры объёма следующие типы узуальных метафор – расположим их по степени продуктивности:

- антропоморфная – в приведённых выше примерах компоненты-соматизмы метонимически отождествляются по функциональной сопредельности как части тела человека, замещают самого человека в осуществлении им интеллектуальной деятельности и символизируют интеллектуальное пространство сознания. Когнитивным механизмом «запуска» такого метонимического отождествления является следующая пропозициональная формула: ЧАСТЬ ТЕЛА – ЧЕЛОВЕК;

- зооморфная: *ox head, dumb ox, bullhead, odd/queer duck, dumb dodo, harebrain, beetlehead*;

- артефактно-вещная: *dumbbell, oddball, fruitcake, pinhead*;

- флороморфная: *saphead, peabrain* – актуализируется признак небольшого размера головного мозга глупца; помимо этого, содержимое его головы представляется жидким и не способным нормально функционировать;

- звуковая: *rattlebrain, cluckhead* – в голове глупца происходит некое беспорядочное движение, результатом которого является постоянное шуршание. Кроме того, лицо с интеллектуальной недостаточностью ассоциируется с домашними птицами – в частности, с курицей – в силу маленького размера её мозга и суетливо беспорядочного поведения. В результате метонимического переноса

возникает ассоциация происходящего в голове у дурака с бессмысленным кудахтаньем.

Благодаря оценочной природе содержания концепта «глупость» исследование данной категории открывает прямой доступ к изучению ценностных установок английского лингвокультурного сообщества и уточняет, каким именно параметрам в рамках данной концептуальной модели может не соответствовать индивид. Ясно, что интеллектуально неполноценному индивиду, не способному понять то, что должны понимать все, противопоставлен умный человек.

Остановимся подробнее на английских национальных особенностях, поскольку рассматриваемый нами концепт «глупость» коррелирует с понятием *антиинтеллектуализм*. Так, англичан как этническую общность нередко обвиняют в антиинтеллектуализме (*anti-intellectualism*). Это прежде всего проявляется, по мнению социальных антропологов, писателей и философов, в отношении к образованию. Дж.Дж. Реньер в своём труде “*The English: Are They Human?*” замечает в главе, имеющей заголовок *Not too clever* и подзаголовок *intelligence [is] a social sin*:

Education counts for so little in England because intelligence itself is not esteemed. Is there any other language in which the word “clever” has a decidedly derogatory sense? [2, 145]

Испаноязычный американский философ Хорхе Сантаяна на вопрос, что правит англичанином отвечает:

What is it that governs the Englishman? Certainly not intelligence. What governs the Englishmen is his inner atmosphere, the weather in his soul [2, 126].

Это наблюдение Х. Сантаяны перекликается с мнением Х. Николсона:

One of the most common defects of the English temperament is intellectual indolence [2, 88].

Х. Николсон ставит задачей своего эссе “*The English Sense of Humour*” рассмотреть такой сложный феномен, как английское чувство юмора, для решения этой задачи он обращается к анализу публикаций в журнале *Punch*. В результате выясняется, что значительную составляющую подобных публикаций представляют шутки, высмеивающие интеллектуальность –

against intellectual superiority: Punch has always pleased his readers by deriding intellectuals;

или тягу к образованию –

making fun of knowledge: Punch has always been inclined to regard scholarship, erudition, the expert and the mental effort they imply, as comic objects [2, 93],

что свидетельствует о правомерности существующего мнения об английском антиинтеллектуализме. Такую интеллектуальную леность объясняют либо характерной для англичан «экономией умственных затрат – *economy of mental effort*», либо неприятием чрезмерной серьезности *anti-earnestness* и хвастовства *anti-boastfulness*. Кейт Фокс, английский социальный антрополог, так аргументирует свою точку зрения:

We don't mind people being 'brainy' or clever, as long as they don't make a big song-and-dance about it, don't preach or pontificate at us, don't show off and don't take themselves too seriously [6, 180].

Вместе с тем Кейт Фокс не отрицает существующее среди английских школьников негласное правило, запрещающее проявлять излишний энтузиазм в учёбе:

Pupils who actively enjoy studying, or find a particular subject fascinating, or take pride in their academic prowess, will carefully conceal their eagerness under a mask of feigned boredom and cynical detachment [6, 180].

Кроме того, следует упомянуть также известный факт, что акцент в английских частных школах нередко делается не на академической успеваемости учащихся, а на их

результативности в занятиях спортом и подвижных играх. Приведём воспоминания выпускника английской частной школы Харроу (Harrow), имеющей многолетнюю традицию подготовки правящей элиты британского общества:

Harrow is one of those institutions when I was there which at that time were really geared to train an elite ruling class, so that everything was geared to that, and so team spirit and team games were the thing and games were really more important than the acquisition of knowledge. If you were good at games you were considered to be one of the heroes of the school and if you were good at work then the chances are you would be derided and laughed at as a swot or somebody who worked hard and studied hard, and that was not the attribute of a gentleman [13].

Стивен Фрай, британский актёр и литератор, вспоминает в своём автобиографическом романе «*Moab Is My Washpot*», как его собственные академические достижения в частной школе отнюдь не радовали его, а напротив были источником огорчения, поскольку его репутация «всезнайки-отличника» вызывала презрение к нему у одноклассников. Герой мысленно представляет реакцию одноклассников на свой лучший в классе результат контрольной работы, и его обуревают желание сбежать из класса, чтобы не слышать насмешек других мальчиков:

Well, Mr. Fry, 19 and a half out of 20, a bit of a brain box by the look of things – almost audible sneers at this and more muttered, angry kind of laughter. No, it was intolerable, unthinkable, I couldn't go in there, I wanted to run away, not home, just away. To run and run and run [7, 75].

Когнитивная парадигма в лингвистике позволяет обращаться к онтологическому аспекту языковых явлений, что приводит в конечном итоге к раскрытию понятия «мотивированности» во фразеологии. В ряде своих исследований А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский показали, что актуальное значение идиомы порождается в результате

обработки структур знаний – фреймов, и выполнении над ними определённых когнитивных процедур [3, 230]. По мнению этих исследователей, можно выделить четыре базовые операции во взаимодействии фрейма-источника и фрейма-цели: 1) введение одной когнитивной структуры в другую; 2) элиминация когнитивной структуры; 3) высвечивание когнитивной структуры; 4) повторение когнитивной структуры. Рассмотрим операцию 2). Так, порождение актуального значения фразеологической единицы *dumbbell – a stupid person* предполагает проведение целого ряда операций над структурами знаний, одна из которых сводится к элиминации типичного содержания слота «инструмент мышления» во фрейме «мышление». Содержание фрейма «гантель=*dumbbell*» вводится в слот «инструмент мышления» фрейма «мышление». Проведённый анализ позволяет сформулировать следующее толкование для рассматриваемой фразеологической единицы: уподобление головы индивида гантели свидетельствует об ущербности мышления такого индивида, что означает недостаток ментального ресурса.

Итак, единицы вторичного знакообозначения вербализуют концепты с образным основанием, которое является особым продуктом лингвокреативного мышления, осуществляемого в процессе речевой деятельности человека. Поскольку центральной единицей речевой деятельности служит дискурс, то когнитивным основанием семантики единиц вторичного знакообозначения, оказывается дискурсивное мышление, отражающее коммуникативно значимые параметры речевой ситуации (сценарии коммуникативных событий), коммуникативно-ролевые статусы и программы речевого поведения, речевые стратегии и тактики реализации этих программ в рамках определённого социо-прагмокультурного контекста. Фразеомообразующий потенциал дискурсивного мышления заложен природой дискурса – вербализованной речемыслительной

деятельности, включающей в себя как лингвистические, так и экстралингвистические компоненты (В.В. Красных) [1, 202]. Причём значимость экстралингвистических факторов – прагматических, культурных, мировоззренческих – в формировании фразеологической семантики стремительно возрастает.

Дискурсивно-когнитивный анализ семантики единиц вторичного знакообозначения, объективирующих концепт «глупость», как нам представляется, обеспечивает стереоскопическое осмысление исследуемой проблемы: с когнитивной, коммуникативной и прагматической точек зрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 416 с.
2. Английский национальный характер. Сборник статей и извлечений из работ об английском языке и культуре (на английском и русском языках): Пособие для студентов гуманитарных вузов. Вып. 2 / сост.: М.М. Филиппова. – М.: Издательский Дом «Городец», 2009. – 224 с.
3. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. – М.: Знак, 2008. – 656 с. (Studia philologica).
4. Brinely, Bertrand R. An adventure of the Mad Scientists' Club. - Philadelphia: Macrae Smith Company, 1974. - 200 с.
5. Clark D., Canfield J. Chicken soup for a college soul: inspiring and humorous stories about college. Health Communications, Inc., Deerfield Beach, Florida, 1999. – 340с.
6. Fox K. Watching the English. Hodder Headline, London 2004. – 424 с.
7. Fry S. Moab is my washpot. Arrow Books, London, 2006. – 436 с.

8. Keyes M. Anybody out there. Penguin Books, London, 2007. – 593 с.
9. Ravitch D. The language police: how pressure groups restrict what students learn. Vintage Books, New York, 2004. – 271 с.
10. Longman Dictionary of Contemporary English Third Edition with New Words Supplement. Harlow and London, 2001. – LDCE.
11. Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. N.Y.: Portland House, 1989. – WEUD.
12. The British National Corpus: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
13. <http://www.learnoutloud.com/Podcast-Directory/Education-and-Professional//Teaching/One-Big-Head-Podcast/6770>

ОСОБЕННОСТИ ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА **Хрибиш Мунира**

Высший институт языков Туниса – Университет Карфагена
Карфаген, Тунис

В последние годы термин «дискурс» широко используется в языкознании; в психолингвистике, лингвокультурологии, лингвистике текста, структурной лингвистике, социолингвистике и т.д. Он очень популярен и имеет сформированную систему значимостей. В современной науке не существует однозначного определения понятия «дискурс» ведь понятие дискурса приобрело разные широкие знания. Дискурс широко исследуется в работах зарубежных и российских ученых, сформулировавших основные положения теории дискурса: Ю. Хабермаса, Т. ван Дейка, Дж. Ги, Н. Ферклафа, М. Фуко, М. Юнга, Н.Д. Арутюновой, В.З. Демьянкова, Е.С. Кубряковой, А.Н.

Баранова, А.А. Кибрика, В.И. Карасика, В.И. Тюпы; ученых, исследовавших частные проблемы конкретных дискурсов, в том числе туристического дискурса: О.С. Иссерс, О.Г. Ревзиной, О.К. Ирисхановой, Е.Г. Беляевской, Е.В. Мошняги.

С точки зрения Т. Ван Дейка, дискурс тесно связан с современным языкознанием, и, по его словам, он является «непростым коммуникативным явлением, поскольку он охватывает социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации и их характеристиках, так и о процессах производства и восприятия сообщения; это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура, как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» [2 с. 312].

В социологии, политологии, социальной семиотике термин «дискурс» стал употребляться для обозначения дискурсивной практики, и означает вид речевой коммуникации, предполагающий рациональный критический анализ ценностей, норм и правил социальной жизни, внеся тем самым большой вклад в развитие теории коммуникации.

Психолингвисты (И.Н. Горелов, К.Ф. Седов) трактуют дискурс как речевое произведение в многообразии его познавательных и коммуникативных функций. Он находит выражение в многообразии проявлений речевой деятельности и речевого поведения человека. В построении дискурса принимают участие как вербальные, так и невербальные компоненты. Сторонники разделения терминов «дискурс» и «текст» понимают их как понятия, находящиеся в родовидовых отношениях.

Текст становится дискурсом только тогда, когда он выполняет коммуникативное задание в конкретной

коммуникативной ситуации. При этом для понимания текста нужны не только знание языка, но и специальные знания, знания о мире, о жизни. Также нужна и логика, то, что мы называем здравым смыслом, адекватностью. Так, К.Ф. Седов определяет дискурс с позиций феноменологического подхода как объективно существующее вербально-знаковое построение, которое сопровождает процесс социально-значимого взаимодействия людей [8, с. 320].

В работах М.Л. Макарова дискурс трактуется как множество текстов с учетом их экстралингвистических параметров в лингвистике; как общение, характеризуемое как реализация определенных дискурсивных практик; как вид речевой коммуникации, предполагающий рациональное критическое рассмотрение ценностей, норм и правил социальной жизни.

Важно отметить, что дискурс в узком понимании является возникновением речевой деятельности в разговорной и бытовой речи и представляет собой обмен репликами без особого речевого замысла. Дискурс в широком понимании рассматривается как возникновение речедетельностных потенциалов отдельной языковой личности, как система коммуникации.

В.В. Красных предлагает свое определение дискурса: «Дискурс понимается как вербализованная речемыслительная деятельность, предстающая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планами» [4 с. 198]. В ее научных работах дискурс рассматривается как коммуникативная ситуация, включающая сознание коммуникантов, то есть партнеров общения, и создающийся в процессе общения текст и как речевое произведение, которое трактуется во всей полноте своего выражения вербального и невербального, паралингвистического и устремления с учетом всех экстралингвистических факторов (социальных, культурных,

психологических), важных для успешного речевого взаимодействия.

М.Л. Макаров в своей монографии «Основы теории дискурса» [5, с. 14] изучает вопрос соотношения понятий «дискурс», «текст» и «речь» давно. Порой разграничивают письменный текст и устный дискурс, что приводит к неоправданному сужению объема данных терминов – использующая и не использующая письмо форма языковой действительности. На основании этой дихотомии некоторые исследователи – сторонники формального подхода к исследованию языка и речи – склонны разграничивать дискурс-анализ (объектом которого, по их мнению, должна быть лишь устная речь) и лингвистику (письменного) текста.

Вопрос о терминологическом различии текста и дискурса влечет за собой еще одну проблему: чем отличаются лингвистика текста и анализ дискурса. М.Л. Макаров отмечает, что дискурс-анализ воспринимается как открытая теория и практика в отличие от европейской школы лингвистики текста и предлагает начать современную «биографию» дискурс-анализа с середины 60-х годов (термин Зеллига Харриса, назвавшего таким образом «метод анализа связанной речи»).

Объем термина «дискурс-анализ» сегодня настолько широк, что мы можем подсоединять сюда и явления других социальных наук, находящиеся за пределами языкознания, что дает нам основание к обобщающему пониманию дискурс-анализа как междисциплинарной области знания, в которой наряду с лингвистами участвуют социологи, психологи, этнографы, литературоведы, стилисты и философы, поскольку дискурс-анализ выступает не только как теория языкового общения, но и как инструмент познания, возможности которого выходят за узко лингвистические рамки. Дискурс-анализ открыт по отношению к другим сферам знания, воплощая собой естественным образом общую направленность исследования

и многостороннее, комплексное изучение сложного многомерного феномена языкового общения, которое является объектом лингвистического (в широком щербовском смысле) анализа в русле прагмалингвистического подхода [там же].

Ю.Н. Караулов и В.В. Петров в предисловии к изданию Т.А. Ван Дейка пишут, что трактовка понятия «дискурс» значительно менялась на протяжении последних двадцати лет. Так, если в 60–70-е гг. дискурс понимался как связная последовательность предложений или речевых актов, то с позиций современных подходов дискурс – сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста.

Действительно, в начале 70-х годов была предпринята попытка дифференцировать понятия «текст» и «дискурс», бывшие до этого в европейской лингвистике почти взаимозаменяемыми, с помощью включения в данную пару категории «ситуация». Дискурс предлагалось трактовать как «текст плюс ситуация», а текст, соответственно, определялся как «дискурс минус ситуация». В этом нашла выражение общая тенденция к пониманию дискурс-анализа как широкого подхода к изучению языковой коммуникации, для которого характерны, с одной стороны, повышенный интерес к более продолжительным, чем предложение, отрезкам речи и, с другой стороны, чувствительность к контексту социальной ситуации [5 с. 87].

Дискурс противопоставляется тексту как отрезок речи в «действии», приобретающий определенное значение для своего пользователя в контексте, используемомся говорящим в определенных целях, при определенных обстоятельствах и в определенном смысле. Текст предстает как некая формализованная сущность и материальная данность, состоящая из языковых единиц, к дискурсу же относится и сам текст, включая исторический,

психологический, культурологический планы, которые позволяют создавать целое произведение или его часть, и то, что стоит за текстом, что позволяет заглянуть глубже, то есть вся когнитивная основа текста. Это и предыстория, и те стилистические цели, которые ставит перед собой автор, а также его ассоциации и знания о мире, на основе которых и происходит концептуализация действительности. Дискурс – это есть та общая ситуация создания текста, которая включает в себя и точку зрения самого автора, и философские концепции, и временные рамки, и все это в данной лингвокультурной системе предстает как образование гораздо шире самого текста.

Наличие такого относительно нового в лингвистике объекта как дискурс, наряду с традиционным – текстом, не является результатом терминологической избыточности, а свидетельствует о новом уровне знаний о сущности и функциях языка. Дискурс принципиально отграничен от других явлений языка. Дискурс, в отличие от текста или речи, включает понятие сознания и является сложным коммуникативным явлением, которое включает в себя когнитивные характеристики и коммуникативный контекст. В широком смысле слова дискурс является сложным единством языковой формы, значения и действия.

Во многих исследованиях видна тенденция к противопоставлению дискурса и текста по ряду критериев: функциональность – структурность, процесс – продукт, динамичность – статичность и актуальность – виртуальность. Соответственно, различаются структурный текст-как-продукт и функциональный дискурс-как-процесс [5, с. 88]. Тогда текст – это конечный продукт, имеющий условные рамки, а дискурс – процесс онлайн, существование которого в реальной действительности позволяет говорить о создании и актуализации множества возможных миров и способности включать в себя результат (сам текст как формализованную сущность), поэтому он более сложен. Для анализа дискурса

мы должны как бы реконструировать процесс создания текста, замысел говорящего и попытаться определить даже то, что есть за самим текстом. Текст является абстрактной формальной конструкцией, а дискурс предстает как разные виды ее актуализации, рассматриваемые с точки зрения ментальных процессов с учетом экстралингвистических факторов. Анализ дискурса – это междисциплинарная область знания, где участвуют не только лингвисты, но и социологи, психологи и другие специалисты. Понятие «дискурс» носит обобщающий характер, трактуется и употребляется весьма широко по сравнению с категориями «речь» и «текст» и не ограничивается рамками «монолог – диалог», «устный – письменный».

Важно для нашей статьи мнение Ю.Е. Прохорова, который называет текст интровертивной фигурой коммуникации, дискурс – экстравертивной фигурой коммуникации и действительность – материальной фигурой коммуникации и отмечает, что в его представлении текст и дискурс не находятся в видовых отношениях (каждый из них не является частью другого). Не являясь промежуточным явлением между речью, общением и языковым поведением или промежуточным звеном между системой и текстом, дискурс не есть текст в совокупности с экстралингвистическими параметрами, равно как и текст не является дискурсом за минусом этих параметров.

Ю.Е. Прохоров предлагает рассматривать текст и дискурс и их взаимосвязь друг с другом «сверху», поскольку, согласно его мнению, эти понятия «равноположены» (находятся на равных) на более высоком уровне обобщения. Иначе автор не видит конца практически всегда замкнутым друг на друге определениям того и другого. «А выше – только действительность и реальная коммуникация в ней, т. е. те два элемента, которые, в принципе, также присутствуют в большинстве имеющихся определений. Однако они там появляются как бы «от текста и дискурса», хотя, по нашему

мнению, именно текст и дискурс должны «появляться от них». Ибо любой текст (письменный и устный, художественный и научный и т. д.) создается с целью стать не только фактом «для себя», но и фактом «для других», элементом, участником некоторого более широкого «состояния взаимодействия». Таким же реальным элементом, участником «состояния взаимодействия» является и дискурс – он из него и «родился» [6 с. 34-35].

Дискурс – открытое многомерное когнитивное образование, состоящее из множества структур, включающее в себя множество компонентов и рассматриваемое с позиций различных аспектов/отраслей знания. Он способен модифицироваться/подвергаться влиянию извне, его можно моделировать и прогнозировать в соответствии с реальными условиями протекания коммуникативного взаимодействия. Со своей стороны мы можем добавить, что дискурс отражает субъективно-творимую и/или объективно-творящую реальность, способную видоизменяться и видоизменять под влиянием новых событий, знаний и представлений о действительности/мире и человеке в ней/нем в непрекращающемся коммуникативном процессе пересечения лингвоментальных и когнитивных пространств языковых личностей, принадлежащих различным культурным сообществам со специфическим национальным мышлением/менталитетом и концептуальной системой.

Сейчас классификации дискурсов является актуальным и важным вопросом в современной лингвистике. С точки зрения социолингвистического подхода все виды дискурса распадаются на лично ориентированный (персональный) и статусно ориентированный (институциональный) дискурс [3, с. 229-250].

В.И. Карасик представляет несколько моделей понимания дискурса с позиции деления его на типы и разновидности, выделяя при этом персональный тип дискурса, распадающийся на бытовой (обиходный) и

бытийный (художественный и философский), и институциональный дискурс, который может быть представлен во множестве разновидностей, выделяемых в том или ином обществе в соответствии с принятыми в этом обществе сферами общения и сложившимися общественными институтами: политический; деловой; массово-информационный; рекламный; научный; педагогический; религиозный; спортивный; медицинский; военный; юридический и др.

В.В. Красных, как и остальные исследователи, утверждает факт существования разнообразных видов дискурса. Автор говорит, что, с одной стороны, можно разграничивать национальные дискурсы (например, дискурс русский, английский, испанский и др.), а, с другой стороны, можно выделять разные дискурсы в рамках одного национального дискурса (например, дискурс поэтический, эстетический, научный, критический, педагогический, юридический, политический и др.) [4, с. 201-202]. В.В. Красных также выделяет виды дискурса в рамках одного национального лингвокультурного «поля». Например, поэтический дискурс она понимает как дискурс поэтических текстов, принадлежащих представителям конкретного лингвокультурного сообщества и предназначенных для представителей того же сообщества. Соответственно, политический дискурс в России, например, есть русский дискурс в русской политической сфере. Иначе говоря, это не отдельные типы (виды) дискурса, а некоторые его «модификации», определенным образом «адаптированные» в соответствии с той сферой, в которой он функционирует.

Дискурс – это все, что было написано или сказано на том или ином языке в рамках той или иной культуры за всю историю их существования, это гигантская ткань из высказываний, включенных в цепь реальных событий, являющихся их составной частью. И здесь встает вопрос о

соотношении цепи событий в художественном тексте и понятия дискурс.

Сегодня для многих стран мира *туризм* представляет собой один из наиболее прибыльных и динамичных секторов экономики и элементарный метод достижения устойчивых торговых отношений с другими странами. Коммуникация в туристической области имеет национальную специфику и отличается многоаспектным характером. В межкультурной коммуникации особую роль играют национально-характерные свойства языковой картины мира, а также соотношение национального самосознания и языка. Именно в туризме происходит столкновение и взаимодействие различных культур [9, с. 76-82].

Более того, язык в сфере туризма имеет свою индивидуальную особенность, поскольку здесь пересекаются несколько жанров и стилей. В данной работе мы рассматриваем туристический дискурс, который обладает множеством особенностей. Этот дискурс заключается в общении разных людей (например: туристов и экскурсоводов) из разных социальных групп из разных стран.

Туристический дискурс имеет разговорный стиль, который разрешает достигнуть более доверительной атмосферы и близкого тона общения. Исследуемый дискурс, несомненно, включает в себя межкультурную коммуникацию, поэтому туристические дискурсы представляют и описывают определенное, неповторимое пространство, где существуют и воспроизводятся сложившиеся представления и образы, относящиеся к национальному характеру разных народов. Следует отметить, что виды туристического дискурса могут быть представлены следующим образом:

устный дискурс, который зависит от речевой ситуации и от того, при каких обстоятельствах совершается устное общение (диалог с экскурсоводом и т.д.);

письменный дискурс – это письменные или печатные туристические тексты (брошюры, буклеты, путеводители и туристические справочники, энциклопедии).

Мы считаем, что целесообразно и важно рассмотреть устный дискурс экскурсовода, поскольку он является важнейшим источником сведения о культуре страны, который обеспечивает взаимосвязь представителей разных стран в едином культурном пространстве [1, с. 5].

Дискурс туристической области, как правило, представляет широкую информацию об истории, географии, менталитете, культуре, различных бытовых особенностях определенной страны. Важная особенность этого дискурса заключается в том, что он играет важную роль в ознакомлении туристов с посещаемой страной. Дискурс обычно включает в себя сведения о культурном наследии, исторических фактах, культурных мероприятиях, достопримечательностях, информацию о месторасположении, экскурсионных программах, стоимости и продолжительности экскурсии.

Важным отличительным свойством туристического дискурса является его ограниченность в плане круга распространения и использования. К аппаратам туристического дискурса принадлежат различные организации, связанные с туризмом: туроператоры; туристические фирмы и агентства; авиакомпании; рекламные агентства, отели.

Бурное развитие сферы туризма в современном мире привело к созданию множества текстов разного типа, например тексты рекламного и информативно-справочного характера. И в связи с этим исследуется феномен туристического дискурса разными учеными. Таким образом, особенностью туристического дискурса является высокая плотность средств пассивного лексикона - терминов, историзмов, этнографизмов, экзотизмов, способствующих

расширению культурной компетенции адресата в нашем случае - русский турист.

Туристический дискурс играет важную информативную роль. Любая туристическая компания (агентство) вступает в коммуникативные отношения со своими посредниками, потребителями и общественностью. Посредники при этом вступают в контакт с потребителями, друг с другом и т.д. Весь объем существующих коммуникаций носит название системы продвижения, подразумевающей под собой воздействие на потенциальный банк клиентов с помощью рекламы, личных и общественных контактов.

В туристическом дискурсивном пространстве принято выделять две основные формы коммуникаций:

- опосредованную (косвенную) – через посредников, по телефону, факсу, e-mail и т.д.;
- непосредственную (контактную) – вступление собеседников в прямой контакт. Данная форма имеет еще и внутреннее деление на вербальную и невербальную.

Коммуникация может быть представлена огромным количеством аутентичных текстов-высказываний с множеством особенностей, характеристик и функций. Непосредственные коммуникации, основу которых должны составлять языковые, речевые и металингвистические компетенции, являются практически главной составляющей туристического адресанта. Адресантом туристического дискурсивного пространства могут быть государственные организации по туризму, министерство туризма, туристические агентства и фирмы, туроператоры, гиды, работники отелей, ресторанов, музеев, аниматоры и многие другие. Именно они обращаются со множеством предложений, услуг, идей к аудитории.

Таким образом, адресант обладает гораздо большим объемом знаний, чем его адресат, что выражается в энциклопедичности его речи и текстов. Именно они

разрабатывают и продвигают на рынке туристский продукт. Выступление адресата во множестве лиц свидетельствует о его полифоничности. Непосредственной действующей силой аргументативного дискурса является адресант.

Письменная разновидность туристического дискурса включает в себя печатные тексты и компьютерно-опосредованную коммуникацию, устная разновидность делится на непосредственную и опосредованную. В устной разновидности непосредственного общения выделяются: экскурсия, диалог с продавцом услуги, диалог с представителем принимающей стороны, диалог между туроператором и контрагентом; в устной разновидности опосредованного общения: видеопутеводитель, аудиогид; в письменной разновидности в форме печатных текстов: путеводитель, туристический проспект, буклет, брошюра, каталог, статья, листовка; в компьютерно-опосредованной письменной разновидности: виртуальная экскурсия, веб-страница (сайт) туристического бюро, форум туристов и путешественников, блог туриста или путешественника (встречающийся в диссертационных работах вариант названия, объединяющего данный жанр с предыдущим, - отзывы путешественников), электронное письмо клиента в туристическое бюро, электронная переписка служащих туристической сферы, отзыв туриста.

Таким образом, туристический дискурс не однороден по всем его показателям. Его ядро относится к институциональному типу, а на периферии находится персональное общение, представленное, в частности, отзывами на интернет-форумах о маршрутах и оказываемых на них турфирмой услугах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. С. 5-32 // Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; общ. ред.

Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.

2. Дейк ван, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / сост. В.В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Москва: Гнозис, 2004. – 390 с.

4. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.

5. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

6. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. РКИ. – М., 2003. - 266 с.

7. Сакаева Л.Р., Базарова Л.В. Понятия «туризм» и «туристический дискурс» в современной научной парадигме // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – Вып. № 6-1 (36). – С. 159-161.

8. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.

9. Филатова Н.В. Жанровое пространство туристического дискурса // Филологические науки. - 2012. - № 2. - С. 76-82.

**МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
СРЕДЕ ЭКСПАТРИАНТОВ И ЭКСПАТОВ
Д.В. Цуканова**

Университет Бордо Монтень, Франция
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Аннотация. Цель данной статьи - представить результаты исследования «Профессиональный межкультурный диалог Россия – Франция», которое было проведено в период 2014-2016 гг. в ходе написания диссертационной работы по теме «Формирование профессиональных межкультурных коммуникативных компетенций» в рамках управленческого процесса. Диссертационное исследование посвящено анализу процессов развития межкультурных коммуникативных компетенций сотрудников в ходе международного сотрудничества в течение определенного времени (до отъезда сотрудников за границу, во время первого соприкосновения с иностранной культурой и в момент проведения исследования), выявлении проблем формирования межкультурных коммуникативных компетенций в рамках профессиональной экспатриации и определении влияния дополнительного профессионального образования (семинары, тренинги, индивидуальное сопровождение/коучинг), полученного работающими за рубежом кадрами.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, образовательные программы, экспатриация, межкультурные коммуникативные компетенции.

Проследив динамику становления дисциплины межкультурной коммуникации в разных странах мира, мы

можем четко выделить критерии, определяющие суть понятия «развитие межкультурной коммуникативной компетенции».

В США (50-е годы) - невербальные символы, представление о времени (полихромное и монохромное), ссылка на контекст (высокий и низкий), а также те культурные ценности, которые объединяют различные общественные группы.

В Европе (60-е годы) - влияние средств массовой информации как внешней, так называемой искусственной среды, а также такие понятия, как «срочность», «доступность», «иерархия», «страх перед неопределенностью», «индивидуализм / коллективизм», «мужественность / женственность».

В России (70-е годы) – значение иностранного языка, взаимосвязь между языком и географией, этносом (этнолингвистика).

Отталкиваясь от различных определений термина «компетенция», происходящего от латинского слова «compre» (соответствовать), мы пришли к выводу о комплексности этого понятия, включающего в себя перечень таких факторов, как личностные черты человека, его знания, навыки и действия. Мы также увидели, что именно соответствие этих элементов определенному контексту в рамках определенной культуры позволяет человеку достичь определенного уровня компетентности и решать поставленные перед ним задачи.

Содержание понятия «межкультурная коммуникативная компетенция» зависит от множества аспектов, определяющих термин. Смысл «межкультурного» (по-английски «interculturel») состоит из двух частей: «между» и «культура». Главным компонентом концепции «межкультурный» является слово «культура», произошедшее от лат. «cultura» - возделывание, воспитание. Соответственно, феномен межкультурного изучает явления,

обусловленные сочетанием нескольких культур, и напрямую связан с их взаимодействием, то есть коммуникацией. Выделяя специфику различных общественных культур (культура нации, культура религии, культура профессии), в нашей работе мы будем акцентировать внимание на термине с позиции национальной культуры экспатов.

Одним из ключевых моментов нашего исследования стал вопрос влияния институтов профессионального образования на формирование межкультурных коммуникативных компетенций. Так, сегодня мы наблюдаем обилие программ (тренинги, семинары, курсы по иностранному языку), направленных на развитие межкультурной коммуникативной компетенции и на повышение эффективности общения представителей различных культур через адаптацию индивидуума к иностранной среде. Однако данные модели не берут в расчет вопрос взаимодействия полученного кадрами профессионального образования и профессионального контекста иностранцев. Это дало нам основание конкретизировать термин и ввести понятие о профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции как наборе лингвистических и поведенческих навыков, развивающихся во времени в соответствии с образовательными стандартами и требованиями различных институтов общества, в рамках профессионального контекста одной или нескольких социальных культур. Этот термин стал основой нашего исследования.

Таким образом, мы акцентируем внимание не столько на процессе адаптации к культуре принимающей стороны, сколько на профессиональной деятельности людей, работающих в соответствии с поставленными перед ними корпоративными задачами. Стержнем разработанной нами модели развития профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции является ведущая деятельность в профессиональном контексте, которая

занимает не все время, но является ведущей, так как именно внутри нее происходит развитие личности, и подготавливается продвижение ее на качественно новый этап.

В основе модели развития профессиональной межкультурной компетенции лежит способность индивида к самоизменению, принцип которого состоит в смене способа мышления и принципиальной позиции («Школа диалога культур» Владимира Библера).

Другими важными компонентами модели развития профессиональной межкультурной коммуникационной компетенции являются опыт, идентичность личности, время и контекст, благодаря которым идут процессы формирования межкультурной личности.

Как известно, управление – деятельность, которая реализуется в совокупности различных управленческих процессов, а именно действий и решений, осуществляемых в определенной последовательности через анализ поступающей информации.

Все управленческие процессы образуют цикл, состоящий из этапов, направленных на определенную управленческую цель или задачу. А главным инструментом этого процесса является информация о существующих проблемах (задачах), при обработке которой образуется управленческое решение, служащее основой для конкретных действий.

Это способствует созданию организационного порядка, что в свою очередь обеспечивает автоматизацию управленческих механизмов и выполнение необходимых действий без специальных распоряжений, что в свою очередь упрощает и оптимизирует работу как персонала, так и руководства.

Безусловно, восприятие этой информации, так же как и принятие решений, зависит от ситуационных факторов, то есть конкретных обстоятельств, в которых принимаются

решения. В особенности это становится очевидно на фоне межкультурного сотрудничества.

Социокультурные факторы являются теми элементами, которые влияют на управленческий процесс. Они представляют собой общественные явления и процессы, такие как социальная структура общества, традиции, нормы поведения, привычки, предпочтения, ценности, стиль жизни индивидуума.

Так, социальная структура является частью повседневной жизни человека. В профессиональном контексте именно социальная структура определяет условия взаимодействия людей, стиль руководства и подчинения, отличающиеся в разных странах.

Традиции и нормы поведения, привычки, предпочтения сотрудников являются результатом социально-ролевых ожиданий, присвоенных людям образовательными институтами общества.

Именно социокультурные факторы определяют идентичность человека и его культуры, разрушая которую под воздействием механизмов адаптации и ассимиляции, мы лишаемся личностного и профессионального потенциала сотрудников. Это приводит к сложностям управленческого процесса в международном контексте.

Становится очевидно, что учет социокультурного фактора в ведении управленческой деятельности, более конкретно в сфере межкультурного международного сотрудничества, позволяет по-новому посмотреть на стратегию выстраивания управленческих процессов, часто носящих скрытую форму подавления.

Мы приходим к выводу о том, что развитие профессиональных межкультурных коммуникативных компетенций проходит под влиянием социокультурного фактора управленческой деятельности и создание образовательных инструментов, которые могут улучшить

межкультурное взаимодействие, должно строиться с его учетом.

Мы приходим к необходимости сконцентрировать внимание управленцев на работе с персоналом, его подготовке и сопровождении сотрудников с учетом особенностей их культурного развития и традиций места присутствия компании. Таким образом, мы исследуем социокультурный фактор с позиции формирования профессиональных межкультурных коммуникативных компетенций, делая акцент на особенностях социальной структуры общества как площадке для сотрудничества, которая строится не на адаптации и приспособлении экспата, а на умении работать профессионально вне контекста различных культур.

Речь идет о создании межкультурного пространства взаимодействия, в рамках которого мы не создаем универсальную культуру или одинаковые ценности. Мы видим разницу, и мы ее принимаем. Это новое пространство дает возможность нахождения в зоне безопасности, в рамках которой никто не претендует на разрушение культурных ценностей и традиций, а находится в состоянии сотрудничества.

Межкультурное образование является более широким понятием, в основе которого лежит сам процесс развития межкультурных коммуникативных компетенций в различных контекстах.

Межкультурное обучение является реализацией программ межкультурного образования.

Разницу этих понятий описывает в своих трудах американский ученый Митчел Беннет. По мнению исследователя, первый процесс строится на осознании человеком важности культуры и субъективности мировоззрения индивидуума. Второе понятие «межкультурное обучение» представляет собой

педагогические инструменты, необходимые для получения знаний и содействия развитию межкультурного образования.

Таким образом, межкультурное образование рассматривается с позиции социо-культурного фактора управленческого процесса по развитию профессиональных межкультурных коммуникативных компетенций, принципы которого должны строиться не на адаптации и приспособлении сотрудников, а на технологии приобретения навыков работать в межкультурном профессиональном пространстве.

Межкультурное образование – комплексный подход, состоящий из оценки потенциала сотрудников и обучения.

Обобщив типы межкультурной диагностики, мы увидели, что часто оценка межкультурного потенциала сотрудников направлена на оценку личностных качеств человека с позиции его приспособленности к отъезду за рубеж, но не учитывает социокультурных факторов управленческого процесса, а также влияния профессионального контекста.

Анализируя различия педагогических подходов (в США – ориентация на практическую работу, вовлеченность группы эмоциональным путем и мотивацией, ориентация на процесс и действия, в Европе - обучение институционально-ориентированное, направленное на запоминание), мы пришли к выводу, что, несмотря на различия в формате обучения, цель программ по межкультурному образованию одинакова, она направлена на адаптацию сотрудников к новой культурной среде.

Мы также пришли к выводу о том, что существующие обучающие программы не акцентируют внимания на взаимосвязи социокультурного фактора управленческого процесса с образованием, полученным в рамках родной культуры. Это также касается понимания термина «компетентность», отношение к которому формируется в разных культурах через систему отличающихся образований

с учетом социального порядка, моральных ценностей и традиций каждой отдельно взятой культуры.

Таким образом, представляется возможным сделать вывод о том, что формирование профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции включают в себя не только обучение свободному владению иностранным языком, взаимопониманию и уважению к представителям другой культуры, но и:

а) возможность выработать непредвзятое суждение о новых культурных ценностях;

б) отказ от стереотипов профессионального мышления, сформированных определенной образовательной культурой;

с) коррекция соотношения социально-ролевых ожиданий профессиональной деятельности разных культур;

д) адаптация норм культуры поведения с целью решения межкультурных проблем, связанных с различиями в профессиональном функционировании, культурных ценностей.

Мы также пришли к пониманию того, что образовательные программы по развитию профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции часто нацелены на решение конкретных проблем в сфере профессионального общения и являются социокультурным фактором управленческого процесса.

Вся собранная нами и проанализированная информация позволила подготовить почву для проведения социологического исследования «Профессиональный межкультурный диалог Россия-Франция», созданного с целью выявления проблем формирования профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции в рамках управленческого процесса.

Главной задачей исследования стала попытка ответить на вопрос:

Каковы факторы, способствующие развитию или торможению профессиональных межкультурных коммуникативных компетенций? При помощи каких образовательных стратегий и в какой срок возможно повлиять на развитие этих компетенций и присвоение профессионального межкультурного опыта у иностранных кадров (на индивидуальном и групповом уровне)? Каким образом мы можем оценить эффективность программ межкультурного обучения?

Для проведения исследования был использован качественный метод индивидуального полуструктурированного интервью, которое проводилось с июня по сентябрь 2015 года в России и Франции.

Участниками исследования стали иностранные кадры (во Франции и России), с которыми автор исследования взаимодействовал во время своей профессиональной карьеры, в частности в ходе создания международных проектов ассоциации «Центр Фестивалей Франция – Россия». Им предстояло ответить на вопросы о ежедневной профессиональной практике в межкультурной среде, о межкультурном образовании, а также в более широком плане о межкультурных взаимодействиях и международных отношениях.

В составлении перечня вопросов мы опирались на следующие утверждения:

- Межкультурное развитие происходит во времени через совершаемые человеком действия.
- Межкультурное развитие происходит через опыт взаимодействий, в частности в моменты кризисных ситуаций.
- Межкультурное развитие важно для эволюции статуса индивидуума на двух уровнях: на личностном, а также на межличностно-организационном.

- Эффективность различных способов подготовки к экспатриации должна быть оценена при помощи собственной оценки и оценки профессионалами на базе критического взгляда.

Вопросы интервью носили описательный характер с целью восстановить важные, с точки зрения интервьюируемых, события. В основе была выбрана техника критических инцидентов, инициированная более чем пятьдесят лет назад в области социальных наук американским ученым Джоном Фланаганом.

Проведя контент-анализ записанных интервью, мы пришли к выводу о том, что современные межкультурные образовательные программы лишены целостного видения развития профессиональных межкультурных коммуникативных компетенций, а решают вопросы точно, фрагментарно. Так, обучающие межкультурные программы, присутствующие на современном рынке сегодня, делают основной акцент на межкультурных различиях, но не соотносят социокультурный фактор управленческого процесса с изначально полученным образованием в рамках родной культуры.

**INTERCULTURAL COMMUNICATION
IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT
OF EXPATRIATES AND EXPATS
D.V. Tsukanova**

Graduate student of University of Bordeaux Montaigne, France
and Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Absrtact. The purpose of this article is to present the results of the study "Professional intercultural dialogue between Russia and France", which was held in the period 2014-2016 in the course of writing a dissertation on the topic "Formation of

professional intercultural communicative competencies" within the management process. The thesis is devoted to the analysis of the processes of development of intercultural communicative competencies of employees in the course of international cooperation for a certain period of time (before the departure of the staff abroad, during the first contact with foreign culture and at the time of the research), identifying the problems of formation of intercultural communicative competencies in the framework of professional expatriation and determining the impact of additional professional education (seminars, trainings, individual coaching / coaching), received by the personnel working abroad.

Key words: intercultural communication, educational programs, expatriation, intercultural communicative competence.

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЭМОТИВНЫХ МЕЖДОМЕТИЙ
В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ И.А. БУНИНА
НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА:
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
Янь Кай, Ван Хуа**

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова

Москва, Россия

Томский государственный университет (ТГУ)

Томск, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме анализа эмотивных междометий в художественном тексте в индивидуально-авторской речи И.А. Бунина на фоне китайского языка. В работе выделяется ряд способов выражения эмотивности при использовании автором и персонажами различных междометий, а также поднимается проблема передачи эмотивных междометий в переводе на китайский язык.

Ключевые слова: эмоция, культура, лингвокультура, картина мира, междометие.

При переводе следует добираться до непереводаемого,
только тогда можно по-настоящему
познать чужой народ, чужой язык.

Иоганн Вольфганг фон Гёте

Человеческая речь в своем возникновении прошла определённый предварительный физиологический этап, который характеризовался наличием у человека только неосознанных выкриков, связанных с эмоциями и впечатлениями от окружающей действительности. Подобные выкрики превратились в междометия, которые являлись реакцией на определенные типы воздействий и сопровождали конкретные эмоции, а позднее от них могли произойти и остальные слова [Гируцкий 2003: 22].

И.В. Зыкова отмечает, что первоначальное человеческое знакомство с миром происходит по таким каналам его восприятия, как зрительный, слуховой, обонятельный, вкусовой, осязательный [Зыкова 2011: 27]. Поэтому человеческое чувственное познание мира разнопланово, оно представляет собой сложный процесс сбора, накопления и переработки информации всех органов чувств [там же]. На базе переработанных данных развиваются чувственная и эмоциональная сферы человеческого сознания, что приводит к аккумуляции опыта и непрерывному росту информации [там же].

По мысли А.Л. Никифорова, интерпретируя внешние воздействия с помощью органов чувств и знания, воплощенного в языке, мы конструируем образы предметов, их свойств, отношения между ними, процессов и получаем некую картину мира [Никифоров 2011: 39-40]. По словам Л.О. Чернейко, *картина мира* представляет собой «абстракцию более высокого уровня, за которой стоит совокупность взглядов носителей определённой культуры на

мир»; она может рассматриваться как «совокупность инвариантов мировоззрения, принятых в культуре» [Чернейко 2005: 67].

Культура, по словам В.Н. Телия, является результатом восприятия мироздания [Телия 2010: 776]; это «мировидение и миропонимание определенного народа, обладающее семиотической природой» [Телия 1996: 222]. В основе мировидения и миропонимания народа лежит своя система предметных значений, стереотипов и когнитивных схем. Поэтому человеческое сознание всегда этнически обусловлено; мировидение и миропонимание каждого народа нельзя перевести простым перекодированием на язык культуры другого этноса [Леонтьев 1993: 20]. По А.А. Леонтьеву, **культура** – это «своего рода указатель оптимального способа действий в мире и понимания мира» [Леонтьев 2001: 124]. Иными словами, можно полагать, что культура есть результат восприятия и понимания окружающего мира.

Как известно, человеческие эмоции принадлежат определённому миру и проявляются в конкретной культуре. Это значит, что, хотя эмоции свойственны носителю любого языка и национальной культуры, в разных лингвокультурах есть свои особенности в описании эмоционального переживания говорящего, его реакций на действительность, на участников общения, их поведение, и анализ эмотивности в художественном тексте позволяет выявить некоторые особенности, а также обосновать роль образных средств языка в концептуализации эмоций в разных лингвокультурах.

При определении **лингвокультуры** мы следуем за В.В. Красных, которая пишет, что это «воплощенная и закрепленная в знаках живого языка и проявляющаяся в языковых процессах культура, культура, явленная нам в языке и через язык» [Красных 2013: 123]. При этом лингвокультура формируется не знаками языка, за которыми

стоят некоторые смыслы, но образами сознания, облеченными в языковые знаки [там же].

Задача настоящей статьи состоит в выявлении особенностей проявления эмотивных междометий в художественном тексте И.А. Бунина, а также в рассмотрении проблемы их передачи при переводе на китайский язык. Междометия представляют собой одно из наиболее ярких языковых средств передачи эмоциональных переживаний говорящего. Междометия определяются как «класс неизменяемых слов, лишенных специальных грамматических показателей и обладающих особой экспрессивно-семантической функцией – выражения чувств и волевых побуждений» [Ахманова 2014: 225]. И.А. Шаронов считает, что «междометия являются формами эмоциональной реакции на окружающую действительность» [Шаронов 2008: 38]. С семиотической точки зрения эмоциональные междометия относятся к «индексальным, или симптоматическим знакам, основная функция которых – познавательно-прагматическая: симптоматические реакции могут восприниматься как важная информация об объекте, при том что они не адресованы, не конвенциональны и имеют в своей основе природный характер» [Шаронов 2005: 200]. Как утверждает Т.А. Казакова, междометие связано с эмоциональным состоянием, чтобы служить носителем эстетической реакции; более того, текст, перегруженный междометиями, воспринимается как недостаточно «чистый» с точки зрения художественного мастерства автора [Казакова 2006: 191].

Междометия могут обладать различной природой, что позволяет условно их разделить на две группы: 1) междометия обычные для данной языковой общности и 2) междометия индивидуальные, представляющие собой авторские неологизмы, которые используются в первую очередь в функции речевой характеристики [Влахов, Флорин 1980: 249]. Этим частично объясняются и некоторые особенности их перевода на китайский язык. Для нашего

исследования мы выбрали рассказы И.А. Бунина² и их переводы³ на китайский язык. На основании проведённого нами анализа было выявлено несколько эмотивно-тематических групп, к числу которых относятся следующие:

1. Радость (кит. пер.: 高兴/欢乐/喜悦).

В психологии *радость* определяется как сильное удовлетворение. По мнению Е.Л. Ильина, «радость возникает не только по поводу удовлетворения желания, достижения цели, но и по поводу предвидения удовлетворения желания (предвкушения). Впрочем, разница между этими двумя случаями небольшая. В последнем случае радость возникает как следствие *уже* свершившегося в мыслях желаемого события. Именно поэтому человек может испытывать радость и при мечтаниях, грезах» [Ильин 2001: 161].

Например:

– **Ах**, как хороша ты была! – сказал он, качая головой.
– Как горяча, как прекрасна! Какой стан, какие глаза! Помнишь, как на тебя все заглядывались? [«Темные аллеи»]

Китайский перевод:

啊, 你那时候可真美!”他摇着头说, “那么热情, 那么迷人! 你的体态, 你的眼睛! 记得吗, 人人都盯着你看?”

В данном отрывке главный герой, Николай Алексеевич, вспоминает о том, как красива была Надежда в молодости, а также демонстрирует, что он не забыл о любви между ними. Как пишет С.Г. Воркачѳв, возникновение любви «связано с красотой предмета, со стрессовостью обстановки и наличием в «алфавите чувств» субъекта знака для соответствующей эмоций» [Воркачѳв 2007: 54]. Л.Е. Вильмс, сопоставляя *любовь* в русском и немецком языковом

² «Антоновские яблоки», «Сверчок», «Последнее свидание», «Грамматика любовь», «Роза Иерихона», «Далекое», «Темные аллеи», «Натали», «Ворон», «Месть».

³ 布宁短篇小说选 (Избранные рассказы И.А. Бунина) / 张建华主编; 陈馥译.

сознании, утверждает, что любовь – радостное чувство, и для русского языкового сознания можно рассматривать её в триаде: «любовь – душа – сердце» [Антология концептов 2007: 110]. Междометие «ах» в данном контексте дополняет значение «любовное восхищение» и «радостное воспоминание» о Надежде, при этом оно участвует в формировании эмоциональной картины мира персонажей. А для передачи образа русской культуры в китайском переводе «ах» переводится в форме междометия «а».

2. Гнев (кит. пер.: 愤怒/发怒).

В русле психологии Е.Л. Ильин пишет, что человек при гневe чувствует себя раздраженным («*кровь кипит*»). Это сопровождается резким покраснением («*пылающий гневом*») или же побледнением лица, напряжением мышц шеи, лица и рук (сжатие пальцев в кулак) [Ильин 2001: 168]. В русском лексикографическом описании *гнев* – «чувство сильного возмущения, негодования, граничащее с утратой самообладания, этимологически связано с гнилью и гноем» (цит. по: [Головановская 2009: 341]).

Например:

– У, старая собака! – крикнул он с тоскливой злобой на весь звонкий лес [«Последнее свидание»].

Китайский перевод:

该死的畜生! 他气急败坏地冲着整个回声很大的森林气急败坏地吼道。

В данном случае значение междометия «у» функционирует в контексте эмоции гнева, так как главный герой Андрей выражает своё негативное отношение/негативную оценку к предмету окружающей действительности. Для передачи эмоций гнева, помимо использования междометий «у», также употребляется глагол «крикнул» в форме совершенного вида единственного числа прошедшего времени, что отражает внутреннее состояние героя по отношению к реальности. В данном случае

внутреннее состояние героя проявляется через внешнее поведение. Стоит отметить, что русская фраза «У, старая собака!» в китайском переводе создает несколько иной образ, т.к. переводчик передает эту фразу с помощью словосочетания «чертова сволочь», соответственно, слово «собака» здесь переводится не путем прямой номинации, а передается метафорически как «сволочь». Прилагательному «старая» в китайском тексте соответствует прилагательное «чертов», а междометие «у» вообще опускается.

3. Интерес (кит. пер.: 有趣/兴趣/趣味).

Психолог К. Изард считает, что интерес – позитивная эмоция, при этом она переживается человеком чаще, чем прочие эмоции. Интерес – единственная мотивация, которая обеспечивает работоспособность человека. Кроме того, он насущно необходим для творчества [Изард 2012: 105-106].

Например:

– **Ну**, а что папа? [«Натали»]

Китайский перевод:

舅舅怎么样?

В данном контексте междометие «ну» в сочетании с частицей «а» помогает передать интерес героя по отношению к своему дяде. Роль междометия «ну» значительна для усиления впечатления заинтересованности героя в данном отрывке, в то же время в китайском переводе эквивалент междометия «ну» отсутствует.

4. Страх (кит. пер.: 恐惧/害怕/畏惧).

В психологии К. Изард считает, что страх «складывается из определённых и вполне специфических физиологических изменений, экспрессивного поведения и специфического переживания, протекающего из ожидания угрозы или опасности» [Изард 2012:293]. М.К. Головановская, сопоставляя эмоцию *страх* в русской и французской культурах, пишет, что страх – «это

отрицательная эмоция, возникающая в результате реальной или воображаемой опасности, угрожающей либо жизни человека, либо ценности (в самом широком понимании), которыми он дорожит» [Голованивская 2009: 310]. По её мнению, страх возникает тогда, когда человек воспринимает окружающий мир, который он оценивает и ощущает, как опасный для самого себя и в контакт с которым он не хотел бы входить [там же: 325]. При этом исследователь полагает, что в русской культуре страх видится в следующих сочетаниях: 1) холод, лёд; 2) змея, спрут, располагающиеся как снаружи, так и внутри человека [там же: 326].

Например:

– Это на неё так гроза подействовала, – радостно сказала она шепотом, когда мы вышли в коридор, и вдруг насторожилась: – **О**, где-то пожар! [«Ворон»].

Китайский перевод:

是雷雨惊着她了。当我们来到走廊上的时候，她快乐地对我耳语道。突然，她惊惶地说：**呀**，哪儿失火了！

В данном контексте междометие «о», полагаем, передаёт эмоциональные переживания страха персонажем, так как героиня одновременно испугалась и страшится стихии: с одной стороны, она уверена в собственной безопасности, с другой – вид пожара порождает определенную тревогу. Особо отметим, что в переводе междометие «о» не сохранило своего «исходного» значения, а переведено как **呀** (букв. перевод: «я»); междометие **呀** в китайском языке обозначает «удивление», например: **呀**! 下雪了! (букв. перевод: «Я! Пошел снег») [ССКЯ 2012: 1488].

5. Презрение (кит. пер.: 藐视/鄙视).

Как утверждает Т.А. Графова, «презрение – это устойчивое, интенсивное эмотивно-оценочное отношение отрицательного спектра, возникающее только в связи со значимыми для субъекта людьми или событиями, и

вызываемое либо нарушением объектом оценки основных морально-этических норм субъекта в сфере межличностных или социальных отношений, либо осознанием субъектом своего превосходства над объектом в силу принадлежности последнего к менее престижному социуму, нежели тот, членом которого он является» [Графова 1991: 68].

Например:

Ну, конечно, музыка, несколько танцующих пар, – я уж больше просто видеть не могла без отвращения всего этого, нагладелась достаточно! [«Мечь»].

Китайский перевод:

当然, 有乐队, 还有几对跳舞的人, 现在我一看这些就恶心, 看够了!

В контексте данного отрывка междометие «ну» передает эмоцию презрения, пренебрежительного и снисходительного отношения к сложившейся ситуации. В переводе этого отрывка нет усиления эмоционального переживания героини, передаваемого с помощью междометия, так как в китайском языке отсутствует эквивалент междометия «ну».

6. Печаль (кит. пер.: 悲伤/忧伤/悲痛).

С позиции психологии П. Экман утверждает, что *печаль* – это одна из самых продолжительных эмоций. После периода протестующего горя обычно наступает период смиренной печали, в течение которого человек ощущает себя абсолютно беспомощным, а затем вновь возникает протестующее горе, пытающееся вернуть потерю, затем снова наступает черед печали и т.д. [Экман 2013: 114]. А. Вежбицкая пишет, что чувство печали может быть описано с помощью семантических примитивов следующим образом: «случилось нечто плохое, а также, говоря более обобщенно, что результатом случившегося стала ситуация, которая тоже рассматривается как плохая» [Вежбицкая 2001: 27]. В толковом словаре русского языка пишется, что печаль

– это «чувство грусти, скорби, состояние душевной горечи» [ТСРЯ 2010: 516].

Например:

- **Ах**, милый, никакая я не Медуза, я просто баба и к тому уже очень чувствительная, одинокая, несчастная, но поймите же меня – ведь и у курицы есть сердце! [«Мечь»].

Китайский перевод:

唉! 我算什么墨杜萨, 我只不过是个女人, 而且是个很敏感的女人, 单身, 不幸您得理解我, 就是一颗母鸡也有一颗心啊!

Междометие «ах» перевели на китайский язык как 唉 (букв. перевод: «ай»), что относится к морфологической системе междометий и означает «печаль и сожаление» [ССКЯ 2012: 5]. Полагаем, в данном случае перевод сохранил общее настроение печали, грусти, переданное автором с помощью «ах».

Итак, наши наблюдения показывают, что семантика междометия проявляется только в определённой речевой ситуации, отражая эмоциональное переживание человека говорящего в связи с восприятием им действительности. При интерпретации эмотивности художественного текста иностранным читателям трудно понять образ, который создается при помощи эмотивных междометий. При этом, на наш взгляд, сложность понимания эмотивных междометий в художественном тексте И.А. Бунина требует комплексного учета не только их прямого значения, но и «образа» некоторой «скрытой» реальной действительности, стоящей за текстом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. - 288 с.

2. Вильмс Л.Е. Любовь // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. - М.: Гнозис, 2007. - С. 102-111.
3. Влахов С., Флоин С. Непереводимое в переводе / под ред. Вл. Россельса. - М.: Международные отношения, 1980. - 343 с.
4. Воркачёв С.Г. Любовь как лингвокультурный концепт. М.: «Гнозис», 2007. – 284 с.
5. Гируцкий А.А. Общее языкознание. - Мн.: Тетра-Системс, 2003. – 304 с.
6. Графова Т.А. Смысловая структура эмотивных предикатов // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. М.: Наука, 1991. – С. 67-99.
7. Голованивская М.К. Ментальность в зеркале языка. Некоторые базовые концепты в представлении французов и русских. - М.: Языки славянской культуры, 2009. – 376 с.
8. Зыкова И.В. Культура как информационная система: Духовное, ментальное, материальное, знаковое. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 368 с.
9. Изард К.Э. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2012. – 464 с.
10. Ильин Е.Л. Эмоции и чувства. - СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
11. Казарова Т.А. Художественный перевод: в поисках истины. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; Изд-во СПбГУ, 2006. – 224 с.
12. Красных В.В. Грамматика лингвокультуры, или что держит языковую картину мира? // Экология языка и коммуникативная практика. - 2013. - № 1. - С. 122–130.
13. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, – Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. – 448 с.

14. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Институт языкознания РАН, 1993. – С. 16–21.
15. Никифоров А.Л. Чувственно-вербальное построение мира // Язык – знание – реальность. – М.: Альфа-М., 2011. – С. 9-66.
16. Ожегов С.И, Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 2010. – 944 с.
17. Словарь современного китайского языка. 6-е изд. – Пекин: Деловая пресса, 2012. – 1790 с.
18. Телия В.Н. Послесловие, замысел, цели и задачи фразеологического словаря нового типа // Большой фразеологический словарь русского языка / отв. ред. В.Н. Телия. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. – С. 776-782.
19. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
20. Шаронов И.А. Междометия в речевой коммуникации // Эмоции в языке и речи: сб. статей / сост.: И.А. Шаронов. – М.: РГГУ, 2005. – С. 200-220.
21. Шаронов И.А. Междометия в речи, тексте, и словаре. – М.: РГГУ, 2008. – 288 с.
22. Чернейко Л.О. Базовые понятия когнитивной лингвистики в их взаимосвязи. // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2005. – Вып. 30. – С. 43-74.
23. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. – СПб.: Питер, 2013. – 334 с.
24. 布宁短篇小说选 (Избранные рассказы И.А. Бунина) / 张建华主编; 陈馥译. 北京: 外语教学与研究出版社, 2006.2.

**EMOTIVE INTERJECTIONS IN A LITERARY TEXT
OF I.A. BUNIN ON THE BACKGROUND
OF CHINESE LANGUAGE**

Yan Kai (China)

This article is devoted to the analysis of emotive interjections in a literary text of I.A. Bunin on the background of Chinese language. The paper identifies a number of ways to express emotivity using various interjections of the author and characters, and also raises the problem of the transmission of emotive interjections when translating into Chinese.

Keywords: emotion, culture, linguistic culture, world-view, interjection.

**ПУТИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПЕРСПЕКТИВЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ.
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
Т.В. Алатырцева**

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается с психолого-педагогической точки зрения общекультурная компетентность подростка, включающая в себя ценностные ориентации, знания, навыки, элементы социального, духовно-нравственного, интеллектуального и эстетического опыта, приобретенные в ходе освоения культуры, которые позволяют ему ориентироваться в социокультурном пространстве и осуществлять успешно личностно и общественно значимую продуктивную деятельность, межличностное общение и социальное взаимодействие.

Ключевые слова: компетентность; культура; общая культура личности; общекультурная компетентность; общекультурная компетентность подростка.

В современных условиях становится необходимым усиление культуuroобразующей роли образования за счет формирования модели «человека Культуры», обладающего общекультурной компетентностью. Именно общекультурная компетентность определяет активную жизненную позицию

человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом. Общекультурная компетентность подростка является важной личностной характеристикой. Практика свидетельствует о том, что несформированность общекультурной компетентности тормозит личностный рост подростка и влияет на эффективность его профессионального и личностного развития, поэтому проблема развития общекультурной компетентности подростка – это одна из важных психолого-педагогических проблем в современном обществе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования отмечается, что «основная образовательная программа основного общего образования ... направлена на формирование *общей культуры*, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, их саморазвитие и самосовершенствование, обеспечивающие социальную успешность, развитие творческих, физических способностей, сохранение и укрепление здоровья обучающихся» [ФГОС, 2011, с. 48], что подчеркивает направленность образования на формирование общекультурной компетентности учащегося.

Для детального рассмотрения понятия «общекультурная компетентность подростка» необходимо обосновать термины «компетентность», «культура», «общая культура личности», «общекультурная компетентность».

Компетентность – результат образования, выражающегося в умении актуализировать имеющийся опыт и реализовывать его в соответствии с современными вызовами общества [Фатиева, 2008, с. 16]. В психологии понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности (А.Л. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков и др.). По

мнению Л.М. Митиной, компетентность это «доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей» [Митина, 2005, с. 125]. По мнению Дж. Равена, «компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [Равен, 2001, с. 67].

Анализ современной психолого-педагогической литературы показал, что **компетентность** можно определить как совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые обеспечивают эффективность деятельности и достижение намеченных целей.

В аспекте социокультурного подхода **«культура** представляет собой систему социально приобретаемых и транслируемых от поколения к поколению значимых символов, идей и ценностей, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность» [Комаров, 1994, с. 70], «культура самодетерминируется знанием, ценностью, нормой и образом, ориентирующим человека в его поведении, деятельности и взаимодействии с другими» [Михайлова, 1999, с. 21]. С данной точки зрения ученые выделяют в культуре следующие уровни: личностная система (культура личности), локальная система (культура какой-либо социальной группы или общности (этническая, языковая и др.), социальная система (культура общества) [Михайлова, 1999, с. 27].

Общая культура личности – это «совокупность достижений человеческого общества, которые должны быть достоянием каждого, безотносительно к характеру его профессиональных занятий; термин употребляется для характеристики уровня социального, интеллектуального,

духовного развития индивида. Понятие общей культуры включает также овладение нравственно-этическим и художественно-эстетическим опытом, а также опытом межличностного общения и социального взаимодействия» [Словарь, 1999, с. 285].

Таким образом, **общая культура личности**, по нашему мнению, представляет собой совокупность социального, духовно-нравственного, интеллектуального и эстетического опыта людей, сформированных социально значимых качеств личности, позволяющих осуществлять собственную деятельность в соответствии с требованиями общества на основе норм нравственности и морали.

Проблемой **общекультурной компетентности** занимались и занимаются ученые-представители различных направлений науки – философы, социологи, психологи, педагоги (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, М.С. Каган, Н.Ю. Конасова, Н.Б. Крылова, О.Е. Лебедев, А.А. Петров, С.Л. Троянская, Н.Ф. Федоров и др.).

А.В. Хуторской общекультурную компетентность рассматривает как круг вопросов, которые учащийся должен хорошо знать. Это познание общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций [Хуторской, 2003, с. 115]. Г.К. Селевко общекультурную компетентность личности определяет как «совокупность знаний, навыков, элементов культурного опыта, позволяющих индивиду ориентироваться в социальном и культурном окружении и оперировать его элементами» [Селевко, 2004, с. 139]. Л.Л. Супрунова понимает общекультурную компетентность как способность учащегося разрабатывать и осуществлять в синтезе несколько программ саморазвития: интеллектуального, культурного, нравственного и физического [Супрунова, 2008, с. 48]. Н.Ю. Конасова общекультурную

компетентность рассматривает как круг вопросов, по отношению к которым подросток должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций [Конасова, 2000, с. 37].

Подробное определение общекультурной компетентности дает С.Л. Троянская, понимая ее как способность личности обучаемого, который должен уметь ориентироваться в культурных эталонах, уметь решать проблемы познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера. С.Л. Троянская выделяет следующие составные части структуры общекультурной компетентности: *когнитивный компонент*, отвечающий за понимание и изучение учащимися культуры; *ценностно-ориентированный компонент*, предполагающий приобщение подростков к культуре как передаче ценностей посредством духовно-нравственного взаимодействия с людьми; *компонент коммуникативно-деятельностный*, соответствующий сформированному уровню поведения и таким способам постижения культуры, как сотворчество и научение, на базе которых развиваются навыки культурной деятельности [Троянская, 2011, с. 283].

Таким образом, по нашему мнению, **общекультурная компетентность личности** – это совокупность общекультурных знаний, умений и навыков, социального, духовно-нравственного и эстетического опыта, позволяющих ей ориентироваться в социальном и культурном окружении и осуществлять успешно личностно и социально значимую продуктивную деятельность.

В словаре дается следующее определение подростка – это «мальчик или девочка в переходном возрасте от детства к юношеству (преимущественно от 12 до 16 лет)» [Словарь,

1983, с. 479]. Подростковый возраст – самый трудный и сложный из всех детских возрастов. В этот период у подростков происходит всестороннее развитие, как физиологическое, так и интеллектуальное, нравственное. Это время бурного и плодотворного развития познавательных процессов. Формирующееся мышление неразрывно связано с рефлексией - способностью делать предметом мысли саму мысль – и служит необходимой основой для развития у подростка самосознания. У подростков усиливается тяга к знаниям, общению, потребность в любви и дружбе, развиваются творческое самовыражение и самоопределение. Таким образом, подросток – это всесторонне развивающаяся личность в возрасте от 12 до 17 лет, ищущая свое место в обществе.

Актуальность проблемы развития общекультурной компетентности у подростков определяется тем, что в этот период у человека на первый план выходит общение и взаимодействие со сверстниками и взрослыми; школьники пытаются получить признание у других людей и занять свое место в обществе социального статуса. Особенностью общекультурной компетентности у подростков является то, что в этом возрасте школьники уже имеют представление об окружающем мире, в котором они ищут свое место. К этому возрасту им свойственна культурная осведомленность, небольшой социальный, духовно-нравственный и культурологический опыт, в том числе и этнокультурный опыт, предполагающий наличие знаний как о родной культуре, так и о культурах других народов [Карпушина, 2015, с. 32], постижение этнокультурных ценностей [Горшенина, 2013 с. 14].

Таким образом, мы рассматриваем **общекультурную компетентность подростков** как интегративную способность, представляющую собой совокупность ценностных ориентаций, общекультурных знаний, умений и навыков, элементов социального, духовно-нравственного и

эстетического опыта, приобретенных в ходе освоения культуры, которые позволяют подростку ориентироваться в социокультурном пространстве и осуществлять успешно лично и общественно значимую продуктивную деятельность, межличностное общение и социальное взаимодействие.

Формирование общекультурной компетентности у подростков является важным звеном воспитательной работы и темой нашего дальнейшего исследования. Расширение культурно-образовательного пространства в общеобразовательной школе осуществляется за счет использования различных источников культуры. Формирование общекультурной компетентности будет обеспечивать не только функцию социально-культурного просвещения, но и вовлечение подростков в культурную деятельность, которая будет способствовать обогащению знаний о культуре, трансформацию этих знаний в нравственно-этические убеждения, нормы и принципы духовной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Баденко. - М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 72 с.
2. Горшенина С.Н. Этнокультурные ценности как основа смыслообразования личности / С.Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. - 2013. - № 2. - С. 13–16.
3. Гусевская, О. В. Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности / О.В. Гусевская // Ценности и смыслы. - 2009. - № 1. - С. 131-141.
4. Карпушина Л.П. Этнокультурный подход к образованию как фактор успешной социализации

представителей полиэтнического социума / Л.П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 29–33.

5. Комаров М.С. Введение в социологию : учеб. для высш. учеб. заведений / М. С. Комаров. – М.: Наука, 1994. – 160 с.

6. Конасова, Н. Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школ / Н.Ю. Конасова – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 2000. – 174 с.

7. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. - М.: Академия, 2005. - 368 с.

8. Михайлова Л.И. Социология культуры: учеб. пособие / Л.И. Михайлова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 232 с.

9. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

10. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2001. – 142 с.

11. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. - 2004. - № 4. - С. 138-142.

12. Серия «Эрудит». Психология / под. ред. И.Ю. Фатиевой. – М.: ООО ТД «Изд-во Мир книги», 2008. – 192 с.

13. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1983. – 816 с.

14. Супрунова Л. Л. Компетентностный подход к подготовке выпускников вуза: преимущества и перспективы реализации / Л.Л. Супрунова // Университетские чтения. - 2008. - С. 46-54.

15. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов через музейно-педагогический процесс / С.Л. Троянская // Вектор науки. – 2011. - № 4 (7). – С. 283-285.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011 – 48 с.

17. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

**COMMON CYLTURAL COMPETENCE
OF ADOLESCENTS AS PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGIKAL PROBLEM**

T.V. Alatyrtseva

Abstract. The article deals with the psychological and pedagogical point of view of general cultural competence of the teenager, including the values, knowledge, skills, elements of the social, spiritual, moral, intellectual and aesthetic experience acquired during the development of the culture, that allow him to navigate the socio-cultural environment and to implement successful personal-public and significant productive activities, interpersonal communication and social interaction.

Key words: competence; culture; general culture of personality; general cultural competence and general cultural competence of the teenager.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ И ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Д. Андреева, И.Ю. Азизова

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье выявляются особенности гуманитаризации и технологизации как ведущих тенденций развития высшего педагогического образования. Авторы приходят к заключению, что данные тенденции обеспечивают условия для становления будущего учителя биологии в ходе методической подготовки субъектом профессиональной деятельности и ресурсом качественного преобразования общества.

Ключевые слова: гуманитаризация и технологизация педагогического образования; субъектная позиция; междисциплинарная интеграция, гуманитарные технологии.

Политические, социальные и экономические перемены динамичны и могут порождать различные процессы, среди которых особенно важны гуманитарные.

Гуманитаризация педагогического образования позволяет рассматривать его как культурное явление, соответствующее следующим требованиям:

- представления его как определенной культурной ценности;
- обеспечения «культурации» [Каган, 1996];
- обеспечения условий для развития различных сторон профессионально-педагогической культуры: гуманитарной, этической, коммуникативной,

технологической, научно-исследовательской, физической, этнопедагогической, экологической и др.;

- реализации принципа субъектности в процессе воспитания культуры.

В условиях гуманитаризации педагогического образования методическая подготовка студентов-биологов должна опираться на системную интеграцию в содержании биологического образования ценностей природы с ценностями, которые представляют собой личность человека, биологическая наука и биологическое образование. Данное требование позволяет формировать не только способность к компетентному обоснованию будущим учителем биологии собственного миропонимания с позиций целостного подхода, но и к организации методических условий для усвоения обучающимися системы общечеловеческих ценностей, для признания ими безусловной ценностью человека, ценящего и оберегающего жизнь.

По определению А.В. Теремова, природа в естественных науках начала XXI в. обнаруживает черты, близкие человеку, а научная картина мира начинает включать в себя и природу, и человека, и культуру как органически взаимосвязанные части единого целого [Теремов, 2005, с 101-105].

Ученые раскрывают специфику интеграции философии и социально-гуманитарных наук в естественную науку (на примере биологии). По их мнению, интеграция должна [Зорина, 1995; Карпинская, 1984; Курбанов, Мамедов, 1980; Писарева, 2014; Сериков, 1999]:

- исходить из структуры философских оснований науки (на примере биологии), обеспечивающих единство научного знания и одновременно - его неоднородность;
- проявляться во взаимосвязи философских оснований со способами построения теоретического знания;

- представлять собой синтез научных знаний, обеспечивающих единство социально-гуманитарного, общенаучного, общепрофессионального, предметного и специализированного содержания естественнонаучного образования;
- аскиологически обосновывать предметную специфику каждой из взаимодействующих наук;
- воздействовать на изменение предмета науки (биологии), приводящего к ее развитию как социального явления;
- обеспечивать множественность мировосприятия и диалогичность, социальную ориентацию познания;
- использовать эстетические критерии истины, идеал творческого отношения к науке и др.

Познание в настоящее время перестает быть объективно-отстраненным, оно входит в ценностное отношение к изучаемой действительности, постепенно наращивает признаки, присущие гуманитарной парадигме, что обуславливает его антропологический, «человековедческий» ориентир.

Преодоление объектной позиции будущих учителей, собственных «ученических» установок и формирование профессионально ориентированных взглядов, отношений, позиций основывается, по мнению Г.И. Гайсиной, на смыслопоисковом опыте студентов. Она подчеркивает, что именно в ходе смыслопоисковой деятельности формируется субъектность как качество личности, позволяющее не принимать, а выработать, творить смысл постигаемого явления [Гайсина, 2002, с. 243].

Неоценимым инструментом здесь является художественный образ как основание для репрезентационной активности, как стимул к анализу проблемных, понятийно-семиотических, эмоционально-оценочных ситуаций, как средство понимания

художественной деятельности, способной к раскрытию такого культурного феномена, как гуманитарное мышление.

Перечислим ряд приемов и мероприятий в методической подготовке студентов-биологов, ориентированных на работу с художественным образом:

1. Работа с литературой (на основе фиксирующего, разъяснительного, критического и творческого видов чтения текстов), направленная:

- на определение базовых характеристик науки и других форм духовной культуры человечества (мифов, религии, искусства, философии и т.д.);

- на их сравнение между собой (например, использование законов логики, а также эстетического критерия для выбора между конкурирующими теориями, доктринами и т.д.);

- на определение фактов интегрирования в научный результат ненаучных (художественных, философских, др.) элементов и наоборот, возможности проявления в данных формах духовной культуры несубъективных, внеличностных, сугубо информационных характеристик [Маркова, 2010].

- на определение степени зависимости каждой формы духовной культуры от политических и социальных трансформаций, происходящих в обществе.

2. Стимулирование объяснения, интерпретации содержания текстов по заданному плану; подготовки вопросов, связанных с осмыслением: а) содержания (включая анализ связей с персонажем, историческими фактами, упоминаемыми в произведении; языком науки и языком искусства и пр.); б) авторской позиции.

3. Организация условий для обнаружения: а) связей между «дискурсивной» мыслью и художественным образом в литературе, изобразительном искусстве, музыкальном творчестве и др., б) переходов между словесно-логическим и образно-интуитивным мышлением: выделение

оппозиционных пар: понятие – художественный образ; наука – искусство, логика – интуиция, и т.п.

4. Организация работы по **составлению тезауруса, предназначенного:** а) для более глубокого проникновения в сущность понятий, б) для установления междисциплинарных связей (прямых, косвенных, предшествующих, сопутствующих, последующих и т.п.) за счет трансформации одних понятийных средств в другие.

5. Организация работы по **составлению «Денотатного графа»** как графического способа вычленения из художественного текста существенных признаков ключевого понятия; определению признака для объединения понятий в пары или группы.

6. Стимулирование поиска аналогий в идее или проблеме (гносеологическая, эстетическая, духовно-нравственная, дидактическая и др.), в содержании (произведения философии, науки, искусства), в методологии (научное, художественное познание):

- **организация работы с фреймом, направленным** на активизацию ассоциативных связей, подбор фактов по аналогии: общность темы или проблемы, сходство сюжета, связи на уровне смысла, ценностных аспектов, близость к личностным (эмоционально-волевым, гносеологическим, мировоззренческим, нравственно-этическим) проявлениям и т.д.;

- критический разбор аналогий и ассоциаций.

7. Стимулирование к составлению прогноза (приемы работы с текстом: «Предвосхищение при чтении»; «Поиск соединительных звеньев» и др.).

8. Организация рефлексии собственной интерпретирующей деятельности и др.

Данные задания расширяют кругозор студентов, позволяют углублять представления о культурном контексте научной деятельности, о смыслообразующей функции биологии, связанной с превращением идеалов научной

деятельности в ценности культуры, способствуют развитию интерпретационной и рефлексивной практики.

Итак, важнейшим направлением совершенствования преподавания методических дисциплин (в частности, методики обучения биологии) в педагогическом вузе является углубление их гуманитарности.

Гуманитаризация биологического образования предполагает реализацию на практике принципов гуманистической этики, учитель не только раскрывает перед учащимися науку о жизни, он преподаёт «науку жить», формируя у школьников чувство собственного достоинства, веру в свои силы, стремление к самосовершенствованию, творчеству, самореализации.

Такой педагог не замыкается в рамках биологии как учебного предмета, он является носителем интегративного гуманитарного знания, расширяя «культурное поле» учащихся, оказывая им помощь в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций и обеспечивая условия для становления у них гуманистических нравственных ориентиров.

В век крупных социальных преобразований и научно-технических достижений (усложнения информационного пространства, внедрения новых информационных технологий) с неизбежностью возникает потребность в технологизации образования.

Поэтому наряду с гуманитаризацией, ведущей тенденцией современного педагогического образования является тенденция технологизации, то есть направление в развитии образования, при котором предпринимается система мер по организации его управления, начиная с диагностики и заканчивая полученным, запланированным, качественным и повторяющимся результатом.

Применительно к образованию технологизация включает в себя определение выбранной технологической цепочки достижения обучающимися уровня

государственного образовательного стандарта, обеспечение взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса и своевременной диагностики результатов, происшедших под влиянием данной технологии за определенное время.

Создание условий для поиска, опыта, деятельности и особенно интерпретации данных на основе исходных представлений и предположений (которые должны изменяться по мере развития субъекта) – в этом заключается функция таких педагогических технологий, которые утверждают примат духовного начала в развитии человека, идею единства его физической и духовной жизни. Такими «высокими технологиями работы с людьми, основанными на современных достижениях педагогики, психологии, философии, науки управления, развития информационной сферы» [Бордовский, 2008] являются гуманитарные технологии.

Единство технологизации и гуманитаризации, осуществляющееся на основе лично ориентированной и культуроцентрической парадигм образования, обеспечит выход на «гуманитарно-антропологическое» измерение эффективности образовательного процесса.

Технологизация в системе подготовки педагога обеспечивает операционно-действенные условия для овладения студентами содержательными компонентами учебных дисциплин; теоретико-методологическими, психолого-педагогическими и методическими основами учебно-воспитательного процесса.

В отношении методической подготовки студентов-биологов тенденция технологизации охватывает все компоненты образовательного процесса и проявляется:

- в распространении свойств технологичности (диагностируемость, воспроизводимость, заданность результата; оптимальность и др.) на образовательные цели;

- в технологическом построении содержания образования: в создании условий для овладения студентами полноценными методическими знаниями и широким кругозором за счет использования научного и «внеаучного» знания о природе, обществе и человеке, развития умений научного обоснования технологических операций и методики отбора и структурирования компонентов содержания биологического образования на технологическом уровне;

- в организации диалогового взаимодействия студентов и преподавателей в ходе решения образовательных задач, стимулирующего к самостоятельному поиску, творчеству;

- в использовании в образовательном процессе технологий, базирующихся на комплексных знаниях о человеке, формировании его субъектной позиции, на современных способах коммуникации с окружающим миром, направленных на достижение образовательных целей;

- в подготовке специалиста на новой научно-методической и конструкторско-технической базе вуза;

- в развитии программно-технологического обеспечения всех форм и видов самостоятельной образовательной деятельности студентов (учебно-познавательной, учебно-профессиональной, проектировочной, научно-исследовательской коммуникативно-диалогической, ценностно-ориентационной и др.);

- в технологии мониторинга образовательных результатов с учетом социальных, психологических, дидактических, организационных и других факторов.

- в использовании средств обучения, обладающих свойствами надежности и интерсубъективности.

Взаимное дополнение тенденций гуманитаризации и технологизации в педагогическом образовании, наблюдающееся в системе методической подготовки

студентов-биологов, заложило гуманитарно-технологические основы в контексте будущей профессиональной деятельности.

В русле тенденций гуманитаризации и технологизации образования данная система конструируется на основе гуманитарно-технологического подхода как методологической основы, требующей организационных мер и условий реализации методической подготовки учителя биологии, обладающего компетенциями и субъектной позицией в профессиональной деятельности. Гуманитарно-технологический подход обуславливает превращение образования в личностно ориентированное, субъективно значимое для будущего учителя.

Понимание роли гуманитарно-технологического подхода в модернизации системы позволило прийти к заключению, что реализовать такой личностно ориентированный процесс возможно, если в соответствии с единой стратегией модернизировать содержание методических дисциплин, организовать обучение студентов в соответствии с личностно-смысловой интерпретацией и рефлексией.

Поэтому гуманитарно-технологический подход позволил выдвинуть идею субъектно-рефлексивного обучения и определить стратегию субъектно-рефлексивного обучения как стратегию реализации методической подготовки, содействующую становлению субъектных качеств и рефлексии в профессиональной деятельности учителя биологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовский Г.А. Марш-бросок в будущее, или Акцент на гуманитарные технологии: интервью Н. Алексютиной. URL Учительская газета. 2008. № 12 (18 марта). С. 3. – Режим доступа: <http://ug.ru/archive/23134>.

2. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гайсина Гюзель Иншаровна. – М., 2002. – 336 с.
3. Зорина Л.Я. Ценности естественнонаучного образования // Педагогика. – 1995. - № 3. - С. 29-33.
4. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
5. Карпинская Р.С. О философских основаниях интеграции биологического и социогуманитарного знания // Пути интеграции биологического и социогуманитарного знания. Сборник научных трудов Института философии АН СССР. - М.: Наука, 1984. - С. 23-38.
6. Курбанов Р.О., Мамедов Н.М. Проблема ценностей и синтез естествознания // Наука в социальных, гносеологических и ценностных аспектах. – М.: Наука, 1980. С. 315-326.
7. Маркова Л.А. Теологи о науке и религии, проблема междисциплинарности. Междисциплинарность в науках и философии / Рос. акад. наук, Ин-т философии; отв. ред. И.Т. Касавин. – М.: ИФРАН, 2010. – 205 с.
8. Писарева С.А. Междисциплинарность в современном пространстве педагогических исследований // Педагогические исследования и современная культура: Сборник научных статей Всероссийской интернет-конференции с международным участием 22-25 апреля 2014 года / ред. совет: Т.Б. Алексеева, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, И.Э. Кондракова, Н.М. Федорова. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. - 322 с. Режим доступа: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/96-conference-internet-2014-april/part3/683-3-1>.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

10. Теремов А.В. Открытая научная рациональность как новая методология естественнонаучного образования школьников. Естественнонаучное образование: методология, теория, методика / Сб. материалов V Международного методологического семинара 22-24 ноября 2005 года, Вып. 4. Ч. I – СПб.: Изд-во «ТЕССА», 2005. – С. 101-105.

**METHODICAL TRAINING OF TEACHERS
OF BIOLOGY IN THE CONDITIONS
OF HUMANITARIZATION AND TECHNOLOGIZATION
OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

N. D. Andreeva, I. J. Azizova

Abstract. The article identifies the characteristics of humanization and technologization as the trends of development of higher pedagogical education. The authors come to the conclusion that these trends create the conditions for the formation of future teacher of biology during the course of methodical training of subject of professional activity and resource qualitative transformation of society.

Key words: The humanitarisation and technologization of pedagogical education, a subject position, interdisciplinary integration, humanitarian technologies.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО
КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ**

М.С. Бриткевич

ГБОУ «Школа с углубленным изучением английского языка № 1374»
Москва, Россия

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на проблему становления и развития педагогического

мастерства, выступающего ключевым фактором в педагогической деятельности и являющегося критерием правильного выбора профессии.

Ключевые слова: комплекс качеств учителя, профессиональная деятельность, педагогическое мастерство, самореализация, педагогический труд, профессиональная компетентность.

Механизм реализации концепции непрерывного образования предполагает взаимосвязь и взаимодействие обучения, воспитания и включение личности в реальную профессиональную деятельность. Одним из главных условий реализации данного механизма является педагогическое мастерство учителя.

Педагогическое мастерство - это высокий уровень профессиональной деятельности учителя. Внешне педагогическое мастерство проявляется в успешном достижении правильно сформулированных педагогических целей, решении различных задач обучения, направленных на достижение высоких конечных результатов. Конкретные внешние показатели педагогического мастерства заключаются в высоком уровне исполнения, качестве труда, целесообразных, адекватных педагогическим ситуациям действиях преподавателя, достижении результатов обучения и воспитания, самостоятельной работой студентов. Формирование педагогического мастерства учителя предполагает постоянное совершенствование научного содержания и методики проведения учебных занятий. Будучи синтезом теоретических знаний и высокоразвитых практических умений, мастерство педагога утверждается через творчество и воплощается в нем. В обучении и воспитании проявляется самый возвышенный, самый гуманный тип творчества, пробуждающего личность к самореализации человеческих задатков и способностей [8].

Педагогическая деятельность – одна из самых трудных областей человеческого труда. Для успешного выполнения ее недостаточно одного – даже самого глубокого знания предмета. Работа преподавателя – это не ремесло, а искусство, требующее от него больших знаний, высокой культуры и педагогического мастерства [6].

По мнению В.М. Рогинского, преподавание – это искусство и наука. Искусство потому, что каждое занятие неповторимо. Его ход, эмоциональная окраска, используемые средства зависят от целого ряда факторов, многие из которых трудно предсказать заранее. В этом смысле преподавание в чем-то сродни работе художника, писателя, поэта, для которой требуется глубокое знание жизни, человеческой души, умение видеть, понять и сопережить. Но вместе с тем это и наука, в основе которой лежат объективные законы, фиксирующие существенные связи и отношения в процессе восприятия и усвоения учебного материала. Эти законы выступают как бы в роли несущих конструкций, обеспечивающих процесс целенаправленного формирования личности и специалиста [4].

Учитель является субъектом, организующим и управляющим учебным процессом. Личностные характеристики педагога, стиль его поведения, общения, способность строить взаимоотношения с коллегами, обучающимися определяют эффективность образовательного процесса, воспитания и формирования направленности личности обучающегося, профессиональной ориентации, интереса к будущей профессии подготавливаемых специалистов [5].

Личность, организующая и реализующая учебно-воспитательный процесс, это учитель. Можно сказать так: учитель (педагог, преподаватель, наставник, мастер) – человек, имеющий специальную подготовку и профессионально занимающийся педагогической

деятельностью. Непрофессионально педагогической деятельностью занимаются почти все люди, но только учителя знают, что, где и как нужно делать, умеют действовать в соответствии с педагогическими законами, несут в установленном порядке ответственность за качественное исполнение своего профессионального долга [3].

Педагогический труд представляет собой особый вид высококвалифицированного умственного труда, имеющего творческий характер и отличающегося высокой степенью напряжения. Труд учителя – это сознательная, целесообразная деятельность по обучению, воспитанию и развитию обучающихся. Учителю принадлежит ведущая роль в формировании у обучающихся профессиональных знаний, воспитании активной жизненной позиции.

Педагогическое мастерство формируется и развивается в активном, творческом педагогическом труде на основе глубоких и разносторонних профессиональных знаний и умений, знаний педагогики, педагогической психологии, методики и организации обучения, умении применять их в практической деятельности [1].

Особый интерес представляет функционально-деятельностный подход к вопросам профессионализма и мастерства, разработанный Н.В. Кузьминой. Исходя из полифункциональности (гностическая, конструктивная, организаторская, коммуникативная функции), исследователь выделяет и разрабатывает признаки профессионализма в основных областях педагогической деятельности. К важнейшим функциям педагога Н.В. Кузьмина относит превращение объекта воспитания, учащегося, в субъект самовоспитания, самообразования, саморазвития. При этом профессионализм при ее реализации исследователь видит в умении преподавателя анализировать основные компоненты своей деятельности. Декомпозируя понятия профессионализм и мастерство, Н.В. Кузьмина относит

мастерство не к отдельному (пусть и совершенному) умению, а к некоторой совокупности умений, которые делают сам процесс деятельности качественно своеобразным, индивидуализируют его. Высшим же проявлением педагогического творчества автор называет педагогическое искусство, новаторство, подвижничество [2].

По мнению другого исследователя, А.В. Барабанщикова, педагогическое мастерство - это синтез развитого психолого-педагогического мышления, системы педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые в сочетании с высокоразвитыми качествами личности педагога позволяют ему успешно решать учебно-воспитательные задачи. Структура педагогического мастерства сложна, многогранна и определяется содержанием педагогической деятельности, характером профессионально-творческих задач. Центральным компонентом педагогического мастерства, согласно этому подходу, считается развитое психолого-педагогическое мышление, обуславливающее творчество в педагогической деятельности. Мышление мастера педагогического труда характеризуется самостоятельностью, гибкостью и быстротой. Оно опирается на развитую педагогическую наблюдательность и творческое воображение, являющиеся важнейшей основой предвидения, без которого невозможно педагогическое искусство. Таким образом, здесь главным в педагогическом мастерстве признается творчество. Чаще всего творчество проявляется в способности с максимальной эффективностью, каждый раз по-новому и обоснованно применять в образовательном процессе различные методы и формы воспитания и обучения, профессиональные знания и личностные качества. Вместе с тем оно выражается и в создании педагогических идей, способов учебно-воспитательной деятельности, и в умении решать нетиповые задачи. Как правило, мастерство связывают с большим опытом работника, в совершенстве

овладевшего своей профессией [7]. Так, например, по мнению И.В. Страхова, педагогическое мастерство формируется на основе опыта, творческого осмысления средств учебно-воспитательной работы и выражается в применении системы эффективных методов решения профессиональных задач, в высоком качестве их выполнения, в единстве науки и искусства, в индивидуализации педагогического воздействия и в умении общаться, соблюдая критерии педагогического такта, в высокой мотивации труда. Понимая под педагогическим мастерством важную сторону профессиональной культуры, некоторые авторы включают в его содержание психолого-педагогическую эрудицию, развитые профессиональные способности (профессиональная зоркость, оптимистическое прогнозирование, организаторские умения, мобильность, адекватность реакций, педагогическая интуиция), владение педагогической техникой (система приемов личного воздействия преподавателя на обучающихся) [9].

Обозначившееся в педагогике и психологии различие между профессионализмом, мастерством и новаторством представляет интерес и требует дальнейших поисков в данном направлении.

В качестве уточнения уровней педагогического мастерства Н.Е. Буланкина предлагает следующую классификацию:

- **педагог-профессионал** способен увидеть педагогическую задачу, самостоятельно сформулировать ее, проанализировать сложившуюся ситуацию и найти наиболее эффективные средства решения;

- **педагог-мастер** может привнести в учебный процесс все то новое, что накоплено в теории и практике с учетом специфики конкретных педагогических обстоятельств. Развитое педагогическое самосознание

способствует приобретению своего собственного индивидуального стиля работы;

- **педагог-новатор** достигает высшего уровня мастерства, решительно и кардинально меняя педагогическую действительность. Его кредо - формировать творческую направленность обучаемого. Это позволяет гарантировать полное раскрытие творческих способностей каждого обучаемого. Педагог-новатор всегда педагог-стратег, умеющий организовать достаточно развитую систему обратной связи и адаптации как самого себя, так и эволюционное развитие коллектива обучаемых через продуктивное вербальное и невербальное общение. Высокая языковая культура, предполагающая взаимодействие на уровне межкультурной коммуникации, составляет важнейший компонент его деятельности. Поиск средств взаимообогащения языкового образовательного пространства и взаимодействия с учащимися находится постоянно в зоне его особого внимания [5].

В работах Т.Ю. Ломакиной говорится, что педагогическое мастерство учителя – это достаточно устойчивая система теоретически обоснованных и практически оправданных педагогических действий и операций, обеспечивающих высокий уровень информационного взаимодействия между педагогом и обучаемым. На основании данного определения и функциональной структуры деятельности педагога Т.Ю. Ломакина обозначила компоненты педагогического мастерства:

- знание и высокий уровень общей культуры – к ним относятся общенаучные знания и научная эрудиция в избранной специальности; понимание психологии ученика и закономерностей формирования его личности с учетом возраста, пола, окружающей среды, национальных традиций и др.; овладение теорией обучения и воспитания, методикой преподавания своего предмета;

▪ практические умения и навыки, которые основываются на гностических умениях устанавливать внутренние связи и отношения между отдельными процессами, фактами, понятиями и явлениями, а также предметные и профессиональные умения и навыки, соответствующие функциям педагога;

▪ профессионально важные качества личности – к ним можно отнести любовь к обучаемым и желание с ними работать, коммуникативность и педагогические способности, высокую интеллектуальную активность и познавательную самостоятельность, культуру речи и культуру общения [4].

Таким образом, педагогическое мастерство предполагает наличие у педагога комплекса качеств, характеризующих любую творческую личность:

• *профессиональные:* знания дидактики профессиональной школы, педагогической психологии, методики обучения, умение видеть проблему и соотносить с ней фактический материал (вскрыть взаимосвязь и субординацию проблем, т. е. рассматривать данную проблему как составную часть более общей);

• *специальные:* умение ставить педагогические цели и определять задачи учебно-воспитательной деятельности, развивать интерес обучающихся к своему предмету, вести обучение с высокими конечными результатами, эффективно осуществлять воспитательную работу; знание возрастной психологии, методов контроля и коммуникативных характеристик общения; умение выразить проблему в конкретных познавательных задачах; пользование аналогией и переносом; комбинирование известных элементов, создавая их новые сочетания; поиск альтернативы напрашивающемуся решению и др.

• *моральные:* честность, порядочность, принципиальность, простота и скромность,

доброжелательность, высокая требовательность к себе и другим, вера в свои силы, раскованность, критичность и самокритичность, честность, трудолюбие, собранность, терпеливость, аккуратность, справедливость в отношениях со всеми, развитое чувство ответственности;

- *мотивационные*: убежденность, социальная активность, чувство долга.

Особое внимание в педагогике уделяется *профессиональной компетентности* и *профессиональным компетенциям* преподавателя. В 70 – 80 годах XX века в США уделялось большое внимание разработке концепции обучения педагогов на основе компетентностного подхода. В результате наблюдения за деятельностью наиболее эффективно работающих педагогов и моделирования потребностей будущего был выявлен ряд компетенций, основанных на «трех китах» деятельности и личности педагога: «знать, делать, быть». С тех пор влияние личностных качеств преподавателя на его *профессиональную компетентность* отмечается практически всеми исследователями. Проблему профессиональной компетентности педагога исследовали многие философы, педагоги, психологи. Вопросы формирования и развития профессиональной компетентности рассматриваются в трудах В.А. Адольфа, Т.Г. Браже, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, А.М. Новикова, Г.С. Трофимовой, Г. Бернгард, В. Блума, Х. Маркуса, Р. Стернера и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беденко Н.Н., Сергеева М.Г. Система оценки качества непрерывного экономического образования: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 240 с.

2. Беденко Н.Н., Сергеева М.Г. Управление услугами высшего экономического образования: Монография. – Курск, 2014. – 400 с.

3. Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 190 с.

4. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Научные основы развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования: Монография. – Москва, 2015. – 344 с.

5. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Современные технологии профессионального обучения в условиях перехода на компетентностно-ориентированное образование // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». - 2014. - № 8. - С. 6-14.

6. Сергеева М.Г. Имитационные методы профессионального обучения: Монография. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 188 с.

7. Сергеева М.Г. Маркетинговая служба как инструмент рынка труда и рынка образовательных услуг // Alma mater. - 2011. - № 11. - С. 60-67.

8. Сергеева М.Г. Методические аспекты исследования рынка образовательных услуг при подготовке конкурентоспособного специалиста // Маркетинг в России и за рубежом. - 2007. - № 6 (62). - С. 92-95.

9. Сергеева М.Г. Непрерывное экономическое образование в условиях паритетности образования и экономики в обновляющейся России // ЭТАП: Экономическая Теория. Анализ. Практика. - 2011. - № 5. - С. 117-128.

**PEDAGOGICAL SKILL AS FUNDAMENTAL FACTOR
OF PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF THE TEACHER
M. S. Britkevich**

Director of SEI of the city of Moscow
"School with profound studying of English No. 1374"

Summary. The author's view of a problem of the formation and development of the pedagogical skill acting as a key factor in pedagogical activity and being criterion of a right choice of a profession is presented in article.

Keywords: Complex of qualities of the teacher, professional activity, pedagogical skill, self-realization, pedagogical work, professional competence.

**ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ
КРИТИЧЕСКИ ОЦЕНИВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ
СРЕДЫ НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТОВ СОЦИАЛЬНО-
ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА⁴**

С.Е. Дюкова

Институт стратегии развития образования РАО
Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности информационной среды, роль требований ФГОС к достижению метапредметных результатов, значение формирования умения критически оценивать информацию в современном обществе. Предложена модель задания по

⁴ Исследование проводится в рамках проекта № 27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды» ИСРО РАО.

формированию данного умения на материале предметов социально-гуманитарного цикла.

Ключевые слова: информационная среда, достижение метапредметных результатов обучения, умение критически оценивать информацию, предметы социально-гуманитарного цикла, обществознание, география, метапредметные задания.

Современные учащиеся живут в информационном обществе и информационной среде. Что это означает вообще и для образования в частности?

Понятие «информационная среда» раньше носило довольно узкий характер и трактовалось как совокупность технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, а также социально-экономических и культурных условий реализации процессов информатизации. Наиболее обычна трактовка понятия информационная среда как тождества информационной системы или непосредственно самой информации, доступной и содержащейся в базах данных. Существуют также подходы, при которых информационная среда рассматривается как образовательная и в этом случае она входит как составная часть в образовательное пространство, выступая посредником между учителем и учеником [3, 4].

В информационном обществе новое знание обновляется в течение очень короткого временного интервала. Количество информации, с которой сталкивается каждый человек и учащийся, в разы превосходит показатели предыдущих десятилетий и нарастает ежегодно. Основная часть информации поступает через сеть Интернет. Информация поставляется в разных видах – тексты, видео-, аудио-, инфографика; форумы, комментарии, чаты и т.п. Возникает необходимость уметь разбираться в этом объеме информации, уметь критически относиться к ней, выделять главное, уметь выбрать источник информации, подходящий

для конкретной цели и являющийся достоверным. Эти навыки, которым призвана научить современная школа.

Современное общество требует уже не столько знаний основ наук, а сформированности умений учиться, критически мыслить, способности к взаимодействию и коммуникации, творческого подхода к делу. Формирование этих и других универсальных учебных действий становится не средством достижения предметных результатов, как это было раньше, а самостоятельной целью школьного образования, имеющей зафиксированные и сформулированные в государственных документах результаты. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования названы требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы личностным, предметным и метапредметным, включающим «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности». В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход [6].

В современной школе работа учителей по формированию универсальных учебных действий (УУД) уже широко входит в практику. В условиях предметного обучения учителя стремятся достичь метапредметных результатов. Это происходит с использованием разнообразных методических подходов, часто интересных и эффективных. Однако иногда педагогам трудно понять, что универсальные учебные действия могут помочь им повысить и показатели достижения предметных результатов. Кроме

того, для целенаправленного формирования УУД в рамках предметов социально-гуманитарного цикла (обществознания, географии, истории) учителя часто должны специально подбирать материалы, придумывать задания и вопросы. Хотя в методическом аппарате современных УМК уделено некоторое внимание работам, направленным на формирование или проверку сформированности УУД, часто этого недостаточно для планомерной последовательной работы. В частности, для формирования умений работать с информацией – выбирать источники информации, критически оценивать информацию, переводить информацию из одного вида в другой в УМК социально-гуманитарных предметов вопросов и заданий немного. Это объясняется многими причинами, среди которых и недостаток объема пособий, и их жанр – помещать недостоверную информацию в УМК не совсем корректно. Для формирования умения критически оценивать информацию нужны специально подобранные источники информации, серии вопросов и заданий, формирующие подходы и способы обращения с такой информацией. Это очень важно, т.к. школьники в качестве основного источника информации на период обучения имеют учебник, в котором априори не может быть информации, к которой можно отнестись критически. Негативную роль также может сыграть привычка доверять печатному слову (учебнику), устному слову взрослого человека (учителя). Формировать же умение критически относиться к информации необходимо, без него человек потеряется в современном мире, не сможет выполнять многие функции. Критическое мышление, умение выбирать адекватные источники информации наряду с умениями творчески мыслить, осуществлять коммуникацию и т.п. названо в числе навыков XXI века [7].

Для формирования умения работать с информацией, критически к ней относиться, были разработаны модели заданий - блоки. Ученикам предлагают несколько

источников информации по определенной теме. В приведенном примере это реальные законодательные акты и их пересказ государственными служащими и журналистами. Выбрана тема, понятная каждому и имеющая отношение к жизни каждой семьи: обучаемые изучают Постановление Правительства РФ ... «О предоставлении коммунальных услуг собственникам и пользователям помещений в многоквартирных домах и жилых домов». Общая задача – найти и сравнить информацию, касающуюся предлагаемой темы, выбрать наиболее подходящий источник информации, которому можно доверять. Задание состоит из нескольких вопросов разного уровня сложности, которые постепенно проводят школьников через весь этап изучения, выбора и оценки информации. Цель анализа задает учитель. Он же указывает параметры сравнения найденной информации. При решении этих задач отрабатывается умение применить логическую операцию сравнения на непривычном для обучаемых материале.

После подробного изучения источников информации, учитель ставит вопрос о выборе наиболее надежного из них. Этот вопрос логично показывает способ обращения с информацией, и сама его постановка может способствовать формированию осторожного отношения к информации. Затем, используя системно-деятельностный подход, учащимся предлагается применить информацию из всех трех источников для решения конкретной задачи. Обучающая и воспитательная задачи данного вопроса состоят в том, чтобы школьники в деятельности увидели, к чему приводит неточная трактовка изложенных в законах правил, и почему возникают разные редакции одного закона. И, наконец, ввиду того, что тематика вопросов затрагивает жизнь каждого учащегося, логика задания ведет к тому, чтобы перекинуть мостик от законов, в которых подчас трудно разобраться, от сухих документов к коммунальным платежам и жизни каждой семьи. Современная школа должна выпускать граждан, которые участвуют в жизни страны,

могут нести ответственность за свою жизнь, понимают основы деятельности государства, могут оценить процессы и явления общественного развития. В связи с этим, дальнейшие вопросы направляют учащихся на установление взаимосвязи между изученными ими на уроках географии понятиями (среднемесячной температуры) и размером коммунальных платежей, между продолжительностью предоставления коммунальных услуг и географически положением региона. Это позволяет установить «мостик» между школьными предметами географией и обществознанием. Часто школьники не понимают того, как в реальной жизни могут использоваться школьные знания. Предметы у них разрозненны. В данном случае на конкретном жизненном примере они могут проследить эти связи, увидеть и сами в деятельности почувствовать связи между двумя предметами.

Приведем пример блока заданий:

Отопительный период

Изучите разные источники информации, в которых говорится о том, как определяют дату начала и окончания отопительного периода и ответьте на вопросы.

Источник 1.

...когда батареи потеплеют?

Каждый год одно и то же: мёрзнём и простываем в собственных холодных квартирах. Когда же положено начинать отопительный сезон?

- Определённой даты начала отопительного сезона нет ни в одном регионе России, потому что его начало зависит исключительно от погоды, - утверждает президент Научно-исследовательского аналитического центра ЖКХ. - Когда средне-суточная температура воздуха держится на уровне плюс 8 градусов пять дней подряд, то представители ТЭЦ обязаны начать подачу тепла в квартиры. Это условие чётко прописано в пункте 5 постановления Правительства РФ № 354 «О предоставлении коммунальных услуг» от 6 мая 2011 г. Если это условие тепловиков нарушают, то на них можно подавать в суд, жаловаться прокурору города и в Горжилинспекцию.

Источник: газета «Аргументы и факты» № 38, 2013.

Источник 2. «п. 5. ... Отопительный период должен начинаться или заканчиваться со дня, следующего за днем окончания 5-дневного периода, в течение которого соответственно среднесуточная температура наружного воздуха ниже 8 градусов Цельсия или среднесуточная температура наружного воздуха выше 8 градусов Цельсия.

Постановление Правительства Российской Федерации от 6 мая 2011 г. № 354 «О предоставлении коммунальных услуг собственникам и пользователям помещений в многоквартирных домах и жилых домов» с изменениями и дополнениями от: 4 мая, 27 августа 2012 г., 16 апреля, 14 мая, 22 июля, 19 сентября 2013 г.

Источник 3. «п. 5. .. Отопительный период должен начинаться не позднее и заканчиваться не ранее дня, следующего за днем окончания 5-дневного периода, в течение которого соответственно среднесуточная температура наружного воздуха ниже 8 градусов Цельсия или среднесуточная температура наружного воздуха выше 8 градусов Цельсия».

Постановление Правительства РФ от 6 мая 2011 г. № 354 «О предоставлении коммунальных услуг собственникам и пользователям помещений в многоквартирных домах и жилых домов» с изменениями и дополнениями от: 4 мая, 27 августа 2012 г., 16 апреля, 14 мая, 22 июля, 19 сентября 2013 г., 17, 25 февраля, 26 марта, 24 сентября, 14 ноября, 17 декабря 2014 г., 14 февраля, 4 сентября, 25 декабря 2015 г., 29 июня, 26 декабря 2016 г., 27 февраля 2017 г.

Вопросы:

1. Какие документы упоминаются в трех источниках?
2. Вам нужно узнать, как определяют дату начала отопительного периода. Используя все источники, систематизируйте информацию, заполнив таблицу.

№ источника информации	Как определена дата начала отопительного периода	Тип источника информации
1		
2		
3		

3. Сравните, одинаково ли определяют дату начала отопительного периода все три источника? В чем различие? В чем сходство?

4. Из трех источников информации, какой, по вашему мнению, заслуживает наибольшего доверия? Почему?

5. Используя все три источника информации и таблицу 1 «Погода в Москве в октябре 2015», определите возможную дату начала отопительного периода в Москве в 2015 г.

Таблица 1

Погода в Москве в октябре 2015 г.

Дата	Температура воздуха, °С				Осадки, мм
	минимум	средняя	максимум	отклонение от нормы	
1	4.3	8.6	12.3	+0.1	0.0
2	9.2	11.5	15.3	+3.1	4.0
3	10.3	13.0	15.6	+4.8	0.0
4	2.2	8.7	15.1	+0.7	0.0
5	7.2	12.5	17.8	+4.7	0.0
6	3.1	6.8	12.7	-0.9	0.0
7	-1.4	0.9	3.1	-6.6	0.3
8	0.2	1.2	3.1	-6.1	3.0
9	-1.2	-0.2	1.3	-7.3	4.0
10	-1.2	2.0	4.4	-4.9	0.6
11	1.2	2.4	4.5	-4.3	0.9
12	2.7	4.5	7.9	-2.0	0.0
13	2.1	4.0	6.6	-2.4	0.0
14	-1.7	3.4	7.3	-2.7	0.0

15	4.5	5.5	7.3	-0.4	0.0
16	1.3	5.0	9.1	-0.7	0.0
17	-0.1	5.1	9.1	-0.4	0.0
18	5.1	7.3	9.4	+2.0	0.0
19	4.0	5.9	8.0	+0.8	1.5
20	-3.4	0.7	4.0	-4.2	0.0
21	-6.0	-1.3	3.2	-5.9	0.0
22	-2.5	1.7	5.7	-2.7	0.0
23	1.0	2.4	3.9	-1.8	0.0
24	2.2	4.4	6.0	+0.5	0.0
25	5.2	5.8	7.6	+2.1	0.0
26	4.4	5.6	7.5	+2.1	4.0
27	4.2	5.2	6.9	+2.0	0.2
28	-0.3	1.9	5.1	-1.1	2.3
29	-2.7	0.7	2.5	-2.0	0.0
30	0.3	1.4	2.9	-1.1	0.0
31	-3.6	-0.5	2.2	-2.7	0.0

Одинаковые ли получились числа по трем источникам? Какую цель имела новая редакция п. 5 Постановления? Что дало введение слов «не позднее» и «не ранее» в текст?

6. Как можно доказать, что законодательство учитывает большие размеры России и влияние географического положения регионов при определении продолжительности отопительного периода?

7. Продолжительность отопительного периода влияет на размер коммунальных платежей, на качество жизни населения. Каким образом и почему изменяются коммунальные платежи в зависимости от сезона года? Как можно экономить тепло в домах? Выясните, сколько Ваша семья платит за отопление, какая это часть квартплаты?

Данное задание может использоваться на уроках географии и обществознания. Оно поэтапно формирует УУД, поэтому возможны дополнительные пояснения учителя при его выполнении, или организация дискуссии в классе. Так, при заполнении таблицы с целью сравнения, можно предложить учащимся самим составить форму таблицы, или обсудить, почему им предложена именно такая. При обсуждении учитель может обсудить на конкретных примерах взаимосвязи между предметными знаниями, возможность применения знаний в реальных жизненных ситуациях, роли географии в жизни, необходимости внимательного и осмысленного чтения и т.п.

Школьников нужно учить осознанно выбирать источники информации и критически относиться получаемым сведениям. Это требование ФГОС к метапредметным результатам обучения. Для этого целесообразно специально разрабатывать систему заданий, которые дают возможность в деятельности формировать и отрабатывать поэтапно элементы этих умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амбарцумова Э.М., Коростелева А.А. Межпредметные понятия при обучении социально-гуманитарным дисциплинам в основной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2016. – № 9. – С.42–46.
2. Дюкова С.Е. Особенности формирования метапредметных понятий в процессе обучения географии [Текст] / С.Е. Дюкова// География в школе. – 2016. – № 8. – С. 52–55.
3. Калужный К.А. Информационная среда и информационная среда науки: сущность и назначение // Наука. Инновации. Образование. – 2015. – № 18. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-sreda-i->

informatcionnaya-sreda-nauki-suschnost-i-naznachenie (дата обращения: 10.03.2017).

4. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2. – С. 106–111.

5. Крючкова Е.А. Метапредметность: формирование понятийных рядов в предметах социально-гуманитарного цикла (история, обществознание, география) в основной школе [Текст] // Наука и школа. - 2016. - № 5. - С. 24–34.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. Минобрнауки.рф /документы // URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365> (дата обращения: 10.03.2017).

7. Патрик Гриффин. «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании» [Электронный ресурс]. URL : <http://www.hr-portal.ru/article/navyki-xxi-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii> (дата обращения: 23.01.2017).

**FORMATION OF STUDENT'S SKILLS TO CRITICALLY
EVALUATE INFORMATION IN THE CONDITIONS
OF A MODERN INFORMATION MEDIA
ON THE EXAMPLE OF SUBJECTS
OF SOCIAL-HUMANITARIAN CYCLE**

S.E. Dyukova

Abstract. The article considers the features of the information environment, the role of FGOS requirements for achieving meta-subject results, the importance of developing the ability to critically evaluate information in modern society. The model of the task of forming this skill on the material of the subjects of the social and humanitarian cycle is proposed.

Keywords: information environment, achievement of meta-subject learning outcomes, ability to critically evaluate information, subjects of socio-humanitarian cycle, social science, geography, meta-subject tasks.

**АНАЛИЗ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ ПОСТРОЕНИЯ
МОДЕЛИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЧАСТИ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ РФ
Ю.Б. Еремина**

Московская международная академия
Москва, РФ

Аннотация. В данной статье поставлена задача определить и проанализировать основные закономерности и стратегические цели развития современного общества, а также цели построения динамических моделей информатизации высшего профессионального образования юридических факультетах вузов РФ как целостной системы и иноязычного образования как его важнейшей составляющей. Развитие методологии высшего образования представляется колоссальным феноменом - непрерывным опережающим социальным процессом - создания метазнания, стратегическим локомотивом общественного прогресса.

Ключевые слова: технологический уклад, информационное общество, информатизация высшего образования и иноязычного образования, теоретическая социология, стратегическое планирование

Методология науки - учение о принципах построения, формах, способах научно-познавательной деятельности, характеризующее объект и предмет, цели и задачи, методы исследования. На современном этапе мирового

исторического развития образование и наука являются центральными социальными институтами, локомотивом развития и построения информационного общества.

Научно-технический и социальный прогресс, инвестиции в интеллектуальный капитал – это путь достижения консолидации современного общества, культурной преемственности поколений, укрепления государственного суверенитета, обеспечения безопасности, устойчивого социально-экономического роста.

Первая закономерность развития стратегии методологии образования в тесной связи с развитием общества заключается в глубоком понимании и осознании результатов всестороннего системного анализа фундаментального вопроса о динамике изменений технологических укладов и структуры социальных институтов развития мира, анализа развития ИКТ как критических мировых технологий.

Закон формирования технологических укладов определяет историческую смену технологической парадигмы и способов развития общества, социально-экономических, социально-культурных эпох. Данная теория разработана в трудах академиков Д.С. Львова и С.Ю. Глазьева, опирается на теорию цикличности Кондратьева [Львов Д.С., 1986]. Глубокий анализ и осознание фундаментального вопроса о динамике изменений технологических и социальных укладов развития мира является коренным фактором понимания стратегических целей развития методологии системы высшего образования. «Перед нашей страной стоит наиважнейшая и наисложнейшая задача – осуществить переход к шестому укладу (не до конца освоив предшествующий пятый) и догнать в этом направлении передовые страны. Этот этап уже начался и продлится 50–60 лет. За это время мир продвинется далее к седьмому или даже восьмому технологическому этапу. И нам надо и это

учитывать в своих долгосрочных прогнозах» [Авербух В.М., 2010].

Академик С.Ю. Глазьев, советник Президента Российской Федерации, дает детальную характеристику пятому и sixthому технологическим укладам. Ядро пятого технологического уклада (1970-2010) составляет электронная промышленность, вычислительная, оптико-волоконная техника, программное обеспечение, телекоммуникации, роботостроение, производство и переработка газа, информационные услуги, тогда как ядро шестого (2010-2050) - нанoeлектроника, молекулярная и нанofотоника, наноматериалы и наноструктурированные покрытия, нанобиотехнология, наносистемная техника.

Ключевой фактор пятого уклада - микроэлектронные компоненты, а шестого - нанотехнологии и клеточные технологии.

Режимы государственного регулирования в странах-лидерах пятого уклада - государственное стимулирование НИОКР, рост расходов на образование и науку, либерализация регулирования финансовых институтов и рынков капитала, а шестого - стратегическое планирование научно-технического и экономического развития, электронное правительство, институты развития и фонды финансирования инновационной активности.

Организация инновационной деятельности в странах-лидерах пятого уклада - горизонтальная интеграция НИОКР, проектирование производства, вычислительные сети и совместные исследования, государственная поддержка новых технологий и промышленно-университетское сотрудничество, всеобщее высшее образование, а шестого уклада - переход к непрерывному инновационному процессу, отнесение расходов на НИОКР на себестоимость продукции, коммерциализация науки и научно-производственная

интеграция, компьютерное управление жизненным циклом продукции [Львов Д.С., 1986].

Второй закономерностью стратегического развития методологии высшего образования на основе законов развития общества является особое качество методологии - формирование уникального метазнания. Прежде всего, методология социально-гуманитарных наук опирается на знания теоретической социологии и философии, которые рассматривают важнейшие социальные явления как элементы социальной целостности. Теоретическая социология разрабатывает фундаментальные методологические установки для изучения специальных социальных явлений, которые являются, в частности, объектом исследования методологии педагогики, рассматривающей подробно их сущность, структуру, функции.

Развитие метапредметного подхода в системе образовании России и других стран мира - устойчивая современная тенденция формирования постиндустриального общества как информационного общества с постоянно растущим потенциалом комплексных знаний высокого уровня. Ключевой фундаментальный социокультурный фактор - становление новейших международных научных школ развития образования. Методологическая школа Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ "Институт стратегии развития образования РАО" является системным разработчиком теории и практики новейших стратегических технологий в области образования. Важным направлением деятельности Центра стало научное изучение и анализ метапредметных подходов в образовании России и стран мира. Так, разрабатываются теоретико-методологические основы и новейшие научные категории универсальной мыследеятельности, культуры мышления - фундаментальных принципов формирования научного мировоззрения [Суходимцева А.П., 2016, с. 41-42].

Следует отметить, что данная научно-практическая школа анализирует и создает как новейшие методологические концепты и теории педагогики, так и социокультурные конструкты, в рамках деятельности которых Центр практически апробирует новые образовательные модели [Суходимцева А.П., 2015, с. 193-196].

Непрерывное комплексное изучение законов развития общества, применение технологий стратегического планирования, фундаментальных научных факторов военно-политического, социально-экономического, культурного развития Российской Федерации и стран мира в кратко-, средне- и долгосрочной перспективе становится важнейшим фундаментом для научного обоснования стратегического развития методологии образования, определения ее фундаментальных целей развития, а также его инновационного направления развития - информатизации образования. «Информатизация образования рассматривается как **целенаправленно организованный процесс** обеспечения сферы образования методологическими, научно-педагогическими, учебно-методическими и программно-технологическими разработками, ориентированными на реализацию возможностей ИКТ, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях». «Разработка теоретической базы информатизации непрерывного образования ... направлена на создание научного фундамента и выявление философских, методологических предпосылок процесса развития области знаний» [Роберт И.В., Теория и методика, 2014, с. 9].

Особенностью дидактики в условиях информатизации высшего образования является «изменение целей, содержания, результатов, организационных форм и методов обучения, средств обучения в аспекте их адаптации к требованиям научно-технического прогресса и

социокультурного развития» [Роберт И.В., Дидактика, 2014, с. 110].

Важнейшим фактором для построения модели информатизации высшего образования и иноязычного образования в юридических вузах РФ является изучение сущности, содержания, методов функционирования национальных и международных правовых систем, правовой организации системы стратегического развития общества.

Большой методологический потенциал в развитии систем и создании моделей развития заложен в законе «О стратегическом планировании», регулирующим отношения между участниками... в процессе **целеполагания**, прогнозирования, планирования, программирования социально-экономического развития РФ [Федеральный закон «О стратегическом планировании», 2014].

В данной статье проводится анализ стратегических целей методологии образования для научно-практической разработки модели информатизации высшего образования и иноязычного образования юридических факультетов как инструмента достижения целей развития общества. Так определяет цель высшего профессионального образования Закон «Об образовании в РФ»: «Высшее образование имеет **целью** обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [Федеральный закон «Об образовании», 2012].

Первая стратегическая цель построения модели социально-экономического развития и модели высшего образования юридических вузов РФ - это цель сбережения народа, развития интеллектуального капитала, преодоление проблем развития демографии, сохранение культурного

наследия, развития диалога культур и цивилизаций, здоровьесбережения, экологической культуры [Послание Президента, 2016].

Вторая стратегическая цель - укрепление государственного суверенитета, духа патриотизма, национальной безопасности, сохранение мира, достижение устойчивого экономического роста, глубокого осмысления законов развития информационного общества, технологических укладов, развития инновационной экономики [Военная доктрина, 2014, Указ... 2016, Указ... 2015].

Третья стратегическая цель - разработка системы непрерывного опережающего образования для подготовки высококвалифицированных национальных научно-практических кадров для решения вопросов стратегического развития систем государственного управления, конкурентоспособности страны, эффективного действия РФ как субъекта международного права [Прогноз...].

Четвертая стратегическая цель - подготовка высококвалифицированных национальных научно-практических кадров в рамках системы непрерывного образования для решения вопросов международного частного права, частно-государственного партнерства, повышения конкурентоспособности частного предприятия, развития новых отраслей знаний и хозяйства [Прогноз...].

Пятая стратегическая цель - социальное равенство и доступность высшего образования высокого качества современного уровня [Прогноз...].

Шестая стратегическая цель - разработка систем сопоставления достижений высшего профессионального образования стран мира, обоснование систем сопоставления.

В заключение необходимо отметить, что системная реализация этих целей является фундаментальной основой мотивации создания конкретных моделей высшего, в том числе иноязычного, образования на юридических

факультетах вузов РФ, в кратко-, средне-, долгосрочной перспективе, определения ее образовательных потенциалов, совершенствования методологии, а также критериев, стандартов ее оценки, создания **перспективных рефлексивных предприятий** - предприятий и деловых систем будущего [Лепский В.Е., 2005].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Послание Президента Федеральному Собранию от 1 декабря 2016 года, Москва, Кремль // <http://kremlin.ru/events/president/news/53379>
2. Военная доктрина Российской Федерации (утв. Президентом РФ 25 декабря 2014 г. № Пр-2976) // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172989/
3. Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 года № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/
4. Федеральный закон от 28 июня 2014 года № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации», ст. 1, п. 3 // URL: http://base.garant.ru/70684666/1/#block_100#ixzz4deojWjns
5. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития на период до 2030 года (разработан Минэкономразвития РФ), п. 4.3
6. Указ Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 года № 642 «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации», разд. 2.
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) ст. 69, п. 1 // URL: <http://base.garant.ru/70291362/8/#ixzz4dhBfieUD>
8. Авербух В.М. Шестой технологический уклад и перспективы России. - Ставрополь: Вестник Ставропольского гос. ун-та, 71/2010. - С. 161.

9. Львов Д.С. Эффективность управления техническим развитием. - М.: Экономика, 1990.
10. Львов Д.С., Глазьев С.Ю. Теоретические и прикладные аспекты управления НТП // Экономика и математические методы. - 1986. - № 5.
11. Роберт И.В. Дидактика периода информатизации образования. – М.: Педагогическое образование в России. - 2014. - № 8. - С. 110.
12. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технический аспекты. – М.: Бином Лаборатория знаний, 2014. - 400 с.
13. Лепский В.Е., Зорина Г.И. Рефлексивные предприятия XXI века. - М.: Рефлексивные предприятия и управление. 2005. том 5, № 2 июль-декабрь. С. 21-41.
14. Суходимцева А.П., Сергеева М.Г. Метапредметный подход в образовании России и Болгарии // Актуальные вопросы психологии и педагогики: сб. ст. II Международной научно-практической конференции, 2016. - Пенза: Наука и просвещение, 2016. - С. 39-42.
15. Суходимцева А.П., Семькин И.П. Стратегические задачи школы (образовательного комплекса) адекватные постиндустриальному обществу и подходы к их решению. Проблемы современного педагогического образования. - Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского». - 2015. - № 48-2. - С.193-203.

**THE ANALYSIS OF STRATEGIC GOALS
OF THE FORMATION OF INFORMATIZATION
MODELS OF THE PROFESSIONALLY ORIENTED
FOREIGN LANGUAGES LEARNING AS PART
OF HIGHER EDUCATION AT LAW UNIVERSITIES
OF THE RUSSIAN FEDERATION**

Annotation. This article has put forward an investigation task to define and analyze the basic objective laws and strategic goals of the development of a modern society and also goals of the formation of dynamic models of the higher professional education informatization of Faculties of Law of universities of the Russian Federation as an integral system and professionally-oriented foreign languages learning as part of it. The development of the higher education methodology is understood as an immense phenomenon of constant advanced social process of meta-knowledge creation, strategic driving force of social development.

Key words: a techno-economic paradigm, information society, the process of informatization of both higher education and professionally-oriented foreign languages learning as its integral part, theoretical sociology, strategic planning

**СУВЕРЕННОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ
ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

Т.В. Казакова

Лесосибирский педагогический институт –
филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается суверенность, выступающая одной из личностных характеристик профессиональной компетентности педагогов. Показано, что

основными проявлениями суверенности в профессиональной деятельности педагогов являются профессиональное мышление, профессиональная устойчивость, педагогическое взаимодействие.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; суверенность; профессиональное мышление; педагогическое взаимодействие; профессиональная устойчивость.

В отечественной психолого-педагогической науке за последние десятилетия количество исследований по проблеме компетентности и ее характеристик значительно увеличилось, однако недостаточно внимания уделяется психологическим характеристикам профессиональной компетентности педагогов.

Теоретический анализ литературы (В.А. Адольф, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков и др.) позволил сформулировать следующее определение: профессиональная компетентность педагога – это совокупность личностных и деятельностных свойств (компетенций), обеспечивающих эффективное профессиональное взаимодействие и успешное решение профессиональных педагогических задач.

Л.Н. Куликова указывает на определяющее значение в развитии профессиональной компетентности личностного потенциала учителя, совокупность его профессионально значимых личностных качеств [Куликова, 2005]. Поэтому принципиально важным, на наш взгляд, является обращение к личности педагога, точнее личностным характеристикам, определяющим его личностно-профессиональное развитие. Одной из таких характеристик выступает суверенность как интегральное личностное качество, способствующее регуляции и развитию равноправного взаимодействия в пределах личной ответственности человека.

Категория суверенности в тезаурусе современной науки появилась сравнительно недавно, однако достаточно активно разрабатывается в русле гуманитарных дисциплин –

философии, социологии, политологии, юриспруденции, культурологии, литературоведении и психологии. Чаще всего данное понятие используется в конституционном праве и законодательстве, где считается синонимом суверенитета и предполагает обладание суверенными правами. В данном контексте дается определение и суверенной личности, а именно, суверенная личность понимается как правовая личность, понимающая и почитающая закон, обладающая необходимым минимумом юридической культуры.

Прежде чем приступить к анализу суверенности как характеристики профессиональной компетентности педагога, обратимся к определению содержания самого понятия.

Несмотря на то, что суверенность пока не стала полноценным понятием, закрепленным в научной терминологии и зафиксированным в научных словарях, в психологических исследованиях наметилось несколько направлений в изучении данного феномена. К таковым можно отнести: изучение суверенности в рамках гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл, Р. Мэй, Дж. Бьюдженталь); в контексте проблематики психологического здоровья и психологической безопасности (М.В. Городилова, А.В. Клочко, Н.Е. Харламенкова, Т.В. Левкова); субъектно-средовой подход и суверенность психологического пространства (С. К. Нартова-Бочавер, Н. А. Кондратова, Д.Б. Иркин, Т.Д. Шевеленкова, Н. Н. Мозговая, Н. В. Буравцова); суверенность в рамках системно-антропологической психологии (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева, А.В. Клочко, Я.К. Смирнова, Ю.В. Трофимова); онтогенетический процесс и механизмы становления суверенности (Ю.В. Трофимова, О. Ю. Гроголева, Я. К. Смирнова).

Наиболее весомый вклад в развитие представлений о сущности феномена суверенности сделан в работах С.К. Нартовой-Бочавер, рассматривающей данное явление в контексте субъектно-средового подхода как характеристику

границ психологического пространства [Нартова-Бочавер, 2005; 2008].

С.К. Нартова-Бочавер выделяет следующие измерения психологической суверенности:

1. Суверенность физического тела как переживание собственной телесности (пищевое поведение, секс, комфортность позы, удобство одежды).

2. Суверенность территории как следствие существования среди других людей (территориальность границ физического пространства, статус в группе, социальные контакты).

3. Суверенность вещей как создание и переживание собственной идентичности через материальные предметы (одежда, предметы быта, деньги и т.д.).

4. Суверенность привычек (временного режима) как форма временной организации собственного бытия.

5. Суверенность социальных связей как переживание психологической интимности.

6. Суверенность вкусов и ценностей обеспечивает экзистенциальную уверенность (свобода, осмысленность, ценность бытия).

По мнению автора, данные измерения отражают физические, социальные и духовные аспекты человеческого бытия и развиваются в онтогенезе посредством появления новых измерений, переноса своих границ и наполнения их разным содержанием в соответствии с опытом и задачами взросления [Нартова-Бочавер, 2008].

Кроме того, С.К. Нартова-Бочавер определяет три уровня суверенности:

1. Низкий (депривация, т.е. нарушение связей) характеризуется пережитым в прошлом негативном воздействии извне, что зачастую вырабатывает привычки непродуктивного поведения.

2. Средний (собственно суверенность) выражается в способности человека противостоять и/или избегать разрушающих воздействий извне.

3. Высокий (сверхсуверенность) проявляется в явлениях сверхкомпенсации в ответ на избыточно депривационные воздействия [Нартова-Бочавер, 2005].

Идеи С.К. Нартовой-Бочавер нашли отражение в ряде диссертационных исследований (О.Г. Беленко, М.О. Бондарева, Н.В. Буравцова, Н.А. Кондратова, Е.Н. Панина, Я.К. Смирнова, Е.С. Фоминых и др.) и научных работ (К.В. Мартиросян, Т.В. Левкова, О.Ю. Гроголева и др.).

Таким образом, анализ теоретических источников позволяет определять суверенность как способность и возможность человека к свободному, независимому от внешних и внутренних обстоятельств, действию (поведению), что позволяет выстраивать собственную ценностно-смысловую траекторию жизнеосуществления.

Суверенность как характеристика профессионально компетентного педагога может проявляться в его профессиональном мышлении, в устойчивости профессиональных позиций и установок, в типе психолого-педагогического взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

Профессиональное мышление понимается как совокупность характеристик, имеющих значение для продуктивности и целенаправленности выполнения педагогической деятельности. Исследованию профессионального мышления в целом и профессионального мышления педагога в частности посвящено большое количество работ, отражающих различные аспекты изучаемого явления. Мы же акцентируем наше внимание на определении профессионального мышления в системно-антропологической психологии. Для В.Е. Ключко, профессиональное мышление отвечает не только за отражение и изучение, но, что важнее, за порождение новой,

постоянно усложняющейся реальности. О.М. Краснорядцева рассматривает профессиональное мышление как психологическое явление, порождаемое совокупностью детерминант, берущих начало в самом содержании реальной деятельности; в действующей здесь и сейчас личности; в той предметной действительности, в которой совершается реальная деятельность [Краснорядцева, 1998]. В этом понимании главным качеством мышления является его включенность в конкретный момент бытия человека как один из возможных способов реализации образа жизни (то, что ранее В.Е. Клочко назвал «вдвижение» субъективного в объективное), а, следовательно, мышление является продуктом и механизмом порождения этой действительности. По мнению авторов, именно суверенность несет ответственность за порядок и качество создаваемой действительности за счет свободного выбора и «отсеивания» лишнего.

Профессиональное мышление отвечает за возможность «вписывания» информации, порождая субъективные представления в соответствии со сложившейся системой значений, смыслов и ценностей. Сам процесс вписывания предполагает некоторую чувствительность и открытость контакта с действительностью (по отношению к внешнему воздействию), что в контексте нашего исследования позволяет говорить о проявлении суверенности педагогов. Еще О.К. Тихомиров отмечал, что «мыслительная деятельность всегда не только личностно, но и индивидуально своеобразна. Индивидуальные особенности проявляются в возможности увидеть проблемную ситуацию, в формулировании задачи, в особенности анализа и использования условий задачи, в соотношении осознанного и неосознанного, в характере эмоциональной регуляции поиска, в тактиках целеобразования» [Тихомиров, 1984, с. 95]. Решение задачи формируется опосредованно, преломляясь через способ видения проблемы, а суверенность

отвечает за образование целостного, внутренне согласованного представления.

О.М. Краснорядцева считает, что в ходе решения профессиональных задач можно проанализировать мыслительную деятельность как порождение профессиональной деятельности в ее обусловленности профессиональной ментальности и одновременно как средство его расширения, развития и систематизации. Так, результаты исследований О.М. Краснорядцевой [Краснорядцева, 1998; 2005] демонстрируют разные формы принятия и трансформации педагогической задачи. Некоторые педагоги воспринимают предлагаемую задачу как параллельно существующую проблему, не «стыкующуюся» с их представлениями. Другая группа педагогов пыталась проникнуть в смысловое содержание задачи, но не нашла в себе возможности для поиска ее решений, тем самым показывая неспособность поставить свои, конкретные цели, направляющие мыслительную деятельность. Лишь небольшая группа педагогов приняла задачу, оторвавшись от ситуации, и пыталась найти варианты решения через совмещение ее смысла с ценностно-смысловыми ориентирами своей профессиональной деятельности. В подобной «стыковке» обнаруживается суверенность как «расширение» себя в среду, когда за счет «наращивания» измерений суверенности педагогу становится доступна окружающая действительность.

И.И. Черкасова считает профессиональное мышление базовым элементом компетентности, позволяющим педагогу самоопределяться в ситуации риска и неопределенности. К характеристикам профессионального мышления компетентного педагога автор относит: гуманистическую направленность, рефлексивность, критичность, системность, целостность, многомерность, диалогичность и др. [Черкасова, 2010]. В этом контексте суверенность выполняет функцию регулятора, отвечающего за оценку и понимание

профессионально-педагогической задачи, выработку алгоритма решения с учетом собственных профессиональных установок.

Обращаясь к пространственным характеристикам суверенности педагогов, необходимо отметить, что равномерное и гармоничное «наращивание» измерений суверенности свидетельствует о стабильном, устойчивом пространстве, тогда как во время критических ситуаций устойчивость разрушается, проявляясь в невозможности контроля, переживании опасности вторжения, отсутствия доверия. Суверенный человек обладает устойчивой жизненной позицией, способной контролировать обстоятельства своей жизни, с одной стороны, а устойчивость представлений человека о себе, о своем образе мира делает его более сохранным, защищенным, внутренне упорядоченным, а значит и суверенным, с другой стороны.

Исследования И.О. Логиновой доказывают, что устойчивость жизненного мира человека позволяет удерживать целостность системы «человек – мир», обеспечивая переход возможности в действительность и сохранение человеком самотождественности в условиях его жизнедеятельности. Как правило, у людей, переживших кризисные ситуации или находящихся к условиям кризисной ситуации, кризисных условиях жизнедеятельности, жизнь фрагментирована на отрывки, представляющие жизненную мозаику, а не драму, поскольку она (жизнь) лишается внутреннего само-тождества [Логинова, 2012].

Характеризуя устойчивость в профессиональной педагогической деятельности, некоторые исследователи определяют ее как единство свойств и качеств педагога, позволяющее уверенно и самостоятельно в различных эмоциональных условиях выполнять свою профессиональную деятельность. Устойчивость педагога реализуется через профессиональные установки, обеспечивающие способность реагировать на ситуацию и

внешние объекты на основе прошлого опыта. В этом случае суверенность проявляется в праве и возможности выбора – выбора формы активности, типа взаимодействия, способа решения задачи.

В связи с этим отметим, что профессиональная устойчивость как соразмерность стабильности и изменчивости личности профессионала выступает одной из характеристик компетентного педагога, отвечающих за быструю ориентацию в образовательных инновациях и решение повседневных педагогических задач; нахождение оптимальных способов решения в сложных образовательных ситуациях; формирование личностно-профессиональных позиций.

Выраженность измерений суверенности проявляется в особенностях устойчивости, характер которых подробно описала И.О. Логинова [Логинова, 2012]. Так, нормативная суверенность выражается в устойчивости конструктивного типа, отражающейся в активном становлении жизненных координат, «наращивания» новообразований, высокой устойчивости и способности разрешать противоречия. Кроме того, в устойчивости конструктивного типа реализуется персонализация как один из механизмов суверенности; идентификация; становится возможным преобладание и чувство постоянства. В профессиональной педагогической деятельности конструктивная устойчивость подразумевает построение стратегии высвобождения внутренних ресурсов, что способствует противостоять среде, отстаивать свою профессиональную позицию; педагог оптимально сочетает настоящее и будущее, конструируя свое профессиональное пространство в соответствии со своими ценностными ориентациями; возникающие противоречия и трудности рассматривает как стимул для «выхода за пределы себя».

В целом, характеризуя устойчивость как проявление суверенности и профессиональной компетентности

педагогов, стоит отметить, что определяющими показателями выступают - стабильность ценностно-смысловых, личностных и профессиональных установок; способность к самоорганизации; нахождение и выбор оптимального способа решения профессиональной задачи; возможность самореализации и самоосуществления.

Суверенность, показателями которой выступают синергичное отношение к жизни, стремление к приватности, высокая продуктивность и психологическое благополучие, проявляется в особенностях взаимодействия педагога с другими участниками образовательного процесса.

Понятие «взаимодействие» является одним из базовых для целого ряда наук как гуманитарной, так и естественнонаучной направленности. Взаимодействие в его постнеклассическом понимании предполагает порождение системных сверхчувственных новообразований, способствующих самоорганизации человека как системы [Клочко, 2005]. Педагогическое же взаимодействие направлено на организацию «акта встречи ребенка с культурой, делая какие-то избранные элементы культуры соответствующими ребенку, т.е. способными вписаться в ценностно-смысловые координаты его жизненного мира, стать лично значимыми для него, обрести свое место в нем» [Клочко, 2005, с. 163]. В этом случае, по мнению В.Е. Клочко, именно учитель отвечает за то, чтобы во взаимодействии с культурой мир ребенка обретал новые мерности, расширялся и упорядочивался.

В рамках нашего исследования наиболее интересным представляется характеристика педагогического взаимодействия, основанного на функциональных особенностях педагогов (транслятор, фасилитатор, медиатор), в каждой из которых проявляются свойства суверенности.

Низкий уровень суверенности часто приводит к жесткому, ригидному поведению педагогов, существующему

в дихотомии «правильно-неправильно», «да-нет», «хорошо-плохо». В этом случае педагог либо «сливается» с окружающей действительностью, не имея ресурсов для поддержания собственной уникальности, либо порождая и персонализируя свою систему установок, подавляет и разрушает все имеющееся. Так, деперсонализация как нарушенная суверенность реализуется в поведении педагога, для которого отсутствует смысл предмета, поскольку все качества предмета существуют до и без человека. При отказе от функции транслятора в условиях субъект-субъектной парадигмы в образовании, приоритет отдается функциям фасилитатора и медиатора. В современных условиях учителю мало быть только «транслятором» социокультурного опыта, ему необходимо подняться до уровня «фасилитатора», облегчающего ребенку «создание и созидание образа мира в себе», как той действительности, в которой он сможет полностью реализовать свои внутренние возможности. Педагог-фасилитатор «провоцирует» самостоятельность и ответственную свободу обучающихся и при постановке учебных целей, и при оценивании результатов учебной работы, кроме того он создает благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, стимулирует познавательные мотивы, поощряет проявления солидарности и кооперации. Принцип фасилитации ориентирован на будущее – учить работать не по шаблону, а осуществлять самостоятельный поиск знаний. Суверенность, реализуемая таким образом, способствует не только успешной адаптации, но и формирует уверенность, защищенность в окружающей среде.

Собственно суверенность проявляется в способности медиации культуры, ее ценностей и смыслов, что больше всего свойственно педагогу – медиатору. Он уже не способствует, не облегчает прохождение пути, он сначала ведет в этот мир, одновременно обучая самостоятельному прохождению. Все это становится возможным при

суверенном, независимом мышлении, где не просто рождаются индивидуальные субъективные смыслы предметов, но и создается определенная система фильтрации («решето, процеживающее мир» Л.С. Выготский, «конус света» В.Е. Клочко), отвечающая за соответствие культуры ребенку. Спецификой педагогического целеобразования у суверенных педагогов является ее зарождение на «пересечении субъективных реальностей» [Клочко, 2005, с. 33] исключительно при согласовании ценностно-смысловых координат всех участников образовательного процесса.

В целом, анализируя проявления суверенности в особенностях взаимодействия педагогов с участниками образовательного процесса, можно отметить, что именно в ходе него создаются предметно-, смысло-, ценностные «узлы», обусловленные системой отношений педагога и учащихся. Для суверенного педагога становится возможным взаимопроникновение и взаимопереход субъективных ценностно-смысловых представлений педагога и учащихся, что порождает новую реальность, которую они организуют в соответствии со своей ролью. Педагог-медиатор, создавший реальность и наполнивший ее собственными смыслами и ценностями, ответственен и за наполнение реальности ребенка.

Несформированная или нарушенная суверенность часто приводит к ограниченности в выборе средств и способов: процесс взаимодействия предполагает вопросно-ответную форму обмена информацией. Подобная схема изначально не допускает наличия выбора, а, следовательно, делает невозможным реализацию приватизации и персонализации как универсальных механизмов суверенности. Другими словами, сначала должна возникнуть образовательная потребность (приватизация), потом определение возможных способов ее удовлетворения (персонализация), тогда как во взаимодействии с педагогом-

транслятором происходит «снабжение ответами без поставленных учеником вопросов» или, более опасный вариант - «насилие голыми знаниями». Смысловые «узлы» чаще возникают на интуитивном уровне, то, что О.М. Краснорядцева назвала «спонтанным становлением ценностно-смысловых измерений» [Краснорядцева, 2005, с. 131], обеспечивающее негармоничное вхождение в процессы суверенизации. На наш взгляд, подобная спонтанность обусловлена поиском новых открытий с целью избегания педагогического однообразия и монотонности, при этом суверенность становится возможной при взаимодействии внешне заданного и внутренне осмысленного знания.

Резюмируя, отметим, что особенности профессионально-педагогического мышления, характер устойчивости, специфику взаимодействия можно рассматривать существенными проявлениями суверенности как характеристики профессиональной педагогической деятельности с целью создания оптимального образовательного взаимодействия с учащимися, позволяющего «рождать» человеку свой собственный мир как «открытое пространство жизни».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) / В.Е. Ключко. - Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2005. - 174 с.
2. Краснорядцева О.М. Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов // Сибирский психологический журнал. - 2005. - № 22. - С. 129-134.
3. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности. - Барнаул, 1998. - 113 с.

4. Куликова Л.Н. Профессиональная компетентность преподавателей-методистов как условие качества процесса профессиональной подготовки студентов // Сибирский педагогический журнал. - 2005. - № 4.

5. Логинова И.О. Исследование устойчивости жизненного мира человека: методика и психометрические характеристики // Психологическая наука и образование. - 2012. - № 3. - С. 18–28.

6. Нартова-Бочавер С.К. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления: дис. ...д-ра психол. наук. - Москва, 2005. - 431 с.

7. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. - СПб.: Питер, 2008. - 400 с.

8. Тихомиров О.К. Психология мышления. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. - 272 с.

9. Черкасова И.И. Характеристика панорамно-педагогического мышления как базовой профессиональной компетентности учителя // Вестник ТГПУ. - 2010. - № 1. - С. 105-108.

SOVEREIGNTY AS A PERSONAL CHARACTERISTIC OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER

T.V. Kazakova

Abstract. The article deals with sovereignty, which is one of the personal characteristics of the professional competence of teachers. It is shown that the main manifestations of sovereignty in professional activity of teachers are professional thinking, professional stability, pedagogical interaction.

Key words: professional competence; sovereignty; professional thinking; pedagogical interaction; professional sustainability.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ
РАБОТЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Л.Ж. Караванова

ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет»
Тверь, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности процесса становления специалиста по социальной работе в контексте профессионально-личностного развития. Особое внимание уделено необходимости формирования у будущих специалистов готовности и способности осуществлять успешную профессиональную деятельность с результативной коммуникацией с лицами, оказавшимися в сложной жизненной ситуации.

Ключевые слова: специалист по социальной работе (ССР), профессиональная деятельность, квалификационные требования, адвокативный, воспитательный, фасилитативный, подходы, этические правила работника социальной сферы.

Социальная работа представляет собой профессиональную деятельность, нацеленную на оказание помощи людям и общественным группам в устранении трудностей социального характера, в первую очередь, через решение социальных и личностных проблем с помощью защиты, поддержки, реабилитационных и коррекционных мер. Специфика социальной работы как деятельности гуманистического типа заключается в гармонизации общественных контактов, приведении их в соответствие с требованиями, предъявляемыми современным социумом, усилении связей между индивидами, группами, попавшими в затруднительные жизненные обстоятельства, а также в оказании помощи юридического, материального,

психологического характера [7]. В связи с этим возникла необходимость в подготовке работников по социальной работе (далее – ССР), постоянном повышении их профессиональной квалификации и уровня личностного развития. В основе такой подготовки лежит идея о непрерывном совершенствовании личности как субъекта деятельности (в частности, коммуникативной). Само же подобное образование следует трактовать как личностно-профессиональное развитие. Анализ его задач, осуществляемых в ходе подготовки, базируется на комплексном подходе к единству таких феноменов, как сознание и деятельность, на принципе борьбы с возникающими трудностями как сознательном изменении системы взаимосвязей и отношений личности, на формировании проблематики эффективной профессионализации посредством психологических и педагогических методов, на стремлении к интенсивному развитию и реализации творческих возможностей, к максимальному профессионально-личностному росту [5, 9]. На сегодняшний день проблемы выхода из ситуаций, вызывающих дистресс (негативный, разрушительный стресс), не только вызывают активный интерес представителей отдельных научных дисциплин, но и часто позиционируются в качестве насущных междисциплинарных вопросов, которым уделяется много внимания в работах по психологии (А.Г. Амбрумова, Ю.А. Бубеев, Ф.Е. Василюк, Н.В. Васина, А.А. Деркач, В.В. Козлов, Л.Г. Лаптев, Ю.П. Поваренков и др.).

Со структурной точки зрения профессиональное развитие ССР является частью специального и технологического. Что же касается личностного развития, оно включено в две другие разновидности – коммуникативное и рефлексивное. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение должно ориентироваться, прежде всего, на совершенствование

обозначенных направлений. С нашей точки зрения, ССР получают общее профессиональное образование по двум основным векторам. Речь о создании внутренних и внешних условий профессионального развития. Оба упомянутых вектора представляют собой основу педагогического и психологического сопровождения профессионализации будущих работников социального профиля. В психологическом отношении подготовка ССР обусловлена проблемами, которые возникают при освоении культурных ценностей, протекающем в контексте представлений, сформированных на базе полученного опыта (А.Г. Ковалёв), при учёте сложившейся «Я-концепции» (Р. Бернс). Данное обстоятельство указывает на недостаточность использования лекций с большим количеством инновационных сведений. Мы приходим к выводу, что в рамках профессионального развития более адекватным способом является диалог, помогающий собеседникам изменить друг друга, выступающий средством «взаимоосветления» (М.М. Бахтин). М. Бубер описывает этот процесс как «взаимную направленность внутреннего действия», «обращённость друг к другу». По наблюдению В.Н. Волошинова, диалогическое общение подталкивает человека к внутреннему поиску, позволяет реализоваться потенциалу личности [8].

В ходе человеческой деятельности и благодаря ей осуществляются развитие личности и реализация ею разнообразных общественных ролей. Человек формируется и реализуется как личность лишь через деятельность, причём эти явления имеют прямой (непосредственный) характер. В деятельностном подходе профессиональное развитие ССР обусловлено базовыми механизмами экстерииоризации – интериоризации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский и т.д.), имеющими реальное влияние на индивида в условиях, в которых он «созидается и определяется самолично», когда причины внешнего

характера проявляются на базе внутренних условий (С.Л. Рубинштейн).

Создание педагогически оправданной ситуации, способствующей продуктивности процесса профессионального развития, обеспечивается благодаря следующим факторам [1]: 1) интерпретации подобного развития как самодвижения, обеспечиваемого стабилизирующими установками (Д.Н. Узнадзе) и активностью надситуативного характера как самоизменением деятельности в целом; 2) осознанием того, что вовлечённость индивида в ту или иную деятельность запускает психологический механизм, смещающий мотив на цель (А.Н. Леонтьев). Основным фактором, способствующим успешному проявлению потенциала ССР, является уровень его активности, предшествующей самой деятельности и неразрывно связанной с процессом самосовершенствования, самокоррекции и самоизменения (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Ковалев и др.). В связи с этим при выявлении особенностей психолого-педагогического сопровождения мы будем опираться на принцип деятельностного опосредования В.А. Петровского, требующий использования активных методов влияния на семантические личностные структуры ССР, базирующиеся на косвенном (не имеющем четкой направленности) межиндивидуальном воздействии с присущим для него желанием человека так или иначе изменить поведение другого, трансформируя область жизнедеятельности тем или иным образом с целью получения определённой реакции. Подобное воздействие связано с явлением фасилитации и имеет в своей основе межсубъектный тип межличностного восприятия. Об этом пишут многие отечественные и зарубежные исследователи: А. Маслоу, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Е.Л. Федотова, А. Маслоу, К. Роджерс и другие.

Профессиональное становление ССР есть итог развития разного рода качеств: специальных, деловых,

личностных и морально-нравственных [2]. Развитие последних необходимо для специалиста данного профиля не только с человеческой, но и с чисто профессиональной точки зрения. Достойный моральный облик обеспечивает достаточно высокий уровень самосознания и подталкивает к постоянному саморазвитию. Будущие ССР должны обладать рядом личностных свойств, которые бы позволяли им качественно взаимодействовать с людьми, испытывающими потребность в социальной поддержке, помощи или защите.

В структуре профессионализма ССР ключевым фактором выступает духовно-нравственный вектор личности – поэтому её развитие стало предметом специального анализа. Моральные основы профессиональной деятельности закладываются и развиваются в ходе учебно-воспитательного процесса в том случае, если он реально нацелен на подготовку будущих специалистов к работе в учреждениях, соответствующих их профилю.

Психолого-педагогические методы и технологии, сопровождающие профессиональное становление студентов, представляют собой важную составляющую условий, благоприятствующих формированию и развитию духовно-нравственных свойств личности [4].

Демократизация современного российского общества выступает стимулом поиска действенных способов улучшения разных аспектов жизни социума, его ключевых институтов. Отечественная высшая школа нацелена, прежде всего, на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных соответствовать всё более жёстким требованиям, предъявляемым рынком труда.

Профессиональное развитие будущих ССР связано с актуальными проблемами общества и образовательной сферы, так как в контексте социально-экономических преобразований перед высшей школой стоит задача не просто снабдить молодёжь основными знаниями, навыками и умениями в рамках различных наук, но и сформировать у неё

способность и готовность существовать в современном мире, стремиться к достижению общественно значимых целей, осуществлять продуктивную коммуникацию с гражданами, оказавшимися в сложной жизненной ситуации. В наши дни одной из главных задач высшего образования следует считать подготовку специалиста, обладающего такими качествами, как компетентность, конкурентоспособность и гибкость, позволяющими функционировать в быстро меняющихся условиях и справляться с профессиональными задачами творчески и самостоятельно.

В связи с динамичным развитием научно-технологической сферы (особенно в области информационных технологий) современное высшее образование всё в большей степени нацелено на то, чтобы выполнить социальный заказ, то есть обеспечить рынок труда специалистами, имеющими чёткое представление о своих должностных правах и обязанностях и хорошо разбирающихся в технологиях профессиональной деятельности. Тем не менее при подобном подходе не всегда принимается во внимание компонент профессиональной деятельности, отвечающий за становление личности будущего специалиста, создание стройной системы ценностей, на базе которых формируются профессиональные ориентации. Данное обстоятельство указывает на необходимость восприятия ценностей как смысловой основы общественной деятельности, что даст возможность пересмотреть содержание, цели и базовые принципы образования будущих ССР.

В начале XXI века всё более важную роль играет разработка содержательно-методических методов и приёмов, позволяющих обеспечить профессионально-личностный рост будущих ССР, а также создание концепции профессионального развития в ходе целостного совершенствования личности специалиста [6]. Данный подход создаст все необходимые условия для формирования

у студента новых для него свойств «профессионально-личностного Я».

В рамках социальной работы как профессиональной деятельности специалист понимается как основной субъект профессиональной деятельности в соответствующей области, в связи с чем к его моральному облику и уровню квалификации предъявляются определённые, весьма серьёзные, требования. Возрастает актуальность такой значимой проблемы, как профессионально-личностная ориентация студентов в ценностном аспекте. Это связано с существованием более или менее выраженных противоречий между:

- масштабом научно-методических наработок, исследующих психологическую составляющую организации подготовки ССР, и недостаточной обширностью исследований, претендующих на обобщение различных аспектов данной составляющей и выстраивание логичной концепции по рассматриваемой проблематике;

- объёмом информации о сути, структуре и задачах социального образования, накопленным в психолого-педагогической науке, и использованием этих сведений при подготовке ССР;

- необходимостью профессионально-компетентного создания условий для положительного развития и правильного ценностного вектора личности в ходе ее социальной адаптации и закрепившейся практикой преимущественной помощи лицам, оказавшимся в сложной жизненной ситуации (в связи с болезнью, финансовым фактором и т.д.);

- нацеленностью высшей школы педагогического профиля на социализацию и профессионализацию личности студентов и широким разнообразием социальных и психологических качеств, присущих учащимся современных вузов – будущим специалистам по социальной работе;

- важной ролью профессионально-личностного совершенствования будущих ССР и низким уровнем разработанности обеспечения данного процесса (как в концептуальном, так и в технологическом плане);

- необходимостью формирования в высшем учебном заведении условий, способствующих развитию духовно-нравственных ориентаций студентов в рамках их самореализации в качестве профессионалов, и устоявшимся восприятием вуза как учреждения, дающего возможность получить профессиональное образование.

Целевая подготовка ССР является предметом активного обсуждения как в отечественной, так и в зарубежной науке (А.А. Деркач, В.И. Жуков, А.К. Маркова, Н.Б. Шмелева, Д. Сеймор, В. Стайр и др.). За четверть века было опубликовано достаточно большое количество работ в области психологии, посвящённых вопросам профессионального развития. Авторы описывают сущность и базовые свойства исследуемого процесса (А.А. Бодалев, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Е.С. Романова, В.Д. Шадриков и др.); истолковывают профессионализацию как: овладение конкретными ЗУНами (знаниями, умениями и навыками), формирование и совершенствование профессионально значимых качеств, успешное изучение социальной деятельности (А.В. Карпов, Н.Ф. Талызина, Р.В. Шрейдер и др.); развитие субъекта деятельности под воздействием познания, трудовой активности и взаимодействия с людьми при различном пропорциональном влиянии упомянутых факторов (Б.Г. Ананьев, Л.А. Головей, Е.И. Степанова); планирование и выстраивание профессионального роста в сочетании с разработкой эффективных стратегий (А.М. Зимичев, А.Л. Реан, Н.Н. Нечаев, А.П. Ситников и др.).

В нашем исследовании в роли базисного контекста для осмысления проблемы профессионализации выбран компетентностный подход в высшем образовании (А.В.

Баранников, А.А. Пинский, В.В. Рубцов и др.), уделяющий особое внимание не триаде «знания – умения – навыки», а формированию компетентности специалиста. Основные компетенции позиционируются как явления с большим количеством функций, реализуемые в рамках различных дисциплин при опоре на умственные и мотивационно-личностные процессы, а также способствующие достижению значимых целей и выполнению трудоёмких задач в современных условиях. В психологическом плане упомянутые преобразования в области обучения и воспитания указывают на то, что необходимо создавать благоприятную среду для многоаспектного развития не только когнитивной, но и личностной сферы учащегося, прежде всего – его умения вести себя ответственно и с использованием рефлексии, что помогает подойти к планированию собственной социальной активности более осознанно (В.И. Панов).

В нашем исследовании процесс развития определяется как сочетание трех относительно автономных процессов – становления как движения к другому, более совершенному состоянию; формирования как придания общей формы и позитивного развития; трансформации как саморазвития (Л.И. Анцыферова, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.). Главной исследовательской парадигмой выступает антропологизм – мировоззренческая система, постулирующая единство человека и окружающей действительности (Б.Г. Ананьев).

Выявление концептуальных основ выстраивания процесса профессионализации ССР в контексте современного высшего образования было реализовано нами с позиции установления общего, особенного и единичного. Обнаружен ряд общих черт, благодаря которым есть возможность определиться с базисом выстраивания процесса профессионализации в общеметодологическом ключе, предполагающем применение четырёх подходов:

философско-антропологического, системного, интегративного и ресурсного. Первый подход создаёт условия для изучения структуры человеческой личности, её деятельности, контактов с природной и социальной средой с учётом базовых представлений о том, что представляет собой человек, для чего он существует. Также был намечен вектор дальнейшей работы. Системный подход даёт возможность описать взаимосвязь и взаимозависимость внешних явлений и процессов при осмыслении организации системы педагогического влияния как комплексного взаимодействия субъектов, в рамках которого развивается студент – будущий ССР. Интегративный подход способствует рассмотрению способов реализации культурных возможностей личности в ходе ее профессионализации. Ресурсный подход позволяет определить потребности и мотивы, повышающие продуктивность данного процесса.

В качестве специфических признаков разработки концепции профессиональной подготовки ССР рассматривались следующие: научная организация образовательного процесса, применение на практике системного и диалогического принципов, а также принципов соответствия культурной среде и поставленной цели.

Единичные признаки, отражающие уровень подготовки будущего ССР в условиях современного высшего образования, представлены принципом отсутствия противоречий между уровнем и характером подготовки ССР, с одной стороны, и их профессиональной самооценкой, с другой стороны, что имеет прямое отношение к интеллектуально-нравственному облику студентов.

В контексте теоретической концепции профессионального образования социального профиля, создаваемой на кафедре социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов, в нашем исследовании был выполнен поиск факторов, способствующих эффективному сочетанию

педагогического и психологического аспектов образования студентов – будущих ССР. В качестве профессии работа социального профиля принадлежит: по своему объекту – к профессиям категории «человек – человек»; по внутренней специфике – к профессиям, предполагающим высокий уровень моральной ответственности; по функциональному статусу – к профессиям, связанным с преобразованием окружающей действительности.

Структура подготовки ССР в современном высшем учебном заведении ориентирована на профессиональную общественную деятельность в социуме и, помимо академических дисциплин ГОС ВПО «Социальная работа», включает в себя дисциплины, создающие условия для формирования специалиста, который может реализовывать собственный интеллектуально-нравственный потенциал, осуществляя деятельность социального характера.

В практической части работы был задействован потенциал следующих методик: «Самоэффективность» Маддукса и Шейера, «Ценностные ориентации личности» М. Рокича, «Ваш творческий потенциал» Т.В. Морозовой, «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, «Самоактуализация личности» А.В. Лазукина (в адаптации Н.Ф. Калины); метод экспертной оценки базируется на «Листе Липмана». Также предложен ряд оригинальных разработок, созданных Л.Ж. Каравановой [3]: анкеты «Структура профессионализма специалиста по социальной работе» и «Уровень профессионализма специалиста по социальной работе», оценочные листы «Профессиональные компетенции специалиста по социальной работе» и «Уровни профессионализма», опросник «Психологические факторы, влияющие на развитие профессионализма специалиста по социальной работе», методика «Самоорганизация специалиста по социальной работе».

Основой общей методологии нашего исследования выступают философские постулаты об универсальной

целостной взаимосвязи явлений и процессов реального мира, базовых закономерностях развития природы, социума, внешних и внутренних аспектов человеческой деятельности; современные представления о диалектическом единстве единичного, особенного и общего в формировании и совершенствовании личности ССР в условиях высшего учебного заведения; тезисы о комплексном характере учебно-воспитательного процесса, его культурной и гуманистической роли, о зависимости профессиональных составляющих культуры от духовных ценностей, доминирующих в обществе, и творческой индивидуальности специалистов; деятельностный и личностный подходы, способствующие тому, что к студенту, обучающемуся по рассматриваемой специальности, относятся, как к человеку, осознающему свою ответственность за собственное профессиональное и личностное развитие.

В результате проведенного исследования были достигнуты следующие результаты:

- выявлены наиболее распространённые ассоциации, связанные с профессионально-личностным развитием ССР в условиях высшего образования;
- аргументирована идея формирования у студентов субъектного опыта и субъектной позиции применительно к получаемой профессии;
- выявлены главные профессиональные компетенции ССР;
- разработаны уровни профессионального развития ССР;
- проанализировано и детально изложено сопровождение профессионализации социального работника в психолого-педагогическом отношении;
- разработана и научно обоснована концепция профессионально-личностного развития ССР, имеющая структурно-функциональный характер;

- выявлены и обоснованы психологические факторы, способствующие успешной организации ценностных ориентиров ССР в период профессиональной подготовки;
- разработана модель профессионально-личностного развития ССР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беденко Н.Н., Сергеева М.Г. Система оценки качества непрерывного экономического образования: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 240 с.
2. Беденко Н.Н., Сергеева М.Г. Управление услугами высшего экономического образования: Монография. – Курск, 2014. – 400 с.
3. Караванова Л.Ж., Сергеева М.Г. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.
4. Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 190 с.
5. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Научные основы развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования: Монография. – Москва, 2015. – 344 с.
6. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Современные технологии профессионального обучения в условиях перехода на компетентностно-ориентированное образование // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2014. № 8. С. 6-14.
7. Сергеева М.Г. Дидактическая модель формирования экономических компетенций обучающихся на

разных уровнях образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 1 (52). Т. 1. С. 107-114.

8. Ломакина Т.Ю., Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Структурные изменения в системе профессионального образования: Монография. – СПб.: Алетейя, 2014. – 168 с.

9. Сергеева М.Г. Непрерывное экономическое образование в условиях паритетности образования и экономики в обновляющейся России // ЭТАП: Экономическая Теория. Анализ. Практика. 2011. № 5. С. 117-128.

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АПРОБАЦИИ
БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ (БРС)
КАК СРЕДСТВА СТИМУЛИРОВАНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И.В. Коваленко**

Институт иностранных языков
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия

Эффективность использования современных форм и методов обучения студентов в системе профессионального образования напрямую связана с изменением и корректировкой диагностики и оценки их успеваемости.

Балльно-рейтинговая форма контроля, на наш взгляд, в идеале должна быть направлена на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, связана с повышением их профессиональной компетентности.

Апробация нами балльно-рейтинговой системы (далее – БРС) оценки успеваемости и посещаемости студентов

имеет уже пятнадцатилетнюю историю. С сентября 2002 года по июнь 2005 года нами проводился рейтинговый контроль оценки успеваемости и посещаемости студентов дневного и вечернего отделений Московского городского педагогического университета (МГПУ), за указанный период данным контролем были охвачены обучающиеся английского, романо-германского филологического факультетов, русской филологии, исторического, а также факультетов ИЗО и дизайна и технологии и предпринимательства. Работа по использованию данной формы оценки была нами продолжена и в Российском университете дружбы народов: с 2002 года в Институте гостиничного бизнеса и туризма, с 2003 года в Институте иностранных языков, где и продолжается по настоящее время.

Рейтинг позволяет контролировать учебный процесс на всех этапах обучения студентов. Он разрешает осуществлять обучение при постоянной обратной связи студентов с преподавателем.

Развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля успеваемости обеспечивает его надежность и валидность, то есть пригодность соответствия целей, форм и средств применения данной формы оценивания.

С целью подтверждения эффективности использования и совершенствования БРС в высшей школе в марте 2017 года мы провели повторное исследование со студентами направления «Психолого-педагогического образования» 3 и 4 курсов бакалавриата и 2 курса магистратуры, а также 3 курса бакалавриата направления «Лингвистика. Методисты» дневной формы обучения. Общее количество респондентов составило 48 человек, все опрошиваемые женского пола.

В целом студенты положительно оценили использование балльно-рейтинговой системы в вузе, средний

балл по 10-балльной шкале составил 6-7 баллов (рис. 1), данные показатели выбрали большинство респондентов.

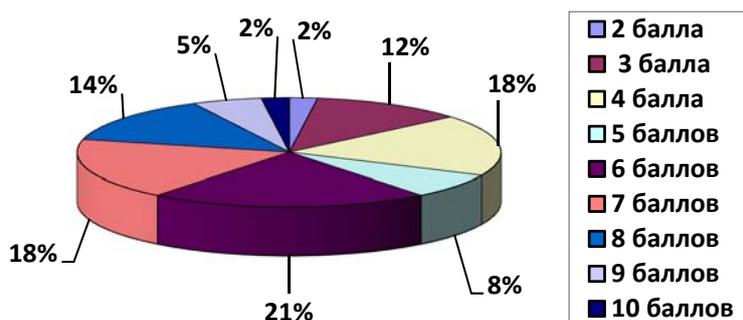


Рис. 1

Были выделены как положительные, так и негативные критерии БРС.

К **позитивным** студенты отнесли следующие: система поощряет тех обучающихся, которые действительно работают в течение семестра; существует большая возможность получения максимального количества баллов за работу и активное участие на занятиях, возможность проявить себя; БРС усиливает стремление к познанию и выступает удобной формой оценки способностей индивида; есть интересные формы работы на занятиях, можно стараться работать в течение семестра, зато во время сессии будет меньше напряжения; также оценивается не только ответ на экзамене, но и обучение за весь год или полугодие; БРС не только облегчает сдачу сессии студентам, но и любая их активность поощряется и не остается без внимания; БРС дисциплинирует, стимулирует, объективно показывает работу каждого обучающегося; благодаря формальности организации исключает возможность получения отметки за «красивые глаза»; многие студенты отметили преимущества при сдаче экзаменов; используя данную систему можно наглядно представить свои успехи в обучении, сравнивая их

с предыдущими; многие студенты отметили доступность данных о рейтинге; есть стимул ходить на все пары, т.к. «всем воздается по заслугам (вознаграждение высокими баллами и /или автоматом).

В **негативных** моментах отметили: несправедливое выставление баллов за посещение, студенты тянут со сдачей материалов до последнего дня и это в конце семестра вызывает психоэмоциональные затруднения; недостаточное количество баллов за конспекты и контрольные работы; ужесточенность проверки знаний, строгие рамки оценивания (баллы как начисляются, так и отнимаются за невыполненные работы); достаточное количество баллов по предмету можно не набрать (это связано с пропусками по болезни, не вовремя сданными работами, семейными проблемами или неорганизованностью обучающихся). Не всегда критерии выставления оценок преподавателями объективные и ясны, наблюдается отсутствие единых критериев оценивания (у каждого преподавателя свои или данные критерии оценивания не до конца разъясняются педагогом, не всегда понятны критерии оценки творческих работ; большое количество рефератов, которые необходимо сдавать в течение семестра, и без которых вероятность получить хорошую оценку мала. Невозможно получить аттестацию, если не был на некоторых лекциях, но все знаешь и подготовился к сдаче экзамена. Исключается человеческий фактор, и то, что появляется «гонка за баллами, а не за знаниями» и ориентация на возможности обучающегося.

Некоторые студенты отметили отсутствие негативных критериев БРС, а некоторые до сих пор не могут разобраться в данной системе анализа знаний и умений обучающихся.

По результатам проведенного исследования нам бы хотелось выделить отдельно некоторые вопросы, касающиеся отношения студентов к использованию БРС в высшей школе, и в связи с этим проанализировать их учебно-

познавательную активность, характер отношений в коллективе и личностные изменения.

На вопрос: усилились (сформировались) ли общеинтеллектуальные способности, умения положительный ответ дали практически все респонденты, за исключением 1 человека. Результаты опроса представлены на рис. 2.

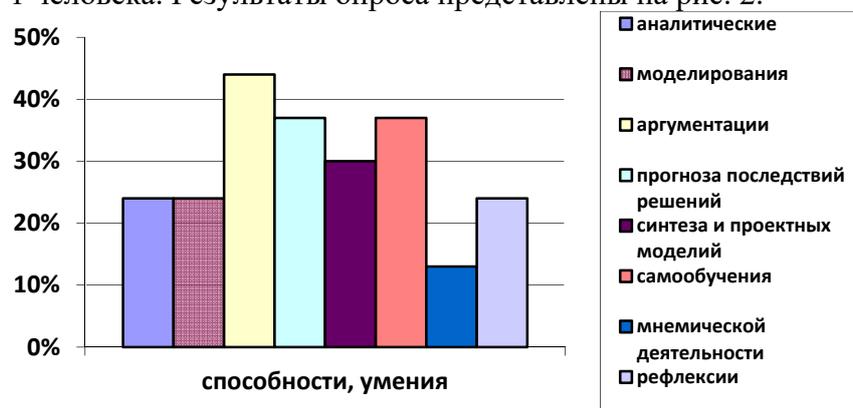


Рис. 2

Наряду с указанными способностями у студентов **улучшились** организаторские качества, умение эффективно моделировать и выстраивать свою учебно-познавательную работу, это отметили 77,7 % респондентов и 20,3 % опрошиваемых высказались негативно.

На вопрос: развилось ли умение оперативно работать, быстро находить решение проблемных педагогических ситуаций при организации и участии в сюжетно-ролевых и деловых играх – 55,5 % высказались одобрительно, 38,8 % констатировали неизменность данных возможностей и 1 респондент высказался об их ухудшении.

Об улучшении и сохранности позитивных отношений с товарищами, способности находить с ними контакт, компромиссы и совместные решения по профессиональным вопросам при использовании балльно-рейтингового оценивания деятельности высказались 90 %

опрашиваемых и 5,5 % (3 человека) отметили **ухудшение** отношений в коллективе.

Также у студентов появилась **(усилилась) способность к творчеству**, к научной изобретательской деятельности, когда они включились в работу по БРС в оценке своей успеваемости и активизации познавательной деятельности. Позитивную динамику отметили 31,5 % респондентов, уменьшение - 11,1 и 55,5 % констатировали неизменность данной способности.

Данная рейтинговая система оценки результатов деятельности студентов позволяет проводить аттестацию их успеваемости во всех видах контроля, как предварительного, текущего, так и итогового.

Также достигается **более эффективное планирование результатов обучения и развития личности студента**, что позволяет ему быть более конкурентно способным в современных рыночных отношениях не только в нашей стране, но и за рубежом. С момента использования в практике профессиональной деятельности БРС нас интересовал вопрос о том, **какие методы** оценивания успеваемости обучаемых **более эффективны** в их профессиональном образовании? Вот, что показали результаты проведенного опроса (см. рис. 3).

Когда студенты получили темы реферативных работ и докладов и вопросы к семинарским занятиям, они активно включились в подготовку и выступления на практических занятиях. Было обращено внимание, что активность подготовительной работы студентов во многом зависит от специфики отделения или факультета. Большую активность, организованность и собранность в подготовке и выступлении на семинарах, выполнении творческих заданий преподавателя, подготовки к контрольным и тестовым работам проявляют студенты филологических факультетов, особенно языковых кафедр. Это видно и по качеству усвоения информации, и по содержанию выступлений, и по

уровню мотивации студентов. Виды предложенных вариантов самостоятельных работ стимулируют обучающихся получать более высокие баллы и активизируют их стремление выйти на сессию с лучшими результатами.

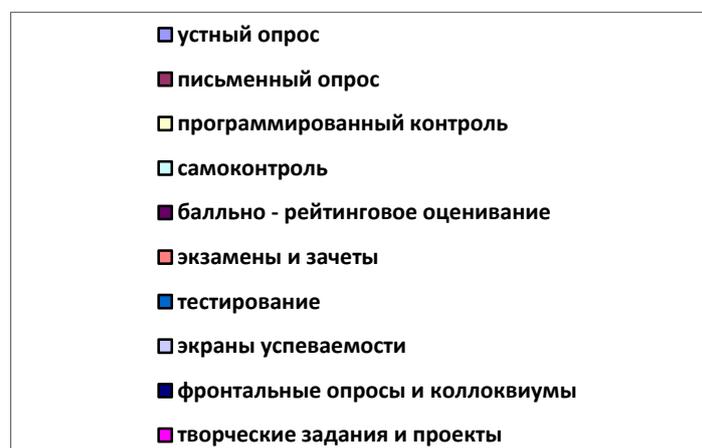
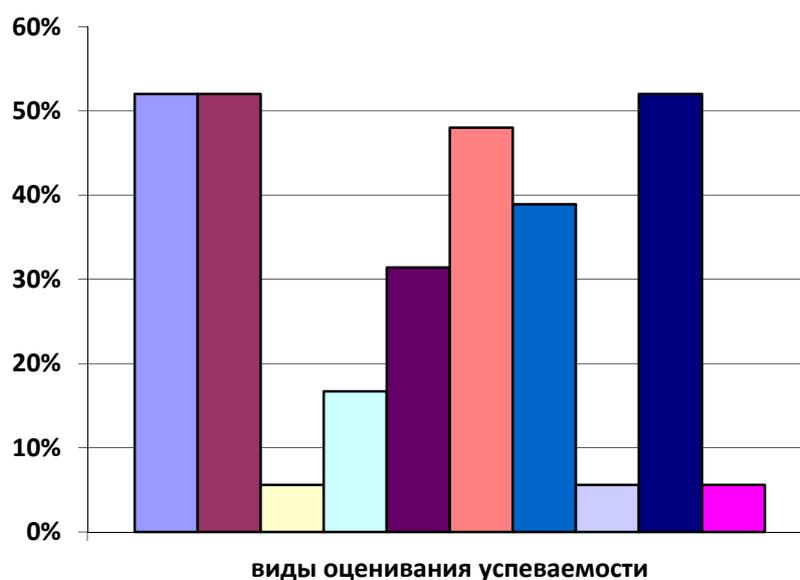


Рис. 3

При подготовке доклада или реферативной работы они прорабатывают большой теоретический материал, конспектируют и систематизируют, аннотируют и цитируют, проводят большую аналитико-теоретическую работу, изучают литературные источники различного содержания: труды классиков по вопросам человекознания, общие и специальные работы по педагогике, психологии, социальной работе, историко-педагогические работы и документы, периодическую психолого-педагогическую печать, художественную литературу о школе, воспитании, педагогах и учащихся, справочную педагогическую и психологическую литературу, учебники и методические пособия по изучаемым дисциплинам и смежным наукам. Применяют практические виды работ, активно используют психолого-педагогические и социологические методы исследования, разрабатывают и апробируют интервью, анкеты, тесты, социометрические виды исследований, учатся обобщать информацию и делать соответствующие выводы, проводят математико-статистическую обработку полученного эмпирического материала и различных вариантов экспериментов, направленных на исследование педагогического опыта наставников и коллег.

На наш взгляд, **самыми продуктивными в учебной деятельности** являются такие методы обучения, как выступления студентов с докладами по предмету, подготовка и активное участие в работе на семинарских занятиях, фронтальных опросах и коллоквиумах, выполнение практических заданий преподавателя, творческие работы, подготовка и проведение спектаклей и деловых игр по пройденным темам, являющихся логическим завершением изученного модуля дисциплины.

Проиллюстрировать данную точку зрения можно, опираясь на результаты проведенного опроса обучающихся направления «Психолого-педагогического образования» 3 и 4 курсов бакалавриата и 2 курса магистратуры, а также 3

курса бакалавриата направления «Лингвистика. Методисты» дневной формы обучения. Студенты отметили наиболее эффективные и интересные в учебной деятельности виды работ, предлагаемые преподавателями с целью проверки их знаний и возможности более продуктивного набора рейтинга в течение семестра. Наиболее используемыми видами работ выступили следующие (рис. 4).

Выявляя актуальность БРС для современной российской системы образования в высшей школе, респондентам был предложен следующий вопрос: считаете ли Вы, что традиционные методы занятий и формы оценивания успеваемости неактуальны и просты для современной системы образования в высшей школе. По результатам опроса мы получили следующие результаты, представленные на рис. 5.

Развернутая система рейтингового контроля дает возможность студентам улучшить навыки самооценки своей работы, формировать умения самоконтроля в учебе и профессиональном становлении, развивать творческий потенциал, креативные и организаторские способности.

Рейтинговый вид работы достаточно прост и доступен в применении, так как с самого начала семестра каждый студент знакомится с требованиями БРС - получает распечатку-памятку или требования к его применению озвучиваются перед началом работы преподавателем и ориентируют студента в работе по рейтингу, что позволяет систематизировать и активизировать собственную работу.

Мы также обратили внимание, что такая форма учебной деятельности обучающихся влияет и на посещаемость студентов, что было отмечено при анкетировании респондентов. Если грамотно объяснить, как работать, к каким результатам может приводить рейтинговое оценивание, то практически каждый студент в указанных выше факультетах и профессиональных направлениях избирал для себя такую форму подготовки и отказывался от традиционной формы отчета - зачета или экзамена.

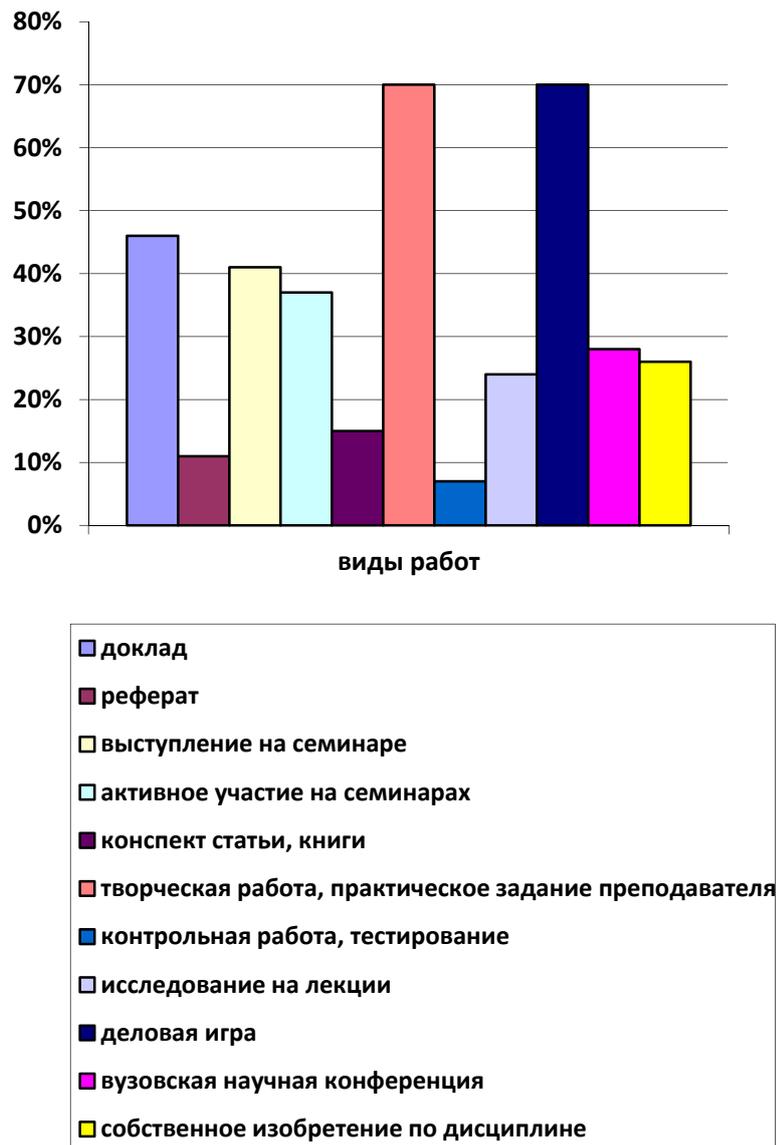


Рис. 4

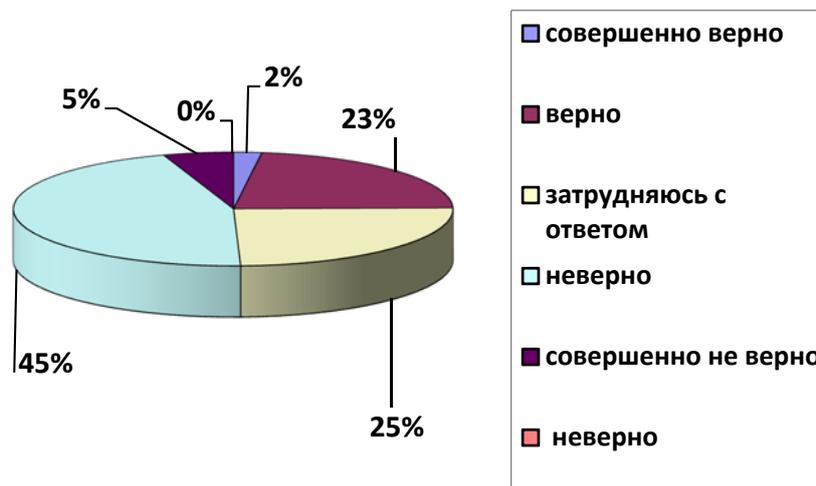


Рис. 5

Рейтинг позволяет систематизировать учебную деятельность студентов. В процессе работы обучающиеся, наряду с самостоятельным планированием и выполнением выбранных учебных занятий по окончании месяца работы, либо прохождения учебного модуля или теоретического раздела программы, регулярно получают информацию об успешности своих занятий, собранных баллах.

Благодаря рейтингу, таким образом, семестровая нагрузка студентов систематически распределена, что приводит к рациональному распределению заданий и позволяет избежать физических перегрузок, психологических стрессов в конце семестра. Однако организованность самого студента зависит в большинстве случаев не столько от грамотно организованного рейтингового контроля, сколько от личности самого обучающегося, его психологических и индивидуальных особенностей.

Кто-то более собран, организован, быстрее включается в новые виды работы на семинарских занятиях,

при подготовке творческих, реферативных и других видов работ, самостоятельно учиться распоряжаться своим временем. Для кого-то предложенные виды самостоятельной деятельности вызывают определенные сложности, которые можно устранить при своевременной помощи и поддержке активности студента со стороны преподавателя или коллеги-студента.

Мотивация студентов повышается и в том случае, если они в начале обучения, т.е. начала семестра, четко знают, за какие виды работ какое количество баллов могут заработать, то есть студентов знакомят с критериями оценок самостоятельной деятельности по освоению теоретико-практического материала по дисциплине.

Однако, наряду с поощрительными баллами, студенты могут получить и минусовые результаты за невыполненные, но ранее запланированные виды работ, что также является своеобразным методом стимулирования их учебной деятельности. Так как система наказаний (порицаний), хотя и в ограниченном количестве имеет место быть.

Следует сказать и о выстраивании и **корректировке деятельности самого преподавателя**. С точки зрения работы с рейтинговой формой контроля учебно-познавательной деятельности студентов для педагога данная форма оценки результатов достаточно трудоемка, так как тратится много времени на планирование, написание, оформление, систематизацию научно-теоретического и практического материала, разработку тем докладов, рефератов, творческих видов самостоятельных работ, написания сценариев инсценированных семинаров (спектаклей), сюжетно-имитационных и деловых игр, разработку и проведение круглых столов и пресс-конференций по изучаемым темам дисциплины, также осуществления постоянного контроля и оценки работы студентов на семинарских и практических занятиях.

Данную позицию можно проиллюстрировать материалами опроса студентов направлений ППО и «Лингвистика. Методисты» по вопросу: если бы Вы были преподавателем, то, на Ваш взгляд, балльно-рейтинговая система контроля успеваемости... и далее предлагались различные варианты продолжения предложения. Результаты ответов студентов Вы можно оценить на рис. 6.

Наряду с представленными оценками респонденты предложили и свои варианты ответов на данный вопрос, среди них такие: БРС, с точки зрения преподавателя, - спорная форма оценки, т.к. не имеет возможности объективно оценить знания всех студентов; не учитывает индивидуальные особенности усвоения программы по дисциплине; может быть необъективна, т.к. студент посещает лекции с целью получения автомата, но выполняет задания, не вникая в их суть, ориентируется не на знания, а на баллы; БРС стимулирует посещаемость занятий.

Анализируя результаты проведенного опроса, наши наблюдения и почти 15-летнюю апробацию рейтинга в высшей школе по степени эффективности при подведении итогов, сдаче зачетов и экзаменов, мы пришли к заключению, что данная форма контроля успеваемости позволяет уменьшить экзаменационную нагрузку и студентов и педагогов как в психологическом, так и во временном аспекте, способствует повышению успеваемости обучающихся и заинтересованности их в результатах собственной работы.

На сегодняшний день трудно говорить об устойчивых положительных результатах рейтинга, так как апробация данной формы оценки знаний и умений в высшей школе в РФ насчитывает непродолжительное время использования, а студенты ИИЯ не так давно познакомились и работают с ней, однако ни один из опрашиваемых участвующих в эксперименте, не отказался от предложенной формы отчетности и работе по рейтинговому контролю знаний.

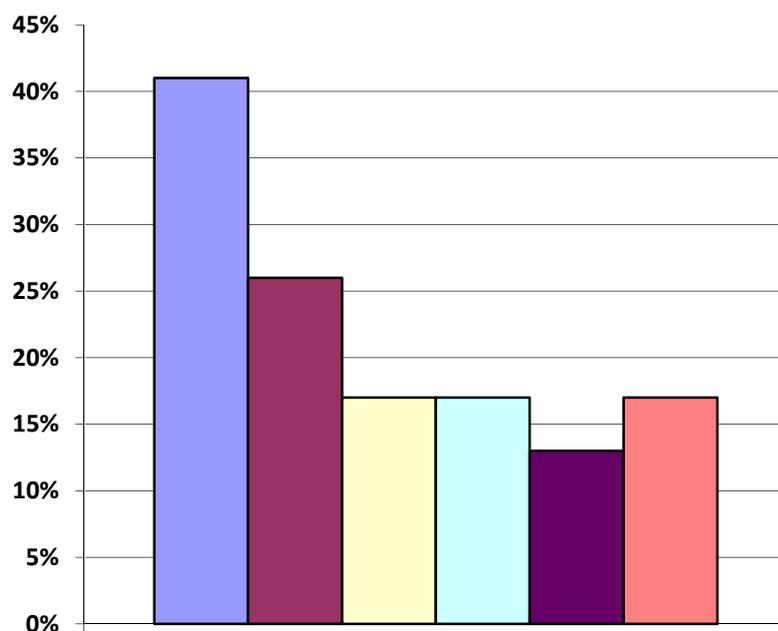


Рис. 6

Большинство студентов с удовольствием и энтузиазмом выполняют предложенные виды домашних и творческих заданий и эффективно готовятся к семинарам и коллоквиумам, так как они понимают, что рейтинговое оценивание более демократичная форма оценки успеваемости, посещаемости и результативности деятельности обучающихся и позволяет им по сумме заработанных баллов по мере прохождения курса перейти от традиционной сдачи экзамена или зачета к альтернативным современным системам оценивания знаний, умений и навыков, повышает их творческую инициативу, профессиональную компетентность и развивает способности.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГА КАК ИНСТРУМЕНТА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
А.В. Коржув, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева**

Институт иностранных языков
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия

Аннотация. В представленной статье рассмотрены технология и критерии организации диалога, который приводит к становлению нового педагогического знания. Авторы статьи придерживаются того мнения, что участники продуктивного научно-педагогического диалога неизбежно сталкиваются с необходимостью выражения собственного несогласия с мнением оппонента с четким обоснованием своей позиции. Авторами рассмотрен комплекс дополнительных условий продуктивности научно-практического педагогического диалога: привлечение к участию в диалоге широкого круга лиц, владеющих обсуждаемой проблемой и готовых аргументированно

отстаивать различные точки зрения; подготовка ведущего диалог; обеспечение режима неугасания диалога.

Ключевые слова: Технология, критерии, диалог, новое педагогическое знание, фиксирование логических «шагов», инновационные идеи, подходы, методики и технологии.

Поставленный одним из участников или «внешним» организатором вопрос, «центральный пункт» предстоящего диалога должен быть неоднозначным, не предполагающим быстрого ответа (да – нет), - таким, чтобы после этого ответа неизбежно вошел бы в дискуссионный формат, мотивировал бы участников дискуссии к развернутому проговариванию своей точки зрения на обсуждаемую проблему, ее последовательному «отстаиванию» с применением возможно большего числа аргументов.

В процессе диалога, особенно на начальном этапе, целесообразно как можно более четкое фиксирование участниками «исходных позиций» [6]:

- на результаты каких авторов-предшественников опирается каждый из участников диалога, как они обозначаются в наличествующей литературе; если имеется несколько значимых и широко известных концепций, теорий, подходов, парадигм, то на каких из них (конкретно) базируется авторский подход (участников диалога) – в противовес часто используемому в педагогических диалогах «как утверждают авторы теории развивающего обучения Л.В. Занков и В.В. Давыдов, ...» [реально это две значимо различающихся теории и «опираться» на них одновременно невозможно];

- что понимает манифестирующий ту или иную педагогическую конструкцию (подход, взгляд, теорию, теоретический фрагмент) под тем или иным термином, клише и т.п. – в современных реалиях развития педагогики фиксируются:

а) обозначение одним термином существенно различающихся сущностей (феноменов, процессов, подходов, технологий и т.п.): сегодня существует огромное множество версий компетентностного, деятельностного и других подходов, проблемного, развивающего обучения и многих других педагогических конструктов;

б) обозначение одного феномена (процесса, подхода к организации деятельности в образовательном процессе) различными теоретическими [педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, фасилитация и т.п.];

- участники диалога четко позиционируют то, чем отличаются предлагаемые ими подходы, идеи, методические решения от традиционных и опубликованных, какова реальная степень новизны предлагаемого.

Раскрытие авторской позиции каждым из участников диалога происходит с возможно более четким фиксированием логических «шагов» приводимого рассуждения, умозаключения, обоснования, доказательства и т.п. – если иное произносимых «напрямую», то ясно осознаваемых участником диалога. Например, в логике целевого обоснования: если некоторый объект (результат) А имеет позитивную ценность, а некоторое средство (метод, способ, прием) В позволяет достигнуть результата А, то средство (способ, прием) В также имеет позитивную ценность.

Фиксирование логических «шагов» предполагает также осмысливание однозначности декларируемых причинно-следственных связей, их различение с отношениями типа «повод – явление» (несмешивание причины и повода); скрупулезный анализ предлагаемого комплекса условий на предмет достаточности (в отношении предполагаемого результата), разделение выдвинутых условий на необходимые и достаточные, минимально необходимые, целесообразно желательные, необходимые для

достижения «продвинутого» результата, для достижения участниками образовательного процесса высокого уровня сформированности знаний, умений, стратегий деятельности [3].

Каждый участник диалога, декларируя позитивную ценность предлагаемых инновационных идей, подходов, методик, технологий и т.п., не скрывает и того неизбежного негатива, который они могут внести в образовательный процесс – это может быть выражено примерно следующими клише: итак, в пользу выдвигаемого мною (нами) подхода к организации учебной деятельности ... свидетельствуют следующие обстоятельства ... (идет перечисление); однако при этом неизбежен ... (такой-то негатив), который тем не менее по силе своего проявления резко уступает положительным приращениям ... (указывается, каким конкретно) для развития личности обучаемых и может быть компенсирован ... (таким-то способом).

Последнее предполагает углубленный, вдумчивый анализ и выявление как можно более широкого комплекса факторов, оказывающих то или иное влияние на ход образовательного процесса, на достигаемые его участниками результаты, это предполагает, в свою очередь, способность каждого участника прислушаться к добавлениям, возражениям, комментариям, уточнениям, приводимым оппонентами, быть готовым к внесению тех или иных корректировок в первоначально декларируемый авторский замысел.

Продуктивный (с точки зрения получения нового знания) научно-педагогический диалог предполагает реализацию формулы «соглашаясь, дополняйте» применительно к педагогике спектр возможных дополнений «согласия» может быть выражен, в частности, таким клише [1]:

- наряду с теми позитивными личностными приращениями, на которые указывает ..., есть еще одно значимое обстоятельство ...;

- автор (мой «коллега» по диалогу) полагает, что главным позитивным приращением, обусловленным внедрением его методики, является ... Однако гораздо более важно в позитивном плане ...;

- несмотря на очевидную (или глубоко обоснованную) моим «партнером» по диалогу позитивную ценность ... (такого-то метода, приема, подхода, идеи), остается неисследованным ... (такой-то сегмент, аспект обсуждаемой проблемы), но мне кажется, что это позволит обогатить позитивный потенциал предлагаемой для обсуждения идеи (теории, подхода, методики и т.п.).

Участники продуктивного научно-педагогического диалога неизбежно сталкиваются с необходимостью выражения собственного несогласия с мнением «оппонента». При этом критиковать позицию «оппонента» имеет смысл с таким же четким фиксированием «логических шагов», и если в случае выражения согласия их не всегда обязательно озвучивать, то в случае выражения несогласия его инициатор должен быть в первый момент готов их произнести, причем так, чтобы все высказанное максимально быстро и адекватно понял оппонент («партнер» по диалогу) и участвующая в диалоге аудитория. Безусловно, этим не ограничивается проблема выражения несогласия в диалоге – к числу возможных отклоняющих позицию партнера аргументов могут относиться эмпирические конструкты (примеры, иллюстрации, ссылки на опубликованные результаты педагогического эксперимента и т.п.). Вдобавок к отмеченному необходимо указать, что в процессе критики ни в коем случае нельзя переходить на личность критикуемого, а также приписывать ему таких мыслей, которых он никогда не высказывал, и критиковать следствия из его утверждений, которые на самом деле из них не вытекают.

Необходимо отметить, что каждому из участников диалога следует быть готовым к тому, что его позиция не будет с первого предъявления адекватно воспринята и понята

оппонентом (партнером по диалогу), и иметь в запасе несколько вариантов раскрытия своей точки зрения, обоснования, доказательства – «другими словами», стилистически ярких клише, убедительных примеров, иллюстраций, дополнительных аргументов в пользу защищаемого собственного тезиса.

Определим теперь тезисно содержательное наполнение диалога как инструмента педагогического исследования, средства «добывания» нового знания [2]:

1. В процессе диалога благодаря многократному проговариванию защищаемой идеи в целостном виде или отдельных ее фрагментов автор этой идеи, его партнеры по диалогу и «сопричастная к проблеме» аудитория выявляют такие ее аспекты, ракурсы, латентные сегменты, которые проходят мимо внимания самого автора. Причиной тому может быть множественность и интенсивная эволюция педагогического знания, частая смена ориентиров, объективная невозможность для *одного автора* охватить все аспекты, грани, ракурсы исследуемого феномена или процесса, все условия и факторы, на него влияющие, сопоставить и оценить их.

В педагогике к таким, в частности, относятся:

а) объективная трудность оценки одним автором всех аспектов проектируемой к внедрению в образовательный процесс инновации – как *положительных*, так и неизбежно сопровождающих их *деструктивных*, трудность выявления соотношения между ними;

б) огромные информационные массивы педагогического знания, рассредоточенные во множестве источников, обуславливающие трудность в процессе выявления и оценки уровня разработки исследуемой и выносимой в диалоговый формат проблемы предшественниками;

в) объективная трудность определения того, как будет проявляться та или иная инновационная методика в

различных школьных, студенческих, взрослых аудиториях обучающихся, к каким результатам это приведет (одному автору на доступной ему выборке участников эксперимента сделать достоверный прогноз на широкую аудиторию, для которой эта инновация предполагается, очень трудно), и вытекающая из всего этого опасность разрушения положительных традиций, деструкции сложившихся структур образовательного процесса (как на уровне содержания, так и на уровне форм организации деятельности, и конечно, на уровне организационных аспектов образования);

г) неизбежная ограниченность научного кругозора и спектра методов исследования, достигнутых и предпочитаемых каким-либо одним автором, и ряд других важных обстоятельств.

Все перечисленное позиционирует научно-педагогический диалог как одно из необходимых условий продуктивного развития наличествующего знания и генерирования знания нового.

2. Все отмеченное выше дает возможность в процессе диалога:

а) признать ограниченность выдвигаемых участником диалога подходов, идей и т.п., очертить более конкретно и четко (чем это манифестирует сам автор) круг, область применимости выдвигаемых идей;

б) более четко (чем сам автор) расставить акценты в предлагаемом им проекте, теоретическом или практическом фрагменте педагогического знания, наметить возможности его развития до более высокого уровня логической и содержательной завершенности;

в) выявить скрытый потенциал авторской методики, по ряду причин не продемонстрированный (а может быть и не осознаваемый) самим участником диалога, расширить область ее применимости и круг достигаемых в образовательном процессе результатов;

г) сформулировать декларируемый участником диалога педагогический результат более четко, конкретно, статусно; встроить его в систему существующего педагогического знания;

д) в ряде случаев помочь автору (участнику диалога) найти продуктивные подходы к разрешению зафиксированных им противоречий, а также выявить такие противоречия, на которые автор не обращал внимания, представив тем самым нечто вроде ориентира для дальнейшей исследовательской работы;

е) в ряде случаев диалог позволяет опровергнуть заявляемый одним из его участников результат, естественно, с соблюдением обсужденных выше «правил» содержательной и логической корректности опровержения.

3. Следует особо остановиться на такой возможности научно-педагогического диалога [4], как *достижение продуктивного синтеза* подходов, идей, методов, считавшихся или традиционно считающиеся несовместимыми (в логике общенаучного принципа дополнительности).

К числу иллюстрирующих это положение примеров можно отнести диалог представителей (адептов) школы самоопределения А.М. Тубельского и представителей традиционной школы, не делающих акцента на идее самоопределения – одним из его результатов *синтезирующего противоположности характера* может стать выкристаллизовавшаяся в процессе диалога идея о целесообразности сочетания «внешне» определенного ребенку минимума знаний, умений и компетенций и определенной «меры самостоятельного участия» в собственном образовании, конечно, с овладением методикой выбора сегмента познавательного интереса и его реализации.

Еще одним «синтезирующим» примером может стать такой итог педагогического диалога, как идея сочетания процессов формирования у студентов: 1) критического,

рефлексивного мышления, предполагающего неприятие на веру «внешней» информации, попытки всестороннего, многопланового ее самостоятельного анализа;

2) толерантного мышления, предполагающего внимательное, «чуткое» отношение к мнению оппонента - каким бы «еретичным» и неприемлемым на первый взгляд оно ни казалось одному из участников диалога [5].

В данной статье мы считаем целесообразным также представить комплекс дополнительных условий продуктивности научно-практического педагогического диалога. К ним относятся:

- привлечение к участию в диалоге как можно более широкого круга лиц, во-первых, владеющих обсуждаемой проблемой; во-вторых, готовых аргументированно отстаивать различные точки зрения, подходы к решению обсуждаемой проблемы, а также способных компетентно рассматривать различные её аспекты и ракурсы; и, наконец, «диалогично совместимых», т.е. владеющих культурой диалога, способных к толерантному диалогическому взаимодействию;

- подготовка ведущего диалог, на которого возлагается задача: а) организации начального этапа (постановка проблемы, вводные замечания и т.п.); б) «дирижирование» порядком выступлений участников; в) краткое резюмирование их позиций по обсуждаемой проблеме с целью содержательного фиксирования внимания на главном, на сути высказанного, с возможностью задать уточняющие вопросы; г) подведение итогов обсуждения – сначала путем предоставления самим участникам небольшого интервала времени для высказывания своей позиции в режиме *stans pede in uno* (стоя на одной ноге – лат.), а затем путем заключительного слова ведущего;

- обеспечение режима неугасания диалога – по крайней мере, до того момента, когда будет

выкристаллизована логически и содержательно завершена точка зрения по обсуждаемой проблеме.

Еще одним содержательно значимым и обеспечивающим логическую завершенность фрагментом предпринятого теоретического исследования, о котором необходимо вести речь в нашей статье, является тот, который именуется «школой» научно-педагогического диалога, представляющей собой разновидность научных школ педагогического направления.

Под этим термином мы будем понимать теоретико-методологический эскиз, проецирующий теоретические аспекты научно-педагогического диалога в плоскость обучения искусству такого диалога исследователя педагогического профиля.

Отметим вначале, что следует специально акцентироваться на содержании такого обучения, в которое помимо основных, базовых позиций, относящихся к описанию категории *диалог*, целесообразно включить:

- элементное обучение осуществлению диалоговых процедур, включающие: а) обучение грамотному, четкому позиционированию исходных позиций, - проблемы, пути решения которой предполагается выявить в процессе диалога; б) специальное обучение элементарным диалогическим операциям, например, опровержению конкретной позиции (суждения, умозаключения, вывода и т.п.) оппонента – посредством выведения ее следствий, приводящих к логическому или содержательному абсурду, или представлению в качестве возражения позиции оппонента *доказательства от противного*, что произойдет в образовательном процессе, если Ваш подход не внедрять, не использовать?); в) специальное обучение резюмирующим процедурам, кратко, ёмко, компрессированно (сжато) выражающим позиции оппонентов на определенном этапе диалога, и ряду других элементов;

- «синтезированное» обучение осуществлению педагогического диалога в единстве всех его этапов и осуществляемых на каждом из них процедур, с осознанием логики их соотношения и логики их «следования».

В процессе такого обучения целесообразно сочетание учебных заданий нескольких типов:

а) на оценку заранее подготовленных обучающим преподавателем-исследователем диалоговых фрагментов – на предмет логической корректности, аргументирования и контраргументирования, убедительности доводов, приводимых каждым из участников диалога в процессе подтверждения (опровержения, корректировки) позиции оппонента;

б) на корректировку выявленных в заданиях предыдущего пункта недостатков и несообразностей посредством самостоятельной разработки обучающимися альтернативных диалоговых фрагментов;

в) на исключительно самостоятельную разработку обучающимися диалоговых фрагментов различной масштабности и содержательной направленности – с последующим вербальным «проигрыванием» на аудиторию и подробным анализом.

В качестве содержательного ориентира для конструирования таких заданий приведем таблицу, в которой представим различные избранные этапы педагогического исследования и примерную содержательную канву соответствующих диалоговых фрагментов (таблица 1).

Представленная в таблице 1 информация, безусловно, не исчерпывает диалогического контекста педагогического исследования – анализируя их содержание, автор-исследователь будет в состоянии реализовать педагогический диалог в том конкретном формате, который будет продиктован теми условиями, в которых происходит образовательный процесс и всеми обстоятельствами, отражающими особенности его исследования конкретным автором.

Таблица 1

**Избранные этапы педагогического исследования
и содержательная канва
соответствующих диалоговых ситуаций**

Избранные этапы педагогического исследования	Содержательная канва диалоговых ситуаций, в процессе которых рождается новое педагогическое знание
Определение актуальности выбранной темы	Насколько актуальна предполагаемая тема, заключена ли в обозначенном ею содержательном поле та или иная проблема; насколько она разработана исследователями-предшественниками: каковы результаты внедрения их теоретических идей в образовательную практику
Обоснование и конструирование концептуальной модели исследуемого феномена или образовательного процесса	Какой из двух или нескольких известных концептуальных подходов (идей, парадигм и т.п.) целесообразно принять как содержательную основу при решении интересующей автора педагогической проблемы; как его целесообразно принципиально (кардинально) или «поправочно» модифицировать применительно к условиям образовательного процесса, в которых собирается внедрять его автор; каковы основные компоненты конструируемой модели, какова их взаимосвязь и каким образом ее схематично представить
Обоснование и конструирование нормативно-методической модели	Какие логически вытекающие и содержательно обусловленные концептуальной моделью компоненты нормативно-методической модели следует принять для реализации авторского методического замысла; какие из них максимально «безболезненно», органично вписываются в традиционный образовательный процесс; возможен ли усеченный вариант реализации авторского методического замысла
Педагогический эксперимент, анализ полученных результатов	В том случае, если достигнут положительный экспериментальный результат, то какова степень уверенности автора в возможности его «закрепления» и применения в широкой аудитории обучаемых.

	Если экспериментальный результат обнаруживает проявления того или иного негатива, то каковы причины этого обстоятельства; сводится ли все дело к некорректному применению авторской методики или она сама нуждается в значимой корректировке
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Вернемся к формам организации деятельности обучающихся и отметим, что в рамках «школы» *научно-педагогического диалога* уже описанную выше форму работы – выполнение заданий на конструирование и последующее проигрывание масштабных диалоговых фрагментов – целесообразно дополнить диалогом с участием «внешних» экспертов, которая организуется примерно так: на каком-то этапе (когда некоторый промежуточный логически относительно законченный результат достигнут) прерывает диалог и дает слово эксперту, который дает оценку корректности логических процедур (аргументации и обоснования), убедительности приводимых аргументов, степени соблюдения культуры диалога его участниками, а затем вновь возобновляется диалог и на финальном этапе подводится итог, формулируются рекомендации участникам и ведущему.

Мы считаем возможным утверждать, что диалог как инструмент педагогического исследования должен стать имманентной чертой, показателем стиля деятельности любой научно-педагогической школы – независимо то того, теоретическими или прикладными проблемами занимаются её представители, а также от того, на какой конкретный сегмент образовательного пространства ориентированы её исследования. Это означает, в частности, то, что при анализе деятельности научно-педагогической школы чётко выявляются:

- стремление каждого отдельного представителя школы поделиться полученными этапными результатами – как с «равными» по научному статусу, так и со старшими, более опытными коллегами, а также с практиками

образования, имеющими отношение к реализуемому им проекту; соотнести своё собственное видение решаемой проблемы с тем, которое представят партнёры по диалогу, в случае значимых смысловых и содержательных расхождений вернуться к осмыслению тех результатов, против которых возражают коллеги;

- стремление каждой работающей в рамках школы научной группы всесторонне обсудить полученные результаты с коллегами и независимыми экспертами до того как авторитетно провозгласить разработанный подход, методику, технологию доведёнными до стадии готовности к практическому внедрению, внести по результатам таких обсуждений коррекцию в первоначальный авторский замысел и в случае необходимости инициировать повторное обсуждение;

- демократичный стиль профессионального общения в научной школе, при котором то или иное мнение не отвергается с ходу, каким бы на первый взгляд нелепым и неправильным оно ни казалось – напротив, оно становится предметом для обсуждения, и если, например, (что весьма часто наблюдается) какой-либо единой или близкой к ней оценки на первых порах не находится, то проблема на некоторое время откладывается (для спокойного индивидуального обдумывания – как инициатором мнения, так и экспертами), а через какой-то приемлемый интервал времени научное мини-сообщество возвращается к её обсуждению;

- демократичный стиль научной школы заключается ещё и в том, что её лидеры («мэтры») не навязывают младшим коллегам и подчинённым своих идей, даже если для них самих они абсолютно очевидны и «прозрачны» по сути и в деталях – напротив, идеологи научных школ пытаются *привести* руководимое ими мини-сообщество к очевидным для себя выводам и умозаключениям посредством организации диалогового формата научного

разговора, при котором это сообщество приходит к желаемым результатам не путём выполнения «приказа», а дискуссионно-логическим путём, за круглым столом.

Естественно, что в рамках обсуждаемой научной школы её идеологи пытаются создать все организационные условия для того чтобы научный диалог мог быть полноценно реализован: периодически организуют творческие встречи и семинары, консультационные акции, коллоквиумы, мини-симпозиумы, творческие мастерские для начинающих, другие формы широкого обсуждения научных результатов.

Таковы подходы и ориентиры в организации «школы» диалога на содержательном поле педагогики и образования, идея организации и содержание деятельности которой отражают ракурс рассмотрения педагогического диалога, который представлен в содержании диссертации и позиционирует диалог как инструмент педагогического исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ломакина Т.Ю., Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы: Монография. – М.: Academia, 2011. – 272 с.
2. Ломакина Т.Ю., Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Структурные изменения в системе профессионального образования: Монография – СПб: Алетейя, 2014 – 168 с.
3. Коржуев А. В., Сергеева М. Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 190 с.
4. Сергеева М.Г. Методические аспекты исследования рынка образовательных услуг при подготовке конкурентоспособного специалиста // Маркетинг в России и за рубежом. 2007. № 6 (62). С. 92-95.

5. Сергеева М.Г. Подготовка специалистов экономического профиля посредством разработки модели профессиональной компетентности на пути экономического возрождения России // Экономическое возрождение России. 2008. № 1. С. 50-55.

6. Сергеева М.Г., Коржуев А.В. Педагогический поиск как диалог традиций и инноваций: Монография – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 186 с.

**ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОЙ ФОРМЫ
УЧЕБНИКА В РАЗВИТИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ
(НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)
Г.Э. Королева**

Институт стратегии развития образования
Российской академии образования
Москва, Россия

Аннотация. В данной статье раскрыты дидактические условия развития деятельностного подхода к обучению на основе электронной формы учебника (ЭФУ). Рассмотрены варианты организации урока с использованием материалов ЭФУ. Автор приходит к заключению о возможности использования дидактических преимуществ электронной формы учебника для применения инновационных методов обучения: моделирования, исследования, проектирования; на конкретных примерах показывает, каким образом элементы ЭФУ могут содействовать развитию практической направленности обучения экономике.

Ключевые слова: информатизация образования, электронная форма учебника, деятельностный подход к обучению, инновационные методы обучения, школьное экономическое образование.

Говоря о специфике экономики как сферы знаний, ученые-экономисты отмечают, что экономика - это одновременно и гуманитарная, и точная наука. Поэтому методика преподавания экономики должна сочетать в себе методы, свойственные как гуманитарным предметам (работа с источниками, эссе, метод проектов, обучающие игры и упражнения), так и методы точных предметов (задачи, математические модели, статистические методы обработки информации, графики, диаграммы).

Задачи современного школьного экономического образования предъявляют специфические требования к моделям учебного содержания: формализация сложных взаимосвязей между изучаемыми экономическими понятиями, конкретизация абстрактных экономических понятий на основе использования актуальных примеров и иллюстраций, графическое представление статистических данных, отражение межпредметных связей.

Сегодня в школьном экономическом образовании назрели противоречия: между требованиями к наглядности представления учебного содержания, которые вытекают из специфики экономической сферы знаний, и реальным уровнем применения визуальных средств в традиционных учебниках по экономике и обществознанию; между теорией и практикой в разработке наглядных электронных образовательных ресурсов экономического содержания; между высоким уровнем мотивации старшеклассников к изучению экономики и устаревшими формами учебников по экономике и обществознанию.

Опыт наиболее активных и успешных учителей экономики показывает, что работа учащихся с электронной формой учебника раскрывает исследовательские способности учащихся, наглядно демонстрирует решение задачи, позволяет рассмотреть в короткий временной промежуток различные виды решения - таблицы, графики и т.д., дают возможность исследовать различные критические

случаи решения задачи, убедиться на практике в правильности изученной теории.

Интерактивные модели, представленные в электронной форме учебника, позволяют решать актуальные педагогические задачи: повышают мотивацию обучения; позволяют рассмотреть различные виды решения - таблицы, графики и т.д., убедиться в правильности изученной теории; повышают вариативность рассмотренных учебных ситуаций; сокращают непроизводительные потери; развивают коммуникативные навыки, интуицию, исследовательские и предпринимательские способности.

При определении дидактических условий развития деятельностного подхода к экономическому образованию будем исходить из того, что экономические компетенции старшеклассника должны обеспечивать: возможность применения учащимися полученных знаний и умений для решения типичных задач в области экономических отношений в современном российском обществе; возможность адекватно воспринимать экономическую информацию благодаря знанию наиболее часто используемых экономических понятий и терминов; способность противостоять попыткам манипулировать сознанием с помощью СМИ.

Следуя логике такого подхода, сформулируем дидактические условия развития деятельностного подхода к обучению на основе электронной формы учебника структура содержания электронной формы учебника должна включать:

1. Конкретный материал об экономике России, тенденциях ее развития, ее месте в современном мире:

- сущность и признаки рыночной экономики, взаимосвязь между темпами экономического развития, качеством жизни населения и масштабом применения в обществе информационных технологий;

- стратегия развития российской экономики, ее основные задачи;

- современный уровень экономического развития России, место России в мире. Факторы, способствующие экономическому росту, и факторы, препятствующие этому процессу.

2. Признаки информационной экономики: динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности.

3. Освещение актуальных экономических процессов в том числе с использованием региональных краеведческих сайтов, проблемы личной, частной и общественной экономической жизни, а также глобальных проблем помогут учащимся в самостоятельном поиске путей решения насущных проблем. Для реализации этого условия должны быть определены, в частности, интернет-ресурсы, рекомендованные для работы по каждой теме.

4. Документы экономического содержания, как российские, так и международные.

5. Экономические задачи и конкретные ситуации, анализ и разрешение которых обеспечит формирование умений и развитие творческих способностей учащихся. Элементы содержания, необходимые для формирования экономических компетенций на базовом уровне, должны обеспечивать возможность применения учащимися полученных знаний и умений для решения типичных задач в области экономических отношений в информационном обществе; возможность адекватно воспринимать информацию благодаря знанию наиболее часто используемых экономических понятий и терминов; способность противостоять попыткам манипулировать сознанием с помощью СМИ.

Рассмотрим возможные варианты использования материалов электронной формы учебника на отдельных этапах организации урока экономики в старшей школе.

1. Вводная часть урока. Основные задачи этого этапа – актуализировать личный опыт и знания учеников для введения в тему, очертить круг проблем данной темы. Задачи могут быть решены в рамках вводной лекции, вводной дискуссии, предварительного тестирования, например, проблемного видеосюжета, пре-теста в электронном или распечатанном виде.

2. В основной части урока задачами являются: достичь главных целей по теме, освоить содержание темы. Лекция, урок-исследование, проблемный семинар, кейс-метод, конференция, групповые и индивидуальные занятия, деловая игра и другие виды урока позволяют учителю использовать материалы ЭФУ в следующих формах: компьютерная презентация основных понятий и их связей, использование данных информационной обучающей среды (интерактивные таблицы и графики, статистические данные, актуальные события и факты).

3. Тренинг. Задачи данного этапа - закрепить результаты основной части блока, освоить необходимые способы и методы работы. Возможные формы применения ЭФУ:

- работа учащихся с различными педагогически адаптированными и неадаптированными источниками экономической информации, включая современные средства коммуникации (в том числе ресурсы Интернета);

- критическое восприятие и осмысление экономической информации, отражающей различные подходы, интерпретации экономических явлений; формулирование на этой основе собственных заключений и оценочных суждений;

- анализ явлений и событий, происходящих в современной экономике;

- решение проблемных, логических, творческих задач, отражающих актуальные проблемы экономического знания;
- участие в обучающих играх (ролевых, ситуативных, деловых), тренингах, моделирующих экономические ситуации из реальной жизни;
- участие в дискуссиях, диспутах, дебатах по актуальным экономическим проблемам, отстаивание и аргументация своей позиции; оппонирование иному мнению;
- осуществление учебно-исследовательских работ по экономической проблематике, разработка индивидуальных и групповых ученических проектов;
- подготовка рефератов, освоение приемов оформления результатов исследования актуальных социальных проблем и др.

4. На этапе контроля и рефлексии решаются следующие задачи: проверить и оценить уровень достижения поставленных целей, обнаружить изменения в личностных качествах учеников, их знаниях, умениях, освоенных способах, в созданной образовательной продукции. На этом этапе проводится тестирование: текущее, зачетное, экзаменационное; защита творческих проектов и работ, рецензирование. Компьютерное тестирование нацелено на текущую и итоговую проверку результатов. Возможности компьютера позволяют контролировать уровень знаний учащихся оперативно, объективно, с одновременным подробным анализом результатов. Тесты могут быть представлены в любой форме, в том числе в формате ЕГЭ. Дифференциация по сложности может быть обеспечена аппаратом настройки тестов: задание числа попыток, ограничением по времени, предоставлением возможности работы над ошибками. Благодаря применению материалов ЭФУ становится возможной эффективная самопроверка учащихся.

Дидактические преимущества электронной формы учебника: высокая наглядность, гипертекст, отсутствие

ограничений в объеме для вариативной части содержания образования, возможность обновления содержания, - создают условия для развития практической направленности обучения экономике. Особые дидактические возможности информатизации экономического образования содействуют развитию всех видов учебной деятельности: решению конкретных экономических задач, разбору актуальных учебных ситуаций, более полному отражению внутрикурсовых и межпредметных связей, разнообразию видов учебной деятельности.

В частности, на основе применения ЭФУ становится возможным полноценное осуществление инновационных методов обучения: моделирования, исследования, проектирования. Проектная деятельность в экономическом образовании особенно остро нуждается в реализации возможностей и преимуществ информационно-коммуникационных технологий: обширная база иллюстративного материала, возможность его оперативного обновления, динамичные графики и др. Недосток исходных данных – одна из проблем, препятствующих полноценному проектированию, в частности, разработке бизнес-планов учеников, и в решении этой проблемы видится одно из направлений совершенствования экономического образования в старшей школе.

В свою очередь, экономические проекты предоставляют учащимся возможность применять компьютерные технологии, способствующие активизации учебной деятельности учащегося, совместной деятельности и общению участников образовательного процесса. Смысл таких технологий, прежде всего, в том, что учащиеся самостоятельно собирают необходимую информацию, а затем соответствующим образом обрабатывают ее. В процессе выполнения экономических проектов и исследований требуется поиск и анализ экономических величин и показателей, использование статистических

данных, представляющих исходный материал для анализа и оценки эффективности разрабатываемых решений. Особые требования при выполнении творческих работ учащихся предъявляются к наглядности учебного материала. Работа учащихся с диаграммами, графиками, таблицами статистических данных – неотъемлемая часть проектно-исследовательской деятельности, это цифровые образовательные ресурсы, интерактивные таблицы, динамичные графики, учебные слайд-фильмы и т.п.

Так, в процессе разработки бизнес-плана учащиеся самостоятельно осуществляют поиск в сети Интернет исходных данных из разделов: выбор сферы деятельности, виды товаров и услуг, предлагаемых компанией, рынки сбыта, конкуренция, план маркетинга, план производства, организационный план, оценка риска, страхование, финансовый план. Понятно, что спектр предпринимательских идей школьников очень широк, невозможно заранее предусмотреть все ресурсы интернет, необходимые для разработки бизнес-планов. Однако оформление проекта в электронном виде и его компьютерная презентация могут быть достаточно формализованы и иметь единую структуру.

Компьютерные игры, моделирующие деятельность отдельных фирм и отраслей, банков, бирж, макроэкономических агентов - неотъемлемая часть современного экономического образования. Моделирование позволяет учащимся применить на практике полученные теоретические знания, увидеть результаты своих экономических решений, оценить взаимосвязи основных экономических показателей (в отдельных моделях количество показателей составляет несколько десятков). Умение работать в команде, в условиях конкуренции, в режиме реального времени, - все это позволяет учащимся получить ценный практический опыт экономической деятельности.

Включая в учебный процесс деловую компьютерную игру, учитель может решить ряд педагогических задач: повышения мотивации обучения, ускорение темпа обучения, увеличения вариативности рассмотренных учебных ситуаций, сокращения непроизводительных потерь. Главное же дидактическое преимущество компьютерной игры - возможность сконцентрировать в одном упражнении различные виды связей, существующих между данными экономическими понятиями. При этом учащийся не просто применяет свои теоретические знания, но работает в условиях действий учителя, задающего сценарий игры, и действий конкурентов. За несколько минут, отведенных на принятие решения, ученик, работающий в команде, анализирует сложившуюся на рынке ситуацию по ряду показателей и принимает решение, опираясь не только на знания, но и на интуицию и личные предпринимательские способности. Таким образом, компьютерная игра, помимо обучающего эффекта, содействует развитию коммуникативных навыков, интуиции, предпринимательских способностей, принятию решения в условиях неполноты информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боголюбов Л.Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществознания // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. - № 9.
2. Королева Г.Э. Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников: монография / Г.Э. Королева, М.Г. Сергеева – Курск: Региональный финансово-экономический институт (РФЭИ), 2016. - 202 с.
3. Королева Г.Э. Информатизация социально-гуманитарного образования: актуальность задачи и опыт ее реализации в школьном образовании / Г.Э. Королева // Международная научно-практическая конференция

"Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества". - М., 2016. - С. 582-585.

4. Королева Г.Э. Педагогический потенциал и педагогические риски информатизации образования / Г.Э. Королева // Международная научно-практическая конференция "Педагогическое образование: становление, структуризация, оптимизация, модернизация и прогноз развития". - М., 2016. – С. 66 -70.

**POSSIBILITIES OF THE ELECTRONIC FORM
OF THE TEXTBOOK IN DEVELOPMENT
OF THE ACTIVE APPROACH TO TRAINING
(ON THE EXAMPLE OF ECONOMIC EDUCATION)
G. Koroleva**

Abstract. In this article, didactic conditions for the development of the activity approach to learning on the basis of the electronic form of the textbook (EFT) are disclosed. The options for organizing the lesson using the materials of the EFT are considered. The author comes to the conclusion about the possibility of using the didactic advantages of the electronic form of the textbook for the application of innovative teaching methods: modeling, research, design; on concrete examples, shows how the elements of the EFT can contribute to the development of the practical orientation of teaching the economy.

Key words: Informatization of education, the electronic form of the textbook, the activity approach to teaching, innovative methods of teaching, school economic education.

РОЛЬ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАНИЙ В ДИСЦИПЛИНАХ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ⁵

А.А. Коростелева

Институт стратегии развития образования
Российской академии образования
Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль метапредметных заданий в формировании образовательного пространства предметов социально-гуманитарного цикла (обществознание, история, география). Также в ней приводится конкретный пример метапредметного задания, позволяющего учащимся старших классов лучше понять суть абстрагирования как приема логического мышления.

Ключевые слова: абстрагирование, конкретизация, метапредметное задание, образование, обобщение, социально-гуманитарные предметы.

В Примерной основной образовательной Программе основного общего образования (ПООП ООО) сформулированы требования к метапредметным результатам обучения учащихся. Среди наиважнейших мы полагаем развитие аналитических способностей учащихся, умения оперировать учебным материалом, проводить сопоставительный анализ и выходить на уровень обобщения различных факторов и данных, полученных в ходе изучения, в частности, дисциплин социально-гуманитарного цикла (обществознание, история и география). Значительный вклад в развитие подобных умений и навыков могут внести метапредметные задания, которые учат сопоставлять

⁵ Статья подготовлена в рамках темы «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды». Проект № 27.6122.2017/ БЧ.

учебный материал, обобщать и конкретизировать его, анализировать и систематизировать полученные знания. Метапредметные задания помогают учащимся овладеть навыками смыслового чтения, работы с информацией, представленной в различных знаковых системах, формируют логические умения и помогают овладеть навыками исследовательской деятельности. При этом метапредметные задания не столько заставляют вспомнить то, что ученик уже знает, сколько сами являются обучающим учебным материалом, позволяющим учащимся самостоятельно мыслить, делать выводы, приходить к тем или иным умозаключениям.

В качестве примера приведем метапредметное задание на абстрагирование, предназначенное учащимся старших классов. Подобные задания могут быть использованы в дисциплинах социально-гуманитарного цикла. Задание рассчитано на 15-20 минут учебного времени. Метапредметное задание включает поясняющий текст в кратком изложении, а также вопросы и задания к предложенному тексту.

Метапредметное задание: Абстрагирование как логический прием мышления

Абстрагирование (от лат. abstraction – отвлечение) является важнейшим мыслительным процессом. Процесс обобщения тесно связан с процессом абстрагирования, в ходе которого отвлекаются от менее значимых признаков и свойств. По своей сути абстрагирование является процессом познания окружающего мира, сути предметов и явлений на теоретическом уровне. И, похоже, что ученым это удастся очень успешно, о чем свидетельствует, например, гелиоцентрическая система мира, нашедшая свое реальное доказательство лишь несколько столетий спустя. Абстрагирование всегда выделяет главное, отвлекаясь от второстепенных, менее значимых признаков. Современная наука строится на абстрагировании (гравитация,

светопроводимость, электропроводимость, скорость света и пр.), которая позволяет проникать вглубь вещей и познавать их. В учебном процессе мы встречаемся с абстрагированием в системе научных знаний и при формировании понятий (равенство, стоимость, смелость и др.).

ВОПРОСЫ

1. Применимо ли, с Вашей точки зрения, к определению абстрагирования суждение Артура Кларка: «Единственный способ определить границы возможного - выйти за его границы»? Подтвердите свое суждение конкретными примерами.

2. Сравните несколько суждений о красоте: «Красота является мерилем искусства»; «Красота Кати Н. была бесспорной, что и позволило ей в дальнейшем стать королевой красоты на школьном балу»; «Красота представлена даже в математике, так как это закон вселенной проявляет себя повсюду». Найдите примеры на конкретизацию, обобщение и абстрагирование в данных примерах.

3. Найдите абстрактные понятия в данном ряду: «материя», «пространство», «время», «движение», «море», «магнитная буря», «страна», «космос». Приведите свои примеры на абстрагирование.

4. Сравните два суждения: «Успех - это движение от неудачи к неудаче без потери энтузиазма» (Уинстон Черчилль); «Знак - понятие философии, логики, языкознания, психологии и др. дисциплин, связанных с анализом человеческой деятельности». В каком из них мы встречаемся с обобщением, а в каком - с абстрагированием? Приведите свои примеры суждений на абстрагирование.

5. Проанализируйте три фразы: «Я полечу в космос», «Я серьезно займусь астрономией, чтобы стать космонавтом», «12 апреля 1961 года Юрий Гагарин стал первым космонавтом, совершившим полет в космос».

Найдите в данных примерах конкретизацию, обобщение и абстрагирование.

Безусловно, что применение подобного метапредметного задания позволяет не только учащимся понять, что такое процесс абстрагирования, но и разобраться с понятиями «конкретизация» и «обобщение», которые также являются приемами логического мышления и активно используются в рамках учебного процесса. Учитывая, что процессы обобщения и абстрагирования достаточно близки, учитель может помочь учащимся более подробно разобраться в их сути.

Бесспорно, что метапредметным заданиям может быть присуща другая логика развития, которая в большей степени учит анализировать предложенный материал, формировать самостоятельные суждения и делать выводы. Таким примером может быть следующее метазадание, также адресованное старшеклассникам.

Тема: Влияет ли климат на исторические процессы в обществе?

В начале эпохи раннего Средневековья климат Европы сильно изменился. Существенно похолодало, солнце было затемнено, в Европе зима длилась 18 месяцев, о чем свидетельствуют византийские хроники. Современные исследователи полагают, что эти события были связаны с извержением вулкана (536 г. н.э.), находящегося на территории современного Сальвадора. Это извержение было настолько сильным, что пепел попал в стратосферу (25 км от Земли). Подобная ситуация повторилась в Европе в 1250 г., что также связано с извержением вулканов в Индонезии и Сицилии. В Европе начался голод, зерно сгнивало и не прорастало, сильные бури и снежные заносы, болезни (чума, тиф и др.) уносили тысячами жизни людей. Однако природа быстро восстановилась, лес, в частности, стал символом ее могущества. Непроходимые леса покрыли Европу, волков было так много, что народ даже боялся заходить в лес. Как ни

странно, все эти факторы повлияли на укрепление религии, в которой люди видели защиту от всех бед, навалившихся на них. Жизнь была неустойчива и непредсказуема, коротка и тяжела для большинства, что повлияло, в частности, и на поиск виновных. Ведь большинство необразованного населения полагало, что все эти беды – дело рук демонов, т.к. стихийные бедствия считались божьим наказанием.

ВОПРОСЫ

1. Согласны ли вы с утверждением, что природа быстрее восстанавливается после стихийных бедствий, чем социальные сообщества? Приведите доводы «за» и «против» подобного утверждения.

2. По одной из версий, именно засуха стала причиной того, что в начале X века цивилизация майя покинула свои города и практически прекратила свое существование. Какие иные версии вам знакомы и насколько они подтверждают факт влияния климата на исторические процессы?

3. Насколько правомочно утверждение о влиянии климата на укрепление позиций религии в Средние века? Приведите примеры «за» и «против» подобного суждения.

4. Есть ли факторы, делающее современное общество более устойчивым по отношению к природным катаклизмам, чем это было в эпоху средневековья? Назовите и проанализируйте их.

Итак, метапредметные задания имеют большой потенциал развития, в частности, в дисциплинах социально-гуманитарного цикла, так как не только выходят на уровень межпредметного взаимодействия, но и формируют «над» предметные умения и навыки учащихся, позволяющие им более уверенно себя чувствовать как в рамках учебного процесса, так и за пределами школы, ибо умение самостоятельно мыслить, систематизировать и обобщать, приводить грамотную аргументацию, бесспорно, им пригодится и в реальной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амбарцумова Э.М., Коростелева А.А. Межпредметные понятия при обучении социально-гуманитарным дисциплинам в основной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2016. - № 9. - С. 42-46.
2. Аксенова Н.М. Метапредметное содержание образовательных стандартов [Текст] / Н.И. Аксенова // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. научн. конференции. Т. 1. – Челябинск, 2011. – С. 104-107.
3. Жарковская Т.Г., Куприянова Н.С. Интеграция воспитательного потенциала естественнонаучного и социально-гуманитарного образования // Педагогика. - 2016. - № 5. – С. 43-48.
4. Королева Г.Э. Информатизация социально-гуманитарного образования: актуальность задачи и опыт ее реализации в школьном образовании / Г.Э. Королева // Международная научно-практическая конференция «Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества. - М., 2016. – С. 582-585.
5. Крючкова Е.А. Метапредметность: формирование понятийных рядов в предметах социально-гуманитарного цикла (история, обществознание, география) в основной школе // Наука и школа. – 2016. - № 5. – С. 24-34.
6. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. – 2016. – 552 с.
7. Французова О.А. Метапредметные результаты и межпредметность в условиях ЕГЭ по обществознанию / О.А. Французова, Е.А. Рутковская // Педагогическое образование: становление, структуризация, оптимизация, модернизация и прогноз развития. – М., 2016. - С. 174-184.

**THE ROLE OF METAPREDMETAL TASKS
IN THE SUBJECTS OF THE SOCIAL-HUMANITARIAN
CYCLE: PROSPECTS OF DEVELOPMENT**

A.A. Korosteleva

Abstract. The article examines the role of meta-subject tasks in the formation of the educational space of subjects of the social-humanitarian cycle (social studies, history and geography). Also, it gives an example of a meta-subject task that allows high-school students to understand the essence of abstraction as a method of logical thinking.

Keywords: abstraction, concretization, meta-subject task, education, generalization, social and humanitarian subjects.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОИСКА
ОБЩЕГО ЯЗЫКА И РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНОГО
ДИАЛОГА РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ
И СВЕТСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

И.А. Петрушко

Тверской государственный университет
Тверь, Россия

Аннотация. В образовательном пространстве современной России за последние двадцать лет проявилась практика конструктивного взаимодействия светских и религиозных структур. В этой связи в современном российском обществе происходит осознание необходимости и возможности плодотворного диалога традиций, содержания и ценностных установок секулярного и религиозного образования в контексте решения педагогической задачи формирования современного отечественного образовательного идеала. По мнению автора статьи, формирование целостной картины мира и духовной

культуры отечественных учащихся должно обрести твердое основание в разумном и гармоничном сочетании светских и религиозных источников всестороннего воспитания личности.

Ключевые слова: диалог; образование; просвещение; русская культура; духовная целостность; антропологический поворот; стратегии развития образования; отечественный образовательный идеал.

Уже более четверти века вмещает в себя новейшая глава истории России. Многие общественные и государственные институты оказались в критической ситуации выбора путей сохранения и стратегий развития на перепутье эпох. В каком направлении следует современной России развивать просветительскую деятельность с тем, чтобы принести максимальную пользу государству и конкретному человеку в непростых условиях стремительных глобальных перемен? Поиск оптимального варианта ответа на эти вопросы должен осуществляться в конструктивном диалоге с участием представителей системы светского образования и Церкви.

Образование и религия – основные столпы сознательного формирования нравственного облика народа. Как известно, дух творит себе форму. Поэтому стратегия развития духовной сферы является важнейшим условием поступательного и созидательного общественного развития. Идея образования обращена в будущее. Однако образу человека в грядущем посвящено и христианское учение. При этом Русской Православной Церкви свойствен консерватизм, обусловленный глубоким уважением к сокровищам богословского учения и к национальной традиции.

В «Повести временных лет» и других летописях Руси отмечается высокий уровень грамотности ее населения, внимание образованию, как духовному, так и светскому, как

для мужчин, так и для женщин [11, с. 29-30]. Как отмечает исследователь В.К. Горев, на Руси распространению грамотности содействовало духовенство, монастыри и церковь [11, с. 31]. Такие известные церковные деятели, как Петр Могила, Симеон Полоцкий, заложили основы высшего духовного и светского образования на Руси [см. там же: с. 57-58]. Духовный климат монастырей и церковных школ накладывал свой отпечаток на просветительскую деятельность. Особые требования предъявлялись к учителю – он, прежде всего, есть «поспешник благочестия, во всем представляя собою образец благих дел» [11, с. 57]. На высокое звание педагога может претендовать лишь высоконравственный человек. При этом подчеркнем, что традиции православной педагогики изначально совершенно не присущ «принцип фискальства», связанный с распространением иезуитского влияния на школу [11, с. 87]. Последнее замечание важно с точки зрения поиска верной точки отсчета для возрождения ценностей национальной христианской традиции. Как можно, заключить из сказанного, *благочестие* в оной изначально почитается как достигаемое на стезе свободного и глубоко личного этического выбора человека.

На протяжении более пяти веков отношения характер взаимодействия государственных образовательных и церковных структур Российского государства претерпел множество изменений и подчас даже крутых метаморфоз. От несомненного господства Церкви в Средние века и ее существенного влияния в Новое время (образовательные центры – монастыри, первая напечатанная книга – «Апостол», обучение грамоте по текстам Священного Писания, основание и развитие сети церковно-приходских школ [14]) вплоть до решительного и абсолютного исключения Церкви из образовательного процесса в советский период отечественной истории.

С наступлением нового этапа в истории России после распада Советского Союза, в перестроечный и постперестроечный период Церковь получила известную свободу действий, что привело к росту числа духовных учебных заведений и постепенному повышению качества преподавания в них. Система светского образования в означенный период переживала кризис, связанный с утратой опыта советской школы. В ситуации напряженного поиска путей и решений светская и духовная системы образования и воспитания личности возобновили прерванный век назад диалог. Особенности, принципы работы и достижения двух систем в ретроспективе очевидны, что уже само по себе обуславливает возможность открытого и с взаимоуважительного их взаимодействия в решении общих общественных задач.

Отметим здесь лишь некоторые значимые результаты плодотворного сотрудничества структур духовного и академического светского образования в ретроспективе последних двадцати лет:

1. Создание кафедр теологии в более 40 вузах страны совершенно различных направлений, в том числе в МИФИ под руководством митрополита Иллариона (Алфеева), в МИИТ под руководством митрополита Питирима (Нечаева).

2. В 2004 году получил высший аккредитационный статус по типу «университет» Православный Свято-Тихоновской гуманитарный университет (ПСТГУ) [17].

3. Привлечение профессоров и преподавателей высокой квалификации для проведения курсов гуманитарных дисциплин в духовных школах (прежде всего, в Московской и Санкт-Петербургской православных семинариях и академиях).

4. Введение в круг общеобразовательных дисциплин государственных начальной и средней школы учебных курсов ОПК, ОРКСЭ.

5. Возрастает количество и качество совместных мероприятий с участием представителей церковных и светских академических кругов, выставок, конференции регионального, российского и международного значения с каждым годом (исторические выставки в государственном комплексе «Манеж», ежегодная конференция в Дубне «Наука. Философия. Религия», Рождественские Парламентские чтения и др.).

Организация открытого и взаимоуважительного диалога предполагает использование многообразных подходов в сфере разработки стратегий и методик достижения поставленных целей и задач в рамках реализации идеи общественного блага. Программный документ Русской Православной Церкви «Основы социальной концепции», принятый Юбилейным Архиерейским Собором 2000 года, выражает церковную позицию по вопросу об образовании: «С православной точки зрения желательно, чтобы вся система образования была <...> основана на христианских ценностях. Тем не менее, Церковь, следуя многовековой традиции, уважает светскую школу и готова строить свои взаимоотношения с ней, исходя из признания человеческой свободы.» (Раздел 14. «Светские наука, культура, образование») [16]. Церковь усматривает цель образования в формировании нравственно и интеллектуально зрелой целостной личности.

Согласно концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, «современный национальный воспитательный идеал - это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [3].

Министерство образования и науки Российской Федерации принимает решение о введении в

образовательных учреждениях учебного предмета «Основы православной культуры» в качестве регионального, школьного компонентов или факультативного курса базисного учебного плана. Осторожный шаг, предпринятый на уровне власти, в направлении восстановления историко-культурных, духовно-нравственных основ образования. Реакция общества поначалу была неоднозначной. Среди оппонентов введения основ православной культуры в образовательный процесс главным аргументом выступает тезис о нарушении свободы личности.

Одним из столпов нравственного учения Церкви о человеке является положение о свободе воли: человек способен самостоятельно сделать свой личностный выбор между добром и злом. Человек – активный элемент бытия. Раннехристианское богословие, переосмысливая достижения античной философии, открыло понимание личности как свободно мыслящего, чувствующего и действующего субъекта бытия. Человек несёт личную ответственность за выбор жизненного пути. Качественное религиозное образование способно расширить и углубить представления человека о себе самом и о духовных законах внутреннего и окружающего мира, не нарушая при этом принципа свободы в самоопределении личности.

Широкая светская образованность не противоречит и не препятствует глубоким духовным поискам и новым открытиям в области богословских изысканий. Ярким представителем профессиональной филологической и религиозно-духовной культур является известный библеист, доктор филологических наук А.С. Десницкий. Ряд его трудов посвящен разработке герменевтических и экзегетических принципов, техник и методик изучения и толкования Библии. Получаемые им при анализе библейского материала выводы созвучны желаемому образу взаимодействия светских и богословских институтов и дисциплин. Так, например, в работе «Введение в библейскую экзегетику» автор выделяет

три принципиально разных подхода к рассмотрению текста Библии:

1) *докритический* (традиционный), который безапелляционно считает священный текст откровением свыше;

2) *критический* (модернистский), который воспринимает Библию как историко-филологический памятник;

3) *посткритический* (постмодернистский), который не ставит вопроса о происхождении текста, а пытается установить то, **что** автор текста открывает конкретному человеку, при этом то, **как** относиться к тексту и автору – остается за личным выбором интерпретатора-читателя [6].

Склонность современного читателя/обучающегося к «посткритической» стилистике само-позиционирования и отношения к священному тексту в известной мере отвечает «антропологическому повороту» в богословии и гуманитарном знании [15]. Последнему свойственно подчеркивание принципов антропоцентричности, индивидуализма и широкой автономии личности в оценке тех или иных понятий и явлений. С одной стороны, это безусловное движение вперед с точки зрения развития гуманистической антропологической и педагогической парадигмы, но, с другой, «искушение свободой» в ее индивидуалистическом и эгоистическом понимании может в перспективе нанести нравственный урон самому человеку, особенно молодому, часто располагающему сегодня расширенным опытом детства, но при этом сокращенным опытом свободы и ответственности взрослого человека.

Ничем не связанные условия выбора человеком траектории собственной жизни и духовного роста или падения ставят под сомнение преэминентность ключевых человеческих ценностей – например, таких как дар жизни (сегодня симптоматичны подростковые групповые суициды и др.). Нередко подвергаются ревизии такие ценности, как

забота о близких, ценности традиционной семьи, честь, совесть, любовь к отечеству, верность традициям. По слову Святейшего Патриарха Алексия II, «свобода совести не оправдывает пренебрежения духовными традициями, которые складывались на протяжении тысячелетий. У каждого народа есть свое собственное лицо, уникальный душевный склад, неповторимый характер». [1]. Нет ничего удивительного в том, что Русская Православная Церковь выступает хранителем традиций русского народа.

В 1992 году по инициативе академика Д.С. Лихачева было возрождено Общество любителей российской словесности, заседания которого стали проводиться в Доме-музее Марины Цветаевой. Символическим явилось решение президиума Общества Русской Словесности избрать Святейшего Патриарха Кирилла своим председателем. На учредительном собрании Общества Святейший Патриарх подчеркнул в своем выступлении особую роль русского языка и литературы в формировании картины мира и личности обучающегося: «Мы собрались сегодня, чтобы объединить наши усилия в сохранении едва ли не самых важных сегментов национального достояния - литературы и русского языка, которые являются надежным фундаментом для успешного развития <...> наша цивилизация во многом выросла из христианского понимания сущности бытия, из православной веры, воспитывающей ту красоту народной души, которая запечатлена в русской литературе и искусстве. Воспитание любви к добродетельной жизни с самого раннего детства полагалось в основу педагогики... Согласие духовных принципов воспитания в семье и школе являлось залогом успешного нравственного воспитания подрастающего поколения, и не было никакого противопоставления - чему учили в школе, тому учили и дома. Отечественное образование предполагало развитие при помощи, с одной стороны, точных наук, а с другой - русского языка, классической литературы, истории, древних и новых

языков, Закона Божиего. Все это формировало здоровое национальное самосознание, высокий уровень нравственности и, как результат, верность своей Родине» [10].

Святейший Патриарх Московский и всея Руси отметил также, что именно родной язык и литература во многом формируют культурную самоидентификацию личности, помогая сохранить связь с историей родного народа. В стихии родной словесности обеспечивается культурная и ценностная преемственность и общность поколений.

Выражая отношение общества к современной молодежи, как к прагматичному, индивидуалистичному поколению, которое не посвящает время чтению литературы, Святейших Патриарх отметил: «...мне приходится общаться с молодыми людьми, и я вижу, как разгораются их глаза, когда говоришь о примерах из прошлого, в том числе о литературных примерах. Живой интерес ко всему этому есть... Мы не должны исключать того, что генетическая наследственность переносит не только физические или умственные потенции, но и склонности и даже идеалы, сформированные предыдущими поколениями. Так что же нужно сделать, чтобы открыть эти потенции? Нужно помочь детям, и, думаю, очень важно, что эта помощь начинается со школы...» [10].

Модель духовной целостности русской культуры может быть описана как единство секулярных и религиозных элементов, в котором секулярные ценности отображаются горизонтальным измерением, а духовное – вертикальным. Структура дестабилизируется, когда духовный смысл теряет свое значение и уступает место чуждому, не свойственному модели русской культуры. Напротив, возвращение духовного смысла в стихию культуры вновь придает ей равновесие. «Духовный смысл включен в модель духовной целостности русской культуры как сакральный, управляющий всем

социокультурным организмом, одухотворяющий его и направляющий к вечным ценностям. Сбалансированные, гармоничные, полифоничные отношения внутри структуры обеспечиваются сохранением гносеоцентрических, эстетических и тео-аксиологических оснований при освоении духовных смыслов русской культуры. Диалог между различными подходами к русской культуре строится не на ликвидации противоречий, а на их взаимоадаптации, на «непротиворечивом диалоге» [8, с. 248].

В контексте соотношения образования и антропологического идеала весьма значимыми представляются также идеи И.А. Ильина о том, что академическое образование - как образование по преимуществу - призвано формировать дух как творческую самодеятельность. И. А. Ильин отождествляет образование и воспитание, анализирует их как единый механизм внутреннего самоосвобождения человека, то есть внутреннего самоусиления и самоопределения к Благу на основе духовной свободы. Образование, по И.А. Ильину, есть часть духовного воспитания - способность владеть собою и вести себя, а затем - и внутреннюю способность жить и творить в сфере духовного опыта [7, с. 103–104]. Таким образом, отечественные мыслители определяют цели образования, исходя из идеала образования. Так, идеалом выступает человек целостный, соответственно целью образования является достижение этой целостности в себе [4, с. 39-45].

В работах современного отечественного филолога В. В. Дементьева развивается концепт *высшей коммуникативности*, как одной из наиболее ярких, обращающих на себя внимание качеств русского национального характера, раскрывающих наиболее высокие нравственные идеалы, такие как жизненная позиция, цель жизни. «Эта содержательная, эмоциональная и нравственная кульминация русской коммуникации может быть определена

как *открытие души*» [5, с. 9]. В семантическое поле понятия *открытие души* входит сфера конкретных, непосредственных коммуникативных установок и одновременно постоянных нравственных характеристик русского человека.

Жизнь народа и его будущее зависит от направленности его мыслей и чувств. Отсюда первостепенную значимость приобретает вопрос - что считать нормой и как приобретается она умом? [12]. В июне 2013 года на российско-итальянском круглом столе в Римском университете "Ла Сапьенца" известный журналист Марко Полити заявил, что в контексте мировоззрения свободы личности и общего блага сегодня мы все же «снова возвращаемся к идее, согласно которой религия есть точка отсчета ценностей» [13, с. 151]. Писатель формулирует основной выбор современности как выбор между фундаментализмом, с одной стороны, и «мировоззрением общего блага» - с другой.

Глубина понимания конечных задач просвещения не исключает, а напротив объединяет духовный подвиг христианина, закончившего свою жизнь на кресте во имя Христа, и подвиг русского ученого Г. В. Рихмана, погибшего в 1753 году при осуществлении опытов с электричеством, которое изучал ради прогресса и усовершенствования человеческого знания природы и техники и создания условий общественного благоденствия.

Ключ к ответу на рассматриваемый вопрос о взаимоотношениях и направлениях взаимодействия религиозной и светской культур в контексте формирования национального образовательного идеала решения образовательных задач предлагает известный русский мыслитель И.В. Киреевский в статье «Критика и эстетика». В частности, он утверждает, что начала жизни, которые хранятся в учении святой Православной Церкви, есть высшие начала, которые способны, *не вытесняя европейское*

просвещение, обнять его своей полнотой и дать ему высший смысл, развитие и цельность картины бытия [9]. В то же время должна быть принята во внимание высказанная религиозным философом С.Н. Булгаковым мысль о ценности опыта «светской» науки и культуры («Между тем там ключом бьет жизнь, которой не нашлось места в церковной ограде, накаплиется всемирно-исторический и общечеловеческий опыт, который необходим и для церковного сознания [2]»). Для иллюстрации духовного смысла диалога Церкви со светской культурой философ прибегает к библейскому образу – образу отеческой радости при возвращении блудного сына.

На основе сказанного представляется целесообразным принять следующие выводы:

1. Христианская религиозная мысль сегодня не нуждается в изоляции от творческого движения мировой гуманитарной и технической мысли, от мировых тенденций развития образовательного и воспитательного процессов.
2. Актуальная задача современной христианской религиозной мысли заключается в содействии развитию мировой и национальной научной и образовательной мысли, в обосновании и освящении движения к подлинной духовной свободе человека и нравственному прогрессу народов и всемерном содействии ему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексей II, патриарх Московский и Всея Руси. Доклад на открытии IX Международных Рождественских чтений [Электронный ресурс]. URL: <http://patriarh-i-narod.ru/slovo-patriarha/duhovnoe-obrazovanie/293-rozhdestvenskie-chteniya-2001-goda>
2. Булгаков С.Н. Два града. Исследование о природе общественных идеалов. - СПб.: Изд-во РХГИ, 1997. - С. 347-348 [Электронный ресурс]. URL: http://krotov.info/library/02_b/ul/gakov_s_002.htm (дата обращения: 09.03.2017).

3. Данилюк А. Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – С. 24.
4. Даутова О.Б. Идеал и цели образования: образованность как культура ответственности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2009. - № 83. - С. 39-45.
5. Дементьев В.В. Коммуникативные ценности русской культуры: категория персональности в лексике и прагматике. – М.: Глобал Ком, 2013. – 336 с.
6. Десницкий А. С. Введение в библейскую экзегетику. - М.: Изд-во ПСТГУ, 2011. – 413 с.
7. Ильин И.А. Путь духовного обновления // Собрание соч.: В 10 т. – М., 1993. Т. 1.
8. Камедина Л. В. Духовные смыслы русской словесной культуры. – М.: Директ-Медиа, 2014. - 300 с.
9. Киреевский И.В. Критика и эстетика. – М.: Искусство, 1979. – 440 с.
10. Кирилл, патриарх Московский и Всея Руси. Доклад на учредительном собрании Общества русской словесности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4392379.html>
11. Мелихова Н.В., Горев В.К., Полякова В.Н. История отечественного образования IX-XIX в. – М.: Изд-во Институт Российской Истории РАН, 2002. – 207 с.
12. Осипов А. И. Россия сегодня и славянофилы. – М.: Изд-во «Русский дом», 1999. № 4-5.
13. Сидоров, В. А. Россия – Италия: церковь и медиа в постсекулярном обществе // Современная Европа. - 2013. - № 4. - С. 149-151.
14. Симора В.А. Церковно-приходская школа Тверской губернии: историко-педагогический аспект: монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – 316 с.

15. Хоружий С. С. Православно-аскетическая антропология и кризис современного человека // Православное учение о человеке. Избранные статьи. Москва-Клин, 2004, с. 154-167.

16. Основы социальной концепции РПЦ. Официальный сайт РПЦ МП. Электронный ресурс: <http://www.patriarchia.ru/db/text/141422>.

17. Официальный сайт ПСТГУ [Электронный ресурс]. URL: http://pstgu.ru/about_university/info/.

18. Штёкль К. Дискуссия о постсекулярном обществе // Портал «Родон». Лента: Религия [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rodon.org/relig-100609123223> (дата обращения: 09.03.2017).

**ON THE ROLE OF THE RUSSIAN ORTHODOX
CHURCH IN MODERN EDUCATION DEVELOPMENT
PRODUCTIVE DIALOGUE WITH SECULAR
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

I. A. Petrouchko

Tver state university, Tver, Russia

Abstract. In the educational space of modern Russia in the last two decades revealed the practice of constructive interaction between the secular and religious structures. In this regard, in the modern Russian society there is awareness of the need and the possibility of useful dialogue about traditions, content and values of secular and religious education in the context of solving pedagogical problems of formation of a modern national educational ideal. According to the author, forming a complete picture of the world and the spiritual culture of domestic students should gain a solid foundation in a rational and harmonious combination of secular and religious sources of comprehensive education of the person.

Keywords: dialog; education; Russian culture; national integrity; anthropological turn; strategy of education development; domestic educational ideal.

**ОБЕДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ ИНДИГО
М. Ч. Реджистер**

Институт иностранных языков
Московского педагогического государственного университета
Москва, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена феномену детей индиго, открытому в 1990-е годы прошлого века американским психологом Нэнси Энн Тэлл. В данной статье освещаются основные качества, присущие таким детям, систематизируется типология детей индиго. Наряду с этим отмечаются определенные сложности развития таких детей, подкрепленные живыми примерами и биографиями известных советских вундеркиндов. Кроме того, уделяется пристальное внимание методам их воспитания, а также даются рекомендации относительно взаимодействия с ними. Рассматриваются возможные ошибки при воспитании и пути их избежания. Также даются рекомендации по созданию комфортных условий для обучения детей индиго, как в специализированных школах, так и в общеобразовательных классах. В статье приводятся также результаты проведенного тестирования на возможную принадлежность ребенка к этой категории.

1. Кто такие дети индиго? Термин «дети индиго» введен американским экстрасенсом Нэнси Энн Тэлл. Таких детей она выделяла благодаря специфическому цвету их ауры, резко отличающемуся от цвета ауры обычного ребенка

(золотистой), ауры цвета индиго (один из оттенков фиолетового, находящийся примерно между фиолетовым и темно-синим). Термин стал популярен в 1990-х годах.

Ребенок индиго – ребенок, обладающий необычными, новыми психологическими характеристиками и качествами, у них иная модель поведения. Такие дети царственны, уверены в себе и значимости своего существования. У них завышенная самооценка. Часто дети индиго ведут себя взрослее своих родителей и других взрослых, любят давать взрослым советы, «воспитывать» их.

Основные качества, которые приписывают детям индиго, таковы:

- царственны, с рождения считают себя особенными, отличными от других детей;
- не желают подчиняться, для таких детей не существует авторитетов, общепринятых норм и правил, для них важна свобода выбора;
- уверены в своей правоте;
- не видят нужды объяснять свои поступки;
- у них нет сомнений в своей значимости, когда они сталкиваются с другим мнением на этот счет, могут сильно удивиться;
- сильно развиты творчески;
- не желают подчиняться системе ни дома, ни в школе;
- асоциальны и некоммуникабельны, в компании «обычных» детей, не обладающих схожим менталитетом, очень сложно устанавливаются социальные связи и идут на контакт что с учителями, что со сверстниками;
- часто испытывают дефицит внимания;
- очень импульсивны, у них очень резко может смениться настроение, легко впадают в депрессию;
- на них не действуют классические методы воспитания, они не воспринимают угрозы;

- интересуются далекими друг от друга предметами.

2. Какими они бывают. Детей индиго можно разделить на четыре типа:

1. **Гуманисты:** готовы служить массам и общаться с людьми в будущем. Им присущи такие качества, как: гиперактивность, коммуникабельность, дружелюбность, способность долго вести разговор. Очень часто они неуклюжи, рассеянны. Очень легко отвлекаются.

Из гуманистов выходят отличные врачи, учителя, бизнесмены, юристы и политики.

2. **Концептуалисты:** погружены в свои проекты. Склонны к точным наукам, любят управлять. Для девочек объектом управления становятся отцы, для мальчиков – матери. У них в подростковом возрасте часто появляются вредные привычки, особенно распространена наркомания.

Концептуалисты, как правило, становятся в будущем архитекторами, дизайнерами, инженерами, астронавтами, пилотами и военными.

3. **Художники:** самые чувствительные из всех детей индиго. Интересуются искусством, из них получаются актеры, художники и музыканты, а также, если такие дети идут в медицинскую сферу, из них выходят прекрасные хирурги и научные сотрудники. Они любят пробовать разные виды деятельности, с 4 до 10 лет их интересы могут сильно меняться.

4. **Живущие во всех измерениях:** самый крупный тип детей индиго. В очень маленьком возрасте они сами говорят, что все знают. Хуже всего приспосабливаются к жизни в обществе. Создают свою философию.

3. Сложности развития детей индиго. Однако, несмотря на некоторые преимущества, дети индиго на пути развития встречают серьезные сложности. Они оказываются чужеродными для той системы, которая создана в настоящее время. Кроме того, у детей индиго, как правило, очень слабое здоровье. У них встречаются как психические, так и

физические болезни. Они часто страдают большим количеством аллергий, астмой и другими заболеваниями.

Нэнси Энн Тэлл: «В современных условиях детям индиго живется трудновато. Существующая система воспитания порой настолько неприемлема для них, что в отдельных случаях эти дети могут стать способными даже на убийство. Я считаю, что в некоторых случаях существующая система воспитания настолько заблокировала их, что иногда эти дети могут убить» [1].

Этим детям тяжело дается общение со сверстниками. Многие родители при их воспитании совершают ошибку, не помогая им социализироваться. Считая своего ребенка выше и умнее других, они переводят их на класс выше, путем «перескакивания» через класс, рано отправляют в институт, тем самым лишая их общения с детьми их возраста. Попадая в группу детей старше себя, они еще больше замыкаются, что приводит к серьезным проблемам в будущем. Дети индиго очень часто заканчивают жизнь самоубийством, увлекаются алкоголем или наркотиками. Одаренные природой с рождения, они очень часто несчастны в будущем.

Примером может быть Ника Турбина, русская поэтесса, прославившаяся своими стихотворениями, написанными в раннем детстве. С детства была слаба физически, страдала астмой и бессонницами. В юности с ней случился нервный срыв, и она отправилась на лечение в Швейцарию, где в возрасте 16 лет вступила в гражданский брак со своим семидесятишестилетним психиатром. От тоски она стала сильно пить, что привело к падению из окна и смерти в возрасте 22 лет.

Еще один советский вундеркинд, Надя Рушева, начавшая рисовать с пяти лет, самостоятельно научившаяся читать и писать, проиллюстрировавшая несколько романов известных русских писателей, умерла в возрасте 17 лет от разрыва врожденной аневризмы аорты.

Владимир Полетаев, замечательно писавший и переводивший стихи с нескольких языков, выбросился из окна в возрасте 18 лет.

4. Особенности воспитания детей индиго:

- 1) важно с уважением к ним относиться. Они должны чувствовать, что в семье им рады;
- 2) нельзя принимать за них решения, нужно помогать им приходить к нему самостоятельно, особенно в вопросах, касающихся дисциплины;
- 3) у них всегда должна быть свобода выбора;
- 4) детей индиго ни в коем случае нельзя унижать, особенно прилюдно;
- 5) им нужно объяснять, почему им дают какие-либо инструкции. Им ни в коем случае нельзя приказывать в диктаторском тоне без оснований, дети просто отстранятся и ни за что не будут слушаться. Они очень любят честность;
- 6) их нужно сделать партнерами в собственном воспитании, они должны захотеть помочь взрослому;
- 7) они не всегда понимают, чего от них требуют и почему, поэтому важно объяснять им ход своих мыслей;
- 8) нужно поддерживать их действия и избегать критики и порицания по отношению к ним. Они должны понимать, что их начинания находят поддержку и понимание;
- 9) нельзя говорить им, кто они сейчас и кем они станут впоследствии, они сами это знают. Нельзя приобщить таких детей к семейному делу, они не станут им заниматься;
- 10) важно сохранять творческий подход к воспитанию ребенка индиго;
- 11) нужно обязательно давать выход их безмерной физической энергии;
- 12) ребенок должен сам устанавливать себе границы;
- 13) нужно обращаться с ними, как со взрослыми, при этом нельзя возлагать на них взрослые обязанности;

14) нельзя говорить с ними свысока. Они должны иметь возможность высказаться, высказать свое мнение при принятии различных решений. Также им нужны подробные объяснения;

15) поскольку эти дети от рождения очень мудрые, они могут знать что-то, что не знают взрослые. Они мечтают быть услышанными;

16) без уважительного к ним отношения, они не поверят, что их действительно любят;

17) они моментально раскусывают хитрости, с ними ни в коем случае нельзя хитрить.

5. Особенности обучения детей индиго. Дженифер Палмер: «В своем классе мы выделяем время, чтобы обсудить, чего ученики ожидают от школы вообще и от своего учителя в частности. Обычно такие беседы позволяют ученикам открыться необычайно. Скоро они обнаруживают, что наши ожидания - это взаимный процесс. Они начинают видеть равенство и права каждой из сторон.

Нам приходится в течение года жить вместе, подобно одной семье. И будет лучше, если все мы обсудим принципиальные правила поведения так, чтобы каждый знал, чего от него хотят другие. Правила поведения в моем классе включают больше прав и обязанностей, чем обычно» [2].

Тяжесть последствий проступка зависит от того, насколько тяжелый ребенок совершил проступок. Если обычно принято наказывать детей за проступки, причем не всегда наказание адекватно, справедливо и соответствует тяжести того, что ребенок натворил, то ребенка индиго наказывать и ругать нельзя. Это настроит ребенка раз и навсегда против учителя. Все предписания должны носить позитивный характер, исключать такие слова, как «нельзя» и «нет».

Учитель станет ближе ученикам, если будет делиться с ними событиями, происходящими в его жизни, им нужно сообщать все – если учитель расстроен, плохо себя

чувствует, обижен и т.д. Дети ведут себя аналогичным образом. Свое состояние они должны выражать так, чтобы это было понятно для всех. Важно, чтобы они могли делиться (как с учителем, так и со сверстниками) и находить поддержку и понимание.

С учителем они должны иметь возможность поделиться самым сокровенным, найти в лице учителя сочувствующего и понимающего человека. Полученную у ребенка информацию можно рассказывать кому-либо только с его разрешения. В учителе они должны видеть друга и наперсника.

Учебный план должен быть разработан с учетом индивидуальных особенностей, потребностей и уровнем умений и знаний учеников. Темы для занятия могут быть придуманы по ходу урока, ученикам нужно давать возможность выбрать тему урока самим. Таким образом, возможности выбора задач очень большие, от простейших до самых сложных. Часто бывает, что учащиеся, в традиционной школе очень плохо успевавшие, выбирают задания повышенной сложности.

Типы занятий:

- наблюдение;
- распределение по группам и классификация;
- проработка, запоминание, повторение;
- сравнение, противопоставление;
- аргументирование, суждение;
- применение;
- разработка;
- творчество.

Оценку работы может дать как учитель, так и сам ученик или одноклассники.

Учитель выступает в роли партнера и помощника в творческом процессе обучения и личностного развития детей.

Существуют также альтернативные школы для детей индиго, которые существовали даже задолго до того, как был открыт феномен индиго.

В таких школах:

- 1) учащийся важнее, чем система образования;
- 2) ученики сами вправе выбрать темп подачи материала на уроке и способ его получения;
- 3) нет постоянного учебного плана, он изменяется в зависимости от уровня знаний детей;
- 4) не система определяет методику, а сами ученики и учителя;
- 5) наличие новых идей не означает полный отказ от старых педагогических методов;
- 6) тесты должны постоянно совершенствоваться по мере роста сознания учащегося;
- 7) рабочая технология постоянно меняется на протяжении всей истории школы.

В порядке эксперимента авторами было проведено следующее исследование.

Среди девяти детей в возрасте от 7 до 14 лет был проведен тест на принадлежность к людям индиго, источник - сайт www.indigology.com:

1. Сможете ли вы ограничить себя в любимом занятии, если того требует ситуация?
 - a. Да, конечно смогу.
 - b. Зависит от ситуации.
 - c. Скорее всего нет.
2. Общаясь с человеком, любите ли вы смотреть ему прямо в глаза?
 - a. Да, через глаза я познаю людей.
 - b. Зависит от человека.
 - c. Нет, предпочитаю смотреть по сторонам или сквозь собеседника.

3. Любите ли заниматься сразу несколькими глобальными делами?

a. Да, очень люблю. Меня захватывает ситуация с множеством целей.

b. Затрудняюсь ответить.

c. Склонен считать, что количество целей зависит от судьбы и стечения обстоятельств.

d. Предпочитаю только одну цель.

4. Чувствуете ли вы себя по отношению к друзьям и близким неким покровителем или в некоторых ситуациях их «отцом» или «матерью», которая несет ответственность за них?

a. Да, очень часто.

b. Иногда.

c. Нет, такого не бывает.

5. Если вас захватывает какое-то мероприятие, начинание, увлечение и т.п., то вы погружаетесь в него на 100 %?

a. Да.

b. Иногда.

c. Нет.

6. Вам нравится решать математические задачи, производить вычисления?

a. Да, я их просто обожаю.

b. Иногда.

c. Нет, мне не нравится логическое мышление.

7. Привлекает ли вас литература, занятия различными видами искусства?

a. Да, в творчестве и искусстве я как рыба в воде.

b. Иногда.

c. Нет.

8. Испытываете ли вы иногда вспышки ярости или злости?

a. Да, иногда бывают такие ситуация, которые приводят в бешенство.

- b. Затрудняюсь ответить.
 - c. Нет.
 - d. Я постоянно испытываю чувство ярости.
9. Ситуации, в которых нужно соблюдать регламент, имеющий, по-моему мнению, недочеты, раздражают меня.
- a. Да, это про меня.
 - b. Иногда.
 - c. Нет, не раздражают. Считаю, что регламент и правила существуют для порядка.
10. Я люблю говорить людям правду в глаза.
- a. Да.
 - b. Затрудняюсь ответить.
 - c. Нет.
11. Я знаю, когда люди обманывают меня.
- a. Да.
 - b. Иногда.
 - c. Нет.
12. Чувствую, что должен что-то сделать в этом мире, но не знаю что. В такие минуты впадаю в депрессию.
- a. Да! Это про меня.
 - b. Иногда.
 - c. Затрудняюсь ответить, не наблюдал за собой.
 - d. Нет, это не про меня. Я знаю свою цель.
13. Предпочитаю работать в одиночку или заниматься своим бизнесом.
- a. Да.
 - b. Иногда.
 - c. Нет.
14. Периодически испытываю странные чувства в теле.
- a. Да, такое бывает.
 - b. Затрудняюсь ответить.
 - c. Нет, ничего подобного не наблюдал.

15. Иногда внутри меня кто-то подсказывает, как поступить в той или иной ситуации. Возможно, это интуиция.

- a. Мне это знакомо.
- b. Затрудняюсь ответить.
- c. Нет, у меня такого не бывает.

вопрос	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
a	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
b	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
c	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
d			2					0				2			

«Если сумма ваших ответов находится в диапазоне от 22 до 30, то, скорее всего, вы принадлежите к людям индиго.

Если сумма ваших ответов находится в диапазоне от 16 до 21, то, скорее всего, вы не относитесь к людям индиго, однако, в следующие ваши поколения будут в лицах представителей детей индиго. На данный момент на уровне ДНК у вас идут преобразования, которые влияют на ваше мировосприятие.

Если ваша сумма ответов меньше 16, то скорее всего вы не индиго. Но не суть важно, индиго вы или нет, вы все равно имеете свои задачи на этой земле, которые должны решить».

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
возраст	7	10	9	11	8	7	12	10	14
кол-во баллов	20	15	19	18	16	17	24	19	21

Как показало проведенное исследование, на 9 детей в возрасте от 7 до 14 лет приходится один ребенок индиго (предположительно, т.к. данный тест не гарантирует точный результат).

Таким образом, главной целью данной курсовой работы является изучение феномена детей индиго и помощь

родителям и учителям таких детей в их воспитании и обучении.

Полученные в результате исследования сведения дают понять, что возможность встречи с ребенком индиго на практике достаточно высока.

Объем этой работы не позволяет подробно рассказать о каждом ребенке индиго, встреченном учителями на протяжении их профессиональной деятельности, но, исходя из поставленных задач, удалось выявить основные черты и характерные признаки таких детей, а также способы взаимодействия с ними.

Важно понимать, что к этим детям невозможно применить способы воздействия, применяемые к обычным детям, а обязательно нужно подходить к каждому из них индивидуально.

Из детей индиго, если с ними грамотно работать, вырастают прекрасные специалисты, каждый из которых принесет в этот мир что-то новое, усовершенствует его. В наших интересах создать им все условия для комфортного и гармоничного развития и существования в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кэрролл Ли, Тоубер Джен. Дети Индиго. София, 2003.
2. Кэрролл Ли, Тоубер Джен. Дети Индиго-2. Праздник цвета Индиго. София, 2007.
3. Войтинас Зигфрид. Кто они, дети индиго? Вызовы нового времени. Духовное познание, 2003.
4. Лоузи Мег Блекберн. Мистический опыт детей Индиго. О сверхспособностях, путешествиях между мирами и будущем человечества. ИГ «Весь», 2013.
5. сайт <http://www.indigology.com/>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АРТИСТИЗМ В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.С. Самохин

Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Аннотация. В данной статье исследуется влияние артистизма педагога на уровень школьной толерантности. Установлено, что артистичное преподавание делает учащихся (а в какой-то степени и самих учителей) более терпимыми, однако это происходит опосредованно – через положительные эмоции, создание комфортной атмосферы. Также в статье излагаются основы авторского теоретическо-практического курса «Актерское мастерство в педагогической практике», прокомментированные специалистом с двумя высшими образованиями: педагогическим и актерским. Автор статьи приходит к выводу, что студентов педагогических специальностей следует обучать артистизму не по системе К.С. Станиславского, а по системам В.Э. Мейерхольда и Б. Брехта.

Ключевые слова: педагогический артистизм, толерантность, терпимость, Мейерхольд, Брехт.

«Предупреждаю: урокодатели мне не нужны» – такие слова я услышал от своего будущего руководителя при приеме на работу (во введении автор позволит себе использовать местоимение 1-го лица единственного числа). Разумеется, общий смысл был понятен – и все же я решил уточнить значение редкого существительного. Вот что сообщил мне словарь Ожегова: «УРОКОДАТЕЛЬ – учитель, который видит свою обязанность только в обучении, но не в воспитании учащихся» [10]. Причем воспитание понимается

в широком смысле, то есть такого работника не волнует ни моральный облик его учеников, ни их эстетическая культура, ни те эмоции, которые они испытывают на занятии. В принципе, это еще не худший вариант. Все-таки данный подход, при всех его очевидных минусах, гарантирует усвоение какого-то объема фактических знаний. Однако это вполне возможно и при ином подходе, учитывающем многогранность образовательного процесса. Как правило, успеваемость в таком случае даже повышается. Это происходит во многом благодаря удовольствию от учебы, интересу к самому педагогу и его заданиям.

Следует отметить, что я претендовал на должность преподавателя, а не учителя... Воспитательная функция не является основной для высшего образования: его получают люди взрослые, с более-менее сформированным сознанием. Как сказал персонаж известного фильма: «Что выросло, то выросло». Казалось бы, комфортность образовательной среды тоже не заслуживает особого внимания. Ведь предполагается, что люди поступают в институт по собственной воле, что ими движет внутренняя мотивация – любовь к выбранной профессии, к знанию как таковому. Поэтому слишком требовательных, грубоватых или неярких преподавателей вроде бы можно рассматривать как испытание, как своеобразный тест на профпригодность. Вспомним роман Юрия Германа «Дело, которому ты служишь» и главного героя Владимира Устименко. Знающие педагоги, – часто жесткие и язвительные, – его только вдохновляли, а «комфортный» профессор Жовтяк вызывал презрение (к тому же этот «ученый» и предметом-то, в принципе, не владел). Так почему же некоторые ректоры и деканы против урокодателей – даже вполне компетентных? Это может быть связано со спецификой конкретного вуза или факультета, с личной позицией руководителя (случай нашего консультанта). Кроме того, деканы и ректоры понимают, что студентов, созданных для профессии, крайне

мало. Большинство же нуждается в некотором снисхождении. Есть и еще одна причина: человечество взяло курс на инклюзивное образование. Теперь система должна подстраиваться под каждого учащегося на каждом уровне образовательной вертикали. Обучение должно стать приятным для всех, что также поможет усвоению нравственных ценностей – прежде всего, толерантности.

Если комфортность обучения так важна для вузов, то в школах она просто необходима. Во-первых, среднее образование является обязательным; во-вторых, ученик не может сменить школу по собственному желанию. Таким образом, неприятное – тоскливое или изнурительное – обучение часто граничит с преступлением, с удержанием силой. Ребенок узнаёт какие-то факты, усваивает какие-то закономерности, но за них он вынужден расплачиваться ценностями более высокого порядка – доброжелательностью, эмоциональным благополучием, а иногда и здоровьем. В итоге человек не оказывается в долгу перед «просветившим» его государством, а получает право предъявить ему нравственный счет... Возможно, именно поэтому О.А. Апраксина утверждает, что «в наши дни учитель-урокодатель должен полностью уступить место учителю-новатору, действующему не формально, а творчески целенаправленно» [цит. по: 7, с. 57]. Нам бы хотелось обратить особое внимание на слово «творчески». Такой подход практически невозможен без элементов педагогического артистизма.

Хороший учитель – всегда немного актер, а хороший урок часто можно сравнить со спектаклем или даже с шоу. Выдающийся педагог А.С. Макаренко был убежден, «что в будущем в педагогических вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом» [5, с. 255]. Без этих навыков он не представлял себе работы школьного учителя. Антон Семенович полагал, что педагог не имеет права идти к детям, пока не научится

говорить «здравствуйте» и «иди к доске» с сорока различными интонациями [7, с. 158]. В наши дни педагогический артистизм исследуется многими авторами: И.В. Адоевцевой, О.С. Булатовой, Ж.В. Вагановой, И.Н. Головки, Г. В. Лазаревой, Е.Г. Михеевой, Н.А. Неудахиной, Н.И. Сорокиной, Т.С. Тюменевой и другими. Они, как правило, не столь категоричны, но никто из них не отрицает пользы актерского мастерства для современного учителя. Те же мысли высказываются на страницах многих газет и журналов [12; 13]. А вот, например, слова заслуженного учителя РФ, победителя Первого Всероссийского конкурса «Учитель года 1993» Олега Геннадиевича Парамонова: «Сегодня наши ребятки очень подкованы, особенно по информатике, и благодаря общению с компьютером они до многого доходят сами. И сейчас как никогда преподавание должно делать крен в сторону искусства» [16].

В условиях инклюзивного образования особенно важно понять, как те или иные профессиональные качества влияют на развитие толерантности (терпимости). Иными словами – может ли учитель-актер сделать класс более понимающим, терпимым к чужому мнению, культуре, внешности и так далее. По мнению студентов, опрошенных Е.Г. Михеевой, принятие ребенка и уважение к его личности – это ядро педагогического артистизма [7, с. 137]. В то же время учителя и студенты, принявшие участие в исследовании Н.И. Сорокиной, придерживаются иного мнения. Основой артистизма они считают эмоциональность и положительный настрой. Терпимость же в их список вообще не попала (более низкие позиции занимают требовательность, чувство юмора, оптимизм, внешняя привлекательность) [9, с. 75]. Мы полагаем, что учитель-актер влияет на терпимость учащихся, но только опосредованно – через положительные эмоции, создание непринужденной и радостной атмосферы. Связь этих двух явлений – комфортности и толерантности – подчеркивается

во многих работах [4; 8; 17]. Есть еще один важный момент: чтобы доставлять детям удовольствие, учитель должен и сам находиться в хорошем настроении, умея при необходимости «вызывать» его с помощью специальных методик [2, с. 169-170; 7, с. 195; 9, с. 92-93; 11, с. 131]. Е.Г. Михеева полагает, что именно в этом умении заключается «гуманизм педагога» [7, с. 186].

Отмечается, что успешность развития педагогического артистизма зависит от стиля взаимодействия с детьми, выбранного учителем [Там же, с. 50-52]. Наименее эффективным признаётся авторитарный стиль, при котором педагог возводит между собой и ребятами непроницаемую стену. Как правило, он действует не только жёстко, но и схематично, без творческой искры. Не лучше и так называемый либеральный стиль, когда работнику практически все равно, как учатся его подопечные, как себя ведут, о чем думают, что чувствуют... Кого вдохновит вялый, не нацеленный на зрителя актер? Следует отметить, что толерантность этот стиль тоже не развивает, хотя словарь определяет ее именно как *либеральное* принятие «ценностей, моделей и убеждений других» [3]. Видимо, дело в том, что безразличие – это далеко не принятие... Самыми терпимыми и артистичными являются педагоги, использующие демократический стиль общения. С терпимостью в данном случае все понятно: это качество неотделимо от истинной демократичности. Неудивительно и то, что подобное отношение к людям передается учащимся... Но, казалось бы, при чем здесь артистизм? Связь есть, пусть и не прямая: демократичные педагоги учитывают мнение класса, а классу не хочется ни нервничать (как с авторитарным учителем), ни скучать (как с учителем либеральным). Значит, нужно попытаться сделать урок интересным, запоминающимся. Для этого следует использовать интерактивные методы, основанные на профессиональном обаянии (педагогическом артистизме).

Развивать педагогический артистизм предлагается с помощью дискуссий, ролевых игр, мини-конференций, занятий-концертов, «немых новелл», метода «кейсов», встреч с преподавателями актерского мастерства, посещения их занятий [7, с. 131-132; 9, с. 80-90]. Наиболее удачной нам представляется педагогическая техника, описанная в диссертации Е.Г. Михеевой. На 3-м курсе будущие учителя музыки ведут уроки в общеобразовательной школе. Им следует подобрать несколько смешных историй, связанных с темой занятия, и не меньше двадцати интересных обращений («мои юные мыслители», «мои оперные певцы» и так далее) [7, с. 172]. Педагог, обладающий таким арсеналом, едва ли вызовет у своих подопечных скуку или отторжение. Правда, придумывать новые обращения перед каждым уроком, да еще в таком количестве, ему было бы непросто (но это, по-видимому, и не требуется). А вот вспомнить либо найти в интернете пару коротких историй не так уж и трудно. Также хотелось бы отметить метод, описанный в работе Н.И. Сорокиной: студентам следовало определить настроение и характер людей, изображенных на фотографиях (по позе, выражению лица) [9, с. 100]. Польза от таких заданий очевидна: впоследствии они помогут сыграть нужную эмоцию во время урока – не выдавить из себя, а именно сыграть.

Однако некоторые методы и подходы имеют, на наш взгляд, весьма косвенное отношение к труду школьного учителя. Так, Ж.В. Ваганова предлагает приобщать студентов педагогических специальностей к различным видам искусства, помимо драматического: живописи, музыке, кинематографу, художественной литературе [2, с. 138-141]. Автор отмечает, что главная цель этого подхода – формирование общей эстетической культуры, поддержание духовности, сокрушительный удар по «броню эмоциональной бесчувственности» [Там же, с. 132]. С нашей точки зрения, столь обширный охват реальности абсолютно ни к чему.

Замысел, безусловно, благородный, но итог может получиться таким же, как в рассказе А.П. Чехова «История одного торгового предприятия». Главный герой, Андрей Андреевич Сидоров, решил открыть в своем городе книжный магазин, чтобы местное население не коснело «в невежестве и предрассудках». Сначала Андрей Андреевич торговал только учебной и художественной литературой, но затем подумал, что истинный просветитель должен мыслить шире. Через какое-то время в его магазине появились канцелярские принадлежности, чуть позже – ранцы и «рациональные игры», затем – куклы и велосипеды... [15] Мы полагаем, что преподавателю педагогического артистизма все-таки следует сосредоточиться на одном виде искусства – театральном. Почитать книгу или послушать музыку студент может и на досуге. Вероятно, частичное исключение стоит сделать для будущих учителей литературы, музыки и живописи, но и здесь важно не перестараться (ведь специфика их деятельности уже учтена в других профильных дисциплинах).

В данной статье мы изложим основы собственной идеи, которая, на наш взгляд, может способствовать повышению уровня комфортности образовательной среды (а, следовательно, и развитию толерантности учащихся). Мы предлагаем дополнить учебные стандарты, предназначенные для студентов педагогических специальностей, новой дисциплиной: «Актерское мастерство в педагогической практике». В качестве основы предлагается использовать образовательные программы, реализуемые в лучших театральных вузах России: ВГИК им. С.А. Герасимова, ГИТИС и других. При этом, конечно же, важно учитывать особенности школьного занятия, которые отличают его от обычного спектакля – например, камерный характер, фиксированное количество времени, возрастную однородность аудитории, отсутствие у многих присутствующих изначальной мотивации и, разумеется,

наличие просветительской функции. С нашей точки зрения, на освоение данной дисциплины нужно отвести около 140 аудиторных часов и включить в нее элементы других дисциплин. Кроме того, занятия, на наш взгляд, необходимо сделать групповыми, а не поточными (по 10 – 15 студентов, а не по 40 – 50). Мы полагаем, что иначе результаты будут достаточно низкими.

По нашему мнению, педагогический артистизм принесет больше всего пользы при работе с учащимися основной школы (при этом желательно разработать отдельные программы для младших и старших подростков). Зависимость от уровня образовательной вертикали довольно велика. В младших классах ведущую роль играют нравственные качества педагога, а в десятых и одиннадцатых – его способность обосновать свою позицию, доказать ее моральную и практическую непротиворечивость. В основной же школе особое значение имеет создание яркого образа, броской формы. Как известно, подростков зачастую выводит в лидеры не ум и даже не физическая сила, а эффектность, умение себя подать [14; 18]. Порой этот талант достается учащемуся с криминальными наклонностями – и тогда образуется не мирная компания, а банда возмутителей спокойствия... Однако педагог не подросток: его цель – наполнить привлекательную форму достойным морально-этическим содержанием.

Мы предложили оценить нашу идею Даниилу Олеговичу Романову – учителю 1-й категории, специалисту с двумя высшими образованиями: педагогическим (МПГУ) и актерским (ВГИК им. С. А. Герасимова). Одобрив нашу концепцию, он, тем не менее, высказал несколько пожеланий, основанных на его профессиональном опыте. Прежде всего, Д.О. Романов не советует школьному учителю опираться на систему К.С. Станиславского, которая принимается за образец многими отечественными театроведами и актерами. Наш консультант признаёт

величие этой системы, но подчеркивает, что даже гениальные методики не универсальны. Подход Станиславского требует от труженика сцены полной самоотдачи, на которую школьный учитель не способен по объективным обстоятельствам. Работая на полную ставку, он, можно сказать, «отыгрывает» по два спектакля в день (5 – 6 уроков). Следование заветам создателя МХТ приведет его к эмоциональному выгоранию или даже к болезни. По этой причине Д.О. Романов советует отдавать предпочтение системам, экономящим психическую энергию – театральной биомеханике В.Э. Мейерхольда и «эпическому театру» Б. Брехта [1; 6]. В первой методике рекомендуется уделить внимание принципу экономии выразительных средств, а во второй – разрушению невидимого барьера, т. н. «четвертой стены», отделяющей театральные подмостки от зрительного зала.

Кроме того, Д.О. Романов высказал одно пожелание организационного характера. Он допускает, что учителям лучше преподавать педагогический артистизм не в институте, а на курсах повышения квалификации. Это позволит уйти от сложностей, связанных с учебными планами, с их обновлением и реструктуризацией.

Как и автор статьи, Д.О. Романов считает, что дисциплина «Актерское мастерство в педагогической практике» повлияет на терпимость учащихся косвенным образом (через повышение уровня комфортности). Однако, по словам учителя-актера, второе высшее образование сделало более толерантным его самого. Читая о жизни замечательных людей и изучая поведение окружающих, он сделал два основных вывода: 1) наши недостатки нередко являются продолжением наших достоинств или даже их источником; 2) в принципе, все наши поступки определяются лишь генетическими и социальными факторами... Кроме того, Д.О. Романов отмечает, что актеру часто приходится становиться «адвокатом своей роли». Для нашего

консультанта таким вызовом стало участие в собственном спектакле «Евангелие от палача» по роману Аркадия и Георгия Вайнеров. На сцене Даниил Олегович вынужден оправдывать глубоко циничного человека с кровавым прошлым – поэтому относиться с терпимостью к шалостям школьников ему совсем нетрудно.

Д.О. Романов подчеркивает, что артистизм (точнее – актерское мастерство) делает его взаимодействие с классом более продуктивным: учащиеся занимаются с пользой и удовольствием. Особенно наш консультант гордится своей «победой над его величеством Айфоном». Во время урока подростки не отвлекаются на любимый прибор. Наверное, им интересен учебный процесс: ведь учитель не запрещает своим подопечным использовать айфоны, не отнимает их, не ставит плохие оценки «за поведение». По словам Даниила Олеговича, его методикой довольны и родители школьников (это касается и уроков английского языка, и занятий театральной студии).

Наш консультант признаётся, что некоторые учащиеся не принимают его подход: не понимают юмора, не угадывают отсылки к явлениям культуры, не справляются с творческими заданиями. Тем не менее, педагогу удается найти индивидуальный подход и к таким детям. Как правило, в ход идут более традиционные упражнения, незамысловатые шутки, сухая, но довольно частая похвала, отсутствие культурных аллюзий и т. п. Даниил Олегович говорит, что не получает удовольствия от работы с такими детьми, но признаёт ее своим профессиональным долгом (прежде всего в условиях инклюзивного образования). При этом учителю-актеру вспомнился показательный случай: однажды мама недовольной ученицы сказала ему, что педагог должен быть «нормальным, а не творческим», заниматься не только просвещением подрастающего поколения, но и его воспитанием. В связи с этим наш консультант хотел бы подчеркнуть, что его подход не

игнорирует нравственность, а приобщает к ней через красоту, через прекрасное. Творчество же, по убеждению Д.О. Романова, следует рассматривать как педагогическую норму. И мы с ним полностью согласны.

Итак, было установлено, что педагогический артистизм способствует повышению уровня школьной толерантности (как для учащихся, так и для учителей). Однако это происходит опосредованно – благодаря комфортной атмосфере, той радости, которую дарит творчество всем (или почти всем) участникам образовательного процесса. В то же время мы пришли к выводу, что использование системы К.С. Станиславского является слишком энергоемким для школьного учителя. Автор статьи рекомендует обращаться к более «энергосберегающим» методикам – театральной биомеханике В.Э. Мейерхольда и «эпическому театру» Б. Брехта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брехт Б. Теория эпического театра // Брехт Б. Театр : Пьесы. Статьи. Высказывания : В 5 т. Т. 5. – М. : Искусство, 1965. – 566 с.
2. Ваганова Ж.В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Тюмень, 1998. – 197 с.
3. Вербицкий А.А. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – 2013. – URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/ (дата обращения 24.01.2017)
4. Лактионова Е.Б. Психологическая комфортность как фактор идентификации учащихся с педагогами в образовательной среде школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2015. – № 177. – С. 30-35.

5. Макаренко А.С. Том 4. Педагогические работы 1936–1939. (Педагогические сочинения в восьми томах) – М.: Директ-Медиа, 2014. – 566 с.

6. Мейерхольд В.Э. Принципы биомеханики / Запись М.М. Коренева, публ. В. Щербакова // Театральная жизнь, 1990. – № 2. – С. 26-27.

7. Михеева Е.Г. Формирование педагогического артистизма студента – будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Самара, 2008. – 269 с.

8. Нигматов З.Г., Ахметова Д.З., Челнокова Д.А. Инклюзивное образование : история, теория, технологии. – Казань: Познание, 2014. – 220 с.

9. Сорокина Н.И. Развитие коммуникативной рефлексии будущего учителя в образовательном процессе вуза средствами педагогического артистизма : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Благовещенск, 2008. – 176 с. : ил.

10. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. URL: <http://ozhegova-slovar.ru/description/urokodatel/35661> (дата обращения 16.01.2017)

11. Тюменева Т.С. Артистизм педагога-музыканта в системе его профессиональных компетенций : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Москва, 2015. – 170 с. : ил.

12. Учитель – это актёр, и художник, и скульптор... / Сивоглазов В. // Учительская газета. 21.02.2006. URL: <http://www.ug.ru/archive/12680> (дата обращения 21.01.2017)

13. Учитель – это прежде всего актер / Лемуткина М. // МК.ru. – 09.11.2014. – URL: <http://www.mk.ru/social/2014/11/06/uchitel-eto-prezhde-vsego-akter.html> (дата обращения 21.01.2017)

14. Фришман И. И. Развитие лидерских способностей подростков в ходе реализации программ в детском загородном центре «Дополнительное образование и воспитание». 2007. № 4. – М.: ИД ООО Витязь – М. – С. 8-12.

15. Чехов А.П. История одного торгового предприятия [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ilibrary.ru/text/1560/p.1/index.html> (дата обращения 28.01.2017)
16. Школе нужен учитель-актер / Климычева Ю., Парамонов О. // Амурская правда. – 30.10.2012. – URL: <http://www.ampravda.ru/2012/10/30/036736.html> (дата обращения 21.01.2017)
17. Booker K. C. Likeness, Comfort, and Tolerance: Examining African American Adolescents' Sense of School Belonging // Urban Review: Issues and Ideas in Public Education. September 2007. V. 39. N 3. P. 301–317
18. Covey S. The Seven Habits of Highly Effective Teens. N.Y.: Touchstone, 2014. 288 p.

TEACHER'S ARTISTIC SKILLS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION

Ivan S. Samokhin

Institute of Foreign Languages
RUDN University

Abstract. This article explores the influence of pedagogical artistry on the level of school tolerance. It is found out that using artistic skills in teaching makes students (and, to some extent, teachers themselves) more tolerant. However, it happens indirectly – through positive emotions, creation of psychologically comfortable atmosphere. We also review the foundations of our theoretical-practical course “Acting technique in pedagogical practice) commented by a specialist with two higher educations: pedagogical and cinematic/theatrical. The author of the article comes to the conclusion that students of pedagogical specialties should be taught artistic skills via Stanislavski's system, not via Meyerhold's and Brecht's ones.

Key words: pedagogical artistry, tolerance, Meyerhold, Brecht.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ
КАК ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ⁶
И.Ю. Синельников**

ФГБНУ Институт стратегии развития образования
Российской академии образования
Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования читательских умений как основы для успешного обучения в течение всей жизни, для выстраивания конструктивной коммуникации и межкультурного диалога. В статье обоснована актуальность вопроса читательской грамотности; выявлена специфика формирования читательских навыков в рамках внедрения метапредметного подхода в школьное образование; обозначены негативные стороны процесса формирования навыков чтения у российских школьников; намечены перспективные пути преодоления имеющихся трудностей и недостатков.

Ключевые слова: инновация, метапредметный подход, смысловое чтение, читательская грамотность, познавательные умения, межкультурный диалог.

За последние 15-20 лет мир, как сложно организованная система, серьезно изменился: связи между его «элементами» стали более крепкими и очевидными. Значительно расширившаяся свобода перемещения людей и связанные с этим миграционные процессы, массовое распространение технических средств, позволяющих передавать разнообразную информацию фактически в любую точку планеты, создание открытого и единого для

⁶ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№ 27.6122.2017/БЧ).

всего мира киберпространства – сети Интернет, – все это создало новые условия и открыло человечеству новые возможности для коммуникации. В этой ситуации на первый план вышли ранее известные, но получившие новое звучание проблемы – проблемы межкультурного диалога и конструктивного, бесконфликтного взаимодействия между людьми с различными идейными воззрениями и национально-культурными традициями.

Признание важности и актуальности решения этих проблем нашло свое отражение в одном из важнейших международных документов – во Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии. В статье 2 декларации «От культурного разнообразия к культурному плюрализму» сказано следующее: «В нашем обществе, которое становится все более разнообразным, следует обеспечить гармоничное взаимодействие и стремление к сосуществованию людей и сообществ с плюралистической, многообразной и динамичной культурной самобытностью» [1, с. 72].

Важная роль в решении поставленной ЮНЕСКО задачи распространения ценностей и взглядов, способствующих диалогу и сближению культур, принадлежит системе образования и в частности, таким ее важным «подсистемам», как филологическое и социально-гуманитарное образование. Ведь очевидно, что межкультурный диалог невозможен или крайне затруднителен, если вступающие в него люди не владеют достаточными знаниями и умениями для понимания и передачи информации, не обладают знаниями о культурных особенностях разных народов и национальностей, не имеют навыков коммуникации, необходимых для конструктивного и партнерского взаимодействия. В этом контексте особое внимание ЮНЕСКО придает развитию «*базовых навыков грамотности*» – чтению, письму и счету: они являются «основными навыками, позволяющими людям эффективно

функционировать в сегодняшнем обществе, опосредованном текстами, и делать осознанный выбор в жизни». Предлагаемый к внедрению «целостный подход» к грамотности, подразумевает, что эти базовые навыки будут приобретаться и развиваться на протяжении всей жизни в разных форматах обучения [15, с. 36].

Осознавая вызовы и требования времени, российское образование в последние 10 лет взяло курс на качественное обновление содержания образования и методов обучения.

В сфере общего образования в настоящий момент продолжается начатый в 2011/2012 учебном году процесс внедрения федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения для начальной, основной и средней школы (ФГОС НОО, ООО, СОО). Помимо прочих новшеств, стандарты предусматривают введение в образовательную практику школы такой важной инновации, как **метапредметный подход**.

С этой целью для трех вышеупомянутых уровней школьного образования в стандартах обозначена особая группа результатов – *метапредметные*, достижение которых предполагает освоение школьниками, во-первых, конкретизируемого в примерных основных образовательных программах (ПООП) перечня универсальных учебных действий – УУД (познавательных, регулятивных, коммуникативных) и формируемого школой комплекса межпредметных понятий [10, 11, 12].

Особое значение во ФГОС и ПООП придается развитию читательских умений школьников. Среди важнейших познавательных навыков выделена особая группа умений – так называемое **смысловое чтение**, призванное обеспечить осознанное владение школьниками различными навыками работы с «текстом», понимаемым широко:

- «*сплошные*» тексты представляют собой классический – вербальный вариант передачи информации

(описание, повествование, объяснение, аргументация, инструкция);

- «*несплошные*» тексты включают в себя не только вербально передаваемую информацию, но и разнообразные изображения (формы, информационные листы, расписки, сертификаты, объявления, таблицы/графики, диаграммы, матрицы, списки, карты) [13, с. 105-106].

Предполагается, что в результате изучения *всех учебных предметов* на разных уровнях школьного образования учащиеся приобретут различные читательские умения.

В начальной школе (1-4 кл.) должны быть сформированы «*первичные навыки*» работы с информацией, т.е. умения:

- осознанно читать тексты с целью удовлетворения познавательного интереса, освоения и использования информации;

- владеть элементарными навыками чтения информации, представленной в наглядно-символической форме, в виде текстов, содержащих рисунки, таблицы, диаграммы, схемы;

- осуществлять поиск информации, выделение нужной для решения практической или учебной задачи информации, систематизацию, сопоставлению, анализ и обобщение имеющихся в тексте идей и информации, их интерпретацию и преобразование;

- использовать полученную информацию для установления несложных причинно-следственных связей и зависимостей, объяснения, обоснования утверждений, принятия решений в простых учебных и практических ситуациях [5, с. 21-22].

В основной школе (5-9 кл.) результатами обучения должны стать *базовые* читательские умения:

- находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями своей деятельности);
- ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, структурировать текст;
- устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов;
- резюмировать главную идею текста;
- преобразовывать текст, «переводя» его в другую модальность, интерпретировать текст (художественный и нехудожественный – учебный, научно-популярный, информационный, текст non-fiction);
- критически оценивать содержание и форму текста [6, с. 24].

В старшей школе (10-11 кл.) основным результатом обучения должна стать *«читательская самостоятельность»* школьников, позволяющая им умело использовать ранее приобретенные читательские навыки, а также:

- анализировать в устной и письменной форме самостоятельно прочитанные произведения, их отдельные фрагменты, аспекты;
- самостоятельно создавать тексты различных жанров (ответы на вопросы, рецензии, аннотации и др.);
- определять стратегию своего чтения;
- делать читательский выбор;
- использовать в читательской, учебной и исследовательской деятельности ресурсы библиотек, музеев, архивов (в т.ч. цифровых, виртуальных) и др. [7, с. 229-230].

ФГОС и ПООП установлено, что оценку достижения метапредметных результатов обучения в школе (в т.ч. оценку навыков смыслового чтения) будет осуществлять администрация школы в ходе внутреннего мониторинга, а его инструментарий должен быть выстроен на межпредметной основе (в т.ч. для отдельных групп

предметов – естественно-научного, социально-гуманитарного цикла и др.) [7, с. 183].

Как видно, внимание, которое уделяется вопросу формирования читательских умений в школе – велико. *А какова реальная ситуация: каков уровень читательской грамотности российских школьников?*

Поиск ответа на этот вопрос стал одной из целей научного исследования, проведенного в 2016 году в Центре социально-гуманитарного образования Института стратегии развития образования Российской академии образования (руководители проекта д.п.н., член-корр. А.Ю. Лазебникова, к.п.н. И.Ю. Синельников).

В ходе исследования было проведено тестирование 942 школьников, обучающихся в 5-9 классах 11 общеобразовательных организаций различных типов (школы, гимназии, лицеи, кадетские корпуса) из 7 регионов России.

В предложенных школьникам 5 блоках заданий (каждый блок заданий состоял в среднем из 2-3 заданий, нацеленных на проверку различных познавательных навыков), в 3-х блоках – «Государство», «Тайны Мачу-Пикчу» и «Космонавты» присутствовали вопросы, ориентированные на проверку читательских умений. В частности, измерялись умения: а) находить информацию, данную в «сплошном тексте» в явном и неявном виде; б) интерпретировать и обобщать многоаспектную информацию, данную в виде инфографики (рисунок с текстом). Уровень сложности «текстов» и поставленных к ним вопросов был различен:

- блок «Государство» предлагал вопросы, связанные с анализом одного предложения из философско-исторического трактата Т. Гоббса «Левиафан», и мог быть отнесен к высокому уровню сложности;

- блок «Тайны Мачу-Пикчу» предлагал задания, связанные с анализом и интерпретацией фрагмента научной статьи, и мог быть отнесен к среднему уровню сложности;
- блок «Космонавты» предлагал задания на интерпретацию и обобщение «несплошного текста» (два рисунка+короткие тексты к ним), и мог быть отнесен к «базовому» уровню сложности.

Независимо от того что каждое задание выполняло различное число школьников (от 428 до 835 чел.), полученные результаты зафиксировали *очень низкий уровень* читательских умений школьников: с заданием высокого уровня сложности успешно справились – 1 % учащихся; с заданием среднего уровня – 6 %, а с заданием «базового» уровня – 17 %.

В целом исследование показало не просто низкий уровень читательских умений, но наличие двух важных «проблемных» особенностей. *Первая особенность* заключается в том, что школьники не справляются с поставленными читательскими задачами, независимо от уровня их сложности: они испытывают трудности со сложными и с простыми вопросами «базового» уровня. *Вторая особенность* состоит в том, что школьники демонстрируют низкий уровень читательских умений независимо от возраста и типа образовательной организации (кстати, наилучшие результаты в процентном отношении показали учащиеся 8-х классов): это свидетельствует об отсутствии прогресса в читательских навыках в процессе обучения в 5-9 классах.

Как показывает анализ, выводы проведенного нами исследования подтверждаются результатами международных сравнительных исследований, которые нацелены на выявление уровня читательской грамотности младших школьников – 10-11 лет (проект PIRLS) и 15-летних учащихся (проект PISA): Россия участвует в этих

исследованиях соответственно с 2001 и с 2000 года. В соответствии с имеющимися данными, российские учащиеся начальной школы в рамках проекта PIRLS в 2006 и 2011 гг. заняли лидирующие места в рейтинговой шкале более чем из 40 стран. Одновременно с этим в рамках проекта PISA 15-летние россияне по уровню читательских умений с 2000-го года занимают позиции далекие от лидирующих, находясь в третьем-четвертом «эшелоне» участников. Как представляется, «не спасают» ситуацию и некоторые улучшения в показателях: в 2015 году Россия заняла 26 место из 70-ти стран и вошла во вторую группу стран, наряду со Швецией, США и др. [4]

Какие выводы можно сделать на основании результатов, фиксируемых различными научными исследованиями?

Главный вывод, который делают эксперты, однозначен: «В отечественном образовании что-то неладно с развитием читательской грамотности на протяжении всего обучения в основной школе» [14, с. 285]. Ведь, обладая высоким уровнем читательских умений в младших классах, российские школьники не повышают его в дальнейшем, и к старшей школе в этом базовом компоненте начинают отставать от своих зарубежных сверстников.

Однако возможен и другой подход... Например, можно говорить о том, что имеющиеся результаты недостаточно объективно представляют общую картину в российском образовании. В пользу этого вывода можно привести немало аргументов.

Во-первых, успехи российских младших школьников заслуживают внимания, но не отражают истинную степень готовности к последующему использованию первичных навыков чтения: в старших классах требования к работе с информацией многократно усложняются. Во-вторых, требования ФГОС к уровню читательских умений в России только начинают внедряться в образовательную практику

основной школы, поэтому все выводы – преждевременны. В-третьих, в международных и российских исследованиях участвует ограниченное число образовательных учреждений из России, что дает лишь «приблизительные» цифровые данные. В-четвертых, в научных исследованиях – в особенности международных – предлагаются «особые» виды заданий и ситуаций, «не привычные» для практики обучения в российских школах. В-пятых, показатели читательских умений и критерии их оценки в России и за рубежом существенно различаются, а значит, – могут сопоставляться с серьезными оговорками. И т.д. и т.п.

Как представляется, оба подхода к оценке результатов имеют право на существование. Однако, при всех имеющихся различиях в подходах и выводах, необходимо обратить самое пристальное внимание на фиксируемые различными исследованиями **негативные явления и возможные пути их преодоления.**

Здесь наиболее важно сказать о следующем.

Первое. На протяжении многих лет участия в международном проекте PISA 15-летние российские школьники отставали и продолжают отставать от своих зарубежных сверстников *в понимании всех типов текстов*: наименьшие различия наблюдаются в понимании повествовательных и описательных текстов, наибольшие – в понимании инструкций [3].

Второе. В соответствии с установленной в проекте PISA 6-уровневой шкалой читательских умений:

- 2-го уровня (порогового) *не смогли достичь 16 %* учащихся России, т.е. они не готовы ориентироваться с помощью текстов даже в знакомых житейских ситуациях (в среднем по странам ОЭСР – 20 %);

- 4-го уровня и выше, т.е. уровня готовности к самостоятельному обучению с помощью текстов *достигло меньше трети* российских учащихся – 26 % (в среднем по ОЭСР – 29 %) [4].

Третье. В целом результаты российских 15-летних школьников, дающие основания для оценки различных читательских умений, повторяют основные тенденции для средних результатов стран ОЭСР, однако *умение осмыслить и оценить информацию текста развито у россиян хуже, чем у их школьников из государств ОЭСР* [4].

С чем связано столь длительное по времени сохранение негативных показателей в читательских умениях учеников основной школы?

Возможные причины этого рассмотрены в ряде публикаций по результатам исследований, проведенных сотрудниками Центра социально-гуманитарного образования ИСРО РАО [2, 8, 9]. Главная же причина состоит в том, что вопреки требованиям ФГОС, метапредметный подход и связанная с ним установка на формирование у школьников навыков познавательной деятельности (в частности, читательских умений), еще не стали для большинства школьных учителей неотъемлемым элементом целенаправленной и системно организуемой работы.

Чтобы в работе педагогов в ближайшей перспективе произошли качественные изменения, необходим ряд условий.

Прежде всего, перемены должны произойти в мотивации школьных педагогов: они должны перестать ориентироваться на внешние и отрицательные стимулы (сегодня они связаны в основном с опасениями «быть наказанными» или «не поощренными») и должны быть перенаправлены на суть деятельности – на освоение содержания метапредметности, на внедрение деятельностного подхода в обучение.

Но очевидно, только изменения мотивации – недостаточно. Необходимо четкое понимание педагогами тех проблем, которые необходимо решать. Здесь важную роль призваны сыграть учреждения высшего профессионального и дополнительного профессионального образования, которые

осуществляют подготовку и повышение квалификации педагогических кадров. Их работа должна быть переориентирована на то, чтобы будущие и практикующие педагоги сами владели бы такими читательскими навыками, которые они призваны сформировать у школьников. Внимание педагогов, специалистов в области филологии, социально-гуманитарного, естественно-научного знания должно быть сосредоточено на освоении не только специализированных, но и универсальных навыков работы с различной информацией, на решении не только «вечных», но и актуальных педагогических проблем. Наконец, должны быть:

- найдены «специфические средства» педагогической работы с чтением мальчиков;
- активизированы усилия по привлечению в образовательный процесс текстов «нетрадиционного формата» (несплошных текстов; текстов инструкций; текстов, используемые в деловых и общественных ситуациях и пр.);
- интегрированы усилия «всех учебных предметов», чтобы «подтянуть» читательское действие оценки информации текста и др. [3].

Решение этих задач – необходимо. Однако важнее – достижение главной цели: она должна быть понята и принята школьными педагогами, вузовскими преподавателями, работниками системы повышения квалификации. Освоение метапредметного подхода к обучению – не самоцель. Это одно из эффективных средств научиться самим, а затем научить школьников, студентов, коллег использовать имеющиеся знания во «внеучебных» ситуациях, не связанных напрямую с изучаемыми дисциплинами, наоборот, подразумевающих применение общих способов действия, интеграцию знаний из различных областей знания,

необходимых в том числе для выстраивания конструктивной коммуникации и межкультурного диалога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии: Акты Генеральной конференции 31-я сессия Париж, 15 октября - 13 ноября 2001 г. Т. 1 Резолюции. ЮНЕСКО, 2002 // URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124687r.pdf#page=77> (дата обращения: 06.02.2017)
2. Коваль Т.В. О сформированности метапредметных умений учащихся в основной школе: что показала диагностика // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 4. С. 34-39.
3. Основные результаты международного исследования PISA-2012. URL: http://www.rtc-edu.ru/sites/default/files/files/news/PISA%202012_results.pdf (дата обращения 21.02.2017)
4. Основные результаты международного исследования PISA-2015. URL: http://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/Report_PISA2015.pdf (дата обращения 20.02.2017).
5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. М., 2015. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-1.pdf> (дата обращения 19.02.2017)
6. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. М., 2015. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения 19.02.2017)
7. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. М., 2016. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/07/Primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naja-programma-srednego-obshchego-obrazovaniya.pdf>

8. Синельников И.Ю. Готовы ли учителя работать «по-новому»: анализ опыта организации работы с источниками на уроках истории // Преподавание истории в школе. 2016. № 3. С. 36-41.

9. Суходимцева А.П. К проблеме развития педагогического мастерства педагога в системе современного образования (в аспекте достижения школьниками метапредметного результата) / Педагогическое образование: становление, структуризация, оптимизация, модернизация и прогноз развития: Материалы международной научно-практической конференции, г.Москва 21 апреля 2016 г. [Электронное издание] // Сост. Т.В. Болдовская, под ред. И.Ю. Синельникова, Н.Л. Соколовой. – М.: ИСРО РАО, 2016. – 240 с. – С. 33-39.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2009. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения 13.02.2017)

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010. URL: http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17-Приказ_1897.pdf (дата обращения 13.02.2017)

12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего. М., 2012. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ_413.pdf (дата обращения 13.02.2017)

13. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

14. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 284-300.

15. UNESCO Education Strategy 2014–2021. UNESCO, Paris, 2014. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf> (дата обращения 16.02.2017)

**FORMATION OF READING SKILLS
AS ONE OF THE PRIORITIES OF MODERN
EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS
I. Yu. Sinelnikov**

Abstract. The article is devoted to the formation of reading skills as the basis for successful learning throughout life, for building constructive communication and intercultural dialogue. The urgency of the issue of literacy is grounded in the article; The specificity of the formation of reading skills in the framework of the introduction of the meta-subject approach in school education is revealed; The negative aspects of the process of forming reading skills among Russian schoolchildren are outlined; Prospective ways of overcoming existing difficulties and shortcomings are outlined.

Keywords. Innovation, meta-subjective approach, semantic reading, reading literacy, cognitive skills, intercultural dialogue

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МЕНЕДЖМЕНТ-
СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ**
Н.В. Цытулина

Институт иностранных языков
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на проблему организации менеджмент-сопровождения при разработке профессионально-образовательной траектории обучающихся с целью построения успешной карьеры в условиях рыночной экономики.

Ключевые слова: менеджмент-сопровождение, образовательная траектория, эффективность профессиональной деятельности, профессиональное становление.

Стремительные трансформации последних десятилетий привели к необходимости изменения российской образовательной системы, переосмысления самой идеи образования в нашей стране. Все больше внимания обращается на необходимость подготовки студентов высших учебных заведений к работе в быстро меняющихся условиях общественной и профессиональной деятельности.

Преобразования, осуществляемые в политической и социально-экономической жизни общества, утверждают новый взгляд на личность выпускника, требуют профессионально подготовленных, самостоятельно мыслящих людей, что в свою очередь, обусловило переход на новые личностно-ориентированные образовательные стандарты третьего поколения [3].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), отвечающие современному переходу к личностно-ориентированным стандартам образования, открывают для студентов и преподавателей новые возможности, при которых учитываются индивидуальные особенности и личностные качества обучающихся, закладываются возможности подготовки студентов, как субъектов собственного профессионального образования.

Эффективность деятельности любого образовательного учреждения в условиях рыночной экономики во многом зависит от использования современных методов и принципов менеджмента. Интерес к данной проблеме продиктован многообразием проблем современного образования, где на первое место выступает проблема развития студентов как субъектов деятельности, их познавательных способностей, формирования целостной системы знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности, проявляющейся в учебном процессе, профессионально-практической деятельности и научно-исследовательской деятельности и личной ответственности обучающихся в осознании и осмыслении своего профессионально-личностного роста [9].

Основной целью вуза становится создание социокультурного пространства для свободного выбора студентами собственной траектории профессионального образования, что, в свою очередь, требует не только обновленного содержания и технологий, но и управления образовательным процессом, обеспечивающим возможность студентам выступать подлинными субъектами своей профессиональной деятельности и профессионального развития.

Студенты, их профессионально-личностный рост, требования к профессионально-образовательной траектории позволяют максимально приблизить процесс образования к

личности студентов, сформировать их профессионально-образовательное становление в условиях вуза, обеспечить управление их практической реализацией. Данный факт диктует необходимость сопровождения студентов, умение оперативно реагировать на их профессиональное становление, что обеспечивается менеджмент-сопровождением.

Менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в вузе в свою очередь выступает «инструментом» воздействия на качество подготовки студентов, активизацию их мотивации в профессионально-личностном росте и субъектном становлении, по средствам обеспечения и создания всех необходимых условий для проявления творческого потенциала студентов и включает в себя: формы и методы, технологии обучения и управления образовательным процессом, оценку результатов реализации поставленных целей, что актуализирует возникновение объективных предпосылок для исследовательской работы в области менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной среде вуза [1].

Для реализации изложенной потребности сложились благоприятные возможности в научной литературе [2, 4, 5, 8]. В частности в ней нашли свое отражение такие теоретико-методологические вопросы, как: механизмы развития личности и деятельности в учебном процессе (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, М.С. Каган, А.П. Тряпицына, Г.И. Щукина); психолого-педагогические основы образования (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Г.Н. Филонов, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская); проблемы профессионального образования (В.А. Болотов, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, М.И. Махмутов, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, В.В. Сериков, В.А. Сластенин); вопросы формирования

профессионализма и профессиональной компетентности (В.П. Байденко, А.А. Бодалев, Б.З. Вульф, В.И. Загвязинский и др.); организация педагогического процесса в системе высшего образования (В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, В.И. Купцов, В.Т. Лисовский и др.); понимание профессионально-образовательной траектории студента (Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, И.С. Якиманская и др.); индивидуальный образовательный маршрут (Л.В. Лежина, С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, Ю.Ф. Тимофеева и др.); профессиональное развитие личности (К.А. Абульханова, В.А. Бодров, А.А. Вербицкий, Е.А. Леванова, В.Д. Шадриков и др.); особенности формирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности (И.Г. Шендрик, П. Бурдые, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, О. Конт, Т. Парсонс и др.); теории профессиональной подготовки и профессионально-личностного развития (В.Г. Бочарова, С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова и др.); педагогический процесс и поэтапное формирование профессиональных компетенций (В.Д. Шадриков, И.А. Зимняя, В.И. Блинов, В.Г. Витенко, И.С. Сергеев и др.); основы организации образовательного процесса в вузе, направленного на профессиональное развитие будущего специалиста (С.И. Архангельский, А.Н. Джурицкий, И.Ф. Исаев, Е.А. Леванова и др.); вопросы управления в образовании (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, Е.А. Ямбург, Э.В. Злобин, С.В. Мищенко, С.В. Воробьева и др.).

В то же время анализ литературы показал, что вопросы теоретико-методологического обеспечения менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной среде вуза не нашли в ней достаточного отражения. Изложенное позволило выявить сложившееся противоречие между необходимостью менеджмент-сопровождения

профессионально-образовательной траекторией студентов в социокультурной среде вуза и его недостаточной теоретико-методологической обеспеченности [6, 7].

Выявленные противоречия определили проблему исследования сущность, которой заключается в необходимости разработки теоретико-методологических основ менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траекторией студентов в социокультурной среде вуза, как поиска условий организации и обеспечения процесса обучения, гарантирующих успешность подготовки выпускника к профессиональной деятельности и отвечающих удовлетворенности потребностей обучающихся в получении профессионального образования и профессионально-личностного становления.

Профессиональное становление студентов обуславливается их профессионально-образовательной траекторией. Она носит индивидуально-ориентированный характер и требует сопровождения. Эффективность менеджмент-сопровождения максимально будет обеспечена, если: организационно-сопроводительной деятельностью охвачены все студенты, и она ориентирована на обеспечение качества профессионального становления; субъекты сопровождения помогают студентам осмыслить перспективы своего профессионально-личностного роста и направляют его образовательную деятельность; студенты понимают важность своего профессионально-личностного роста, признают субъекта сопровождения и взаимодействуют с ним в процессе обучения в вузе.

Социокультурная образовательная среда вуза выступает в качестве социокультурного пространства профессионально-личностного становления студентов и понимается нами как специально построенная среда, способная обеспечить комплекс возможностей для вариативного выбора студентами собственной профессионально-образовательной траектории; как важное

условие формирования профессионально-личностных качеств студентов в период их профессионального становления, осознания перспективы своего личностного роста в реализации собственной профессионально-образовательной траектории.

Сущность и содержание профессионально-образовательной траектории студентов заключена в том, что она представляет собой организацию учебной деятельности на основе модульно-дисциплинарного обучения, обеспечивающего поэтапное формирование профессиональных знаний, умений и навыков; выработку персональной стратегии профессионального роста студентов, совершенствование его личностных качеств в период профессионально-личностного становления, осознания важности профессионально-личностного роста.

Проведенное нами исследование факторов, существенно влияющих на профессионально-образовательную траекторию студентов в период их профессионально-личностного роста в социокультурной образовательной среде вуза, позволяет констатировать, что этот процесс зависит от следующих факторов:

социокультурной образовательной среды, которая выступает конструктом, характеризующим пространство вуза с качественной стороны, и раскрывает его социокультурную организацию, способную интенсивно побуждать студентов к успешному решению конкретных профессиональных задач, активному субъектному взаимодействию. Чем больше обеспечена свобода выбора целей, средств, возможностей, видов учебно-профессиональной деятельности, тем интенсивнее и целенаправленнее осуществляется профессионально-личностное становление студентов;

организационных факторов образовательного процесса (включает учебную, внеучебную, исследовательскую, профессионально-практическую деятельность);

ресурсного обеспечения профессионально-образовательной траектории студентов, которое определено комплексом ресурсов, предназначенных для достижения целей развития и организации образовательного процесса, при этом каждый ресурс имеет динамическую характеристику своего состояния, которое определяется через соответствующую ситуацию и описывается характерными только для него параметрами: учебно-методическое обеспечение; информационно-библиотечное обеспечение; материально-техническое обеспечение, инфраструктура и производственная среда, педагогическое обеспечение;

личностных особенностей студентов, обусловленных внутренней субъективной позицией, которая формируется осознанием перспективы своего профессионально-личностного роста в период обучения и овладения ценностями и смыслами профессионально-образовательной деятельности.

Менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде вуза, как модель, предусматривает соблюдение соответствия целей образовательной деятельности, содержания организационно-управленческих условий, ресурсное обеспечение, включает в себя профессионально-образовательную траекторию студентов, заключенную в образовательный процесс, как непрерывную учебную деятельность, целенаправленную на профессионально-личностное становление студентов, а также деятельность преподавателя, осуществляемая по созданию условий и обеспечению образовательного пространства, как специфической нише для формирования устойчивых мотивов и готовности к профессиональному развитию.

Педагогическое сопровождение, как процесс, системно-ориентированный подход, рассматривается в

качестве: деятельности, как целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-педагогические условия для успешного обучения и развития каждого субъекта образовательной деятельности; метода, как обеспечения создания условий для принятия личностью оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора; технологии, как последовательного выполнения четко определенных действий. Следовательно, педагогическое сопровождение – это процесс посредничества между педагогом и обучающимся, по средствам организации и создания условий, обеспечения ресурсов для успешного профессионально-личностного становления студентов в вузе.

Технология поэтапного сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде вуза представлена в виде дифференцированного модульного построения учебного процесса, который обеспечивается содержательно-информационным, модульно-матричным и административно-технологическим обеспечением, что позволяет осуществлять профессиональную подготовку студентов при координирующей и сопровождающей, организующей и консультативной деятельности преподавателей и включает следующие этапы:

подготовительный (теоретический): диагностика, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, исследование факторов и возможностей сопровождения и реализации профессионально-образовательной траектории студентов в образовательном процессе вуза;

содержательно-процессуальный (технологический) – непосредственно деятельностный, включает в себе не только активную реализацию технологии поэтапного сопровождения студентов (модульного обучения), но и её дальнейшую индивидуализацию;

оценочно-результативный (контрольный) – оценка уровня знаний студентов, осуществляется с использованием модульно-рейтинговой системы, которая мотивирует студентов к регулярной работе в течение семестра и направлена на качество знаний и осмысление студентами перспективы своего профессионально-личностного роста, стимулирует студентов к поэтапному овладению знаниями, умениями и профессиональными навыками.

Успешность реализации технологии поэтапного сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной среде вуза обусловлена, с одной стороны, деятельностью преподавателей по организации и сопровождению образовательной деятельности обучающихся, обеспечивающей условия и возможности для профессионально-личностного становления студентов, а с другой стороны, личностными особенностями и способностями студентов к учебно-познавательной и практической деятельности.

Положительные изменения, полученные в ходе анализа реализации технологии поэтапного сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в вузе, позволяют признать технологию достаточно успешной, а действия преподавателей по организации и сопровождению образовательной деятельности, обеспечивающей условия и возможности для профессионально-личностного становления студентов, необходимыми и достаточными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беденко Н.Н., Сергеева М.Г. Система оценки качества непрерывного экономического образования: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 240 с.

2. Беденко Н.Н., Сергеева М. Г. Управление услугами высшего экономического образования: Монография. – Курск, 2014. – 400 с.

3. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Современные технологии профессионального обучения в условиях перехода на компетентностно-ориентированное образование // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2014. № 8. С. 6 – 14.

4. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Научные основы развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования: Монография. – Москва, 2015. – 344 с.

5. Коржув А. В., Сергеева М. Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 190 с.

6. Сергеева М.Г. Имитационные методы профессионального обучения: Монография. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 188 с.

7. Сергеева М.Г. Методические аспекты исследования рынка образовательных услуг при подготовке конкурентоспособного специалиста // Маркетинг в России и за рубежом. 2007. № 6 (62). С. 92-95.

8. Сергеева М.Г. Непрерывное экономическое образование в условиях паритетности образования и экономики в обновляющейся России // ЭТАП: Экономическая Теория. Анализ. Практика. 2011. № 5. С. 117-128.

9. Сергеева М.Г. Маркетинговая служба как инструмент рынка труда и рынка образовательных услуг // Alma mater. 2011. № 11. С. 60-67.

НАШИ АВТОРЫ

Азизова Ирина Юнусовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения биологии и экологии, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Алатырцева Татьяна Викторовна, 3 курс аспирантуры, кафедра педагогики, Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия.

Андреева Наталья Дмитриевна, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой методики обучения биологии и экологии, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Бриткевич Маргарита Сергеевна, директор ГБОУ «Школа с углубленным изучением английского языка № 1374» г. Москвы, Россия.

Ван Хуа, аспирантка кафедры общего, славяно-русского языкознания и классической филологии филологического факультета, Томский государственный университет. Китайская Народная Республика.

Ван Хунвэй, аспирант кафедры русского языка филологического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Китайская Народная Республика.

Голубенко Елена Александровна, младший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение «3 Центральный научно-исследовательский институт» Министерства обороны Российской Федерации, Москва, Россия.

Дюкова Светлана Евгеньевна, научный сотрудник, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия.

Еремина Юлия Борисовна, старший преподаватель кафедры лингвистики, Московская международная академия, Москва, Россия.

Звигинцева Екатерина Сергеевна, студентка 4 курса Института иностранных языков, Московский педагогический государственного университет, Москва, Россия.

Казакова Татьяна Викторовна, старший преподаватель, Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Лесосибирск, Россия.

Караванова Людмила Жалаловна, доктор психологических наук, профессор, кафедра социальной работы и педагогики, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь, Россия.

Картушина Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент, зав. сектором иностранных языков, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия.

Коваленко Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

Коржув Андрей Вячеславович, доктор педагогических наук, профессор кафедры медицинской и биологической физики, Первый московский медицинский институт имени И. М. Сеченова, профессор, Москва, Россия.

Королева Галина Эриковна, научный сотрудник, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия.

Коростелева Алина Альбертовна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия.

Кулиджанян Сусанна Самвеловна, ассистент кафедры теории и практики иностранного языка Института

иностранных языков, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

Парамонов Дмитрий Анатольевич, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка юридического института, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

Петрова В.И., Акмурадова Э.А., Гжельский государственный университет, г. Гжель, Россия.

Петрушко Иван Алексеевич - 4 курс заочной аспирантуры, кафедра английского языка, факультет иностранных языков и международной коммуникации, Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия.

Реджистер Маргарита Чарльзовна, студентка 4 курса Институт иностранных языков МПГУ, Москва, Россия.

Титова О.А., Институт иностранных языков, государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Самохин Иван Сергеевич, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

Сергеева Марина Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия.

Синельников Игорь Юрьевич, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия.

Соколова Наталия Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, академик МАНПО, зав. кафедрой теории и практики иностранных языков ИИЯ РУДН, директор

Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия.

Хрибиш Мунира, кандидат филологических наук, преподаватель русского языка Высший институт языков Туниса (ВИЯТ), Университет Карфагена, Тунис.

Цуканова Дарья Владимировна, аспирант, Университет Бордо Монтень, Франция, и Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

Цытулина Наталья Владимировна, аспирант кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

Янь Кай, аспирант кафедры русского языка филологического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Китайская Народная Республика.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ
И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *Ю.Н. Ефремова*

Подписано в печать 08.11.2017 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 19,3. Тираж 100 экз. Заказ 1727

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41

Для заметок
