ГБОУ ВПО «КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» МИНЗДРАВА РОССИИ

Федеральное государственное автономное образовательное Учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»	ГБОУ ВПО «Курский государственный медицинский университет» Минздрава России	Ереванский государственный медицинский университет им. Мх. Гераци	Учреждение образования «Белорусский государственный медицинский университет»
(Москва, Россия)	(Курск, Россия)	(Ереван, Республика Армения)	(Минск, Республика Беларусь)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ-ВЕБИНАРА

ЧАСТЬ I.

КУРСК – 2016

ISBN 978-5-7487-1898-1

УДК 811:378(063)
ББК: 81 я43
М 54

Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации. Сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции-вебинара. В 2-х частях. Часть I. Курск, 2016. [Электронный ресурс] 4 МБ.

В сборнике представлены научные работы по результатам исследований в области методики преподавания иностранных языков, внедрения новых образовательных технологий, инновационных подходов в обучении языкам (русскому и иностранным) в высших и средних специальных учебных заведениях в России и за рубежом. Материалы посвящены актуальным проблемам лингвистики в философском, психологическом и психолингвистическом аспектах; интеграционным процессам в педагогической практике гуманитарных и клинических кафедр медицинского вуза; миграционным процессам и их влиянию на межкультурную коммуникацию.
Статьи публикуются в авторской версии.

Издается по решению РИС ГБОУ ВПО КГМУ
Дата подписи к использованию 18.05.2016
Сборник выполнен при использовании программ MS Microsoft Word, Adobe Acrobat Reader DC.

ISBN 978-5-7487-1898-1 **ББК: 81 я43**

© ГБОУ ВПО КГМУ, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

МОДАЛЬНЫЕ СЛОВА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА
Абезгауз Е.С. ……8

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Агабалян С.А., Асатрян Т. К. ……..13

АРИСТОКРАТИЗМ КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ В АНГЛИЙСКОМ И ИСПАНСКОМ КОНЦЕПТЕ «КРАСОТА»
Агафонова Н Д., Корнейчук С.П. ……...22

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИБЕРТЕКСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
Акишина А.А., Тряпельников А.В. ……31

ПРОБЛЕМА ОТБОРА ЛЕКСИКИ И ГРАММАТИКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
Алтухова В.А., Моновцова Н.М. ……38

ОБУЧЕНИЕ АКУШЕРСТВУ И ГИНЕКОЛОГИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН. ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ.
Ангалева Е.Н. ……...46

ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ ИМЁН ПЕРВОСТИХИЙ ЗЕМЛЯ И ОГОНЬ В ПОЭЗИИ В.С.ВЫСОЦКОГО
Аниськов В.В. ……54

ЗНАЧИМОСТЬ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ РЕАЛИЯМ
Анозие П.Э. ……....59

КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ И СРЕДСТВ ИХ ЛЕКСИЧЕСКОГО ВЫРАЖЕНИЯ
Арзамасцева Н.Ю. ……...65

О СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА
Григорян С.Р., Караханян И.А., Асатрян Т.К. ……..71

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ АДАПТАЦИИ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ В РОССИЙСКОМ СОЦИУМЕ
Афанасьева Ю. Л., Афанасьев П. А. ……..76

ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНАЯ СХЕМА ОТРАСЛИ КАК ОСНОВА ОТРАСЛЕВОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Баянкина Е.Г. ……...82

АУДИРОВАНИЕ ПО МАТЕРИАЛАМ КИНО.
МЕСТО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЭЛЕКТРОННОМ УРОКЕ (13 ПРИМЕРОВ АКТИВНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА "РАБА ЛЮБВИ" Н.МИХАЛКОВА (РКИ, В1-В2))
Бегенева Е.И. …….86

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
Блинова Г.А.,Федорова И.А. ……96

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОНОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА, А НЕ ЗАМЕНЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ
Болотов Д.Е. ……..102

АРТИКУЛЯЦИОННЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ
Буркова С.С. ……..107

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ
Валикова Т.В. ……112

ИЗУЧЕНИЕ ЭПОНИМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ
Варнавская Е.В., Ефимова Т.В. ……....118

КОММУНИКАТИВНЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФОРМУ ВЫРАЖЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ
Власенко Н.И. ……124

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ И АККУЛЬТУРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КГМУ
Горюшкин Е.И., Чистяков М.В. ……...129

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ
Гринкевич Е.И. ……...134

ОБРАЗ ГЕРОЯ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С.Д. ДОВЛАТОВА)
Грищенко Е.Н. ……....140

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОТ РАЗНООБРАЗИЯ ТЕОРИЙ К ПРАКТИКЕ
Девдариани Н.В. ……..…..145

РОЛЬ И ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
Дмитриева Д.Д. ……158

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОФИЛЬМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
Дорофеева С.Г., Шелухина А.Н., Прокофьева Ю.В., Конопля Е.Н. ……163

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АФОРИСТИЧНОСТИ
Ещенко В.В. ……....168

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОРТРЕТА ЭМИГРАНТА В РОМАНЕ В. НАБОКОВА «ДАР»
Заикина М.В. ……...174

СОПОСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТОВ «ПОДРОСТОК» И «ТИНЭЙДЖЕР» В РУССКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПОДРОСТОК» И ДЖ.Д. СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»)
Збавитель С.Э. ……181

СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «РЕЧЕВОЙ ЖАНР»
Землянская Е.Н. ……193

ПЕРЕВОД ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В СФЕРЕ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ
Зиборова Е., Лыков А.
Научный руководитель: к.п.н., доцент Черновол М.П. ……..199

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Ибрагимова Э.Р., Закирова О.В. ……..205

ОТ БЛЕДНО-РОЗОВОГО ДО ЯРКО-КРАСНОГО: ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ ЦВЕТА В ПОЭЗИИ В.С.ВЫСОЦКОГО
Изотов В.П. ……210

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Илиева Л.К., Эркаев Э.Т. ……...215

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Касимцева Л.М. ……..220

НЕКОТОРЫЕ СТРУКТУРНЫЕ СТОЛКНОВЕНИЯ ПРИ КОНТАКТИРОВАНИИ РОДНОГО И ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКОВ
Одишелашвили И.Р., Кириллова Т.С. ……...226

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
Ковынева И.А., Петрова Н.Э. ……..231

ИЗУЧЕНИЕ ПРИЧАСТИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: УРОВНИ I (B1), II (B2), III (C1)
Колотова Н.И. ……...236

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ И ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА «ЦВЕТ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» И И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»)
Кононенко В.С. ……..243

УРОВНЕВАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ КАК ВТОРИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА ОСНОВЕ КОМПОНЕНТНОГО ПРИЗНАКА
Коротких И.В., Лошкарева Ю.В. ……..249

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ТОРГОВЫХ НАЗВАНИЙ ЛЕКАРСТВЕННЫХ СРЕДСТВ
Костромина Т.А. ……256

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ СТОРОНЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ
Красовская А.О. ……262

К ВОПРОСУ О МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ КУРСОВ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И РКИ В ВУЗАХ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
Лазарева М.Н. ……...266

РОЛЬ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА В АДАПТАЦИИ И САМОКОНТРОЛЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КЛИНИКЕ ТУБЕРКУЛЕЗА
Лебедев Ю.И. ……272

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Левин А.И., Левина Л.В. ……286

АКТИВИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА КАК ЗАЛОГ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ
Лешутина И.А. ……..291

ИСТОЧНИК ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ В ТЕКСТАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ (НА ПРИМЕРЕ БАСЕН И. А. КРЫЛОВА)
Лошкарева Ю.В., Коротких И.В. ……....295

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
Лучкина Н.В., Мирзоева С.А., Проценко И.Ю. ……..300

ЗАГАДКА КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
Маджаева С.И. ……307

МОДАЛЬНЫЕ СЛОВА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Абезгауз Е.С.

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

Цель статьи – исследование семантики модальных слов как элементов русской языковой картины мира. В работе использованы методы сравнительно-исторического, компонентного и концептуального анализа. В результате была объяснена историческая семантика лексем *нельзя* и *можно* в русском языке. Сделан вывод о том, что специфика русской языковой картины мира отражена в концептуальной связи понятий «нельзя», «неполезно» и «духовный вред».

Отражение в языке национально-специфических знаний, которые могут быть непонятны для представителей других культур, делает актуальной проблему выявления лексики того или иного языка, отражающей характерные явления общественной жизни и культуры, условия жизни народа, его историю, культуру, национальные традиции, особенности быта, география страны и т.д. [2]. В каждую историческую эпоху, особенно переломную, важно определить онтологические константы бытия нации. Традиции и современность связаны этими константами, которые получают отражение в языковых концептах [5]. Наличие констант культуры обеспечивает единство культурного пространства, а их изучение – необходимое условие инкультурации личности (идет ли речь о своей культуре или – о чужой) [1].

Объединяющее концептуальное содержание русской культуры должно быть представлено в учебной лингвокультурной модели русского языка как иностранного. Назрела необходимость создания словарей коннотированной лексики русского языка, презентирующих национально маркированную семантику лексических единиц, особенно в переносном употреблении, а также единиц, сопровождающихся в толковых словарях различными стилистическими пометами, поскольку данные параметры, как правило, обусловлены лингвострановедческой спецификой.

В связи с этим реконструкция национальной языковой картины мира на материале лексики и грамматики входит в число актуальных задач современного языкознания. Для этой цели весьма продуктивны анализ «внутренней формы» лексических единиц и выявление их концептуальных связей в парадигматике. Опираясь на компонентный анализ как на основной метод изучения семантики, мы считаем необходимым добавить к нему также элементы концептуального (лингвокогнитивного) анализа. Рассмотрим в этом ракурсе историческую семантику лексем *нельзя* и *можно*.

В русском языке выделяется особая группа слов, которые в грамматике называются предикативами, выступают в функции главного члена однокомпонентного предложения. «Предикативы – это слова с модальными значениями долженствования, необходимости, возможности. Это самостоятельные слова, не соотносительные с качественными наречиями и краткими прилагательными; например, *должно*, *можно*, *надо*, *нельзя*, *нужно*, устар. *надобно*» [4].

Как известно, данная группа слов в современном русском литературном языке является закрытой, не пополняясь новыми членами. Интересно проанализировать русские модальные слова с позиции их внутренней формы, т.е. того образа, который был положен в основу первичной номинации, что позволит выявить некоторые особенности национальной языковой картины мира в плане ее диахронического развития.

Так, вплоть до середины XX века функционировало в русской речи слово ***льзя*** **в значениях** «воз**можно**» и «разрешено»: «Он знает, что его не иначе ***льзя*** отыскать, как носом» (И.А. Крылов, «Речь, говоренная повесою в собрании дураков» 1792 г.); «Думают, что теперь уж и разорвать нельзя; а посмотрим, ***льзя*** или нельзя!» (Ф.М. Достоевский, «Преступление и наказание», 1866 г.); «По рязанским деревням вы ещё и теперь услышите примерно такие укоризненные возгласы: – Эй, малый, да нешто *льзя* так баловаться! Совершенно даже нельзя» (К.Г. Паустовский, «Золотая роза», 1955 г.).

В других древних славянских языках были слова, совпадающие с русским «нельзя» по корню и по аффиксу не/ ни: в староукраинском – *нільгá, нельзя́*; *не́льга* «холодная, сырая погода со снегопадом»; в древнеболгарском – *нельгá, нільгá*; в древнесловацком – *nielza*; в древнепольском – *nielza*. Однако эти слова в современных языках не сохранились, и семантика «нельзя» передается лексемами с другими корнями [6]. Сравним: семантические эквиваленты русского «нельзя» в большинстве близкородственных языков образованы от другого корня – *-mog- , имеющем значение «физическая возможность», «посильность»: в украинском – *не можно*; сербское – *не може*; польском – *niemożna*; болгарское – *не може*; словацкое – *nemôžete, nemožno.* И только в чешском языке наблюдаем однокоренное слово *nelze*.

Ср.: МО́ЖНО, в знач. сказ., с неопред. 1. Возможно, есть возможность. М. сделать в два дня. Ещё м. успеть. 2. Разрешается, позволительно. Здесь м. курить? М.? (вопрос о позволении, напр. М. войти? М. взять?). Разве м. так поступать…[3]. Итак, модальное слово *можно* связано с глаголом *мочь* и существительным *мощь* и первоначально обозначало физическую возможность, а позднее приобрело семантику «разрешенность».

«Нельзя» образовалось от устаревшего слова ***«льзя»***, которое первоначально звучало как «льзе» и являлось формой дательного падежа существительного «льга», что означало – «свобода». В современном русском языке и по сей день существуют производные этого слова: *лёгкий*, *льгота*, *польза* (*польга*). Получается интересный результат. Форма *не-льзя́* соотносится с двумя значениями: 1. Невозможно; 2. Запрещено, не дозволено [3].

Лексема *польза* обозначает положительный результат и имеет следующие значения: 1. Благоприятные последствия для кого-л., чего-л.; 2. Выгода, интерес; 3. устар. Нажива, барыш [3].

В русских северо-восточных диалектах отмечаются лексемы *льга, льгота*, обозначающие «облегченье, помощь». Древнерусское *льгота* образовалась от *лёгкий*, восходит к общеславянскому корню и отражает весь спектр его

современных значений. *Льгота* – предоставление каких-либо преимуществ, частичное *освобождение* от выполнения установленных правил, обязанностей или *облегчение* условий их выполнения [курсив наш. **– Е.А.**]. Родственное слово – *польза.* Интересно, что концепт «польза» в русском языке сформировался под влиянием греческого языка и включает две стороны: материальную пользу – *выгоду* и духовную пользу – *благо*. В других славянских языках такого разграничения нет, и польза ассоциируется только с материальной выгодой. Слово *льгота* в настоящее время также обозначает пользу исключительно в материальном плане.

Общий этимологический корень лексемы *нельзя* и лексем *польза*, *льгота* дает основание полагать, что первоначально *нельзя* означало то, что «не полезно, вредно», а не то, что «не разрешено» (как в современном языке). Здесь интересно, что модальное слово *нельзя* отражает заботу говорящего о человеке, собирающемся сделать что-то действительно опасное для себя или других, а не то, что нарушает какие-то нормы поведения. Оба значения парадоксально актуализированы в афоризме, принадлежащем Апостолу Павлу: *Всё мне позволительно, но не всё мне полезно.* Общий этимологический корень лексемы *нельзя* и лексем *польза*, *льгота* дает основание полагать, что первоначально *нельзя* означало то, что не полезно, вредно, а не то, что «не разрешено» (как в современном языке). Модальное слово *нельзя* в русском языке отражает заботу говорящего о человеке, собирающемся сделать что-то действительно опасное для себя или других, а не то, что нарушает какие-то нормы поведения.

Итак, по нашим наблюдениям, лексема *нельзя* прошла эволюцию от наречия с оценочной семантикой до предикатива со значениями невозможности и запрещенности (применительно к различным коммуникативным ситуациям). В русской языковой картине мира (и это особенностью русского языка по сравнению с другими славянскими языками) понятие «нельзя» опиралось на понятие «польза», причем последняя понималась не только как материальная

выгода, но и как духовное благо. В других славянских языках такого разграничения нет, и польза ассоциируется только с материальной выгодой.

По нашим наблюдениям, лексемы *должно*, *можно*, *надо*, *нельзя*, *нужно*, *надобно* прошли эволюцию от наречий с оценочной семантикой до предикатива со значением долженствования, необходимости, возможности (без раскрытия причины или характера этих категорийных понятий применительно к различным коммуникативным ситуациям).

Язык наш постоянно изменяется: появляются новые слова, уходят из обихода старые, но в генетической памяти народа, как и в родственных словах разных языков, остаются общие для всех понятия. Они и есть ключики к нашей истории, к нашему происхождению, к пониманию того, как жили и чем интересовались наши предки. Культура – понятие комплексное и историческое, и в каждый период истории страны и народа есть проблема идентификации национального и транснационального компонентов культуры.

Список литературы

1. Абрамов В.П. Лингвокультурные и географические особенности обучения русскому языку как иностранному / В.П. Абрамов // Теоретическая и прикладная семантика. Парадигматика и синтагматика языковых единиц. Краснодар, 2005. С. 3.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 2006.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведова. – М., 1995.
4. Русская грамматика: в 2 т. – М., 1280. Т.1. п.1653.
5. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 2-е изд., испр. и доп./ Ю.С. Степанов. – М., 2001.
6.Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М. Фасмер [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fasmerbook.com/p440.htm

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Агабалян С.А., Асатрян Т. К.

Ереванский государственный медицинский университет им. Мх. Гераци,
г. Ереван, Республика Армения

В статье рассматриваются профессиональные качества преподавателя языковых дисциплин в нелингвистическом вузе на фоне изменяющегося мира. Авторы делятся своим представлением о том, каким должен быть преподаватель на современном этапе развития науки и образования, какие требования предъявляются к современному преподавателю и какова его роль в подготовке будущих специалистов-медиков.

В последние годы система образования в постсоветских республиках подвергается постоянным изменениям и реформированиям. Стремительное развитие технологий приводит к такому же стремительному развитию политической, экономической и социальной ситуаций в современном мире. Меняются темпы, взгляды на жизнь. В Европе уже давно испытали такие изменения в связи с расширением Европейского Союза. На постсоветском пространстве процесс изменений начался относительно недавно. Он охватил все стороны нашей жизни и, конечно, отразился на образовании. Скажем больше, образование оказалось одной из чувствительных областей, на которой сказались и до сих пор сказываются процессы, происходящие в нашем обществе.

Экономический рынок создает условия жесткой конкуренции. В этих условиях появляются новые требования к профессионалам, а значит, изменяются характер и функции профессионального образования. Перед преподавателями и руководством вузов встают новые задачи: не просто передать знания и сформировать умения, а постараться подготовить будущих специалистов к самостоятельным действиям, воспитать ответственность за себя и свои поступки, развить активность, способность к самоопределению и творческому мышлению. Ведь сегодня на рынке труда мало быть узким

специалистом, надо владеть дополнительными прикладными умениями, такими как: психология, информационные технологии, языки. В этой ситуации преподаватели вузов все чаще встают перед проблемой комплексного образования, неотъемлемой частью которого является язык. В нашем сегодняшнем мире, которому свойственны процессы глобализации, слияний, обмена специалистами, поиски работы, которые не ограничиваются пределами родной страны, языковое образование особенно важно.

В странах ЕАЭС, членом которого является и Армения, большое значение придаётся русскому языку. На фоне развития общих экономических, политических интересов русский язык все больше укрепляется в статусе языка-медиатора, языка профессионального общения. А значит должен меняться статус преподавателей-русистов на фоне изменений языковой образовательной политики университета. Специалистам, которые отвечают за языковую профессиональную компетенцию студентов негуманитарных вузов, необходимо уделять больше внимания, фокусироваться на их профессиональных качествах, на профессиональном росте. Современного преподавателя хотелось бы видеть более гибким, отвечающим требованиям современной методологии, овладевающим новейшими технологиями, находящемся в поиске новых идей и способов работы. Долг современного преподавателя приспособиться к работе в новых условиях и с новым поколением.

Бесспорно, что в отношениях преподаватель – студент, преподаватель был и остается проводником всего нового и полезного. От преподавателя и от его профессиональных качеств зависит, каким будет будущий специалист, который через несколько лет покинет стены вуза. Насколько будут полезны знания, полученные им за годы учебы, сможет ли он благодаря этим знаниям найти себе достойное применение в своей профессиональной сфере, станет ли он достойным членом общества и гражданином своей страны. Поэтому одним из главных качеств преподавателя должно быть обостренное чувство

ответственности. Чувство ответственности за свой ежедневный труд, за своих студентов, за их настоящее и будущее, понимание, что именно от него зависит становление целостной личности и формирование ее профессиональной компетенции.

Профессионализм преподавателя – важнейшая составляющая всего комплекса необходимых преподавательских качеств. Только грамотный, состоявшийся, высококвалифицированный специалист способен обучить и подготовить другого специалиста, передать ему тот необходимый набор знаний, которым владеет он сам. Без профессионализма, без абсолютного владения и знания своего предмета невозможно быть преподавателем.

Но всегда ли ответственный человек, прекрасный специалист может быть хорошим преподавателем? К сожалению, нет. Помимо ответственности за свое дело и безупречного владения предметом, необходимо уметь его преподносить. Творческая составляющая – вот еще одно важное качество преподавателя. Только творческая личность может превратить урок или лекцию в увлекательное действо, в которое должен быть вовлечен студент. Изобретательность преподавателя, его умение преподносить материал, артистичность, харизма, энергетика – все это должно быть направлено на аудиторию с целью достижения успеха.

Другое немаловажное качество преподавателя языка – это общительность, коммуникативность. Малообщительные преподаватели не могут создать необходимые речевые ситуации, не могут разговорить студентов, что очень важно в процессе языкового обучения.

Конечно, сегодняшнее поколение очень трудно вовлечь в учебный процесс, заинтересовать. Лидерские качества преподавателя позволяют ему держать аудиторию под контролем от начала и до конца урока, а его психолого-педагогическая компетенция помогает управлять невидимо и ненавязчиво, чтобы студенты не ощущали давления над собой. Ведь это может вызвать

неприязнь, беспокойство, тревогу и в результате приведет к сопротивлению и противостоянию, что не пойдет на пользу учебному процессу.

Учебный процесс – это не просто передача знаний от преподавателя к студенту. Учебный процесс – это процесс воспитательный. Преподаватель должен быть не только высококлассным специалистом, творческой личностью, в совершенстве владеющей своим предметом, он должен обладать качествами воспитателя, педагога и порою психолога. Как пишет в своей работе В.А.Скакун: «Педагогическое мастерство - это высокое и постоянно совершенствуемое искусство обучения и воспитания, доступное каждому педагогу, работающему по призванию, любящему свое дело, своих воспитанников» [1].

Чаще всего преподаватели сами служат примером для студентов. Их умение держаться, вежливое обращение, соблюдение этики поведения, дисциплина (не опаздывать на уроки, не приходить неподготовленными и т.д.), умение одеваться – все это не остается незамеченным со стороны студентов. Своим личным примером преподаватель организует студентов, приучает их к дисциплине и ответственности. Не менее важно и образовательное воспитание студентов.

Преподаватели, работающие в области языкового образования в негуманитарных вузах, знают, как важно правильно подбирать материал для будущих медиков, экономистов, юристов и т.д. Грамотный подбор текстов, литературы для ознакомительного чтения, периодики помогает студенту не только осваивать язык, но и формирует у него любовь и интерес к профессии, обучает профессиональной этике, формирует моральные принципы и т.д.

Тщательная подготовка к уроку, отбор материала, правильная подача этого материала - это важные профессиональные качества, которыми должен обладать преподаватель вуза. Материал, с которым преподаватель языка заходит на урок, должен носить образовательно-воспитательный характер. Преподносить его можно по-разному:

- традиционно, используя учебники или раздаточные материалы, заранее подготовленные преподавателем;
- нетрадиционно, выкладывая материалы в открытый доступ в Интернет, чтобы студенты могли бы прочитать и ознакомиться с ними до урока. Можно устраивать уроки-презентации с помощью программ Power Point, Prezi online и т.д.

Очень часто преподаватели, обучающие языку, проводят своеобразные уроки-беседы. Во время таких уроков студенты получают возможность выйти из рамок программного материала и начать импровизировать. И тут преподаватель должен суметь направить беседу в нужное русло, сделать ее познавательной и полезной, помочь студенту сформировать свое мнение о предмете обсуждения или спора. Иногда студенты старших курсов или выпускники вуза подходят к своему бывшему преподавателю и благодарят его за беседы, запомнившиеся им на всю жизнь. Это высокая оценка нашего труда. Именно в такие моменты осознаешь важность своей профессии.

Сегодня мир вокруг нас быстро меняется, развиваются новые информационные технологии, появляются новые способы преподавания (E-learning, дистанционное обучение, компьютерные семинары и т.д.), активно входят в образовательные программы методы гибридного обучения. Ведутся споры о том, должен ли преподаватель оставаться центром обучения, какая роль отводится ему на уроке. Мы считаем, что при всем уважении и любви к информационным технологиям преподаватель все равно остается центральной фигурой учебного процесса и продолжает выступать в роли проводника знаний. Индивидуальный подход к студенту, возможность живого общения, умение направлять аудиторию и управлять ею не теряет и сегодня своей актуальности. Но это требует от преподавателя постоянной работы над собой, стремления к совершенству и совершенствованию своих профессиональных качеств.

Работа над собой - важное качество преподавателя. Самообразование –

бесконечный процесс, предполагающий чтение педагогической литературы и периодики, подготовку и разработку методических пособий, участие в образовательных программах, анализ персонального опыта, умение фиксировать собственные находки и успехи, а также недоработки и неудачи.

Образование преподавателя должно быть приоритетом для руководства вузов, деканатов и кафедр, так как именно от профессорско-преподавательского состава зависит репутация вуза. Конференции, стажировки, командировки мотивируют преподавателей, заставляют находиться в рабочем тонусе. Особое внимание, как нам кажется, надо уделять обмену опытом преподавателей вузов разных стран, превращать это в традицию (хорошо забытую за последние годы).

Принимая участие в обмене опытом, в конференциях, круглых столах, тренингах, семинарах и вебинарах, преподаватели оттачивают свои профессиональные качества и обучаются новым. Особенно хочется подчеркнуть возросшую роль вебинаров в процессе образования современных преподавателей.

Вебинары – это относительное новшество, которое постепенно входит в нашу жизнь и завоевывает пространство. Благодаря своей экономичности и мобильности, вебинары могут проводиться достаточно часто, они вовлекают огромное количество специалистов, которым интересна тема вебинара, которые могут быть активными участниками или пассивными слушателями. Это огромное научно-информационное поле, где преподаватель может почерпнуть что-то новое из опыта своих коллег, поделиться своим опытом, научиться чему-то новому и развить свои профессиональные качества.

На фоне процессов, происходящих в мире, меняется общество, оно становится более демократизированным, более гражданским, формируется новая молодежь, которая имеет беспрепятственный доступ в Интернет, возможности свободного поиска информации, умеет использовать современную технологию. Современный студент уже не такой, каким был 20

лет назад. Сегодня студенты не хотят видеть в преподавателе чопорного ментора, работающего по старинке. Им хочется видеть преподавателя, понимающего их интересы, идущего в ногу со временем, они хотят видеть в нем старшего товарища, с которым возможно доверительное общение.

Опрос студентов, который ежегодно проводится в ЕГМУ, показал, что студенты очень критично относятся к своим преподавателям. Интересно, что, в первую очередь, они оценивают преподавателя как личность и выделяют следующие качества: тактичность, контактность, честность и образованность. Искреннее уважение со стороны студентов вызывает преподаватель, знающий, любящий свою работу и увлеченный ею. Это уважение провоцирует у студента дальнейший интерес к предмету, привлекает его к учебному процессу. Студенты ценят преподавателей, которые уважают себя, свой предмет и свою работу. Такому преподавателю они доверяют и считают его своим наставником. Известный русский этнограф, писатель и медик В.И. Даль говорил: «Воспитатель сам должен быть тем, чем он хочет сделать воспитанника» [2]. Прекрасные слова, о которых должен помнить любой специалист, вступивший на педагогическое поприще.

Далее мы хотели бы подробнее остановиться на профессиональных качествах преподавателя иностранного языка в негуманитарном вузе.

Темп развития технологий, огромное информационное поле, предоставленное Интернетом, меняющиеся системы образования, заставляют меняться и преподавателей, которые, принимая новые условия игры, активно осваивают компьютерные технологии и применяют их на практике обучения студентов языкам. Пересматриваются также цели и задачи языкового обучения, которые все больше фокусируются на рынке труда. Юрчук Г. В. в своей диссертации «Формирование профессионально-ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза» говорит о том, что сегодня в системе здравоохранения необходимы специалисты, владеющие иностранным языком, чтобы осваивать новейшие достижения зарубежной медицины,

участвовать в совместных научных и практических исследованиях с зарубежными партнерами. Медицинские специалисты, как практические врачи, так и педагоги медицинских вузов, часто сталкиваются с затруднениями при обработке профессиональной информации из российских и иностранных источников, общении с партнерами и при решении медицинских проблем. Эти проблемы, считает Юрчук Г.В., диктуют необходимость разработки новых технологий, методов и способов, направленных на профессионально-ориентированное обучение студентов [3].

В настоящее время в сфере лингвообразования, как составляющей высшего образования в нелингвистических вузах (в нашем случае - это Ереванский государственный медицинский университет), сложилась ситуация, когда изучению иностранных языков уделяется недостаточное количество времени. Обучение языку приобретает все более факультативную форму, что демотивирует студента и лишает преподавателей необходимых инструментов для достижения целей. Конечно, преподаватели стараются сделать все, чтобы обеспечить качество языкового обучения, добиться цели и сформировать у студентов необходимую профессиональную речевую компетенцию. Но сначала перед преподавателями стоит задача мотивировать студентов, объяснять им важность и необходимость изучения иностранного языка (русского, английского), вовлечь студентов в учебный процесс. Достичь этого можно благодаря умению:

– использовать современные информационные и компьютерные технологии;

– облегчать подачу учебного материала, снимая языковые трудности;

– моделировать на уроке речевые ситуации, создавать искусственную коммуникативную среду общения, чтобы вывести студента в свободную речь;

– пользоваться на уроках презентационным материалом, связанным непосредственно с будущей профессией студентов, чтобы вырабатать у них

навыки профессиональной языковой компетенции, обучить терминологии, вызвать профессиональный интерес;

– делать студента активным участником урока.

Преподаватель вуза, используя свои профессиональные качества, обучает студента мыслить, искать, дифференцировать, отбирать и представлять материал, одним словом, готовит студента к будущей профессиональной деятельности.

Профессиональные качества преподавателя языка в современном быстро меняющемся мире многогранны. Это и педагогическое мастерство, и отличное знание предмета, и владение электронными способами преподавания, умение работать в аудитории, умение нестандартно мыслить, быть проводником культуры, преподаваемого языка, владение элементами социальной психологии, способность к обучению новейшим компьютерным методам преподавания, желание идти в ногу со временем и т.д. Профессиональные качества преподавателя языка складываются в уникальную систему, которой надо пользоваться для формирования новой, свободной, гармонично развитой личности, владеющей не только элементами будущей профессии, но и иностранными языками, которые помогут расширить кругозор и откроют целый мир безграничных возможностей.

Список литературы

1. Скакун В.А. Основы педагогического мастерства / В.А. Скакун. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008. – 208 с.
2. Андреева М. А. Личность преподавателя Вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенцией будущих специалистов. // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 304-306.[Электонный ресурс] -Режим доступа: http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/
3. Юрчук Г. В. Формирование профессионально ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза: дис. канд. пед. наук. // Красноярск – 2014. 1-2 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://doc2all.ru/article/21012014_155176_jurchuk

АРИСТОКРАТИЗМ КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ В АНГЛИЙСКОМ И ИСПАНСКОМ КОНЦЕПТЕ «КРАСОТА»

Агафонова Н. Д., Корнейчук С.П.

**Ростовский государственный медицинский университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия
Ростовский государственный экономический университет «РИНХ»,
г. Ростов-на-Дону, Россия**

В статье предпринимается попытка доказать, что аристократизм обладает эстетической ценностью и является полноправной конституантой концепта «красота» в английской и испанской лингвокультуре.

Объектом нашего культурологического наблюдения является английский концепт "красота". В настоящей статье мы попытаемся, апеллируя к разноуровневым единицам английского и испанского языка, доказать, что аристократизм является эстетической ценностью концепта "красота". Несмотря на то, что само древнейшее слово "аристократизм" этимологически связано с греческой культурой, тем не менее, оно в большей степени актуально и популярно в английской и испанской культуре и языке. Оно даже обладает эстетической ценностью и номинирует одну из базовых конституант концепта "красота". Такой конституанты, например, в русском концепте " красота" не существует, поскольку отсутствует сам денотат. Нам представляется интересным проследить генезис и эволюцию феномена "аристократизм" в английской и испанской культуре.

Слово aristocrat, как уже отмечалось, пришло в английский язык, также как и в русский и испанский, из греческого языка. (aristos = " лучший, отличнейший, знатнейший") + (kratos = "правление, власть"). Возникла aristocracy в древней Греции при следующих обстоятельствах. Первоначально звание аристократа присваивалось смелым, умным, благородным юношам, выходцам из семей правящего класса, способным возглавлять отряды воинов на самых опасных боевых участках фронта. Считалось, что впереди должны

идти лучшие "the best". Из Греции этот термин был заимствован средневековой Европой, где "оброс" новыми значениями. Хотя бытует и другое мнение. Полагают, что суть аристократизма в праздности, хотя и нет достаточного теоретического обоснования для утверждения того факта, что английское слово idle (праздный) напоминает немецкое adel (идеальный), тем не менее на гипотетическом уровне можно предположить, что у этих слов был общий знаменатель. Праздность не в смысле бездеятельности, а в вынашивании великого. "Способность принять на себя великое и не разбираться в малом". Сегодня слово имеет следующие синонимы: ***аристократичность, изысканность, изящество, рафинированность, тонкость, утонченность, изощренность, рыцарство.*** Это дает право рассматривать аристократизм, как ценность эстетическую.

Английский аристократизм известен всему миру. English Nobility и English Arisocracy не означают дворянство в русском его понимании. Благодаря майорату, при котором титул наследовал только старший сын, а все остальные получали титулы на один ниже, титул не размывался. А поскольку титулов было шесть или семь, то они часто исчезали совсем, аристократия становилась немногочисленной и качественной. Собственно для этого и была введена система майората. Две мировые войны существенно сократили численность: погибло много мужчин этого класса в Англии. Налог на наследство (death duties) и изменившиеся условия содержания поместий продолжают сокращать количество noble семей. Однако увеличивается интерес к людям голубой крови (blue blood). В Британии существует некая простая бинарная модель, хотя и недостаточно полная, но достаточная для настоящего исследования, - "U" и "non- U". Эта модель получила известность после публикации эссе "The English Aristocracy" (1954) английской аристократки писательницы Н. Митфорд [8].

В указанном эссе Н. Митфорд аппелирует к терминам "U" и "non-U", которые означают: "upper class" и соотвественно "non-upperclass". Оба термина

были введены в английский тезаурус лингвистом А. Россом, для обозначения социальных диалектов противопоставленных речи высшего общества. В современном английском "U" - имеет значение "принятый в высшем обществе", а "non -U" - "не принятый в высшем обществе, “некомильфо” . Отсюда "U-habit", "U- response", "Non-U origions".

Ср.: Her dress and her speech boldly declared she **non-U origins**. - *Ее одежда и ее речь красноречиво свидетельствовали о ее плебейском происхождении.*

Известно, что Англия - это общество с высокоразвитым классовым сознанием. Сословность пропитала все сферы жизни англичан, в том числе и эстетическую. Короли и принцы - всегда были законодателями моды и иконами стиля именно потому, что они возглавляют табель о рангах. Этот стиль жизни для избранных всегда вызывал интерес. Диана Спенсер была яркой представительницей Upper Class. Она не закончила даже 8 классов школы, потому что дважды сдавала выпускные экзамены. Это довольно типично для английской аристократии, образование в их среде никогда не считалось большим достоинством. Например, королева Елизавета II имеет только начальное гуманитарное образование. Однако, именно она является женщиной № 1 в Великобритании. Она сама творит свой мир, в котором нет места популизму, она не pop-star. Ее обвиняют в неизменности стиля, даже ее прическа не меняется десятилетиями. Однако ей все равно, что о ней думают. Аристократы не гонятся за модой, они ее сами воплощают. Им подражают, на них равняются.

А. Мэрдок в «Дикой розе» противопоставляет двух героинь: молодую, красивую, богатую, но простого происхождения Линдзи и Эмму, пожилую леди. Симпатии писательницы на стороне последней. Хотя молодая женщина и обладала стилем и вкусом, умела одеваться и вызывать восхищение, все эти достоинства всего лишь «искусственная подделка» в английском эстетическом сознании. Ср:

«Линдзи… в общем-то была великолепна. Оступаясь лишь в редких случаях, она держалась с невозмутимым апломбом. Она ***изумительно одевалась*** *– в те многоцветные диковины, легкие и плотные ниспадающие складками и узкие, как футляр… Драгоценности носила,* ***как герцогиня****, и где бы они ни появились вдвоем, на нее обращались восхищенные взгляды. Несмотря на скудные познания по части кватроченто, Линдзи вполне успешно изображала знатную леди****. Она обладала и стилем, и чувством формы*** *и в огромном вакууме их нового существования парила на смело раскинутых, изящно очерченных крыльях»* (Мэрдок «Дикая роза»).

Один из метасмыслов романа А. Мэрдок заключается в том, что подлинная красота в естественном благородстве, т.е. во врожденном аристократизме. Именно естественность и хороший вкус пожилой благородной героини романа противопоставлены модности молодой простой красавицы:

«*Эмма сидела в своем обычном кресле. На ней было новое платье, во всяком случае, Хью его раньше не видел, и выглядела она сегодня особенно интересной. Платье было из темной, очень легкой шерсти в тонкую зеленую полоску, свободное и длинное, как все ее платья. Трость с серебряным набалдашником стояла на месте, кудрявые седые волосы, причесанные тщательнее обычного, были похожи на искусно сделанный парик, и было в ней что-то отчужденное, что-то французское,* ***что-то очень умное и вечное*** *из какого-то* ***изысканного мира****, церемонного и скептичного»* (Мэрдок, Дикая роза).

Мысль об эстетическом превосходстве людей голубой крови высказывает в письме героине Б. Литтона леди Фрэнсес Пелэм. Это превосходство в натуральности. Она пишет: "...Вот основная причина того, что у нас манеры лучше, чем у этих людей; у нас они более естественны, потому что мы никому не подражаем; в них искусственны, потому что они силятся подражать нам; а все то, что явно заимствовано, становится вульгарным.

Самобытная вычурность иногда бывает хорошего тона, подражательная - всегда дурного" [1, с. 78].

Аристократ также призван демонстрировать достоинство и уверенность и в жестах и в манере ходить. Положительную коннотацию в английской культуре имеют величественные и величавые движения и жесты, подчеркивающие достоинство и осознание собственной значимости, что вызывает уважение к их исполнителям. Наблюдатели идентифицируют их как «неторопливые, медленные, красивые движения на публике, свойственные как женщинам, так и мужчинам, чаще всего походка и манера держаться» [4, с. 145]. Указанные признаки *величественных* и величавых движений передают английские лексемы ***stately dignified.***

Dignified - величественный, размеренный, неторопливый;

Dignified – adj. having or showing dignity: a dignified old Lady [6,с. 275]

Brent turned, surveyed the office, unhooked the cane from his left arm, put it in his right hand and **made a dignified exit** through the door into the corridor (E. S. Gardner)

Stately – впечатляющий, величавый, величественный, горделивый, полный достоинства. Ср: *stately – adj. impressive; dignified: a stately dowager (с. 984 Хорби).– разг.* величественная женщина*;*

Но это могут также быть особые жесты рук и движения головы, поступь, взгляд, осанка. Ср.:

*She with **stately** steps proudly advances over the field: aloft she bears her towering head, filled with conceit of her own pre[eminence… (H. Fielding. The History of Tom Jones).*

Отсутствие того, что англичане называют ***stately*** в движениях человека во время ходьбы или пешеходной прогулки расценивается ими как неряшливая, некрасивая походка. Ср:

In the distance along the road, I saw a woman walking. I thought I recognized the walk. ***It was not stately, it was not poised, it was hurried, quick-footed, and loose*** *(C.P. Show).*

Суетливость, свидетельствующая о неуверенности или об отсутствии воспитания, воспринимается как антикрасота.

Ср.: «Англичане учтивы до чувства гуманности, то есть учтивы настолько, насколько в этом действительно видят надобность, **но не суетливы** и особенно не нахальны, как французы» (Гончаров «Фрегат»).

Ср. «Англичанки большею частью высоки ростом, стройны. Но немного горды и спокойны, - по словам многих, даже холодны…. Надо сказать, что и мужчины подходят почти под те же разряды… Они отличаются тем же ростом, наружным спокойствием, гордостью, **важностью в осанке**, **твердостью в поступи**» (Гончаров «Фрегат»).

Русский путешественник 19 века иронично подмечает, что кажется, что чувством собственного достоинства в Англии обладают все, даже животные. Об этом свидетельствует их поступь. Ср.: «Улицы похожи на великолепные гостиные, наполненные одними господами. Так называемого простого, или, еще хуже, «черного» народа не видать, потому что он здесь – не черный: мужик в плисовой куртке и панталонах, в белой рубашке, вовсе не покажется мужиком. Даже иная рабочая лошадь так тихо и **важно выступает**, как барин» (Гончаров «Фрегат»).

В испанской культуре важнейшая роль также отводилась принципу чести. В понятии «чести» выражалось единство «Церкви, Монархии, Благородства, связанных солидарностью борьбы по защите испанского строя от внешнего вторжения» [7, с. 65].

Принцип чести был связан со всей системой организации и передачи власти в испанском обществе и в своей сакральной форме выступал мощным фактором интеграции индивида в жизнь той или иной социальной группы. Мораль чести, получившая широкое распространение в испанском обществе

XVII – XVIII веков (и сохранившая своё влияние вплоть до конца XIX века), была основанной на социальной дисциплине группы, а не на свободном внутреннем выборе системы ценностей и поведения. Именно наличие этого принципа в системе ценностей испанского общества позволило И. Канту в «Антропологии» отметить в качестве характерной черты поведения испанцев в обществе и в частной жизни «особой торжественности; даже крестьянин проникнут сознанием собственного достоинства по отношению к начальству, которому он повинуется по закону. Испанская grandezza и велеречивость даже в их обычном разговоре свидетельствуют о благородной национальной гордости» [2, с. 568].

Стиль высшего света - демонстрировать, не только достоинство и натуральность, но также свою особенность. В результате, внешне английские женщины "Upper-class" похоже на женщин "Upper middle class", но более небрежные и любящие экстравагантные вещи. Они думают, что too cool to care too much - как они выглядят. Экстравагантность считается признаком этого "I don't give a damn" (нет дела) отношения к внешности. На них могут быть надеты дикие брюки, или порванный на локтях свитер и т.д. Вся остальная эстетика в этом классе мало отличается от Upper Middle class. Upper class - это единственный класс, куда иностранцы или представители других групп не могут попасть как свои. В этот класс нельзя выйти замуж, в нем надо родиться.

Современный английский антрополог К. Фокс считает, что даже эстетика быта или сада тесно связана с социальным статусом хозяина. Она пишет, что "чем больше я изучала этот вопрос, тем очевиднее мне становилось, что организация быта, обстановка и убранство наших домов определяются принадлежностью к социальному классу. С уровнем благосостояния это не связано" [5, с. 72]. Антрополог отмечает, что аристократы гордятся своим эклектическим собранием антиквариата, потертыми коврами, поцарапанными собаками диванами, в то время как представители нижних слоев, стыдятся своего разнородного старья. По существу, социальную принадлежность

англичанина можно определить по его отношению к новой мебели или определенной марки автомобиля.

В новое время в современном английском есть ФЕ "mondeo man" ("человек с мондео", т.е. человек, который ездит на машине марки "Mondeo". Фразеологизм по - существу, номинирует нувориша, богатого выскочку. Это не "U-class" иметь машину марки "Mondeo". И дело здесь не в качестве артефакта, просто аристократы его не принимают.

К. Фокс указывает еще на один очевидный и надежный индикатор, помогающий определить социальный статус человека. А именно их речь. Оказывается ни тип красоты, которому они отдают предпочтение, ни их манера одеваться, ни эстетика быта, ни все это вместе взятое не является надежным барьером способным сохранить их инаковость. Британская аристократия даже говорит по-другому - у них существует свой язык (Posh), который появился 150 лет назад. Отличается он от классического английского, на котором говорят дикторы BBC, редуцированными гласными. Здесь возможно справедливое возражение: да, элита способна формулировать и выражать свои мысли иначе, чем плебеи, однако переживать прекрасное способны представители всех сословий. Хотя и бытует мнение, что у образованных классов, в сравнении с другими людьми, более тонкое, более развитое эстетическое чувство и, что простые люди мыслят прозаически. Они не способны ни понять, ни оценить красоту. Несомненно, что большая толика истины есть в этом бытующем мнении, Тем более, что ежедневный труд, вытравливает высокий дар любованья красотами. Толпе, разъедаемой социальной несправедливостью, труднее понять, что сама жизнь уже есть великая красота. Однако "красота" для всех, а, следовательно, и переживание прекрасного присуще всем. Иными словами, ни один класс, ни одна культура не может монополизировать право на него. Вопрос степени, вопрос количества, вопрос качества. В русской культуре Н. Чернышевский не признает равноправие эстетических вкусов различных социальных групп. По

Чернышевскому, понятие о *прекрасном* является «следствием образа жизни» людей. Понятия о *красоте* у простого народа несходны, и даже противоположны, с понятиями высших классов. Основной постулат диссертации Н.Г. Чернышевского "прекрасное есть жизнь" - ориентирует на осмысление *красоты* как проявления земных материальных свойств реальности, доступной человеку в ощущениях. Ощущения эти, по Чернышевскому, носят также классовый характер, поскольку представители разных классов понимают и видят *красоту* каждый по-своему: " простолюдин и член высших классов общества понимают жизнь и счастье жизни неодинаково; потому неодинаково понимают они и красоту человеческую ..." [3, с. 143]. «В красавице, по понятиям простого русского человека, - пишет Чернышевский, - мы не найдем ни одной черты, которая не была бы выражением цветущего здоровья и его причины – жизни в умеренном довольстве при работе, не доходящей до изнурительности» [3, с. 143].

Наше исследование показывает, что англичане и испанцы чувствительны к классовым различиям, но они их не унижают. Имплицитно оставаясь культурным авторитетом, аристократия продолжает детерминировать эстетическое сознание британцев и испанцев. Российская молодежь, например, тоже позаимствовала идею ношения макасинов на босу ногу у принцессы Дианы. Однако не стоит забывать, что аристократию всегда украшали, прежде всего, моральные качества: сдержанность, смелость, ответственность, чувство собственного достоинства и чести. Хотя здесь возможно возражение: аристократизм как эстетическая категория устарел, он не без изъяна…Однако, пронаблюдав конституанту "аристократизм" в английском и испанском концепте "красота", остается только выразить сожаление, что эта конституанта утрачена в русском концепте "красота".

Список литературы

1. Ванштейн О. Денди: мода, литература, стиль жизни. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 640 с.
2. Кант. И. Соч. в 6-томах. М.1982. –568 с.
3. Чернышевский Н.Г. Эстетическое отношение искусства к действительности/ Н.В. Чернышевский [электронный ресурс] – Режим доступа:http:russkay-literatura.ru/chernyshevskij-ng/436-chernyshevskiy-ng-disserteeziya-esteticheskie-otnosheniya-isku
4. Шарданова М.А. Эстетическая бинарная оппозиция «прекрасное/безобразное» в разносистемных языках (на материале английского, русского и кабардино-черкесского языков): дис. …канд. Филол. Наук. – Нальчик, 2006.
5 Fox K. Watching the English. The hidden rules of behavior. –М. Классика, -2008. – 592 с.
6. Hornby A.S. The Advanced Learner's Dictionary of current English. The English language book society and Oxford University Press, 1971. – 963.
7. Maravall J.A. Poder, honor y elites en el siglo XVII. Md., 1984. p. 328.
8. Mitford N. Noblesse oblige. –L. Harper and Brothers, - 1956. – 156.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИБЕРТЕКСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Акишина А.А., Тряпельников А.В.

ОУП ВО «АТиСО» Академия труда и социальных отношений, Москва, Россия
Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

Авторы статьи знакомят с новыми понятиями и терминами: кибертекст и киберобраз, востребованными сегодня в методике, представление о которых сформировалось у авторов на материале и в процессе разработки ими своих учебных пособий по РКИ.

Киберпространство (Интернет) в настоящее время стало новой естественной средой языкового функционирования. Разрастается количество терминов, связанных с понятием «текст»: технотексты, цифровые повествования и др. Вошел в употребление термин гипертекст, хотя его понимание сегодня неоднозначно. Нами предлагаются ещё новые понятия и

термины – кибертекст и киберобраз. Как мы понимаем их в ряду понятий «текст» и «гипертекст»?

Текст — это связная последовательность единообразных символов (слова и предложения, в музыке – звуки, в живописи - краски, в кинофильме – кадры, монтаж и т.д.), имеющая смысловую завершенность, связанность и целостность.

Гипертекст - это вербальный (или иной знаковый) текст с включенными в него ссылками (отсылками) на другие тексты (любых знаковых систем): аллюзии, цитаты, фото, аудио- и видео- иллюстрации. При этом ссылки (отсылки) лишь расширяют (конкретизируют, иллюстрируют) его содержание, не меняя самого образа исходного текста. К гипертекстам следует относить любые типы презентаций, аудио-, видео-, фото-иллюстрации, сопровождающие исходный текст.

Гипертекст может быть размещён на вебстраницах, имеющих специальное программное обеспечение. Такое обеспечение называют языком разметки HTML (Hyper Text Markup Language). Гипертекст, представленный в электронной форме и снабженный разветвленной системой связей, позволяет мгновенно переходить от одного его фрагмента к другому, и при этом исходный текст с заложенным в нем образом остается неизменным.

Сегодня с опорой на ресурсы Интернета (киберпространство, информационное поле) появляется возможность создания нового самостоятельного типа текста, которую использовали авторы статьи и назвали этот новый тип текста кибертекстом.

Кибертекст собирается из текстов разных знаковых систем, находящихся в киберпространстве: словесный текст; видео-, аудио- тексты; живописное полотно, фотография, музыкальное произведение и т.д. Тексты собираются с учётом того художественного образа, который задуман авторами этого кибертекста. Этот новый образ мы называем – киберобразом.

Кибертекст - это принципиально новая текстовая организация, новая образная архитектура, это сплав текстов разнознакового образно-эмоционального восприятия мира. Он стал возможен благодаря совершившейся информационно-технической революции, появлению киберпространства, Интернета. Эмоционально-экспрессивная сила кибертекста во сто крат возрастает по сравнению с эмоциональным восприятием однознакового (только словесного или только изобразительного и т.д.) текста, благодаря тому, что кибертекст воздействует на пользователя (реципиента) не только словом. Он подключает также все каналы восприятия (*слуховой*: прослушивание дикторских записей, музыки, разнообразных звуков; *зрительный*: просмотры иллюстраций, фрагментов видеозаписей, кинофильмов и т.п.). Кроме того, у пользователя появляется возможность слышать и видеть кадры, озвученные разными людьми в разные исторические периоды. А, учитывая тот факт, что кибертекст расширяет свои возможности за счет подключения ссылок на Интернет (гипертексты), информационно-образный объем его становится безграничным.

Итак, кибертекст – это единый, цельный, связанный, завершенный новый тип мультимедийного текста, порождаемый в кибепространстве, выраженный разными символами (знаками), охватывающий большое семиотическое пространство, но с единым содержанием и единым смысловым образом в кибертекстовом представлении – киберобразом.

Пример кибертекста в свернутом виде:

Известно, что мир образов – это чувственное представление определенной идеи. Образами именуются эмпирические воспринимаемые и подлинно чувственные в произведении объекты. Это образы зрительные (картины природы), слуховые (шум ветра, шелест камышей), обонятельные (запахи духов, ароматы трав), вкусовые (вкус молока, печенья), образы осязательные (прикосновения), кинетические (имеющие отношение к движению). Образом также является некая мысль, воплощенная в предмете, явлении или человеке. С помощью образов писатели, художники, композиторы обозначают в произведениях картину мира и человека; обнаруживают движение, динамику действия.

Киберобраз – как любой художественный образ, это замысел автора, это воплощённая автором главная, обобщающая идея, переданная не только вербальным текстом, но и музыкой, кадрами кинофильмов, полотнами художников, фотографиями и др.

Так в кибертексте «День Победы» авторы воплотили обобщенную идею торжества, беспредельной радости от победы и скорбь по погибшим - «День Победы! Это радость со слезами на глазах». И все составляющие кадра повествуют об этом: и вербальные тексты об этом дне в стране, и голос

диктора Б.Ю. Левитана, сообщающего о подписании акта о безоговорочной капитуляции Германии 8 мая 1945 года, и картина художника П.А. Кривоногова «Победа», и заключительный фрагмент фильма «Летят журавли» режиссёра Михаила Калатозова, снятый по мотивам пьесы Виктора Розова «Вечно живые», и праздничный победный салют в Москве, и фотографии всех больших битв во время Великой Отечественной войны и, наконец, песня композитора Давида Тухманова и поэта Владимира Харитонова «День Победы» в исполнении Льва Лещенко.

Пример кибертекста в раскрытом виде:

ПРИКАЗ
Верховного Главнокомандующего
ПО ВОЙСКАМ КРАСНОЙ АРМИИ
И ВОЕННО-МОРСКОМУ ФЛОТУ

8 мая 1945 года в Берлине представителями германского верховного командования подписан акт о безоговорочной капитуляции германских вооруженных сил.

Великая Отечественная война, которую вел советский народ против немецко-фашистских захватчиков, победоносно завершена, Германия полностью разгромлена.

«ДЕНЬ ПОБЕДЫ». Стихи - Харитонов В. Музыка - Д. Тухманов. Испонитель – Лев Лещенко

День Победы, как он был от нас далек,
Как в костре потухшем таял уголек.
Были версты, обгорелые, в пыли, -
Этот день мы приближали как могли.

Текст в кадре

8 мая Германия подписала акт о безоговорочной капитуляции. А 9 мая наступил в СССР великий День Победы над фашизмом, когда капитулировали остатки немецкой армии в Чехословакии. С этого времени 9 мая стал национальным праздником России, Днем Победы.

Фрагмент фильма «Летят журавли»

Задания

Посмотрите снимки. Какие события Великой Отечественной войны отражены на них? Что вы о них знаете? См. ключ. Читайте и слушайте тексты.

МЕДИАТЕКА КАДРА:

1. «ДЕНЬ ПОБЕДЫ» . Исполняет Л.Лещенко.
http://video.mail.ru/mail/svetlana_mongush/12/17.html [диск]
2. Акт о безоговорочной капитуляции Германских Вооруженных Сил АУДИО- Совинформбюро- http://sovmusic.ru/period.php?gold=yes&period=4
Читает Ю.Левитан
http://sovmusic.ru/download.php?fname=st_80545
3.Видео- «Летят журавли»
https://www.youtube.com/watch?v=NRuNgAF8ARo

Киберобраз помимо художественной выполняет и познавательную функцию. Так, приведённый здесь киберобраз «Победа» знакомит пользователя (читателя, зрителя, слушателя) с настроениями людей разных поколений (поскольку отрывки произведений, включенных в кибертекст созданы в разное время). Киберобраз принимает чувственно воспринимаемые формы, экспрессивно воздействуя на чувства и разум пользователей (читателей, слушателей, зрителей). Киберобраз максимально емкий, обобщенный, типизированный· экспрессивный, самодостаточный. Всё это сближает его с образами текстов художественных произведений.

Благодаря киберобразу, действующему на пользователя на экспрессивно-эмоциональном уровне, кибертекст легко воспринимается пользователями, даже плохо владеющими языком оригинала. Кибертекст, таким образом, является прекрасным учебным текстом, рано знакомящий учащихся с литературой, искусством , историей страны, язык которой изучается.

С нашей точки зрения, кибертекст – тот вид учебного текста, который необходим в методике преподавания русского языка как иностранного - диалога культур. Мы знаем, что один из естественных путей освоения языка через культуру состоит в непосредственном пребывании в культурной среде изучаемого языка. Но естественная языковая среда существует в Интернете как виртуальная. И это не модель, а проекция в киберпространство живой естественной языковой среды, которая конвертируется в контент как: «оцифрованное, готовое к распространению, не стесненное формой содержание» [3, с.17].

Эта проекция несет в себе посредством триединства «текст–гипертекст–кибертекст» культурные и языковые коды и образы. Подобно тому, как это происходит в естественной среде коды и образы считываются, понимаются и воздействуют на реципиента, возвращаясь к нему с экрана посредством контента из киберпространства, в новом уже – киберобразе.

О характере и силе воздействия киберобраза на реципиента мы знаем из масс-медиа и личного опыта, который сейчас есть у каждого, кто работает с Интернетом. Сила воздействия велика. Отметим, что профессионально не использовать силу информационного воздействия киберобраза в целях обучения языку, в частности русскому языку как иностранному, в современном образовании мы просто не в праве.

Кибертексты актуальны в преподавании иностранных языков, потому что:

а) кибертекст – сплав многих разноплановых текстов,

б) одновременно задействованы все каналы восприятия: словесный,

зрительный, слуховой,

в) подключено к логическому восприятию текста эмоционально-образное восприятие, г) расширены рамки самостоятельной работы студента, благодаря возможности выхода в Интернет,

д) кибертекстом легко пользоваться, поскольку он функционирует в электронной среде и при необходимости может быть трансформирован,

е) расширяются возможности раннего информационного включения страноведческого материала, когда у студента еще нет навыка владения русской речью,

ж) расширены возможности интерактивной учебной работы с использованием Интернета и мобильных коммуникаций.

Список литературы

1. Акишина А.А., Тряпельников А.В., Шипелевич Л. О новом типе учебного текста для изучающих иностранные языки // Человек, сознание, коммуникация, интернет: материалы VI Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира»: 22—25 мая 2014. Лёвен, 2014. С. 267—274.
2. Акишина А.А., Тряпельников А.В. Электронный ресурс – Режим доступа: Url: http://author-edu.ru/ru/node/319
3. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). М., 2014.

ПРОБЛЕМА ОТБОРА ЛЕКСИКИ И ГРАММАТИКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Алтухова В.А., Моновцова Н.М.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

В статье проведён анализ проблем, возникающих при отборе лексики и грамматики на начальном обучении русскому языку как иностранному. Указаны принципы отбора активной лексики, критерии отбора грамматического материала. Рассмотрены продуктивные и рецептивные лексические навыки.

Среди наиболее значимых компетенций, формирование которых является задачей Центра довузовской подготовки иностранных граждан, можно выделить компетенции, связанные с будущей деятельностью выпускника в условиях многонационального общества. Формирование этих компетенций предполагает овладение выпускниками русским как иностранным и лингвострановедческими знаниями о стране изучаемого языка, а также способность применить эти знания в профессиональной деятельности.

Лексика – это:

1) совокупность слов какого-либо языка;

2) определённый пласт речи;

3) язык автора, писателя.

Специфика лексики как аспекта преподавания определяется:

1) Необозримостью, неисчерпаемостью единиц словаря, невозможностью ограничить и точно представить объём лексического материала, необходимого для овладения иностранным языком. Все количественные и качественные параметры достаточно неопределённы.

2) И в фонетике, и в грамматике можно установить системные связи и отношения, а вопрос о системности лексики дискурсивный. Лексические единицы вступают в связи и отношения с другими единицами по-разному. Лексический материал огромен и разнообразен. Систематизировать его очень трудно.

Как показывает опыт, лучшие результаты достигаются, если с первых же дней обучать правильному произношению русских звуков. В то же время известно, что при работе с иностранными слушателями формирование произносительных навыков может вызывать значительные трудности.

Артикуляция звуков также вызывает трудности у русскоязычных студентов в связи с тем, что русский язык имеют сравнительно мало совпадений в фонетической системе. В русском языке представлено 43 фонемы

(36 согласных, 6 гласных и 1 полугласная). Среди других наиболее существенных различий между фонетическими системами двух языков можно рассмотреть также присутствие в русском языке явления редукции как гласных, так и согласных звуков (безударные гласные и оглушение согласных).

При отборе активной лексики в словарь-минимум учитываются следующие принципы:

1. частотность (употребительность, распространённость).
2. тематическая ценность. Может быть не очень частотное слово, но необходимо. Например, НАПИСАТЬ, ПРОЧИТАТЬ – это не очень частотные слова, но для занятий они необходимы.
3. широкая сочетаемость (слова с большой сочетаемостью предпочтительней слов с редкой сочетаемостью, т.к. при ограниченном объёме активной лексики они позволяют выражать более разнообразное содержание).

Отбирая лексику, каждый преподаватель должен вникать, почему выбирают именно эти слова. Например, пока не дана конструкция с Д.п., нельзя давать предикативные наречия (трудно, легко и т.п.). Лексика даётся с оглядкой на грамматику и на речевые темы.

Без овладения словарным запасом невозможно ни понимание речи других людей, ни выражение собственных мыслей.

Овладеть иноязычной лексикой – это 1) усвоить (запомнить) значение и форму предусмотренного учебной программой минимума лексических единиц; 2) научиться пользоваться этими единицами в различных видах речевой деятельности; 3) научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении текстов. Таким образом, лексика нужна как для осуществления продуктивной речевой деятельности (говорения, письменной речи), так и рецептивной (аудирования, чтения).

Принято выделять продуктивные и рецептивные лексические навыки. Продуктивные – навыки правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями общения и целями

коммуникации. Рецептивные – навыки узнавания и понимания лексических единиц в рецептивных видах речевой деятельности (аудирование и чтение).

На ВФК учащийся получает некоторое количество слов, при этом слова разных частей речи. Слова подбираются для тренировки произношения. С началом лексико-грамматического курса можно стремиться осмысленно работать над лексикой.

Основная цель работы над лексикой на начальном этапе – формирование словаря, необходимого и достаточного для элементарного общения в учебной и обиходно-бытовой сфере; а также обеспечение лексического наполнения для усвоения грамматики.

На начальном этапе необходима строгая минимизация лексики. Преподаватель может выходить за рамки минимума, но он должен понимать, что ничего лишнего давать не следует. На этом этапе должна быть теснейшая связь лексической работы с грамматической (например, Iиз изучаемых косвенных падежей – предложный (в местном значении), поэтому необходим отбор особых глаголов (сидеть, висеть, лежать – *где*?). Слово входит в словосочетания, предложения, поэтому учащийся должен уметь употреблять слово в контексте. Лексику необходимо подбирать в соответствии с целями грамматики.

Одновременно с изучением грамматических единиц мы обучаем речи, поэтому лексика должна организоваться тематически.

На начальном этапе исключается многозначность, слово берётся только в 1 значении, важном, актуальном для учащихся. Исключается также синонимия, в то время как антонимия используется очень широко, т.к. антонимы употребляются в одних и тех же контекстах. Для запоминания лексики необходима её высокая повторяемость, поэтому одна и та же лексика включается во все тексты и упражнения урока. Запоминание слов носит

активный характер. Почти вся лексика начального этапа – активная, пассивного словаря почти нет. Это ядро будущего словаря.

Принято различать активный и пассивный лексический минимум. В активный, или продуктивный, словарь входят слова, которые учащиеся должны усвоить и употреблять для выражения своих мыслей. Пассивный, или рецептивный, словарь составляют слова, которые учащиеся должны понимать при чтении и слушании иноязычной речи. Пассивный словарь увеличивается за счёт потенциального словаря, включающего слова, о значении которых учащиеся могут догадаться по сходству с родным языком, по словообразовательным элементам, по контексту.

Резкое сокращение количества аудиторных часов вынуждает преподавателей-практиков осуществлять поиск новых форм преподавания русского как иностранного языка. Наиболее рациональными решениями в ситуации нехватки учебных часов являются с одной стороны, тщательная разработка и организация самостоятельной работы слушателя, с другой стороны, опора на разработанное учебно-методическое пособие преподавателями КГМУ: Артемьевым А.Ю., Алтуховой В.А., Черняковой Л.А, Мохневой Н.В. - «Сопроводительные лабораторные работы для аудиторной и самостоятельной работы к учебнику русского языка (элементарный уровень) Антоновой В.Е., Нахабиной М.М., Сафоновой М.В., Толстых А.А. «Дорога в Россию».

Преподавание иностранного языка подразумевает сознательное освоение грамматики. Незнание основных грамматических особенностей изучаемого языка приводит к невозможности осуществления коммуникативного намерения, что препятствует приобретению коммуникативной компетенции. В целях повышения мотивации студентов к изучению русского языка как иностранного в Центре довузовской подготовки иностранных граждан овладение грамматической системы начинается на самом раннем этапе обучения, благодаря чему слушатели получают возможность в течение

короткого времени научиться выполнять простейшие коммуникативные задачи (представиться/ представить других, задавать/ отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе). Выполнение подобных задач невозможно без знания основных глагольных форм.

Отбор грамматического материала по русскому языку как иностранному осуществляется исходя из системы русского языка и с определённой установкой, а именно: выработка навыков и умений общения на русском языке с самого начала обучения, постепенно она усложняется с расширением возможностей учащихся. Навыки и умения проводить грамматические действия является если не главным, то неотъемлемым компонентом общения на начальном этапе обучения.

Значение грамматики для практики говорения и понимания русской речи выдвигается на первый план среди мотивов, обусловливающих важность овладения грамматикой, так как русская грамматика – это грамматика второго языка для иностранных слушателей, и её освоение сопряжено с познанием новых тонкостей, новых оттенков действительного мира, чем и определяется её вклад в развитие мышления обучающихся.

Объём лексического и грамматического материала, подлежащего изучению в Центре довузовской подготовки определяется, с одной стороны, исходя из потребностей общения, которые формируются в виде целей обучения и требований к его результатам, а с другой стороны, исходя из возможностей усвоения лексического и грамматического материала слушателями.

Прежде всего, отбор грамматического материала русского языка как иностранного осуществляется по принципу практической значимости той или иной грамматической категории для нужд общения, причём наиболее частные категории грамматики сочетаются с теми категориями, которые обладают в языке более прочными системными связями. Отбор грамматических категорий предполагает работу по установлению оптимального списка наиболее нужных форм, в которых эти категории реализуются.

Особое значение придаёт признаку частотности употребления при отборе языкового материала. Учёт таких факторов, степень сложности данного грамматического материала русского языка помогает определить доступность грамматического явления, то есть определённых синтаксических конструкций и грамматических форм слов.

Критерий сложности данного грамматического явления определяется по следующим признакам: степень конкретности значения, степень простоты структуры, наличие или отсутствие различных исключений из общего правила.

С целью минимизировать временные затраты на объяснение грамматических тем, связанных с образованием и употреблением глагольных форм, необходимо проанализировать грамматические системы русского, английского и португальского языков. Это позволит преподавателю организовать предъявление материала таким образом, чтобы обучаемые могли опираться на имеющиеся у них знания в родном или первом иностранном языке. В трех рассматриваемых языках глаголы могут иметь категории лица, числа, рода, времени, наклонения, вида и во всех временах изменяются по лицам и числам (спрягаются). В русском языке при спряжении глаголов категории лица и числа выражаются при помощи характерных окончаний. Глаголы в русском языке имеют два типа спряжения, при этом по окончанию глагола в инфинитиве в подавляющем большинстве случаев возможно определить, к какому типу спряжения относится данный глагол. Количество исключений из этого правила незначительно.

Если в процессе преподавания будут установлены необходимые синтаксические структуры, определена их лексическая наполняемость, формирование умений воспринимать и производить речевые и грамматические действия будет не слишком усложнённым, – то это всё также позволит систематизировать материал, что на начальном этапе приносит определённую пользу.

Очень часто перед преподавателем встаёт проблема такого рода: грамматические умения, приобретённые на одном лексическом материале, слушатели не могут распространить на другие, новые слова. Именно поэтому пройденный материал в начальном этапе обучения вводится снова для повторения уже в расширенном плане. К тому же характер работы тоже имеет существенные различия. Если на первых занятиях язык изучается чисто практическим путём, то есть в процессе работы над типовыми фразами, то в последующих классах изучение русского языка основывается на единстве синтаксиса и морфологии, теории и практики.

Следует уделять особое внимание выработке прочных умений и навыков составления предложений, языковой материал следует вводить, исходя из его необходимости для выражения членов предложения, и в такой последовательности, которая создаёт оптимальные условия для составления предложений. Важно добиться, прежде всего, усвоения слушателями способов выражения подлежащего, затем – сказуемого; при подлежащем для обогащения речи учащихся следует давать и определения, отрабатывая тем самым навыки согласования имён прилагательных, притяжательных и указательных местоимений с именами существительными в именительном падеже; после следует обучать тому, что нужно для выражения дополнения и обстоятельства, и т.д.

Итак, специфические аспекты значения русской грамматики для овладения русским языком учащимися Центра довузовской подготовки определяют характер изучения русской грамматики. Формирование умения производить и понимать тексты на русском языке как в устной, так и в письменной форме определяет практическую необходимость овладения грамматикой. Это означает прежде всего то, что грамматику русского языка учащиеся изучают на начальном этапе для практического применения, т.е. для того, чтобы строить и понимать русскую речь.

Список литературы

1. Гальская Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.- 336 с.
2. Рыжова Н.В. Проблема отбора и организации грамматического материала в обучении русскому языку нерусских. / Вестник Российского университета дружбы народов 2008, №2. – М., с 53-60.

ОБУЧЕНИЕ АКУШЕРСТВУ И ГИНЕКОЛОГИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН. ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ.

Ангалева Е.Н.

Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия.

В статье проведен анализ образовательного процесса студентов международного факультета на кафедре акушерства и гинекологии ФПО, предложены варианты решения возникающих проблем.

Современный образовательный процесс – это слаженная работа структуры, включающей все звенья обучающей отрасли. В медицине полноценное образование невозможно представить без здравоохранения и инноваций, социальной поддержки и трудноо цениваемых затрат педагога: интеллектуальных, эмоциональных, психических, физических, душевных, собственно образовательных и других. Преподавателю медицинского вуза нередко приходится быть и учителем, и родителем, и воспитателем и даже другом для обучающихся. Далеко не всегда и везде результат труда учителя имеет соответствующее материальное воплощение и достойную оценку. Тем не менее, российский педагог-врач, вырастая как личность и специалист в медицинском сообществе, сохраняет и укрепляет лучшие гуманистические традиции, прививая их студентам как своим будущим коллегам собственным примером в ходе образовательного процесса и других форм общения [2].

Поиск новых эффективных методов обучения идет постоянно. Преподаватель-врач не только учит медицине, но и учит анализировать, познавать науку, прививает навыки обучения в целом, непрерывно учится сам [9].

Ежегодно в нашем вузе обучаются около 1500 студентов I-VI курсов и более 10 ординаторов и аспирантов из более чем 45 стран мира. К особенностям работы с этим контингентом студентов относится большое различие в общей, языковой и специальной подготовке, религиозном и социально-экономическом статусе. Это требует от преподавателя достаточного опыта в межкультурной коммуникации, широкого кругозора и высокой врачебной квалификации [3].

В настоящее время, в связи с введением ФГОС-03, наиболее трудной проблемой, на наш взгляд, является выбор метода обучения в группе студентов с разным уровнем подготовки и различной мотивацией, разной культурой и языком [8].

Мы сталкиваемся с двумя категориями учащихся. Первая - это люди с чёткими целями и планами на будущее, определяющими высокую мотивацию. Как следствие, они готовы адаптироваться к новым условиям, проведя предварительно исследование на уровне ознакомления с учебными программами, их продолжительностью и местом проведения. Ко второй категории относятся студенты без определённых целей, мотивация которых ограничена наставлениями и планами родителей, надеждой на улучшение бытовых и социальных условий. В первом случае проблем, связанных с адаптацией к иностранной культуре и условиям обучения, оказывается гораздо меньше, чем во втором. Однако сложности и напряжённость сопутствуют межкультурным контактам даже при самых благоприятных условиях. В период адаптации возникают следующие проблемы, связанные в основном с учебной деятельностью и процессом общения со сверстниками: общение на иностранном языке, иные методы преподавания и различия в учебных

программах, чужие традиции, несвойственный образ жизни, другая пища, межэтнические конфликты в интернациональном коллективе [1].

Адаптация к новым социокультурным условиям требует определённой гибкости, известного отказа от ряда традиционных представлений и норм. Это необходимое условие эффективной совместной деятельности представителей различных культур, в том числе и такой деятельности, как учёба иностранных студентов в вузе [6].

В своей работе опытный педагог стремится создать условия, содействующие позитивной адаптации студентов. Это достигается путем налаживания неформальных межличностных отношений между преподавателем и студентами. Мы считаем важным использовать возникающие возможности для разговора о других культурах, уважаем национальные и религиозные особенности и праздники. Мы уверены, что учёт национальной этнокультурной специфики позволяет повысить эффективность учебной деятельности студентов, облегчить им процесс адаптации к новым для них условиям. Традиционно коллектив преподавателей совместно с наиболее активными русскими и иностранными студентами и ординаторами проводит встречи, «круглые столы», экскурсии, посвященные истории и культуре России, города, знаменитым курянам и событиям, а также - истории развития дисциплины, кафедры, вуза. При обучении по специальности используется и занимательно-познавательная форма, «деловая игра», «мозговой штурм» [1,3,9].

Существуют определенные правила компетентного межкультурного общения, которым мы стараемся неуклонно следовать, и учим им наших студентов. Каждое правило начинается со слов «Я должен».

1. Хорошо знать себя и собственную культуру.

2. Исходить из того, что моё восприятие реальности имеет свои границы.

3. Быть терпеливым, наблюдательным, внимательно слушать собеседника и не делать поспешных выводов.

4. В ситуации неопределённости сохранять способность принимать решения.

5. Чаще обращаться за информацией и советами, тщательнее взвешивать свои решения и мириться с тем, что на это требуется больше времени.

6. Проявлять любознательность ко всему новому и необычному.

7. Больше узнавать о культурных особенностях моих партнёров.

8. Проявлять стремление к изучению и пониманию инокультурных перспектив.

9. Быть готовым раскрыться перед собеседником, показать, кто я есть и каковы мои убеждения.

10. Признать, что я не идеален и не всегда способен избежать ошибок и недоразумений.

Мы разъясняем студентам, что соблюдение этих несложных правил поможет нам и нашим иностранным студентам достойно вести межкультурный диалог и достичь определенных положительных результатов в процессе обучения медицинским наукам и формирования полноценной личности [1,2,4].

Помимо совершенствования компетентного межкультурного общения большое внимание уделяется разработке методических материалов.

Для студентов, обучающихся на английском языке, разработаны шестилетние рабочие программы по акушерству и гинекологии, общая сквозная программа. Тематика лекций и практических занятий составлена с учетом уровня предшествующей подготовки. Имеется банк тестов и ситуационных задач для контроля знаний студентов. Продолжается разработка мультимедийных программ. Опыт работы показывает, что наибольший интерес и желание продолжить обучение на нашей кафедре у студентов вызывает реальная возможность получить практические навыки уже на первых занятиях в клинике, иметь непосредственный контакт с больными и возможность использования современных технологий и оборудования [2,3].

Уровень знаний иностранных студентов демонстрирует достаточный научно-практический потенциал преподавателей данной дисциплины и высокое качество образования, получаемого в нашем вузе. Рост количества иностранных студентов отражает не только правильность социально-экономической и межнациональной политики руководителей университета, но и немалый вклад кафедры акушерства и гинекологии в образовательный процесс [4,9].

Однако в последнее время качество и выживаемость знаний отдельных групп иностранных учащихся оставляют желать лучшего. Причина, на наш взгляд, не в снижении качества педагогического процесса, а скорее, - в качестве базовых знаний абитуриентов, мотивации студентов на освоение практических умений, национальных особенностях граждан некоторых стран, взаимодействия различных подразделений вуза, распределении и недостаточного количества часов русского языка во время изучения клинических дисциплин.

Каковы же причины сложившейся ситуации в вузе в целом со стороны студентов? С этой целью совместно со студентами была разработана анкета для анонимного опроса выпускников. Последняя включала вопросы по качеству подачи лекционного материала, проведению практических занятий, заинтересованности студентов в изучении отдельных дисциплин, возможности доступа к различной информации и отдельным методическим материалам.

Всего было опрошено- 56 студентов 6 курса международного факультета: 27 девушек и 29 юношей, что было пропорционально. Возраст опрошенных составил 25,5+-3,5 (22 до 29 лет, средний возраст – 24,6 г). Студенты были гражданами: Малайзии - 44,6%, Индии – 35,7%, Шри-Ланка – 14,2%, Нигерии – 3,5%, другие – 1,7%. Полученные результаты представляют некоторый интерес. Так, акушерство считают очень трудной и стрессовой специальностью 50% респондентов. Желают самостоятельно принимать роды на практическом занятии 46,4%, ассистировать на операциях – 23,3% учащихся [1,4]. Внедрять

последнее преподавателям не позволяет САНПИН и отсутствие у студентов соответствующих сертификатов, а также – согласие самих пациенток. Просьбы обучающихся делать в лекциях акцент на зарубежные классификации и стандарты были в кратчайшие сроки удовлетворены. Желание 89,2% студентов на каждом занятии посещать родильный зал и/или операционную не представляется возможным по санитарно-эпидемиологическим условиям родильного дома, в том числе - и по количеству студентов в группе (должно быть не более 5-6 человек одновременно, в настоящее время в группах по 12-14 человек).

На нашей кафедре поощряется участие студентов в лечебном процессе: осмотрах больных, консилиумах, научно-практических конференциях, присутствие на родах и операциях, вечерние дежурства, написание дополнительной истории родов, доклад интересного клинического случая. Вопрос ограничивается неудовлетворительным знанием русского языка «у постели больного» отдельными категориями учащихся, отсутствием санитарной книжки на практическом занятии (сандопуска к пациентам по САНПИН), внешним обликом (низкий социальный статус, неопрятность и неухоженность) студентов некоторых стран, с которыми больные, а особенно беременные, порой отказываются даже разговаривать. Только статус преподавателя нашей кафедры в клинике позволяет поддерживать учебный процесс на должном уровне. Большое количество пропусков практических занятий по «стрессовой» дисциплине не позволяет отдельным студентам участвовать в ведении родов, механизм которых при такой ситуации они даже не представляют [1,9]. Ситуацию по освоению фантомного курса по акушерству и гинекологии значительно облегчило создание в 2010 г. университетского обучающего симуляционного центра (руководитель к.м.н. доцент Долгина И.И.)

Несовпадение учебных программ и методик преподавания различных стран требует, на наш взгляд, стажировки наших преподавателей на рабочем месте в ВУЗах основных «стран-поставщиков» студентов [1,2,3,4,9].

Таким образом, имеют место неиспользованные возможности улучшения учебно-методической работы с иностранными студентами:

1) выделение часов, входящих в общую часовую нагрузку, для проведения методической работы: создания учебных фильмов, слайдов, методических рекомендаций для проведения занятий и производственной практики, самостоятельной работы, написанию историй болезни и родов, составлению рецензий и отчетов о дежурстве;

2) выделение дополнительного достаточного объема часов русского языка во время изучения клинических дисциплин выпускающих кафедр для освоения практических навыков и «подхода к пациенту», знаний коммуникативного русского языка с целью более свободного общения с больными и медицинским персоналом клиник [5,6,7];

3) организация на коммерческой основе дополнительных теоретических и практических, возможно, индивидуальных, занятий, лекций по отдельным разделам акушерства и гинекологии с учетом пожеланий студентов;

4) уменьшение количества обучающихся в группе студентов с 14 до 6 человек;

5) изменение условий для приема отработок как для преподавателя, так и для студента с целью повышения мотивации студентов делать это своевременно и подготовленно, чтобы не отнимать время преподавателя от методической, лечебной и научной работы.

Одними из самых лучших и оригинальных наших внедрений в педагогический процесс ГБОУ ВПО КГМУ МЗ России являются два мультимедийных учебно-методических пособий по русскому языку для иностранных студентов: «Русский язык и культура речи. Этикет профессионального общения: раздел «Акушерство» и «Русский язык и

культура речи. Подготовка к клинической практике: раздел «Гинекология». Данный проект был предложен коллективом кафедры русского языка и культуры речи в лице заведующей кафедрой, к.ф.н., доцентом Ковыневой И.А. и стал настолько актуальным и интересным, что работали над ним с большим удовольствием как студенты, так и многие преподаватели заинтересованных кафедр. Это современное уникальное пособие в настоящее время оказывает нам неоценимую помощь в педагогической деятельности, а для студентов является настольной электронной книгой.

Список литературы

1. Ангалева Е.Н., Мазепкина И.Н. Использование основных принципов межкультуральной коммуникации в преподавании акушерства и гинекологии иностранным учащимся. - «Традиционные и инновационные подходы к модернизации медицинского образования». Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 75-летию КГМУ (2-8 февраля 2010 года). – Курск: КГМУ, 2010.Том I, с. 240-242.
2. Ангалева Е.Н., Хуцишвили О.С. Правила межкомпетентного культурного общения как инструмент формирования личности и специалиста. - Сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической электронной конференции с международным участием «Язык. Коммуникация. Культура» (19-25 мая 2014 г.) – Курск: КГМУ, 2014.
3. Газазян М.Г., Ангалева Е.Н., Хурасева А.Б., Мазепкина И.Н. Инновации и традиции в обучении студентов факультета РИУ на кафедре акушерства и гинекологии.- «Инновации и традиции в модернизации современного учебно-воспитательного процесса в медицинских вузах». Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 77-летию КГМУ (2 февраля 2012 года). – Курск: КГМУ, 2012, Том II, с. 42-44.
4. Газазян М.Г., Ангалева Е.Н., Пономарева Н.А., Иванова О.Ю., Хурасева А.Б., Мазепкина И.Н. Место русской культуры в преподавании клинических дисциплин. - «Межкультуральная коммуникация: лингвистический, социальный и медицинский аспекты: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 77-летию КГМУ, (11-12 апреля 2012 года)». - ГБОУ ВПО «Курский государственный медицинский университет» Минздрав и СР РФ, г. Курск, Россия.
5. Ковынева И.А., Порохнявая Е.А. и др. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на английском языке (3-4 год обучения).- Курск: КГМУ, 2009. – 202с.

6. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение / А.П. Панфилова. - М.: Издат. центр «Академия», 2011. – 192с.
7. Порохнявая Е.А.Русский язык в медицине. Учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев (2 год обучения).- Курск: КГМУ, 2013. Система воспитания студентов Курского государственного медицинского университета: социологический анализ / В.А. Лазаренко, А.И. Конопля, Н.С. Степашов, Т.Д. Василенко; Курск. гос. мед. ун-т. -Курск: Изд-во КГМУ, 2011. - 129 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС-03). - www.rc.edu.ru
9. Хурасева А.Б., Ангалева Е.Н. Творческий подход к преподаванию акушерства и гинекологии иностранным гражданам в медицинском вузе.- «От компетентности преподавателей к качеству обучения и воспитания студентов/ Материалы Всероссийской учебно-методической конференции с международным участием, посвященной 79-летию Курского государственного медицинского университета (7 февраля 2014 года).-Том I.-Курск: ГБОУ ВПО КГМУ Минздрава России, 2014.-408 с.; с.131-133.

ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ ИМЁН ПЕРВОСТИХИЙ ЗЕМЛЯ И ОГОНЬ В ПОЭЗИИ В.С.ВЫСОЦКОГО

Аниськов В.В.

Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева, г. Орёл, Россия

В статье рассматривается соотношение имён первостихий земля и огонь в поэзии В.С.Высоцкого. Большинство совместных словоупотреблений этих имён характеризуется тем, что огонь оказывается разрушительной силой по отношению к земле.

Имена четырёх первостихий могут образовать шесть сопоставительных пар. Применительно к творчеству В.С.Высоцкого три из них уже описаны в наших статьях [1], [2], [3], сопоставление имён первоэлементов **вода** и **воздух** находится в работе. Предметом же настоящей статьи является сопоставление первоэлементов (их обозначений) **земля** и **огонь** в поэтическом творчестве В.С.Высоцкого.

Сразу отметим, что таковое противопоставление – в явном или скрытом виде – зафиксировано всего в пяти текстах поэта, о чём свидетельствует и соответствующий выпуск «Словаря языка поэзии Владимира Высоцкого», составленного В.П.Изотовым [6, с. 34-24].

Первое употребление отмечено в одной из программных песен Высоцкого раннего периода «Парус. Песня беспокойства»: «Все континенты Могут гореть в огне». Здесь мы видим прямую фиксацию слова **огонь** и косвенную фиксацию слова **земля**, реализованную словом **континент.**

Довольно любопытным здесь представляется противопоставление континентов и частей света в свете противопоставления огня и воды (последняя первостихия тоже представлена косвенно): «Все части света // Могут лежать на дне, // Все континенты // Могут гореть в огне». Не есть ли это реализация более широкого противопоставления прошлое // будущее: Атлантида (прошлое человечества) поглощена водой вся земля (в будущем) может быть сожжена огнём.

А.Е.Крылов и А.В.Кулагин усматривают здесь отражение поговорки: «*Все части света Могут лежать на дне, Все континенты Могут гореть в огне* – обыграна поговорка «в огне не горит и в воде не тонет»» [7, с. 109]. Вполне уместное замечание, тем более что сам поэт определял эту песню как набор тревожных, беспокойных фраз (в противоположность подавляющему большинству других песен, являющихся новеллистическими, сюжетными); соответственно ничего не препятствует любым интерпретациям этого текста, поскольку он не увязывается с конкретным сюжетом, смыслом.

Следует отметить, что из отмеченных нами противопоставлений имена первостихий земля и огонь в большинстве случаев находятся в оппозиции. Так, в песне «Высота» говорится: «**Земля** – как **горелая** каша». Эта же мысль является лейтмотивом «Песни о Земле»: «Кто сказал: всё сгорело дотла». (Отметим в скобках, что «Песня о Земле» обладает большим синергетическим

потенциалом; о синергетическом подходе к творчеству В.С.Высоцкого см. [4], [5]).

Во всех этих трёх случаях огонь проявляет себя по отношению к с земле враждебной стихией, уничтожая и саму землю (и Землю тоже), и всё существующее на ней.

Однако в той же «Песне о Земле» есть слова: «Кто поверил, что **Землю сожгли**?/ Нет, она почернела от горя». Это единственный случай сопоставления имён первостихий **земля** и **огонь**, где огонь не является довлеющей силой по отношению к земле.

А.В.Кулагин, характеризуя «Песню о Земле», указывает наличие в ней фольклорного мотива матушки-Земли, персонификацию этого образа, однако об огне не упоминает [8, с. 70].

Несколько иная ситуация представлена во второй части дилогии «Две песни об одном воздушном бое» - «Песне самолёта-истребителя». Главный герой песни, самолёт-истребитель (а в творчестве Высоцкого есть песни, написанные от лица неживых объектов (например, корабля, автомобиля), не говоря уже о том, что различные звери получают у него право голоса и что активно используется приём речевой маски), говорит: «Но мне не **гореть** на песке»; «Уж лучше лежать на **земле**» (в нескольких исполнениях «Уж лучше **гореть** на **земле**»[1]). В данном случае огонь не причиняет непосредственного вреда земле: земля лишь является местом, на котором огонь уничтожает воздушный объект.

Как видим, во всех этих произведениях имеет место неявное противопоставление имён первостихий **земля** и **огонь.**

Единственным же произведением, в котором есть одновременное называние первостихий **земля** и **огонь**, является стихотворение «Набат»: «Нет,

[1] Из 62 двух известных на сегодняшний день фонограмм этой песни этот вариант звучит в 4 исполнениях: Ленинград, Энергосетьпроект, 6 марта 1968; запись в неизвестном месте (так называемый «псевдо-Архангельск»), март 1968; Москва, у В.Абрамова, апрель 1968; Киев, у Г.К.Лубенца, 22 мая 1968.

огнём согрета мать-**Земля**». И здесь, на наш взгляд, можно говорить о двойственном соотношении этих имён.

Стихотворение «Набат» рассмотрено только в статье М.А.Раевской [9] – никаких упоминаний о данном произведении ни у кого из высоцковедов обнаружить не удалось. В частности, она пишет: ««Набат» - первое стихотворение Высоцкого о войне, где и человек, и природа предстают абсолютными жертвами, им отказано в возможности не только защищаться, но и чувствовать себя хотя бы моральным победителем. «Песня о Земле» (1969 г.), построенном на схожем образе (сожжённая Земля), проникнута пафосом непременного возрождения. В «Набате» хоть и говорится о том, что «когда остынет – станет мир пустыней,/ вновь придётся начинать с нуля», не очень ясно, будет ли кому возрождать там жизнь» [9, с. 134-135].

Комментируя строки «Хорошо будет в мире сожжённом/ Лишь мертвецам и ещё нерождённым», М.А.Раевская отмечает перекличку с Апокалипсисом в «Откровении Иоанна Богослова» [9, с. 137].

Однако у Высоцкого, как известно, даже сюжетные тексты зачастую не поддаются однозначной трактовке. Так и строка «Лишь **огнём** согрета мать-**Земля**» может трактоваться не как разрушение огнём Земли, но и прямом смысле: огонь согревает Землю, поскольку есть строка «Понаблюдать за всемирным потопом», и, следовательно, после всемирного потопа огонь согреет Землю.

Прямо противоположные трактовки одной и той же строки, одного и того же образа – характерная черта поэтики Высоцкого, её «эстетики неопределённости», как определил это А.В.Скобелев [10].

Таким образом, противопоставление имён первостихий **земля** и **огонь** в поэзии В.С.Высоцкого реализовано всего лишь в пяти произведениях (в явном и неявном виде), что меньше чем сопоставление имён **земля // вода, вода // огонь, воздух // земля, воздух // вода**, и только сопоставление имён **воздух // огонь** реализовано в меньшем количестве текстов.

Список литературы

1. Аниськов В.В. «А земля и вода…» (к вопросу о противопоставленности первостихий в поэзии В.С.Высоцкого) /В.В.Аниськов // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. [Федеральный научно-практический журнал]. – 2012, № 3. С.242-244.
2. Аниськов В.В. «И в воздухе, и на земле» (о сопоставлении первоэлементов в творчестве В.С.Высоцкого) // В.В.Аниськов // Общество и человек. Теоретический и научно-практический журнал по гуманитарным наукам. – 2012, № 1 (3). - С.41-43.
3. Аниськов В.В. Огонь и вода в творчестве В.С.Высоцкого/ В.В.Аниськов // Язык в меняющемся мире/ науч. ред. М.В.Сандакова. – Киров: Изд – во ВятГГУ, 2013. – С.249-251.
4. Закурдаева Н.В. Рождение стереосмысла в песнях В.С.Высоцкого / Н.В.Закурдаева // Высоцковедение и высоцковидение. 2013-2014. Сборник статей. – Орёл, 2014. – С.65-74.
5. Закурдаева Н.В. Самоорганизация смысла в песне В.Высоцкого «Письмо в редакцию телевизионной передачи «Очевидное – невероятное» из сумасшедшего дома – с Канатчиковой дачи» / Н.В.Закурдаева // Высоцковедение и высоцковидение. 2015. Сборник статей. – Орёл, 2015. – С.52-65.
6. Изотов В.П. Словарь языка поэзии Владимира Высоцкого: Конкорданс на букву «З» / В.П.Изотов. – Орёл, 2005. – 37 с.
7. Крылов А.Е. Высоцкий как энциклопедия советской жизни. Клмментарий к песням поэта / А.Е.Крылов, А.В.Кулагин. – М.: Булат, 2010. – 384 с.
8. Кулагин А.В. Поэзия Высоцкого: Творческая эволюция. Изд. 3-е, переработанное / Кулагин А.В. – Воронеж: Эхо, 2013. – 230 с.
9. Раевская М.А. Стихотворение В.С.Высоцкого «Набат»: материалы к комментированию / М.А.Раевская // Владимир Высоцкий: исследования и материалы 2012-2013. – Воронеж: ЭХО, 2013. – С.120-138.
10. Скобелев А.В. «Много неясного в странной стране…». В.Высоцкий: эстетика неопределённости / А.В.Скобелев // Владимир Высоцкий в контексте художественной культуры. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006. – С. 8-23.

ЗНАЧИМОСТЬ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ РЕАЛИЯМ

Анозие П. Э.

Юго-Западный государственный университет,
г. Курск, Россия

В статье рассматривается значимость пословиц в адаптивном процессе иностранных студентов в России. Пословицы, как фразеологические единицы, в которых образно отображается культура и традиции, достаточно часто звучат в повседневной жизни. В связи с этим, у иностранных студентов возникают трудности их перевода. Это определило тему нашего исследования, продиктованную необходимостью знания иностранными студентами русских пословиц, способствующих скорейшей адаптации к данному социокультурному пространству.

Язык, неотъемлемая часть народной культуры, объединяющая людей, несмотря на расстояние между ними. Только язык может проникнуть через любое общество, окружаемое разными носителями иных культур. Каждый носитель языка своего народа передает определенные элементы своей культуры, которые часто проявляются, иногда неосознанно в его поведении. Можно осуждать человека, его поведение, не зная его язык.

Безусловно, говоря о языке, люди обращают большее внимание на вербальный язык, забывая его невербальный аспект. На наш взгляд, только общение с носителями языка позволит иностранным студентам осваивать значения невербальных средств, которые невозможно передать в письменной речи. Необходимо отметить, что невербальный аспект языка часто опирается на традицию и поэтому его не всегда возможно объяснить логически.

Принимая во внимание, что традиция является неотъемлемой частью культуры, в которой формируется национальное сознание в обществе, а язык – призма, с помощью которой мы можем проникнуть в любую культуру, то на наш взгляд, знание русских пословиц иностранными студентами является необходимым, поскольку пословицы, как средства языковой выразительности, украшают разговор и подчеркивают богатство языка. В них выражается смысл

некоторых элементов поведения русских, который невозможно объяснить иностранным студентам простыми словами и невербальным образом, например, жестами, мимикой.

Важно подчеркнуть, что студент, владеющий русским языком, но не знающий русских пословиц, может часто заблуждаться, воспринимая речь русских людей, т.к. он привык к буквальному пониманию слов. Это связано с тем, что «пословицы это краткое изречение, поучительное по духу и имеющие завершенный смысл» [3].

С помощью пословиц, носители языка могут общаться между собой, передавая друг другу информацию в присутствии иностранных студентов, которые хотя и знают русский язык, но не понимают смысла пословицы. Это свидетельствует о том, что для того, чтобы полностью «погрузиться» в русскую культуру, которая много веков является двигателем российского общества, иностранным студентам следует знать, когда и как употреблять русские пословицы. К сожалению, ни преподаватели русского языка, ни сами студенты не уделяют должного внимания изучению пословиц на подготовительном курсе.

На наш взгляд, преподаватель русского языка, понимающий значение такого средства выразительности, как пословицы, украшающего язык, должен чаще их использовать и объяснять студентам их значение, а также при каких обстоятельствах их можно употреблять. Пословицы позволяют человеку расширять горизонты своего мышления и быстрее реагировать в ситуациях, возникающих в тех случаях, когда пословицы неожиданно появляются в дискуссии или при разговоре.

Приведем пример возникшей ситуации, связанной с незнанием русских пословиц. Преподаватель в конце занятия говорит студентам: «Постарайтесь сделать ваше домашнее задание сегодня вечером, и не откладывайте его, потому, что потом – будет суп с котом ». Безусловно, он думал, что все поняли пословицу, пока один иностранный студент сразу же не спросил его, «почему

суп с котом?». Преподаватель не ожидал, что иностранный студент, находясь три года в России, первый раз слышит такую пословицу. Поэтому, с юмором в голосе он объяснил, «в России мы не едим суп с котом, и выражение, сказанное мной, называется пословицей, с помощью которой я хотел вам сказать, что лучше сделать домашнее задание сегодня вечером, чтобы не получилось, что потом у вас может не найтись времени делать это задание, как это часто бывало у многих из вас».

По нашему мнению, использование пословиц в речи способствует экономии времени, т.к. с помощью одной пословицы можно выразить смысл нескольких предложений, т.к. пословица - «малая форма народного поэтического творчества, облаченная в краткое, ритмизованное изречение, несущее обобщенную мысль, вывод, иносказание с дидактическим уклоном» [2].

На наш взгляд, одной из причин незнания иностранными студентами русских пословиц, является то, что они недостаточно общаются с носителями языка, особенно со старшим поколением, теми, кто бережно обращается с русским языком. Учитывая, что пословицы часто встречаются в таких речевых ситуациях, в которых иностранные студенты участвуют редко, желание многих из них знать достаточное количество пословиц остается неосуществимым.

Следует отметить, что в любой культуре процесс появления пословиц в народной среде проходил на протяжении длительного времени, от мудрецов и пионеров данной культуры, которые использовали эти пословицы для воспитания народного сознания своих людей. Поэтому, считаем важным, чтобы иностранный студент, желающий знать пословицы, изучал российскую историю, обращая внимания на все уникальные события, создавшие ее.

Существуют такие пословицы, которые тесно связаны с определенными событиями жизни народа и сферами социальных, политических, экономических, религиозных и т. п. видов деятельности. Считаем, что каждая пословица имеет свою аудиторию, без которой она теряет свое значение и не

передает никакой мысли. То есть, человек, произносящий пословицу в своем разговоре, часто не задумывается, пословица возникает в речи спонтанно. Однако, не следует забывать, что цель любой пословицы – обмен информацией между участниками коммуникативного процесса.

Известно, что в древности, до появления книг, пословица являлась одним из способов передачи информации: «кто-то когда-то верно подметил очевидное, выразил свою мысль бойко, ярко. Другие люди подхватили, запомнили, передали, внесли что-то свое.…Так было изначально, так появились самые старинные пословицы» [3]. Из этого следует, что ни один человек не может претендовать на авторство пословицы, а значит, можно сказать, что автором пословицы является народ.

Отметим, что мы не нарушаем авторское право кого-либо, если употребляем пословицу, не цитируем кого-то, ведь, мы являемся частью народа, который создает пословицы. Иностранные студенты, живущие в российском обществе, не входят в состав русского народа. Поэтому, при употреблении пословиц им необходимо добавить такую фразу, «как говорят русские» или «как говорится в России», даже если подобные пословицы существуют в их странах.

Пословица часто передает скрытую информацию, которую бывает, исходя из сложившейся ситуации, трудно объяснить простыми словами. Поэтому, пословица вынуждает слушателя думать о значении набора слов собеседника. Способность пословицы подтолкнуть человека на размышление говорит о том, что, несмотря на то, что трудно доказать источник каждой пословицы, ее возникновение является результатом длительных размышлений, в дальнейшем вошедших в подобный образный оборот.

Отметим, что пословицы выражают особенности речи народа, основные черты его характера и ценности культуры, которые последовательно прошли проверку разных поколений. Иначе говоря, пословица это «краткое народное изречение, в котором отражается народная мудрость, жизненный опыт» [6].

Поэтому, только после глубокого размышления иностранцами над содержанием определенных пословиц, они начинают понимать поведение русских.

Многим студентам трудно согласиться с мнением о том, что русский человек трудолюбив. Но пословица, «пока гром не грянет, мужик не перекрестится», подчеркивает, что существуют условия, которые побуждают русских к трудолюбию. Доказано, что «трудолюбие русских проявляется в честном и ответственном исполнении своих трудовых обязанностей, но не подразумевает инициативности, независимости, стремления выделиться из коллектива» [4]. Это говорит о том, что русский человек не является капиталистом по духу. Поэтому, существует такая пословица, что “трудом праведным не наживешь палат каменных”. То есть, человек честным трудом не может заработать богатство. Иначе говоря, «богатство не могло стать ценностью в ситуации господства идеи равенства и справедливости» [4].

Следует отметить, что, несмотря на борьбу за выживание, характерную для людей, ведь каждый стремится к удовлетворению своих жизненных потребностей, русский народ считает, что «работа не волк, в лес не убежит». Смысл этой пословицы заключается в том, что «труд в России не считается средством, автоматически обеспечивающим осуществление земного призвания человека и правильное устроение его души» [4].

Важнее для русского человека то, что он может заработать на хлеб сегодня, а не что будет завтра. Это не означает, что ему не нравится работать, а подчеркивает влияние его православного воспитания, ведь «жизнь человека не зависит от изобилия его имения» [1, с.15]. Поэтому, Господь Иисус учит нас молиться так, «хлеб наш насущный дай нам на сей день» [1, с.11]. Очевидно, что благодаря выше сказанным пословицам, иностранный студент может знать, что в отличие от западного человека, который построил свою жизнь на материальном благополучии, русский народ думает, что только «жизнь, не ориентированная на труд, давала русскому человеку свободу духа» [4].

На наш взгляд, пословицы могут выступать в качестве аргументов во время дискуссии. Собеседник, знающий и использующий в речи пословицы, может в любых обстоятельствах высказать свое мнение.

В качестве примера, можно сказать, что и на международных встречах, русские иногда используют пословицы, для того, чтобы кратко и убедительно изложить свои мысли, защищая национальный интерес, даже когда их западные коллеги с трудом понимают значение этих пословиц. Напомним, как Хрущев во время холодной войны заставил своих западных коллег размышлять над содержанием его пословицы, «мы вам покажем кузькину мать». Конечно, переводчики, которые не знали эту пословицу молчали. Поэтому, сам Хрущев сказал им, «Что Вы, переводчики мучаетесь? Я всего лишь хочу сказать, что мы покажем Америке то, чего она никогда не видела» [5]. Существует мнение о том, что до того, как Хрущев объяснил переводчикам смысл произнесенной пословицы, американцы поняли, что «кузькина мать – это новое секретное оружие русских, которое Хрущев пообещал показать» [5].

Возможно, участники процесса коммуникации, не совсем понимающие русские пословицы, могут возмутиться, говоря, «проще нельзя?». Наверно, как парадоксально это не звучит, в этом заключается смысл известной пословицы, «умом Россию не понять». Нужно подчеркнуть, что совокупность всех пословиц, вместе со всеми событиями, благодаря, которым, эти пословицы появились, воссоздают картину русской истории, которая определяет философию русского народа. Другими словами, путь, который народ выбирает, отражает его историю, которая часто влияет на его поведение. Поэтому, разные народы, находясь в определенных одинаковых ситуациях при решении подобных проблем, решают их по-разному.

Иностранным студентам будет легко адаптироваться, если они поймут, почему русские поступают так, а не иначе. Поэтому, знание истории России иностранными студентами необходимо. Ведь тот, кто изучает русскую историю, имеет возможность узнать русские пословицы и ситуации, при

которых эти пословицы можно употреблять. Эти знания они могут демонстрировать во время общения с носителями языка в обществе.

Список литературы

1. Библия. Брюссель, 1989.
2. Пословица [Электронный ресурс]. URL https://ru.wikipedia.org/wiki:/.(дата обращения 26.02.2016).
3. Пословицы и поговорки – русские народные, собранные Далем В. [Электронный ресурс]. URL: http://www.smisl-zhizni.ru/poslovitsi-i-pogovorki /, (дата обращения 26.02.2016).
4. Русская культура как особый тип культуры [Электронный ресурс]. URL: http://www.grandars.ru/college/sociologiya/russkaya-kultura.html/, (дата обращения 15.02.2016).
5. Я Вам покажу Кузькину мать [Электронный ресурс]. URL: https://otvet.mail.ru/question/70312295/, (дата обращения 27.02.2016).
6. https://otvet.mail.ru/question/29574237, (дата обращения 26/02/2016).

КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ И СРЕДСТВ ИХ ЛЕКСИЧЕСКОГО ВЫРАЖЕНИЯ

Арзамасцева Н.Ю.

Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

В статье на примере глагольных фразеологических единиц рассматриваются их основные категориальные характеристики. Кроме того анализируются средства лексического выражения последних.

В современной психолингвистике часто анализируются вопросы, посвященные *национально-культурным характеристикам концептуализации пространства и пространственных отношений.*

При этом нередко подчеркивается ведущая роль *локально-дирекциональной составляющей* как одной из характеристик пространства [5]. Направленность при этом принято называть *дирекциональностью*, а отнесенность к категории места (состояния) – *локальностью*. Под

дирекциональностью вслед за О.А. Андреевым мы понимаем направленное перемещение субъекта / объекта из одной точки пространства в другую [1]. Так, дирекциональные ФЕ содержат описание ситуации направленного движения в пространстве. Понятие локальность в лингвистических исследованиях рассматривается как результат действия (движения) или как действие в актуализации, т.е. в виде статичного и динамического процесса [4].

Проведенное нами исследование [2] показало, что при функционировании ФЕ в индивидуальном лексиконе *в большей степени актуализируются те из них, которые выражают направление – дирекциональные и место (состояние) – статичные.* При этом категории дирекциональности и статичности имеют приблизительно одинаковую значимость. Направленность, как правило, выражается глаголами *geraten, greifen, treten, legen, bringen, fahren, fallen, bekommen*; место (состояние) глаголами *sein, bleiben, sitzen, schwimmen, leben, liegen, tanzen, stehen*.

Помимо глаголов в процессе реализации пространственных отношений «особое место занимают предлоги» [3]. Во фразеологических картинах мира большинства языков координаты системы ориентации фиксируются предлогами. Представляется важным выявить лексические формы выражения, исследуемые в данных пространственных фразеологизмах. Так, в группе дирекциональных ФЕ чаще всего встречаются предлоги *in, auf, durch, aus*; в группе статичных ФЕ – *in, auf, an*; в смешанной группе ФЕ – *auf*. Предлоги же *zu, von, um, unter, über, vor, mit, hinter* встречаются единично.

Анализ семантики наиболее частотных предлогов предлогов *auf, in, durch, aus, an* показал, что три из них *auf, in и an* – это так называемые предлоги двойного управления. Отвечая на вопросы когда? (wann?) и где? (wo?), они требуют дательного падежа (Dativ); на вопрос куда? (wohin?) – винительного (Akkusativ). Управление в данном случае зависит от характера действия, направленности. В подавляющем большинстве случаев эти предлоги указывают

на нахождение или перемещение какого-либо объекта (местонахождение – датив, перемещение – аккузатив).

Предлог *auf* Deutsches Universalwörterbuch Duden определяет следующим образом: **1. a)** используется для передачи вида сверху, положения, нахождения в помещении, здании и т.п. (с дативом); **b)** для передачи направления; используется в отношении места, поверхности, пункта назначения и т. п.; обозначает перемещение к помещению/ в помещении, к зданию/ в здании и т. п. (с аккузативом) [7, с. 175]. При переводе на русский язык используются предлоги *на, в, по*.

Предлог *in* определяется тем же словарем так: **1. a)** обозначает место действия, события, происшествия и т. д. (с дативом); **b)** обозначает цель движения, направления и т. д. (с аккузативом) [7, с. 824]. В переводе на русский язык данный предлог имеет значения *в, на*.

Предлог *durch* имеет следующее пространственное значение: **1. a)** обозначает движение, которое с одной стороны ведет во что-либо, с другой стороны ведет обратно из чего-либо (сквозное движение) – с аккузативом; **b)** обозначает движение в своем полном пространственном объеме [7, с. 406]. Переводится данный предлог как *по, через, сквозь*.

Предлог *aus* в пространственном значении используется так: **1.** с дативом **a)** для передачи направления изнутри наружу; **b)** для передачи пространственного происхождения; **c)** для передачи изменения состояния [7, с. 194]. Имеет перевод в русском языке *из, с*.

Семантика предлога *an* характеризуется следующими пространственными значениями: **1.** (с аккузативом) для передачи направления; **b)** (с дативом) для передачи положения, близости, касания и т. п. **c)** в сочетании с двумя одинаковыми существительными для передачи большого количества или закономерности одного порядка [7, с. 126]. Переводится на русский язык как *у, при, около, возле, близ; на, в; к*.

Таким образом, данные семантики указанных предлогов соотносятся с определенными информантами группами, т.к. значения дирекциональности и статичности являются основными для данных предлогов.

На наш взгляд, важно отметить тот факт, что немецкий язык, в отличие, например, от русского, различает «контакт с вертикальной поверхностью», что выражается предлогом *an* и «контакт с горизонтальной поверхностью», для чего служит предлог *auf.* Так, очевидно, разные языки «чувствительны» к различным пространственным отношениям [3, с. 15].

Тело человека является первостепенной основой ориентации в пространстве. Фразеологическая система немецкого языка является антропоцентрически ориентированной. Фразеологические единицы немецкого языка приобрели большую актуальность в связи с современным подходом к языку как к уникальной, подлинно человеческой способности, средству общения и отображения мира, как к неотъемлемому компоненту истории носителей языка. Данный подход обусловил появление новой парадигмы его изучения – *антропоцентрической*, когда в центре внимания исследователей оказался человеческий фактор в языке. Обозначился новый взгляд на сущность языка, который проявился, главным образом, в отказе от подхода к языку только как к статичной знаковой системе. Появление антропоцентрической теории в языкознании обусловило широкомасштабное обращение лингвистов как к когнитивному, так и к деятельностно-динамическому аспекту языка, к вопросам его речевого функционирования, а также к прагматическим и психолингвистическим феноменам.

Роль человеческого фактора в языке может проявляться в использовании фразеологических единиц. Задачи современных антропоцентрических исследований различны. В рамках антропоцентризма стал более очевиден «особый» статус фразеологических единиц немецкого языка в современном языкознании. Возникновение данного статуса во многом связано с наличием у ФЕ коннотативно-культурологического аспекта. Это связано, прежде всего, со

спецификой их употребления. Являясь языковыми обозначениями, фразеологизмы обладают следующей особенностью: они служат для экспрессивно-оценочного, коннотативного выделения референта. За устойчивой лексикой стоят значимые физические, психические, социальные ситуации и состояния человека, отражающие различные аспекты человеческой психики и межличностных отношений: счастье и несчастье, удачу и неудачу, трудности и помощь и т.д. В ходе анализа было замечено, что в фактический материал ии. было отобрано в большое количество соматизмов. Мы склонны связывать это с тем фактом, что соматизмы являются древнейшим пластом лексики и обладают повышенной частотностью в речи. Ввиду широкой распространенности в лингвистике появилось относительно новое направление в изучении соматической лексики – *соматические* фразеологизмы. Под соматическими фразеологизмами вслед за З.Р. Эмировой [6] мы понимаем фразеологизмы, ведущим или зависимым компонентом которых является слово, обозначающее не только внешние физические формы организма человека, но и элемены сердечно-сосудистой и других систем.

Проведенное исследование показывает, что соматические фразеологизмы занимают одно из ключевых мест в современной немецкой фразеологии, отражающей категорию пространства. Традиционно считается, что максимально частотными соматическими лексемами в составе фразеологизмов являются *Auge, Hand, Herz, Kopf*, поскольку данные части человеческого тела связаны с важнейшими способами получения информации, физической и ментальной активностью субъекта, его эмоциональной и чувственно-волевой сферой. В плане же пространства, как показывает проведенное нами исследование, наиболее продуктивной лексемой, выражающей часть тела, является *Nase* (нос) – 7,5 %. Высокочастотными оказались также *Auge (n)* (глаз (а) и *Haut (кожа)* – по 5, 8 %. В качестве среднечастотных зарегистрированы лексемы *Herz* (сердце) и *Kopf (голова)* – по 3,9 %. Низкой частотностью обладают лексические единицы *Mund (рот), Hand (кисть руки), Arm (e) (рука*

(и)), Gesicht (лицо), Nacken (задняя часть шеи), Fuss (стопа), Ohr (en)(ухо (уши)), Finger (палец (пальцы)), Hals (шея), Leber (печень), Zeh (en) (большой палец на ноге (большие пальцы на ногах)) – по 2 %. Остальные лексемы, обозначающие части тела человека, в анкетных данных зарегистрированы не были. При этом, интересно учесть, что *52 %* фразеологизмов группы направления – соматизмы, в группе сосотояния/ места таких фразеологизмов отмечено – *32 %*, в смешанной группе – *71 %* от общего количества фразеологизмов данной группы.

Таким образом, проведенный анализ категориальной принадлежности контрольных ФЕ и средств их лексического выражения позволяет утверждать, что фразеологизмы функционируют в индивидуальном лексиконе под воздействием личного пространства информантов, ситуации, личных характеристик информантов, лингвокультурных особенностей ФЕ.

Список литературы

1. Андреев О.А. Дирекциональность в испанском языке: грамматико-категориальный и когнитивно-концептуальный аспекты: дис. … канд. филол. наук. Воронеж, 2002. 177 с.
2. Арзамасцева, Н.Ю. Фразеологические единицы в индивидуальном лексиконе (экспериментальное исследование): дис. … канд. филол. наук. / Н.Ю. Арзамасцева. - Курск, 2014. - 211 с.
3. Бороздина И.С. Лингво-когнитивное моделирование пространственных отношений и объектов: экспериментальное исследование. Курск: Курск. гос. ун-т, 2011. 135 с.
4. Мирзаджанова М.К. Семантико-сопоставительный анализ локальных предлогов в таджикском и английском языках: дис. … канд. филол. наук. Душанбе, 2011. 155 с.
5. Садовникова И.А. Локально-дирекциональная семантика партикля an- и предлога an // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Вып. № 39, т. 15, 2007. С. 178-181.
6. Эмирова А.Н. К вопросу о номинативной сущности фразеологических предикатов // Вопросы языкознания. М., 1984. № 6. С.114-118.
7. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 5., überarbeitete Auflage. Dudenverlag. Mannheim, 2003. 1892 S.

О СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Григорян С.Р., Караханян И.А., Асатрян Т.К.

Ереванский государственный медицинский университет имени Мх. Гераци
г. Ереван, Республика Армения

Статья посвящена вопросам создания и использования учебных пособий по русскому языку с ориентацией на профессиональное обучение студентов медицинского профиля в условиях РА. Даны критерии и принципы отбора текстов по специальности «Стоматология», представлена система лексико-грамматических и речевых заданий, работа над которыми способствует повышению уровня знаний языка специальности при учебе в бакалавриате.

Язык, как бы он не был гениален, не может развиваться автономно. Нет в мире народа, живущего лишь своими культурными и научными достижениями. Взаимовлияние, взаимодействие двух культур – русской и армянской – имеет свои давние истоки.

Еще в середине XIX века армянский писатель Хачатур Абовян сказал: «Язык русский - один из самых богатых и необходимых языков мира. И какой из восточных или западных языков может в этом отношении способствовать нашей нации более всех, как не русский, польза и качество которого заставили образованных людей нашего времени заниматься им, тем более армян, которые видят всю необходимость его изучения». Эти слова актуальны и сегодня.

За последние десятилетия в Армении произошли серьезные преобразования во всех областях – социальной, культурной, научной и др. Это, несомненно, отразилось и на вопросах преподавания русского языка в нефилологических вузах Армении.

Для подготовки высококвалифицированных специалистов любого профиля, и в частности медицинского, необходимо знание двух и более иностранных языков, ибо обучающиеся нуждаются в новейшей информации по специальности и с этой целью обращаются к разным первоисточникам

(пресса, учебная литература в текстовом варианте и электронной версии). На русском языке в наших специализированных библиотеках хранится более 70% научной литературы, которая невостребована или востребована частично (20%).

Обучение русскому языку как иностранному в ЕГМУ им.Мх.Гераци является одним из важнейших факторов формирования профессиональной компетенции врача любой категории, так как русский язык в наших условиях является языком для специальности, дополнительным подспорьем при ознакомлении с терминологией бакалавров первого и второго года обучения.

Преподаватели-русисты кафедры иностранных языков, имеющие многолетний опыт работы со студентами-медиками, разработали и внедрили в учебный процесс Учебно-методический комплекс по русскому языку для студентов общемедицинского, стоматологического и фармацевтического факультетов.

Мы ознакомим вас с принципами составления пособия по русскому языку для студентов-медиков стоматологического профиля.

Цель данной книги - помочь учащимся в овладении и закреплении общеупотребительной и терминологической лексики, в усвоении особенностей научного стиля речи, в подготовке к чтению научной литературы по специальности (не адаптированной), в совершенствовании коммуникативных средств общения.

В основе книги лежит текст для изучающего чтения, адаптированный, соответствующий программной теме специальности «Стоматология», изучение которого укрепит знания, полученные на специальной кафедре на родном для них языке. При составлении данных учебных текстов была использована «Терапевтическая стоматология» (Боровицкий В.В., Грошиков М.И., Патрикеев В.К.).

Пособие включает в себя 20 текстов по следующим темам: «История стоматологии», «Анатомическое строение зуба», «Обследование

стоматологического больного» и др. В них освещены актуальные темы современных методов лечения, к примеру: «Имплантология», «Современные методы протезирования», «Методы обезболивания стоматологических больных новейшими препаратами» и др.

Работа с текстами позволит снять трудности в усвоении терминологической лексики, а также активизировать и постепенно расширить лексический запас студентов, который станет базой для их профессионального статуса.

Каждый текст сопровождается предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями. После каждого текста даны вопросы, располагающие к беседе по пройденной теме и пересказу.

Восприятие и воспроизведение любого текста проверяется методом перевода с армянского языка на русский и с русского языка на армянский.

Предтекстовые задания направлены на снятие трудностей лексического, фонетического и грамматического плана и имеют своей целью подготовить учащихся к восприятию текстов. Обязательным компонентом предтекстовой части каждого урока является работа над правильным произношением терминов и терминологических сочетаний (поурочная фонетическая зарядка), их толкованием и переводом (прямой и обратный).

Особое внимание нами уделяется обучению и коррекции основ русского языка. Каждая предложенная лексическая тема сопровождается грамматическим комментарием программных языковых тем, лексико-грамматических и речевых упражнений на закрепление и языковую догадку. Большое внимание уделено также лексикологии. Упражнения на расширение лексического запаса (синонимы, антонимы, паронимы, омонимы) способствуют совершенствованию речевых умений и навыков.

Основная цель послетекстовых заданий – контроль понимания и активизация введенного лексико-грамматического материала.

Учитывая определенные трудности в употреблении видов русского глагола, причастий, причастных оборотов, а также падежных окончаний, студентам предлагаются упражнения на закрепление этого трудного для восприятия армянскими студентами грамматического материала. Большое количество упражнений в пособии направлено на усвоение лексического минимума и дальнейшее включение его в профессиональную речь молодого врача-стоматолога. Например, особое внимание уделяется лексике, связанной с описанием различных физических ощущений. Это описание характера боли (*пульсирующая, ноющая, дергающая*), исследования при помощи физических методов (*пальпация, аускультация, перкуссия*), продолжительность боли (*приступообразная, постоянная*) время появления боли (*ночное, дневное*), локализированность, иррадиация болей и т.д.

Знание этой терминологической лексики необходимо для опроса больного и постановки соответствующего диагноза.

Таким образом, все языковые аспекты выступают в пособии в тесном единстве и взаимодействии и подчинены главной цели обучения студентов-медиков - научить их активно пользоваться русским языком как иностранным (в пределах определенного ситуативно - тематического минимума) в двух аспектах - как средством общения и овладения специальностью.

Особое внимание в пособии уделяется также словообразованию, которое учит вдумчиво относиться к слову и моделировать новые слова. Каждый текст сопровождается притекстовым словариком, что снимает языковые трудности и способствует быстрому их восприятию.

В каждой лексической теме представлены тексты для ознакомительного чтения, которые повествуют об интересных фактах из истории медицины, современных достижениях в области стоматологии. Например: «Зубы первобытных людей», «Самый зубастый в мире мальчик», «Как чистили зубы в Древнем Риме», «Сленки текут не только от вкусной пищи» и др.

В рубриках: «А знаете ли вы…», «Это интересно знать…», «Врачи советуют смеяться» дан материал, расширяющий кругозор студентов, располагающий к дискуссии, обсуждению проблем и расширяющий их словарный запас.

Пособие ярко проиллюстрировано картинками, рисунками и таблицами, с опорой на которые учащиеся строят свое собственное устное или письменное монологическое суждение.

В конце учебно-методического пособия дан терминологический словарь-справочник для студентов стоматологического факультета, куда вошли наиболее часто встречающиеся в стоматологической практике термины и терминологические сочетания, отображающие заболевания зубов и полости рта, а также технические возможности стоматологии.

Пособие предназначено как для аудиторной работы под руководством преподавателя, так и для самостоятельного чтения и осмысления научной медицинской литературы на русском языке.

Специалисты-медики остро нуждаются в русском языке как в средстве повышения своего профессионального уровня и общения со своими русскими коллегами при осуществлении совместной врачебной деятельности.

Ориентация на профессиональную сферу в обучении русскому языку отвечает насущным образовательным потребностям высококвалифицированных специалистов любого медицинского профиля, включая стоматологический [1].

Список литературы

1. Лаптева О.А., Степанова Е.М. Проблемы обучения русскому языку специалистов в различных областях знаний. Функционирование современного русского языка и опыт преподавания / Русский язык за рубежом, 1986, с.66-69.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ АДАПТАЦИИ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ В РОССИЙСКОМ СОЦИУМЕ

Афанасьева Ю. Л., Афанасьев П. А.

ФГБОУ ВПО «Курская государственная сельскохозяйственная академия»,
г. Курск, Россия
ФГБОУ ВПО «Юго-западный государственный университет»,
г. Курск, Россия

Статья посвящена проблемам адаптации трудовых мигрантов в языковой, культурно-этической, правовой, религиозной сферах. Проанализировано законодательства РФ, регламентирующее правовой статус трудовых мигрантов.

В настоящее время миграционная привлекательность Российской Федерации невысока и распространяется преимущественно на граждан государств – участников СНГ. Если в первые годы после распада СССР в Россию приезжали, в основном, квалифицированные специалисты, получившие стандартное советское образование и хорошо знающие русский язык, то теперь приезжает, как правило, не знающая русского языка и не имеющая специальности молодежь. За последние 5 лет доля не знающих русский язык мигрантов выросла в шесть раз. Лишь 50 % трудовых мигрантов в состоянии заполнить документы на русском языке; 15 -20 % вообще не знают русского языка.

Основную массу приезжающих составляют выходцы из государств Средней Азии. Сейчас каждый второй иностранец, законно работающий в России, является гражданином Узбекистана, каждый третий - Таджикистана, каждый четвертый - Киргизии. Не владея русским языком, они не обладают элементарными знаниями российской истории, культуры, законодательства. Не понимают национальных и религиозных традиций и обычаев.

Это обстоятельство способствует социальной изоляции трудовых мигрантов, делает их зависимыми от работодателей и чиновников. Такой мигрант не способен полноценно адаптироваться в российском социуме, что

провоцирует известную напряженность в обществе и создает угрозу межнациональному согласию.

Сразу после вступления в должность Президента РФ В. В. Путин 7 мая 2012 г. подписал ряд указов, определяющих основные направления развития государства в политической, социально-экономической, военной, научной, образовательной и других сферах. Указом Президента РФ № 602 «Об обеспечении межнационального согласия» был предусмотрен ряд мероприятиях, направленных на совершенствование миграционной политики РФ. В их числе разработка и утверждение Стратегии государственной национальной политики РФ на среднесрочную перспективу; введение для иностранцев, трудоустраивающихся в РФ обязательных экзаменов по русскому языку, истории России, основам законодательства РФ.

Уже 13 июня 2012 г. Президентом РФ была утверждена Концепция государственной миграционной политики РФ на период до 2025 г. Одним из основных направлений государственной политики в этой сфере является создание центров изучения русского языка в образовательных учреждениях начального профессионального образования в странах с наиболее интенсивными миграционными потоками; создание инфраструктуры, обеспечивающей содействие адаптации и интеграции, включая центры информационной и правовой поддержки мигрантов; курсы изучения языка, истории и культуры России; создание специализированного канала и циклов телепередач, ориентированных на социокультурную и языковую адаптацию мигрантов. Аналогичные программы, учитывающие региональные особенности приняты в ряде субъектов РФ.

В декабре 2013 г. была утверждена Концепция миграционной политики в Курской области на период до 2025 г. Из-за территориальной близости и дестабилизации политической обстановки в Украине в Курской области миграционный прирост составляют, прежде всего, мигранты, прибывшие из Украины - 37,8 %. Социокультурная адаптация украинцев проходит менее

болезненно, что связано со схожестью внешности, вероисповедания, менталитета, неплохим владением русским языком.

С 1 декабря 2012 г. вступили в силу изменения ФЗ РФ № 115-ФЗ, согласно которым для осуществления трудовой деятельности в сфере жилищно-коммунального хозяйства, розничной торговли или бытового обслуживания иностранный гражданин должен владеть русским языком на уровне не ниже базового уровня. Правительству РФ предоставлено право расширять по своему усмотрению подзаконными актами перечень сфер деятельности, для работы в которых мигранту потребуется доказать знание русского языка. Возникает закономерный вопрос: как определить рамки сфер ЖКХ, розничной торговли или бытового обслуживания. Исчерпывающего перечня, который бы помог работодателям и работникам определить, нужно ли проходить тест на знание русского языка, нет. В Общероссийском классификаторе профессий рабочих и Общероссийском классификаторе занятий используется слишком размытое определение понятия «Работники сферы обслуживания, жилищно-коммунального хозяйства, торговли и родственных видов деятельности».

Иностранный гражданин подтверждает владение русским языком на необходимом уровне одним из следующих документов: сертификатом о прохождении государственного тестирования по русскому языку как иностранному языку, выданным в порядке, установленном уполномоченным федеральным органом исполнительной власти, и удостоверяющим, что иностранный гражданин владеет русским языком на уровне не ниже базового уровня владения русским языком; документом в соответствии со ст.107 ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации»; документом об образовании, выданным образовательным учреждением на территории государства, входившего в состав СССР, до 1 сентября 1991 г. Федеральная миграционная служба РФ считает также допустимым доказательством знания русского языка нотариально заверенный перевод документа об образовании не ниже общего

среднего, полученный в государстве СНГ, с отметкой о прохождении курса русского языка и с приложением нотариально заверенного свидетельства о признании этого документа на территории РФ.

Принципиально новой формой подтверждения владения русским языком является сертификат о прохождении государственного тестирования по русскому языку. Этот документ выдается сроком на пять лет образовательными учреждениями по результатам экзамена. Список учреждений, которые смогут проводить экзамены для иностранных мигрантов определен Министерством образования и науки РФ. Для проведения тестирования на территории РФ развернута сеть центров, осуществляющих тестирование, в количестве 160 учебных заведений.

Реализация нового закона призвана способствовать оптимизации процессов на российском рынке труда, освобождая дополнительные рабочие места для граждан России, и объективно меняя структуру иностранной рабочей силы.

Подавляющему большинству иностранцев, желающих работать в России, пришлось проходить тестирование с 1 января 2013 г. Для многих иностранцев это сложная процедура, т. к. пришлось сдавать обычный базовый и достаточно сложном даже для коренных россиян тест. В связи с чем специалистами центра тестирования при РУДН было предложено ввести специальные упрощенные программы для неквалифицированных работников: дворников, грузчиков.

В апреле 2013 г. Государственная Дума РФ приняла в первом чтении законопроект, обязывающий всех мигрантов сдавать экзамен также по истории России и основам законодательства РФ. Поправки вступили в силу с января 2015 г. Мигранты, которым не требуется виза, будут обязаны при получении разрешения на работу предъявлять результаты экзаменов.

В декабре 2013 г. фракция ЛДПР внесла на рассмотрение Государственной Думы РФ законопроект, предлагающий запретить иностранцам и лицам без гражданства, которые работают в России, в рабочее

время на своем рабочем месте разговаривать на иностранном языке. «Не допускается использование языков, не являющихся государственным языком России или официальными языками субъектов РФ, гражданами России, иностранными гражданами и лицами без гражданства, работающими по договору, в рабочее время и на рабочем месте», – говорилось в проекте документа.

Массовый приток мигрантов в Россию активно способствует росту преступности. Больше всего совершается преступлений гражданами Украины и лицами без гражданства. За ними следуют мигранты из Таджикистана, Туркмении, Узбекистана. Статистика демонстрирует рост жестокости, и, соответственно, общественной опасности, преступлений, совершаемых мигрантами. Увеличилось количество убийств, покушений на убийства, грабежей и изнасилований. Для современной России становится характерным рост организованной преступности по этническому принципу.

Еще одной проблемой современности является увлечение мигрантов радикальными мусульманскими религиозными учениями. Многие трудовые мигранты из Центральной Азии в России считают, что ислам является прибежищем, помогающим смягчить трудности жизни на чужбине. Отмечается, что трудовые мигранты из Узбекистана и Таджикистана в последние годы стали более религиозными. В основном, они обращаются к религии в поисках духовной поддержки и защиты. Но, как предупреждают эксперты, во время этого процесса, хотя и небольшая их часть, но подвергается вербовке в нетрадиционные мусульманские группы. И что особенно опасно, этому влиянию подвержены в большей степени нелегальные мигранты и мигранты, потерявшие работы или находящиеся в другой трудной жизненной ситуации. Такие люди, находящиеся в безвыходном положении, подвержены вербовке за незначительные блага: еду, крышу над головой, помощь при трудоустройстве.

Следующая проблема, связанная со спецификой национальной культуры, это употребление мигрантами наркотических средств. Кроме того, с потоками трудовых мигрантов идет поток наркотических средств в Россию. В январе 2013 г. в Москве в качестве эксперимента было введено правило, согласно которому трудовые мигранты, имеющие официальное разрешение на работу, были обязаны пройти медицинский осмотр с целью выявления незаконного (немедицинского) потребления наркотических средств и психотропных веществ, а также злоупотребления алкоголем. Тестирование было введено в качестве эксперимента, призванного выявить, много ли наркоманов среди приезжих трудовых мигрантов. Однако уже в августе 2013 г. эксперимент был свернут.

Немаловажной проблемой остается и восприятие мигрантов россиянами. За последние годы к иностранным трудовым мигрантам в России стали относиться несколько лучше, однако по уровню терпимости наша страна стоит лишь на 44-м месте из 59 — далеко позади стран Европы и Америки. Многие воспринимают низкоквалифицированных трудовых мигрантов как людей второго сорта с соответствующим отношением к ним. Это вызывает негативное отношение мигрантов. В результате налицо социальный конфликт. Среди россиян распространяется мнение об особой агрессивности выходцев из Северного Кавказа и Средней Азии.

Большинство трудовых мигрантов живет в нечеловеческих условиях, работают по 16-18 ч. в сутки получают нищенскую зарплату. Фактически эти люди существуют в России на рабских условиях. Именно эта категория мигрантов требует пристального внимания и надзора со стороны российских властей ввиду своей высокой потенциальной криминализированности и низкой социальной адаптированности.

Таким образом, в настоящее время в РФ идет интенсивный процесс оптимизации социокультурной адаптации трудовых мигрантов. Несмотря на то, что реализация нововведений сопровождается многочисленными

трудностями, они, безусловно, будут способствовать улучшению межнациональных отношений.

Список литературы

1. О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации: Федеральный закон РФ от 25.07.2002 N 115-ФЗ
2. Об обеспечении межнационального согласия: Указ Президента РФ от 07.05.2012 N 602
3. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена Президентом РФ 14.06.2012
4. Фалалеев М. Гастарбайтеров обяжут говорить по-русски // Российская газета. -2013. -15 мая.
5. Ульянова Ю.Е. Реализация трудовых прав мигрантов - иностранных граждан и применение мер административного принуждения за нарушения миграционного законодательства // Современное право. -2011. -№ 10. –С. 70-73.
6. Кузнецова М.А. К вопросу о защите прав трудовых мигрантов в Российской Федерации // Закон и право. -2012. -№ 10. –С. 114-116.
7. Петрова О.С. Проблемы социализации среднеазиатских трудовых мигрантов в городах-мегаполисах // Юристъ-Правоведъ. -2012. -№ 5. –С. 87-90.

ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНАЯ СХЕМА ОТРАСЛИ КАК ОСНОВА ОТРАСЛЕВОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Баянкина Е.Г.

Юго-Западный государственный университет,
г. Курск, Россия

В статье обсуждается возможность использования логико-понятийной системы отрасли как содержательной основы отраслевого пособия по иностранному языку для неязыковых вузов. Предлагается обобщенная схема создания логико-понятийной системы отрасли с использованием теории фреймов.

Отраслевое пособие играет особую роль на завершающем этапе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Хорошее отраслевое пособие должно представлять собой своего рода модель профессионального общения [2] и способствовать формированию не только коммуникативных, но также общепрофессиональных и профессиональных

компетенций. Составление отраслевых пособий требует творческого подхода и учета наиболее существенных принципов профессиональной лингводидактики. В частности, языковой материал, предназначенный для обучения языку специальности, должен обеспечить развитие и закрепление у обучающихся навыков адекватного общения с носителями иностранного языка в ситуациях, предполагающих компетенцию в специальности [3].

Полагаем, что с точки зрения содержательной структуры отраслевое пособие может быть построено на основе логико-понятийной системы отрасли. Как известно, логико-понятийная система представляет собой графически представленную совокупность взаимосвязанных понятий отрасли знаний, соотнесенную с системой объектов данной отрасли [6]. Создание логико-понятийных систем достаточно давно и эффективно используется для моделирования отраслевых терминосистем [1,4,5].

Организация логико-понятийных систем имеет самое непосредственное отношение к теории фреймов в концепции Минского [7], согласно которой фрейм — это структура, с помощью которой информация организована для хранения в памяти; такая структура отражает стереотипные ситуации. При таком подходе фреймы становятся как бы единицами знаний о мире. Достаточно часто такие структуры называют «скриптами» или «сценариями». Подобная схема репрезентации знаний реализуется во многих пособиях по обучению устной речи (как правило), где каждый урок посвящен определенной теме-ситуации (topic), например, “at the restaurant”, “my family”, “travelling” и т.п. Однако фреймовый подход пока не является распространенным инструментом создания содержательной базы отраслевых пособий. Напомним, что базовыми элементами фреймов являются слоты. Слоты определяют атрибуты или процедурные знания, связанные с атрибутами, для понятия, представленного фреймом. Каждый слот может содержать один или более фасетов. Фасеты описывают тип значений, разрешенные значения, число значений и другие свойства значений, которые могут приобретать слоты.

Логико-понятийная система отрасли создается в несколько этапов. Первый этап заключается в создании общей логико-понятийной схемы отрасли: Для осуществления данного этапа необходимо: 1. На основе анализа логико-понятийного содержания совокупности текстов справочных изданий отрасли создать общую логико-понятийную схему, которая включает сведения об общей структуре отрасли и ее месте в производственной деятельности человека; 2. Выделить в общей логико-понятийной схеме узлы, наиболее информативные с точки зрения понятийной структуры отрасли.

Вслед за созданием общей логико-понятийной схемы разрабатываются её схемы-фрагменты, углубляющие содержание выделенных на первом этапе узлов общей схемы. Разработка схем-фрагментов охватывает следующие три этапа – со второго по четвертый.

Второй этап создание логико-понятийной системы состоит в выделении типовых тем текстов отрасли. Для осуществления данного этапа следует: 1. Сгруппировать тесты источников по признаку однородности описываемых в них категорий отрасли; отделить тексты, описывающие научные исследования, от текстов, связанных с техническими объектами. 2. Сформулировать на основе логико-понятийного анализа содержания каждой из выделенных групп текстов типовые темы, которые одновременно представляют собой название регулярно повторяющихся в данной группе отношений между понятиями отрасли. 3. Упорядочить полученный список тем с целью использования типовых тем отрасли в качестве основания классификации в логико-понятийной системе отрасли.

Третий этап создания логико-понятийной системы представляет собой фреймовый анализ понятийной информации текстов, выраженной при помощи терминосистемы отрасли. Для осуществления данного этапа необходимо: 1. Отобрать тексты источников в соответствии с содержанием выделенных на первом этапе узлов общей логико-понятийной схемы, наиболее информативных с точки зрения понятийной структуры отрасли. 2. Сгруппировать отобранные

тексты вокруг их общих гипертем. 3. Создать набор фреймов, заголовки которых соответствуют гипертемам отобранных текстов, а в верхних ячейках помещен список типовых тем текстов отрасли. 4. Проанализировать с помощью каждого фрейма все тексты с совпадающей гипертемой, отбирая из них термины, соответствующие типовым темам фреймов. 5. Сгруппировать термины вокруг выражаемых ими понятий.

Четвертый этап создания логико-понятийной системы заключается в построении схем-фрагментов общей понятийной схемы. Для осуществления данного этапа необходимо: 1. Преобразовать типовые темы текстов отрасли в название дуг, создаваемых схем-фрагментов. 2. Преобразовать каждый фрейм в графическую структуру, используя в качестве дуг фасеты (типовые темы фреймов), а в качестве узлов – понятийную информацию, включенную в типовые темы фреймов. Понятия в получаемых таким образом графических структурах представить обобщенно-символически так, чтобы каждому узлу было сопоставлено не одно понятие, а вся группа понятий, включенных в типовую тему фрейма. 3. Полученные графические структуры упорядочить и подключить друг к другу в соответствии с их понятийным наполнением, сформировав таким образом схему-фрагмент по каждому из выделенных узлов общей логико-понятийной схемы.

Пятый и заключительный этап создания логико-понятийной системы заключается в упорядочении терминологии фреймов. Для осуществления данного этапа следует: 1. Упорядочить понятия внутри каждой типовой темы фрейма в соответствии с иерархическими родо-видовыми и ассоциативными отношениями понятий. 2. Упорядоченные понятия каждой типовой темы фрейма представить графически, создавая по каждой типовой теме один граф, который одновременно является развитием одного из узлов схемы-фрагмента общей понятийной схемы.

Итак, при создании отраслевого пособия наличие логико-понятийной системы отрасли позволяет решать такие проблемы, как определение тематики

текстов, построение тезаурусов и структурирование системы упражнений. Логико-понятийная система должна быть имплицитно заложена в содержательной структуре пособия и может быть эксплицитно представлена в последнем либо целиком, либо отдельными фрагментами.

Список литературы

1. Арзамасцева И.В. Терминосистемы в лингвистическом обеспечении проектных репозиториев САПР / И.В.Арзамасцева; под науч. ред. Н.Г. Ярушкиной. – Ульяновск : УлГТУ, 2014. – 209 с.
2. Калмыкова Е.И. Компетентностные характеристики модульного пособия //Вестник МГЛУ. Выпуск 26 (605)/2010 – С. 61 – 72
3. Крупченко А.К. Становление профессионально лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании. Автореф. дисс. док. пед. наук. М., 2007. - 48 с.
4. Орлова Т. А. Моделирование терминосистемы отраслевого подъязыка. Автореф. дисс. канд. филол. наук. С-Пб., 1993. – 20 с.
5. Синявская С.П. Когнитивное моделирование англоязычной терминосистемы “Endocrinology” . Автореф. дисс. канд. филол. наук. С-Пб., 2015. - 20 с.
6. Уткина Ю.Е. Лексико-семантическое моделирование английской терминосистемы «Очистка природных и сточных вод» и вопросы разработки англо-русского словаря отрасли. Автореф. дисс. канд. филол. наук. Л., 1988. – 16 с.
7. Minsky M. A Framework for Representing Knowledge // P.H. Winston (ed.), The Psychology of Computer Vision, McGraw-Hill, New York, 1975. pp. 211-277.

АУДИРОВАНИЕ ПО МАТЕРИАЛАМ КИНО. МЕСТО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЭЛЕКТРОННОМ УРОКЕ (13 ПРИМЕРОВ АКТИВНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА "РАБА ЛЮБВИ" Н. МИХАЛКОВА (РКИ, В1-В2))

Бегенева Е. И.

Языковой портал «Русская газета к утреннему кофе» (РКИ)
http://lclass.org,
г. Воронеж, Россия

Тема настоящей статьи - урок e-learning как пространство творческой активности преподавателя.

Автор рассматривает приемы комбинирования самостоятельных интерактивных тренингов (аспект аудирование) с аудиторными практиками под руководством преподавателя. Два из 13-ти примеров работы с материалами фильма (РКИ, В1-В2) иллюстрируются скриншотами (снимками экранов) с подробным их описанием.

Бытует устоявшееся мнение, что преподавателю нет места в онлайновых уроках (уроках, «залитых» в компьютер в режиме «команда компьютера - ответное действие исполнителя»). На деле все обстоит в точности наоборот.

В e-learning (речь о качественных онлайновых курсах) мы имеем дело со студентами, до краев «наполненными» резервной лексикой урока. Будучи «разогретой» онлайновым тренингом, такая аудитория чрезвычайно отзывчива и восприимчива к новой учебной информации и молниеносно и со знанием дела откликается на каждый методический императив. В такой аудитории преподаватель с успехом руководит многими видами активности. Условно их можно разделить на "прогоны" (стремительное повторение изученного) и творчество.

К *первой группе* относятся

1. «прогон» резервной лексики фильма (фронтальный опрос);

2. анализ контекста (к прим., разбор словарных цепей в заданиях типа «третий лишний»);

3. фактический анализ («сканирование» имен, статусов, ситуаций и положений),

4. работа с «интеллектуальной паутиной»

5. грамматический анализ.

Виды активности *второй группы*:

1. озвучивание кинокадра (диалог и полилог),

2. «артикуляционные гимнастики» и практики,

3. работа с «атмосферным» видео,

4. работа с «быстрыми» рисунками (скетчами),

5. озвучивание «немого» кино,

6. мелодекламация, техника сценической речи,

7. полилог,

8. кросс-культурный, культурно-исторический, страноведческий и проч. комментарии к фильму.

Все действия преподавателя связаны с контентом курса (интерактивными тренингами) и предполагают артистизм, эмоциональность, динамизм и свободное знание предмета (готовность к экспромту!).

СПРАВКА

Во 2 модуль «Русской газеты к утреннему кофе» http://lclass.org/ входит 6 фильмов (три из них - двухсерийные), каждый из которых нарезан на 3-6 минутные фрагменты в хронологическом порядке. На базе каждого из этих фрагментов организован интерактивный тренинг. Каждому фильму или серии посвящено от 30 до 40 подобных динамических тренингов. Такой алгоритм работы предполагает студента как активного зрителя, где «активный» не значит *смотрит с интересом*, а значит *смотрит в языковой тренировке.*

На материале фильма Н.Михалкова (это второй урок 2 модуля курса [1,3]) будут показаны два вида аудиторной практики – озвучивание кинокадра (кинокадров) и культурно-исторический комментарий к фильму.

Озвучивание кинокадра

(мини-диалоги по картинкам)

Тренинг представляет собой задание а) на логику (это операции минимизации и генерализации контента), б) на знание содержания фильма и в) на развитие речевых навыков. В задании представлены 14 фото, к которым нужно подобрать «ключевые» слова из списка (т.е. произвести логическую операцию минимизации контента).

"Раба любви", фрагмент

Скриншот (снимок экрана) 14 задания 14 урока "Русской газеты к утреннему кофе" lclass.org. Фрагмент [1,3]

Чтобы увеличить следующую картинку, кликните http://bit.ly/1SU9nih

"Раба любви"

Скриншот (снимок экрана) 14 задания 14 урока "Русской газеты к утреннему кофе" lclass.org (13 шаг теста) [1,3]

При клике в радиокнопку "Москва-Париж" в 13 шаге теста студент получает фидбэк (компьютерный отклик) в виде текста:

- В Москве, наверное, сыро, идут дожди... Максаков непременно привезет простуду, приедет капризный, сопливый.

- Вы очень скучаете по нему?

- Я по Москве скучаю.

- А в Москву-то хочется?

- Хочется... Да что я там буду делать?

- Сниматься в кино.

- Ни мне, ни Максакову там делать нечего, кино там больше нет.

- Почему же? Есть.

- Что вы привязались со своей Москвой? Моя мама... ослепла, подшивая кружева, и всю жизнь мечтала уехать в Париж. И до сих пор мечтает. Дайте крутануть!

После того, как студенты «сворачивают» ситуацию в кадре до ключевого слова или словосочетания, преподаватель предлагает противоположную операцию - развернуть эти слова в мини-диалоги (логическая операция генерализации).

Такой тренинг может быть предложен либо в функции *закрепления*, либо в функции *повторения*.

Для закрепления достаточно сразу после выполнения «исходного» теста распределить "ключевые" слова между студентами и дать им время на подготовку (работа в парах не более 5-7 мин. с контрольной проверкой).

Для повторения когда-то усвоенной информации (в этом случае временной разрыв между выполнением теста и заданием на повторение составит несколько дней), студентам выдаются фото просмотренных эпизодов и "ключевые" фразы (они пишутся на обороте каждого кадра). Далее работа ведется в том же режиме, что и в предыдущем тренинге.

Следует отметить, что такое задание легко трансформируется в тренинг по озвучиванию "немого кино".

Культурно-исторический комментарий к фильму

Пример 1

Фрагмент фильма в 9 шаге теста - к сидящим за столом подсаживается начальник военной разведки капитан Федотов. Студентам предъявляется кадр данного эпизода со списком ключевых слов.

"Раба любви"

Скриншот (снимок экрана) 14 задания 14 урока "Русской газеты к утреннему кофе" lclass.org. 9 шаг теста [1,3]

При выборе правильного ключевого слова (клик в радиокнопку и галочка на странице учебника! [1,3]) на экране появляется диалог этого эпизода:

- Вы позволите?
- Милости просим!
- Еще раз прошу извинить за вид.
- Да что вы!
- Служба.
- Простите ради Бога за бестактный вопрос. Вы как-то все не один, а с солдатами. Почему?
- Страшно.
- Как?
- Так... страшно.
- Вам тоже?
- Мне тоже.

- Вы начальник контрразведки, вам бояться нечего.

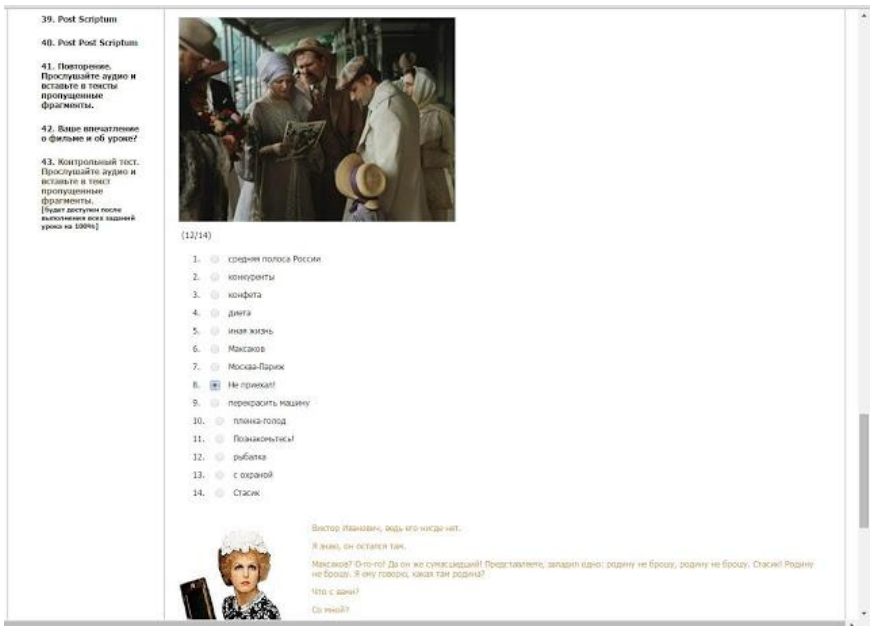
- Мне бояться нечего. Виктор Иванович, а? *В городе подпольщиков больше, чем фонарей. На фронте отступают с криками "ура".*

Ремарка капитана Федотова (выделена курсивом) - пусковая фраза для "лирического отступления" преподавателя на тему Крыма - крымских событий 20-х годов и в наши дни (присоединение Крыма к России как повод для антироссийских санкций со стороны Запада и ответное патриотическое движение "Крым наш!").

Важно отметить, что история страны рассматривается в этом уроке РКИ не через классовое противостояние «белых» и «красных», которое, безусловно, помогло бы неискушенному иностранному зрителю понять сложность архитектоники фильма, а как «природный поток» событий и судеб (впервые выдвинут Б.Пастернаком как философская концепция в поэтическом цикле «Сестра моя жизнь»). В этом потоке равно «реальны» как вымышленные персонажи «Рабы любви», проживающие перед эмиграцией последние дни своей «крымской» русской жизни, так и живые представители белоэмиграции наших дней, вернувшиеся на родину после долгих десятилетий отсутствия: а) *"Сын Фома то и дело пытается укрыть Ирину фон Дрейер — мол, нельзя мерзнуть. Она в ответ: "Не в моем возрасте". Как только кресло выкатывают на взлетное поле "Шереметьева", опускает левую ногу, касается асфальта. О том, чтобы наступить на русскую землю, она мечтала 95 лет. "Я так рада оказаться здесь!" – говорит Ирина фон Дрейер. Еще секунды — и печать в паспорте. Российское КПП. Шереметьево. 15 декабря. Добро пожаловать в Россию!"* [5], б) *«О революции, гражданской войне и гибели империи в эти дни говорят в Севастополе, где проходит международная конференция "Русский исход". В ней участвуют историки, общественные деятели, а главное - потомки тех людей, которые 95 лет назад, спасаясь от наступающей Красной Армии, покидали Россию на последних пароходах. Большое паломничество – именно так потомки русских эмигрантов называют посещение русского Крыма. В аэропорту Симферополя их встречают, как долгожданных гостей. "Мы приехали как паломники, чтобы вспомнить, кто были наши отцы, как они отсюда уходили. Причем, уходили и всегда говорили: мы уходили не из Крыма, а из России", - говорит князь Александр Трубецкой, председатель Общества памяти императорской гвардии»* [4].

Пример 2

Фрагмент фильма в 12 шаге теста - группа кинематографистов встречает поезд из голодной и холодной революционной Москвы. Студентам предъявляется кадр данного эпизода со списком ключевых слов.



"Раба любви"

Скриншот (снимок экрана) 14 задания 14 урока "Русской газеты к утреннему кофе" lclass.org. 12 шаг теста [1,3]

Радиокнопка правильного ответа ("Не приехал!") связана с таким текстом фидбэка (компьютерного отклика):

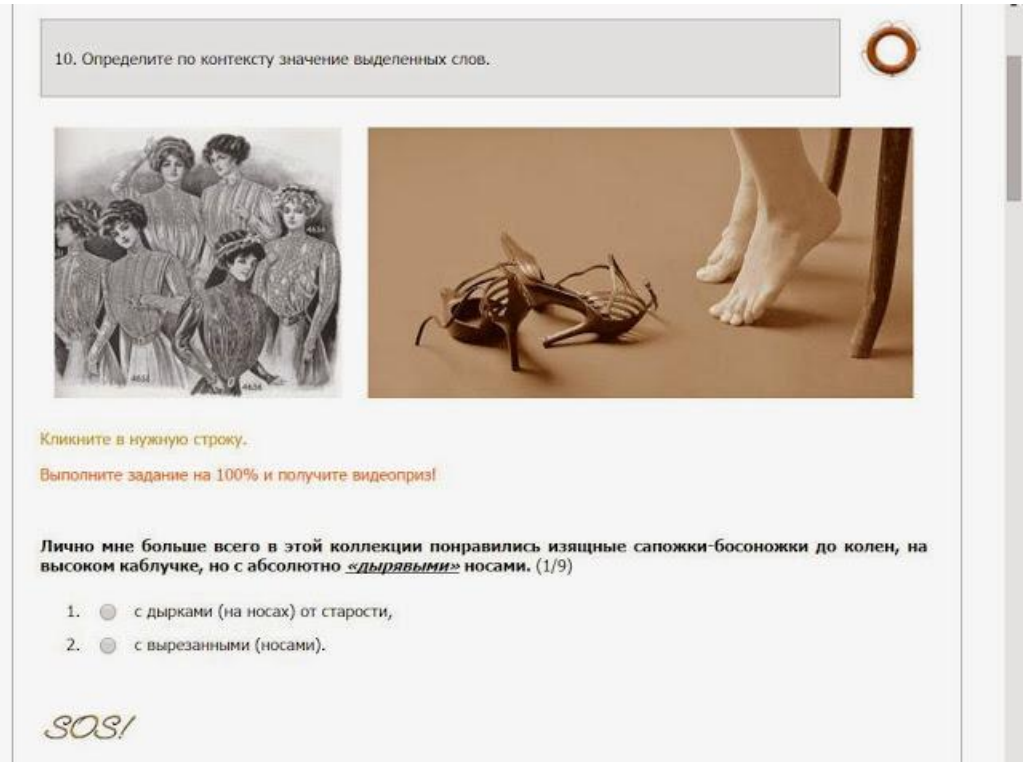
- Виктор Иванович, ведь его нигде нет.
- Я знаю, он остался там.
- Максаков? О-го-го! Да он же сумасшедший! Представляете, заладил одно: родину не брошу, родину не брошу. Стасик! Родину не брошу. Я ему говорю, какая там родина?
- Что с вами?
- Со мной?
- Что? Чему вы все радуетесь?
- Каков, а? Нарушил контракт.
- Как же мы без него?
- *Дурак, спелся с Горьким. Тот хоть из босяков, ему простительно.*
- Но это же глупо. Что он там... Что он там будет без нас делать?
- Ну, ерунда, Канин есть, снимем.

- Ольга Николаевна, вина хотите?
- Оставьте меня!
- А между прочим, в Париже...
- Оставьте меня!
- Господа, прошу всех ко мне, даю фуршет!
- Прощайте, Владимир Алексеевич. Господа, господа, подождите меня, господа!

Страноведческий комментарий к этому эпизоду виртуозно совмещается здесь со словарной работой ("быстрый" рисунок (скетч)). Возможная формулировка задания: *Вдумайтесь в смысл слова "босяк"! Как вы понимаете, кто такой "босяк"? (это богатый или бедный человек?). Нарисуйте "быстрый" рисунок (скетч).*

Некоторые лексические единицы данного текстового отрывка включены в работу механизма сцепления информации в потоке мегатекста (тексте для «потокового» чтения). Именно этот механизм - залог легкого и естественного чтения с листа (без помощи словаря!), а также настоящего (без дополнительных искусственных "подпорок"!) аудирования звучащей речи. Преподаватель вспоминает со студентами эти лексические единицы.

Пример



- устанавливаем, почему *босоножки* названы "босоножками" ('босые' + 'ноги'). Это 5 урок 1 модуля "Газеты" (модуль потокового чтения, описание 5 урока http://bit.ly/1QrpL8s)!
- узнаем о существовании *босяков*. Это 16 урок 2 модуля (урок о фильме "Раба любви"): *Дурак, спелся с Горьким. Тот хоть из босяков, ему простительно* (модуль аудирования по материалам кино).
- обсуждаем стоящего на снегу *босого* Мальмгрена. Это 21 урок 2 модуля (урок по фильму "Красная палатка", модуль аудирования по материалам кино):

Так осуществляется "мерцание смыслов" в рамках одного лексико-семантического поля. Так в курсе ведется работа по освоению резервной лексики темы.

Изящно, неназойливо и "незаметно" для читателя-зрителя (как радостное узнавание давно известного, уже "присвоенного", взятого в копилку памяти и ставшего "своим") срабатывает в курсе закон повторения:

- слово получает возможность многократно актуализироваться в разных контекстах и в памяти студентов,
- происходит накопление резервной лексики темы, без которой невозможно стремительное и эффективное продвижение вперед в изучении языка.

Список литературы

1. Бегенева Е.И. Русская газета к утреннему кофе / Бегенева [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://lclass.org
2. Бегенева Е.И. Русская газета к утреннему кофе. Модуль 1. - Москва: Русский язык. Курсы, 2010 - 248 с.
3. Бегенева Е.И. Русская газета к утреннему кофе. Модуль 2. Раба любви / Бегенева [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://bit.ly/1PIFSgJ
4. Кадченко В. В Севастополь на конференцию съехались потомки русских эмигрантов. Первый канал. Новости. 11 сентября 2015 / Кадченко [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://bit.ly/1RRkxS5
5. Лядов А. Исполнение мечты: баронесса фон Дрейер на свое столетие вернулась на родину. ВЕСТИ.RU. 15 декабря 2015 / Лядов [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://bit.ly/1UHRdkU

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Блинова Г. А.,Федорова И. А.

Владимирский государственный университет,
г. Владимир, Россия

В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы преподавания иностранного языка студентам, обучающимся по специальности «Изобразительное искусство» и его роль в формировании будущего педагога.

Во Владимирском государственном университете подготовку учителей изобразительного искусства осуществляет Институт искусств и художественного образования. Согласно государственным образовательным стандартам высшего образования при подготовке учителей всех направлений, в том числе и учителей изобразительного искусства огромное внимание уделяется изучению иностранного языка, ведь в современном обществе одним из важнейших требований, предъявляемых к будущему специалисту и педагогу, становится владение иностранным языком.

Иностранный язык как учебная дисциплина относится к базовой части гуманитарного и социального цикла и является обязательным компонентом

системы подготовки учителя изобразительного искусства. На младших курсах обучения (в первом, втором, третьем и четвертом семестрах) изучается базовый курс английского языка, который представляет собой продолжение школьного курса. Он рассчитан на два года обучения – 288 часов, из них 144 часа аудиторных занятий (проводятся 1 раз в неделю по 2 академических часа).

На третьем и четвертом курсах изучается «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации» с общей трудоемкостью 264 часа, из них 88 часов аудиторной работы. Он формирует основы для дальнейшего совершенствования в английском языке в магистратуре, аспирантуре и непосредственно в профессиональной деятельности.

Целью освоения дисциплины «Английский язык» является формирование коммуникативной языковой компетенции, необходимой для осуществления межкультурной коммуникации на иностранном языке в ситуациях повседневного общения. К задачам курса относятся:

- формирование умений опосредованного письменного (чтение, письмо) и непосредственного устного (говорение, аудирование) иноязычного общения;

- развитие умений и навыков всех видов чтения текстов различных жанров;

- формирование умений и навыков понимания на слух речи партнеров по общению, фильмов, тем и радиопрограмм;

- формирование умений и навыков личной и деловой переписки на иностранном языке;

- развитие когнитивных и исследовательских умений и информационной культуры студентов;

- развитие любознательности в отношении явлений культуры и жизни в странах изучаемого языка;

- повышение уровня общей культуры и образованности студентов;

- совершенствование культуры мышления, общения, речи.

Данной цели и задачам соответствуют структура и содержание учебно-образовательных модулей (Модуль № 1. «Грамматическая структура языка». Модуль № 2. «Повседневное общение». Модуль № 3. «Страноведение»). Модуль № 1 направлен на усвоение грамматических навыков, без которых невозможно представить владение иностранным языком на уровне, обеспечивающем эффективную коммуникативную деятельность. Являясь не самоцелью, а одним из важнейших средств овладения языком, грамматика представляет собой обязательный фундамент для формирования языковой коммуникативной компетенции. Значение изучения грамматической структуры иностранного языка заключается еще и в том, что это помогает студентам лучше осознать грамматический строй родного языка, развивает логическое мышление, наблюдательность, способность к анализу, то есть реализуются развивающие, образовательные и воспитательные цели обучения.

В рамках модуля № 2 «Повседневное общение» изучается лексика социально-бытового и социально-культурного характера, предусмотренная следующими темами: «Семья», «Квартира», «Хобби», «Покупки», «Еда», «Традиции и обычаи». Для усвоения данной лексики существует многообразие форм работы и средств, начиная от традиционных до новейших: тексты, иллюстративные материалы, аудиоматериалы, мультимедийные средства. Необходимо отметить, что на каждом этапе обучения преподаватель обеспечивает профессиональную направленность практических занятий и регулярно акцентирует внимание студентов на сферах практического применения изучаемого материала в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности. Так, уже на начальном этапе обучения темы социально-бытового характера насыщаются профессиональным содержанием, например, при изучении устной темы «About myself» или «My Hobbies» обязательным условием является рассказ студента о том, какой вид изобразительного искусства ему близок и почему, что и в какой технике он предпочитает рисовать, сколько лет он посвятил учебе в художественной школе

и т.п. При изучении темы «My Flat» студентам предлагается описать свою комнату и рабочее место, называя предметы, используемые в профессиональной деятельности и т.д.

Для достижения цели обучения особое значение придается развитию умения работать с литературой на иностранном языке, то есть овладению всеми видами чтения (просмотрового, ознакомительного, поискового). Студенты работают с текстами различного вида и стиля: от художественных до газетных. Наибольшую ценность представляют собой аутентичные материалы, ведь в них студенты знакомятся с реалиями стран изучаемого языка и специфической лексикой, овладение которой дает представление не только о значении слова, но и о дополнительной информации, которую оно несет – его лексическим фоном. Уже на начальном этапе изучения языка студентам можно предложить статьи из популярных британских и американских журналов с объявлениями о бракосочетаниях, продаже или аренде квартиры, рецептами национальных блюд и т.д. в рамках соответствующей лексической темы.

Обучение иностранному языку студентов Института искусств и художественного образования также имеет своей целью развитие социокультурного уровня будущих учителей изобразительного искусства.

Социокультурная компетенция студентов формируется в процессе познания искусства страны изучаемого языка и его обсуждения на иностранном языке. В качестве самостоятельного компонента в содержании обучения можно выделить эстетико-профессиональный компонент, включающий в себя иллюстративный, предметный и информационный материал, который связан с искусством страны изучаемого языка.

Процесс формирования социокультурной компетенции опирается на следующие принципы:

- культурно-страноведческий принцип;
- принцип профессиональной и социальной направленности;
- принцип использования социокультурной наглядности;

- принцип учета лингвистического и учебного опыта студентов;

- принцип использования межпредметных связей.

Обучение социокультурной компетенции должно учитывать условия обучения, психолого-педагогические характеристики студентов, а также уровень их владения иностранным языком.

В содержание формирования социокультурной компетенции входит социокультурно ориентированный языковой материал: тексты, содержащие социокультурную информацию; темы и ситуации общения, включающие социальный компонент; печатные материалы (каталоги, афиши выставок, различного рода объявления, печатная реклама и т.д); иллюстративные материалы (репродукции картин, фотографии, открытки, предметы декоративно-прикладного искусства). Данное содержание обучения позволяет сформировать социокультурные знания, умения и навыки для осуществления коммуникации в бытовой, учебной и профессиональной сферах общения.

Рабочая программа по иностранному языку для студентов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство» включает материал для чтения и обсуждения на иностранном языке, связанный со страноведением Великобритании, США, Австралии и Новой Зеландии. В содержание программы входят такие темы устной речи, как «Иностранный язык как средство межкультурного общения», «Традиции и обычаи стран изучаемого языка», «Система образования в англоговорящих странах», «Подготовка учителей изобразительного искусства в англоязычных странах», «Изобразительное искусство в странах изучаемого языка» (У. Хогарт, Дж. Рейнолдс, Т. Гейнзборо, У. Тернер, Дж. Констебл), «Знаменитые музеи мира».

Особое внимание в работе над социокультурным аспектом обучения иностранному языку студентов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство», уделяется различным формам контроля. Таковыми являются устный рассказ, доклады, рефераты, проектная работа, использование презентаций. Все эти формы контроля позволяют определить

уровень владения студентами изученным материалом и способами его представления.

Подготовка докладов и рефератов позволяет студентам научиться правильно отбирать информационный материал на заданную тему, развивает умения переработки текста, построения высказывания на материале прочитанного с дополнениями, комментариями и интерпретациями. Данный вид работы способствует развитию мыслительной деятельности студентов, развивает умения анализа и синтеза прочитанного.

Проектная работа связана с теорией, практикой и творчеством обучаемых. Проект дает студентам возможность выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме. В ходе работы над проектом у студентов формируются умения продумывать структуру, обозначать цели, выдвигать гипотезу и определять пути ее решения, обсуждать и оформлять полученные материалы, делать выводы и выдвигать идеи для дальнейшего исследования. Любая форма презентации является учебным процессом. В ней студенты демонстрируют приобретенные умения и навыки, а также знания, полученные в ходе работы над проектом. Студенты учатся ведению дискуссии, конструктивно относиться к критике, признавать право на существование различных точек зрения. Они также приобретают опыт публичного выступления. Проектная работа – это реальная возможность для студентов использовать знания, полученные на других учебных предметах. Проект дает возможность каждому студенту осознать самих себя как равноправных участников коллективной работы.

Использование презентаций несет огромный мотивационный потенциал, так как каждый студент проявляет стремление добиться лучших результатов на основе имеющихся умений и навыков. Это дает учителю возможность учитывать индивидуальные особенности студентов, организовать работу каждого из них, стимулировать творческую активность.

Такая организация работы по иностранному языку способствует самостоятельному приобретению студентами субъективно новых знаний и нового опыта деятельности. У студентов формируется опыт исследовательской деятельности, что ведет к развитию системного мышления, рефлексивных умений, стремление к творчеству и самообразованию. Кроме того, эта работа способствует более быстрой адаптации к новым условиям, активирует и повышает уровень учебной деятельности студентов.

Список литературы

1. Пассов Е.И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса – Пресс, 2010, - 640 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения ИЯ. Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2000.
3. Сысоев П. В. Язык и культура в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. ИЯШ – 2001.- №4. с. 12-18

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОНОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА, А НЕ ЗАМЕНЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Болотов Д.Е.

Владимирский государственный университет,
г. Владимир, Россия

В статье раскрывается суть информационных технологий в системе высшего образования и понимание этих технологий как одного из средств обучения, также дается краткий разбор функций и правильный подход к наиболее эффективному использование информационных технологий в преподавании иностранных языков.

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии прочно вошли во все сферы жизни, не стала исключением и образовательная сфера. Следует отметить, что подготовка высококвалифицированных специалистов – важнейшая задача всей системы высшего образования. В современных реалиях такая подготовка практически немыслима без

использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Это использование обусловлено настоятельной необходимостью подготовки специалиста, способного к реализации своих профессиональных функций в условиях совершенно новой информационной обстановки в обществе.

Использование ИКТ в области образования практически безгранично. Наличие компьютера, подключенного к Интернету, способствует значительной проработке любой темы. Систематическое изучение различных дисциплин невозможно без наглядных средств обучения. До сих пор самым распространенным средством для визуализации новой информации являлись (часто и сейчас в большинстве своем являются) доска и мел, плакаты и карты, различные дидактические рисунки. Компьютер же, особенно подключенный к сети Интернет, соединяет различные виды наглядных пособий, позволяет обновлять дидактические материалы, а также оптимизировать и разнообразить учебный процесс.

Базовое овладение навыками обращения с электронной почтой, поиска информации в Интернете, используя различные поисковые машины, умением использовать программы для онлайн-общения, грамотное использование элементов Web-проектирования и Web-дизайна необходимы не только студенту, но и в первую очередь преподавателю. Для этого ему следует постоянно повышать свой уровень компьютерной грамотности и ориентированности в Интернет-пространстве, всегда находясь на шаг впереди учащихся.

Но здесь следует выразить твердую уверенность в том, что компьютер даже на современном этапе развития технологий не должен и не может брать на себя функции преподавателя. По нашему мнению, правильная организация профессиональной подготовки специалиста в вузе предполагает использование информационно-коммуникационных технологий в качестве лишь ***вспомогательного средства обучения, обеспечивающего как оптимизацию***

процесса познания, так и формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности.

При этом, как уже отмечалось выше, роль преподавателя в условиях использования информационно-коммуникационных технологий остается не только ведущей, но и еще более усложняется. Он подбирает учебный материал, разрабатывает структуры и алгоритмы взаимодействия обучаемых с компьютерными средствами обучения, формирует критерии управления действиями обучаемых и т.д.

Преподаватели вузов в современных условиях ищут и применяют на практике новые методы, используя информационные технологии в обучении иностранным языкам. Всё чаще при подготовке и проведении занятий преподаватели иностранных языков используют образовательные и справочные интернет-сайты, программы текстового, голосового и видео-общения (e-mail,Skype,Telegram,Viber), составляют различные задания для самостоятельной работы студентов по поиску дополнительной информации по пройденным темам в Интернете.

Так, например, информационные образовательные ресурсы, используемые в учебном процессе, позволяют представить обучающие материалы по иностранному языку в текстовом и гипертекстовом, а также графическом, аудио-, и видео- форматах, автоматизировать систему контроля и оценки знаний студентов, повысить интерес к изучению языка, более эффективно организовать самостоятельную работу.

Ведение переписки в специальных сервисах, а также по электронной почте создает благотворную среду для применения иностранного языка в повседневной жизни, дает возможность применять и закреплять полученные языковые знания в ситуациях реального общения в письменной речи, а также, что немаловажно, ускоряет овладение межкультурной компетенцией.

Применение компьютерных презентаций в учебном процессе позволяет ускорить и облегчить усвоение нового материала. Визуальная насыщенность и

наглядность учебного материала способствуют более полному пониманию и раскрытию различных тем, например при изучении со студентами лингвострановедческого компонента обучения иностранному языку. Компьютерные презентации акцентируют внимание студентов на значимых моментах информации.

Использование презентации позволяет повысить мотивацию студентов, например, через использование большого количества иллюстраций, мультимедиа, привлечения Интернет-источников как источников информации о стране изучаемого языка и дополнительного источника информации. Всё это служит более глубокому вовлечению студентов в самостоятельный процесс обучения. Студентам вуза все чаще предлагается подготовка докладов в форме компьютерных презентаций для их выступления перед группой на занятии с последующим коллективным обсуждением.

Также одним из основополагающих условий эффективного применения информационно-коммуникационных технологий является личная заинтересованность педагога в ее использовании. Это означает, что преподаватель должен убедиться на собственном опыте, как данная технология помогает ему более эффективно решать некоторые педагогические и дидактические задачи обучения (например, раскрыть значимость изучаемого учебного материала, повысить интенсивность его усвоения, развить и закрепить навыки практической работы, управлять учебной деятельностью и т.д.).

Деятельность преподавателя в условиях применения информационно-коммуникационных технологий неизмеримо усложняется. Это связано с тем, что педагог осуществляет ее в новой педагогической среде и с новыми средствами обучения. Он получает возможность оказывать воздействие на обучаемых опосредованно через Интернет. В этих условиях преподавателю приходится реализовывать ряд функций, которые при традиционном обучении отсутствуют. Из вышеизложенного следует, что компьютерная культура

преподавателя выступает решающим условием успешного использования информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, одним из важных факторов совершенствования системы подготовки профессиональных кадров в высшей школе является активное использование в образовательном процессе современных ИКТ. Продуктивность применения ИКТ в вузе можно повысить за счет более полного использования достижений современной педагогической науки, оптимизации учебного процесса, активизации познавательной деятельности студентов, содержания обучения, всестороннего учета индивидуальных психофизиологических характеристик и психологического состояния обучаемых, а также личной заинтересованности преподавателя в результатах этого применения.

В заключение отметим, что использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера, мультимедиа, сети Интернет как лишь одного из многих средств обучения иностранным языкам. Но внедрение в учебный процесс новых информационных технологий не исключает традиционные методы обучения, а сочетается с ними, дополняя и обогащая этот процесс. Использование информационных технологий никогда не сможет заменить живого преподавателя. Информационные технологии остаются важными технологиями, применяемыми в образовательном процессе при обучении языкам, но ключевая роль отводится и, надеемся, еще долгое время будет отводиться преподавателю.

Список литературы

1. Блинова Г.А., Болотов Д.Е. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения в вузе// Непрерывное языковое образование и формирование современного мировоззрения: материалы Международной научно-практической конференции (19 февраля 2014)\ отв.ред.Т.В.Мартынова.–Владимир:Транзит-ИКС,2014–С.27-32

2. Новикова Л.В**.**Внедрение инновационных технологий при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]

http://www.de.vlsu.ru/distantsionnoe_obuchenie/publikatsii/?eid=531 – дата обращения -25.03.2016
3. Рогушина Ю.В. Внедрение современных Интернет-технологий в образовательный процесс / Ю.В. Рогушина // Educational Technology & Society. – 2008. - №11(3). – С. 375-381.
4. Сергеева М. Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку // Педагог. – 2005. - № 2. – С.162-166
5. Судаков А. В. Формирование информационно-образовательной среды // Школа. – 2006. - №2. – С. 49-59
6. Титова, С.В. Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам : дис.д- ра. пед.наук / Титова С.В. – М., 2004. – 415 с.

АРТИКУЛЯЦИОННЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Буркова С.С.

ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Россия

В статье рассматриваются основные принципы обучения фонетике иностранных курсантов: взаимосвязь артикуляционного и коммуникативного аспектов изучения фонетической системы русского языка, национально и профессионально ориентированный подход. Особое внимание уделено постановке звука [ж] во вьетнамской аудитории: проанализированы артикуляционные трудности, с которыми сталкиваются курсанты, приведены упражнения для отработки и коррекции звука на материале военной лексики.

Изучению фонетики отводится важное место на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Вводно-фонетический курс предшествует системному изучению русского языка, он кладёт начало обучению основным видам речевой деятельности – слушанию, говорению, чтению, письму. Уверенное владение фонетикой – залог успешного изучения языка в среде носителей, а также необходимое условие комфортного пребывания в стране изучаемого языка.

Вводно-фонетический курс включает четыре основных компонента: произношение звуков и их позиционные изменения, интонационные конструкции и ситуации их применения, ударение и его подвижность при изменении слов, синтагматическое членение фразы. В настоящей статье мы обратимся к произношению звуков в аспекте национально ориентированного обучения курсантов и слушателей военных вузов.

Национально ориентированный подход в преподавании русской фонетики предполагает анализ фонетической системы родного языка обучаемых, сопоставление преподавателем фонетических систем двух языков, выявление заведомо проблемных моментов, тщательный отбор лексического материала и установление порядка его подачи в соответствии с уровнем сложности артикуляции русских звуков для носителей того или иного языка.

С точки зрения артикуляции наиболее сложными для курсантов, говорящих на вьетнамском языке, являются следующие звуки: твёрдый шипящий [ж], свистящий твёрдый [з], сонорный твёрдый и мягкий [л] - [л`] и звук [j]. В статье мы рассмотрим некоторые приёмы работы по постановке и коррекции звуков на примере звука [ж].

Звук [ж] вьетнамцы чересчур смягчают, иногда настолько, что он становится близок к [з`]. Напротив, с произношением парного по звонкости-глухости [ш] таких проблем не возникает, поэтому для постановки [ж] эффективен приём озвончения [ш]: для этого нужно руки приложить к горлу, произнести глухой шипящий звук, а затем добавить громкости и голоса, чтобы горло ощутимо задрожало.

Очень важно, чтобы в процессе обучения фонетике обучаемые чётко представляли себе артикуляцию произносимого звука – положение языка, зубов, губ и т.д. Для этого можно использовать наглядные артикуляционные таблицы или картинки, фотографии в учебных пособиях. При помощи уточняющих вопросов: «В каком положении находятся губы?», «Где находится кончик языка?», «Сомкнуты или раскрыты зубы?» – преподаватель может

помочь курсантам верно произнести [ж]. Далее поясняется, что для правильной артикуляция [ж] губы слегка округляются, зубы сжаты или сближены, кончик языка нужно приподнять кверху, но не касаться им зубов, кончик языка и боковые края должны быть загнуты и иметь форму чашки. Положение языка можно продемонстрировать с помощью кисти руки.

Следующий приём – это уточнение звука [ж] перед зеркалом. Если на занятии курсанты не имеют возможности попрактиковаться перед зеркалом, то они следуют указаниям преподавателя и смотрят на него. Отработать звук перед зеркалом можно самостоятельно.

Далее необходимо проделать упражнения на произнесение [ж] в прямых и обратных слогах. В качестве образца предлагаем такой порядок прямых и обратных слогов.

жа — жо — жу — жи — же

жо — жа — жу — жи — же

жу – жа – жо – жи – же

жи – жа – жо – жу – же

же – жа – жо – жи – жу

ажма – ожма – ужма – ыжма

ыжма – ужма – ожма – ажма

яжма – ёжма – южма – ижма – ежма

ежма – ижма – южма – ёжма – яжма

При постановке и закреплении артикуляции [ж] следует обратить внимание на произношение долгого звука [ж:], что обычно вызывает затруднения у иностранцев. Зачастую на слух и в речи такие слова, как «шить» и «сшить», «жать» и «сжать», не различаются.

Для закрепления постановки звука [ж] следует проделать с курсантами упражнения на дифференциацию [ш] – [ж] – чтение слогов, слов, предложений.

1. Ша – жа, ше – же, шё – жё, шу – жу, ши – жи.

2. Шар – жар, шарик – жарит, шесть – жесть, шутка – жутко, шить – жить.

3. Он живёт на шестом этаже. Сижу у окна и пишу. Уже шесть часов вечера. Я буду жить в этом доме. Она не умеет шить. Саша жарит рыбу. У Саши жар. Ребёнку купили воздушный шар.

Во вьетнамской аудитории обязательно проделываются упражнения на дифференциацию звуков [ж] – [з]. Для этого можно произносить прямые и обратные слоги, читать слова и предложения.

1. жа – за, жо – зо, жу – зу, жи – зы, же – зе, за – жа

зо – жо, зу – ж, зы – жи, зе – же

ажна – азна, ожда – озда, ужно – узно

ижма – изма, ежли – езли, азна – ажна

озда – ожда, узна – ужна, изма – ижма

езли – ежли

2.Зал – жал, лежать – лизать.

3. В этом зале жарко. Жаль, завтра я занят. Здесь приятно лежать. Нельзя лизать ножи.

Не стоит забывать о том, что чрезмерное внимание к артикуляционной стороне фонетики приводит к нарушению принципа коммуникативности: повторение слогов, не имеющих лексического значения, отбор коммуникативно незначимой лексики на том лишь основании, что в ней содержится проблемный звук, снижают мотивацию обучаемых, так как всё это не имеет выхода в реальную речь. Из сказанного следует, что овладение артикуляционными навыками должно быть плотно связано с процессом коммуникации. Достичь этого позволяет использование в качестве материала для постановки и отработки звуков профессиональной военной лексики. Слова для упражнений отбираются таким образом, чтобы звук [ж] стоял в различных позициях.

В абсолютном начале слова:

Железо, журнал, жилет, живучесть.

В середине слова:

Блиндажи, распоряжение, положение, вооружение, вооружённый, заграждение, служащий, режим, дежурный, дирижабль, заряжать, зажигать, ожидание, кожух, ложемент, мужество, ранжир, сержант, убежище, эжектор, баржа, тужурка, инженер, рубежи, экипажи.

В сочетании с согласными:

Служба, снабжение, гражданский, дорожный, одежда, камуфляжный, кинжал, пилотажный, упражнение.

Задания на материале военной лексики позволяют отработать фонетические навыки, а также расширяют лексический запас, необходимый курсантам в профессиональной деятельности.

Работа над фонетикой (особенно над произношением и интонацией) одновременно в артикуляционном и коммуникативном аспектах, соблюдение принципов национально и профессионально ориентированного обучения позволяют успешно овладеть русским языком.

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Тесты по русской фонетике / Т.М. Балыхина, М.С. Нетёсина. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 88 с.
2. Караванова Н.Б. Корректировочный курс фонетики русского языка / Н.Б. Караванова. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 72 с.
3. Колосницына Г.В. Слушайте, повторяйте, пойте, говорите, пишите, читайте: интерактивный фонетико-разговорный курс / Г.В. Колосницына. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 112 с.
4. Краснова А.А. Спутник-1. Учебник русского языка. Книга для учащегося / А.А. Краснова, Т.В. Меркулова, И.М. Мефодьева. – М.: Русский язык, 1994. – 469 с.
5. Любимова Н.А. Обучение русскому произношению: Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков / Н.А. Любимова. – М.: Русский язык, 1982. – 192 с.
6. Максимов В.И. Занимательная фонетика / В.И. Максимов. – СПб.: Златоуст, 2014. – 264 с.
7. Рогозин Д.О. Война и мир в терминах и определениях. Военно-политический словарь / Д.О. Рогозин. – М.: Вече, 2011. – 640 с.
8. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / Н.Л. Федотова. – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.

9. Федотова Н.Л. Не фонетика – песня! / Н.Л. Федотова. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Валикова Т.В.

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10 имени Е.И. Зеленко»,
г. Курск, Россия

В статье проведен анализ различных подходов к решению проблемы профессионально-педагогической культуры преподавателя как универсальной характеристики педагогической реальности, части общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности.

Ключевым элементом обеспечения всеобщего и справедливого доступа к качественному образованию для всех является наличие квалифицированных учителей. Проведенные в различных странах и системах образования исследования свидетельствуют о том, что в рамках школьного обучения учителя оказывают наибольшее влияние с точки зрения успеваемости учащихся и качества полученных ими знаний. В числе причин, по которым первостепенное внимание общества должно уделяться именно учителям и вопросам качества преподавания, называются следующие:

- значимость образования как приоритетной потребности людей и зависимость результатов обучения от человеческого взаимодействия между учащимися и учителями;
- факты, свидетельствующие о том, что качество и успешность обучения зависят, в первую очередь, от профессионализма и эффективности работы учителя как ключевого фактора, предопределяющего успех результатов

обучения, а также о необходимости обеспечения тесной увязки эффективной политики в отношении учителей с планами, касающимися развития образовательной отрасли;

- определяющая роль преподавательского корпуса с точки зрения людских ресурсов и бюджета сектора образования: учителя относятся к одному из наиболее многочисленных контингентов рабочей силы в любой стране, основой кадровых ресурсов системы образования и основной статьей расходов в бюджете любого образовательного учреждения;
- международный опыт показывает, что высокая квалификация учителей и высокое качество преподавания, обеспечиваемые за счет предусмотренного в рамках кадровой политики повышения и совершенствования уровня профессионализма учителей, дают наилучшие результаты обучения и позволяют снизить расходы на образование;
- достижение поставленных целей и успешное проведение реформ в области образования зависят от решения в соответствующих случаях проблемы дефицита преподавательских кадров, от создания условий, повышающих мотивацию и чувство ответственности учителя, – ключевых факторов профессионального роста как отдельного учителя, так и эффективности системы образования в целом, от вовлеченности учителей в процесс непрерывного совершенствования системы образования через налаживание соответствующего социального диалога.

В современных условиях конкурентоспособным ресурсом деятельности педагога являются не столько специальные знания, владение информацией, освоенные технологии обучения и воспитания, сколько общая и профессионально-педагогическая культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности. Профессионально-педагогическая культура преподавателя — это универсальная характеристика педагогической реальности, та часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей

полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности. Высокая педагогическая культура рассматривается в качестве основополагающей характеристики личности, деятельности и педагогического общения учителя. Она реализуется как динамическая система педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и личных достижений учителя в создании образцов педагогической практики с позиций человека культуры.

Статус учителя - это индикатор эффективности государственного и общественного устройства. Профессиональное становление педагога имеет первостепенную важность в развитии общества в целом: личность педагога так же, как и его профессиональные знания, является ценностным капиталом общества. Учитель способен передавать ученикам лишь те ценностные ориентации, которые присущи ему самому. Поэтому такое огромное значение придается развитию учительского потенциала.

Большое внимание уделяется организации непрерывного повышения квалификации учителей, совершенствованию форм и методов обучения, повышению профессиональной компетентности педагогов. Под профессиональной компетентностью учителя понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Профессионально компетентным можно назвать учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся. Развитие профессиональной компетентности - это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

Исходя из современных требований, можно определить основные пути развития профессиональной компетентности педагога:

- работа в методических объединениях, творческих группах;

- исследовательская деятельность;

- самообразовательная деятельность;

- инновационная деятельность, освоение и использование новых педагогических технологий;

- трансляция собственного педагогического опыта и др.

Эффективность работы учителя, в частности филолога, – это вклад предметника в развитие *личностных качеств* учащихся. Отношение учителей к результатам своей работы изменяется крайне медленно и на своем пути встречает серьёзные препятствия. Это обусловлено рядом причин:

- традиционные учебные ЗУНы представляют собой видимый результат, который поддаётся измерению (тесты, диктанты, контрольные работы и др.). Усилия же педагога, направленные на развитие личностных качеств обучаемых, чаще всего оказываются невидимыми;

- результаты развития (личностные качества обучаемых) не всегда проявляются в школе, что также делает педагогическую деятельность по развитию личностных качеств школьников непривлекательной и популярной лишь на словах;

- до сих пор в педагогической науке не разработаны эффективные способы измерения процесса развития. Усилия же психологической диагностики направлены в основном на измерение результатов развития – уровня развития личностных качеств обучаемых;

- многие учителя не знают, как превратить учебную дисциплину в средство развития определённых личностных качеств, т.е. учителя-предметники не владеют специальными образовательными технологиями, благодаря которым процесс обучения становится развивающим;

- сегодня известные многим развивающие образовательные технологии (технологии Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова) применяются недостаточно и чаще всего используются в начальной школе.

Важнейшими в деятельности учителя-словесника являются, без сомнения, педагогические умения. **Педагогическое умение -** это *совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки).* Эти действия основаны на теоретических знаниях и направлены на решение задач развития гармоничной личности. Такое понимание сущности педагогических умений подчеркивает ведущую роль теоретических знаний в формировании практической готовности учителей, единство теоретической и практической подготовки, многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их усовершенствования путем автоматизации отдельных действий.

Одним из важнейших педагогических умений учителя-словесника является коммуникативное умение «провести беседу». Данное умение можно разложить на части:

- определение актуальной темы, интересующей учащихся и учитывающей ведущие образовательные или воспитательные задачи, стоящие перед классом;
- отбор содержания образования и воспитания; выбор форм, методов и средства обучения и воспитания с учетом уровня развития школьников, их потенциальных возможностей, возрастных особенностей, предметной подготовки по русскому языку и конкретных условий;
- составление плана, плана-конспекта, тезисов и т.д.

Таким же образом можно разложить на составные части любое другое педагогическое умение учителя-филолога. Сущность и структура профессиональной компетентности учителя может быть раскрыта через профессионально-педагогические умения. Основными из них являются умения, демонстрирующие

- теоретическую готовность учителя (аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные умения);

- практическую готовность учителя (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, перцептивные, прикладные и умения педагогического общения);

- творческий подход в обучении.

Признание языкового образования одним из важнейших выдвигает школьный предмет «русский язык» на первое место и возлагает на учителя-словесника большую ответственность, так как от профессиональной компетентности учителя зависит все обучение школьника в целом, качество его образования.

Полагаем, что все затронутые вопросы имеют смысл для анализа учителями-словесниками собственной педагогической деятельности и будут служить ориентиром для построения учебного процесса с целью повышения качества обучения русскому языку учащихся различных образовательных учреждений в условиях модернизации структуры и содержания образования.

Список литературы

1. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии./Под ред. С.А.Смирнова. – М., 2003.
2. Пикан В.В. «Управление вариативным образованием в школе» - М.: АНО «Образование», 2008.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. - М., 2000.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа/Сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – М.: Легион, 2013.

ИЗУЧЕНИЕ ЭПОНИМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Варнавская Е.В., Ефимова Т.В.

Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Воронеж, Россия

В данной статье рассмотрена проблема изучения терминов, образованных на основе имен собственных, как эффективный способ формирования образовательной компетенции студентов медицинского вуза. Представлены источники пополнения ономастического компонента данного класса лексики. Доказано, что эпонимы представляют собой лексический пласт, несущий огромную информационную и профессионально необходимую нагрузку, способствуют расширению знаний в области истории медицины и медицинской этики. Предложено их изучение в процессе элективного курса обучения.

Под понятием «образовательная компетенция», как правило, понимают уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования, определяемого требованиями и нормами к подготовке выпускника. Состав образовательной компетенции конкретизируется на уровне учебных предметов. В «Требованиях к уровню подготовки выпускников» для каждого предмета и для каждой ступени образования определены ее компоненты, обусловливающие высокое качество подготовки специалиста в той или иной области. Разделяя точку зрения Ковыневой И.А. на то, что «комплексное применение знаний, их синтез, владение методологией научной деятельности являются основой творчества – требования к профессиональной компетенции специалиста в современных условиях. Обучение таким умениям будущего профессионала – актуальная социальная задача высшей школы, диктуемая тенденциями интеграции в науке и практике» [7, с. 194], мы полагаем, что развитию образовательных компетенций обучающихся также должно быть уделено особое внимание.

Процесс освоения дисциплины «Латинский язык» предусматривает изучение анатомических, клинических, фармакологических терминологических

единиц. Овладение основами медицинской терминологии достигается путем выработки умений по номинации [3, с. 5]. При освоении клинических терминов формируется многоаспектная терминология. Это названия болезней, болезненных состояний, синдромов и симптомов, а также обозначение операций, методов обследования, лечения. В клинической терминологии преобладают слова и словообразующие элементы древнегреческого языка, на базе которых формируется и расширяется потенциальный терминологический словарь. Однако расширение объема терминологической лексики происходит также за счет изучения специальных дисциплин, когда знания, полученные на занятиях латинского языка, уже выступают в качестве прикладных, обслуживающих специальную область получения информации.

Курс изучения латинского языка и основ медицинской терминологии, к сожалению, не предусматривает освоения эпонимов, терминов, образованных на основе имен собственных. Хотя создание и употребление подобных терминологических единиц является давней медицинской традицией. Сегодня сложно найти область медицины, где бы в той или иной степени не употреблялись эпонимы. Вошедшие в употребление в самом начале становления медицинской терминологии, они прочно закрепились за определенными понятиями в анатомической, клинической и фармацевтической терминологии. С течением времени, в процессе развития науки, появляются новые эпонимические термины, отражающие как этапы развития новых отраслей, так и приоритет того или иного ученого, страны в открытии новых фактов [2, с. 85].

В составе интернациональной медицинской лексики сохранились имена многих греко-латинских богов: Танатоса, бога, олицетворяющего смерть, и Гигеи, богини здоровья, дали названия наукам: *танатология* – наука о смерти и *гигиена* – наука о факторах окружающей среды. Имена Морфея (Сомнус в латинской мифологии), Афродиты (Венера в латинской мифологии), Гипноса

за несколько тысячелетий прочно укоренились в медицине и способствовали образованию многих терминологических единиц.

Не только боги, мифические персонажи тоже послужили опорными источниками некоторых эпонимов: *атлант,* первый шейный позвонок, назван по имени древнегреческого титана, державшего на плечах небесный свод, географических объектов: *летаргия* – в мифологии Лета – река забвения.

Встречаются и названия реальных географических объектов, топонимов. Чаще всего это номены вирусов и других инфекционных заболеваний, которые происходят от названий стран и мест, где они были обнаружены, *Конго-Крымская* геморрагическая лихорадка.

В состав медицинских терминов в разное время входили и агионимы - библейские имена и имена святых Христианской Церкви: *кадык - Адамово яблоко, эрготизм, гангрена - Антонов огонь, хорея - пляска святого Витта.*

Медицинские термины сохранили в себе и имена известных греческих медиков: Гиппократа: *маска Гиппократа*; Галена*: галеновые препараты, Герофила*: *жом Герофила*, *синусный сток.*

С течением времени медицинская лексика наполняется новыми именами людей, внесших огромный вклад в ее развитие: в средние века это имена итальянского анатома Фаллопия, его именем были названы *Фалло́пиевы трубы,* именем профессора медицины Мальпиги названы многие открытые им органы и структуры: слой (в коже), тельца, сосуды; имя основателя патологической анатомии Джованни Морганьи содержат около 15 анатомических и клинических наименований; его ученик, анатом и хирург Антонио Скарпа описал более 10 анатомических образований, носящих его имя. Но основная масса терминов - эпонимов появляется в 19-20 вв. Это названия заболеваний: *Базедова болезнь,* симптомов: *симптом Бабинского,* синдромов: *синдром Кушинга,* различных физиологических процессов: *рефлекс Павлова,* авторов методов лечения: *метод Мерфи.*

Эпонимы «помнят» не только исследователей, но и их пациентов, как обычных людей*: фактор Стюарта–Прауэра,* так и известных: *симптом Мюссе* назван по имени больного французского поэта 19 в. А. Мюссе.

Литературные образы, со времен Гомера, тоже послужили источниками эпонимических терминов. Имя свинопаса *Сифлюса*, персонажа средневековой поэмы, написанной профессором Падуанского университета Фракасторо, дало название заболевания*, сифилис*. Существует в медицине и *синдром Пикквика, синдром Алисы в стране чудес, синдром Чеширского кота, синдром Мюнхгаузена* [Варнавская 2009. С. 86].

С развитием новых технологий возникают и эпонимы, отражая в именах собственных «информатизацию» общества: *Wiiitis, виайит* (Wii – марка игровой приставки).

Вышеуказанный ономасионный тип терминообразования, когда в качестве компонента выступает имя собственное, является весьма продуктивным. Несмотря на то, что в настоящее время эпонимы полностью удалены из номенклатурных анатомических источников, клинические термины, образованные на основе имен собственных, по-прежнему играют огромную роль в медицине.

Можно отметить множество различных точек зрения на «пользу» или «вред» эпонимов в терминологии [1, с.65]. С одной стороны, выполняя свою основную функцию выделения предметов из ряда ему подобных, имя собственное в термине, несомненно, играет благотворную роль, заменяя длинные описательные конструкции. С другой стороны, наличие имени собственного в термине способствует порождению таких процессов, как синонимия, омонимия и полисемия, что может затруднить их восприятие, например, иностранными студентами.

Суммируя вышеизложенное, мы можем сказать, что наличие имени собственного в терминах несет определенные проблемы, которые, в первую очередь связаны с его спецификой. С лингвистической точки зрения, термин

должен быть кратким и эмоционально нейтральным. Большая часть эпонимических терминов соответствует этому критерию, так как именно наличие имени собственного служит своеобразным ментальным ориентиром, заменяя сложные описательные конструкции, но в отдельных случаях графическое воспроизведение иноязычного имени собственного затрудняет процесс понимания текста, а его искажение может привести к полному непониманию. Широкая вариативность имени собственного, процессы омонимии, полисемии, синонимии, конечно же, не являются полезными для терминообразования. Ономастический компонент имени собственного также играет определенную роль. Существует немалое количество терминов, связанных с именами литературных героев, библейских персонажей; и в подобных случаях образ героя всегда несет ассоциации, по-разному воспринимаемые в различной языковой среде, что также необходимо учитывать в процессе обучения, особенно при обучении иностранных студентов.

Следует отметить еще одну немаловажную деталь: имя собственное всегда эгоцентрично, присутствие имени в термине связано с деятельностью конкретной личности, порой настолько недопустимой или преступной, что возникают требования об удалении термина. Из классификации болезней устранено имя Ханса Эппингера (*Eppinger's spidernaevus* — пигментированные кожные образования; в современных лексикографических источниках данный эпоним нами не выявлен) — врача, который проводил эксперименты по обезвоживанию на цыганах в Дахау, давая им пить морскую воду, фиксируя при этом возможный срок их жизни (до 6 дней). В прессе появляются статьи с требованиями устранения терминов с именами невропатолога Юлиуса Халлервордена и психиатра Хуго Спаца, которые сделали свое открытие, наблюдая за препаратами мозга, получаемого от убитых детей и подростков.

С другой стороны, несомненные «плюсы», а именно: эмоциональная нейтральность, подобных терминологических единиц и краткость способствует их дальнейшему употреблению в языке медицины. На наш взгляд, эпонимы

представляют собой лексический пласт, несущий огромную информационную и профессионально необходимую нагрузку, способствуют расширению знаний в области истории медицины и медицинской этики. Сегодня трудно представить изучение эволюции клинического мышления, диагностики, истории и развития медицины без знания клинической терминологической эпонимии.

Мы полагаем, что освоение терминологических единиц, имеющих в своем составе имя собственное (хотя бы в процессе элективного курса обучения), будет способствовать развитию образовательной компетенции, необходимой при высококачественной профессиональной подготовке студентов-медиков.

Список литературы

1. Варнавская Е.В., Варнавский В С. К вопросу о нормализации терминологии / Е.В. Варнавская, В.С Варнавский // Философские проблемы биологии и медицины. Материалы 12 региональной научной конференции. – Воронеж, 2016 г. – С. 64-69.
2. Варнавская Е. В. Имена собственные в медицинской терминологии испанского и русского языков / Е.В. Варнавская // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. Выпуск № 1(11). — Воронеж, 2009. — С. 85—94.
3. Варнавская Е.В., Рылов Ю.А. Клиническая терминология (на основе греко-латинских терминологических элементов): учеб. пособие / Е.В. Варнавская, Ю.А. Рылов. Воронеж: ГОУВПО «Воронежский государственный технический ун-т». Воронеж, 2010.
4. Дмитриева Д.Д., Рубцова Е.В. Критерии и показатели эффективности профессиональной подготовки студентов-медиков при обучении русскому языку как иностранному // современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3; URL: www.science-education.ru/123-19722 (дата обращения: 21.03.2016).
5. Ефимова Т.В. // Спецкурс «французский язык для медиков» как средство формирования профессиональной коммуникативной компетенции. Инновации в науке. 2014. № 40. С. 102-106.
6. Иванова Л.А., Вербицкая О.М. // Современный учитель: новые требования к профессиональным компетенциям и личностным характеристикам. CredeExperto: транспорт, общество, образование, язык. 2014. № 1. С. 123-128.

7. Ковынева И.А. Профессиональная компетентность как важнейший фактор в подготовке преподавателя высшей школы // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию КГМУ. – Курск, КГМУ, 2010. – С. 193-197.
8. Корнев В.А., Канапинов С.Б. / Методика интегрированной оценки качества образовательных процессов // В сборнике: Проблемы и перспективы развития социально-экономических систем в условиях модернизации сборник научных трудов. под общей редакцией Н.В. Фадейкиной. 2009. С. 37-44.
9. Корнева В. В. Многозначность языковых единиц в когнитивном аспекте: кол. монография / В. В. Корнева; отв. ред. Л. М. Ковалева; ред. С. Ю. Богданова, Т. И. Семенова. – Иркутск: ИГЛУ, 2013. – С. 168–188.
10. Стеблецова А.О., Торубарова И.И. Иностранный язык в медицинском вузе в свете государственных образовательных стандартов третьего поколения: проблемы и перспективы. Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2 – С. 206-208.
11. Яковенко Н.С., Кузьменко Н.Ю. / Ономастическая лексика как важный компонент формирования общекультурной компетенции студентов // В сборнике: Многоуровневая языковая подготовка специалистов в высшей школе: проблемы и перспективы развития Труды IV международной научно-практической интернет-конференции. Ответственный редактор Сафроненко О.И. 2014. С. 157-160.
12. Тихонова Л.М. Внеаудиторная работа по медицинской латыни: инновационный подход. Монография / Л. М. Тихонова, Н. Н. Савельева; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Ульяновский гос. ун-т, Ин-т медицины, экологии и физ. культуры, Мед. фак. Ульяновск, 2010.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФОРМУ ВЫРАЖЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Власенко Н.И.

Юго-Западный государственный университет,
г. Курск, Россия

В статье решается проблема правильной интерпретации текстов различной речевой интенции. Отмечается, что на выбор языковых средств влияет обстановка общения, или место и время протекания коммуникативного акта, социальная дистанция и статусно-ролевые отношения.

Высказывания, обладая различной манифестационной структурой, неидентичным смыслом, могут выражать одно и то же намерение и, наоборот, синтактико-семантически идентичные высказывания могут выражать различные коммуникативные намерения говорящего.

Какие же факторы определяют выбор формы выражения того или иного высказывания? Какие компоненты структуры РА составляют коммуникативные условия уместности того или иного языкового варианта? Иными словами, каков коммуникативный контекст той или иной формы, передающей коммуникативную интенцию адресанта?

Ситуация общения обусловлена статусно-ролевыми отношениями, контекстом культуры и языковой системой. Языковая система через регистр реализуется конкретным текстом. Рассмотрим более подробно составляющие коммуникативного контекста.

Речевое побуждение является важнейшим фактором акта общения, поскольку любой акт коммуникации – это речевое действие ради воздействия говорящего.

Иначе говоря, для достижения коммуникативной цели адресант выбирает не что иное, как стиль текста, который наделяется прагматической функцией вследствие включённости в коммуникативную деятельность, поскольку удачный выбор стиля повышает эффективность речевого взаимодействия.

Здесь, как мы видим, налицо прямая связь стилистики с прагматикой, целью которых является “изучение воздействия на слушающего ради взаимодействия говорящего и слушающего в процессе предметно-практической и познавательной деятельности” [4, с. 8].

Речевая интенция рассматривается как важный коммуникативный фактор или основной текстообразующий, предопределяющий отбор и комбинацию языковых средств в соответствии с ситуацией общения.

Выбор языковых средств также во многом определяется и обстановкой общения, или местом и временем протекания коммуникативного акта,

социальной дистанцией и статусно-ролевыми отношениями. Это обуславливается тем, что каждый коммуникативный акт имеет место в определённой экстралингвистической ситуации общения, в реальной действительности.

Статусно-ролевые отношения определяются положением коммуниканта в обществе, его позицией в инфраструктуре социальных отношений (начальник, подчинённый; учитель, ученик), его статусом (отец, друг, юноша, мужчина, женщина), ситуацией общения (пешеход, гость, хозяин).

Статусно-ролевые отношения определяют иерархию взаимоположения коммуникантов: ниже – равное – выше. Соответственно выделяются разные типы ситуаций – симметричные и асимметричные [3, с. 43]. Симметричные ситуации характеризуются взаимодействием участников с одинаковыми социальными признаками (равное социальное положение, один возраст, один и тот же пол).

Если какой-либо признак одного из коммуникантов отличается, то общение происходит в асимметричной ситуации.

Что касается социальной дистанции, то она находится в прямо пропорциональной зависимости от степени интимности отношений между адресантом и адресатом. Чем интимнее отношения – тем ближе социальная дистанция (дружеские отношения), и наоборот (деловые).

На основе анализа условий протекания коммуникативного акта были выделены наиболее типичные обстановки общения. Недаром было отмечено, что “даже с близкими друзьями или родственниками в официальной обстановке, например на службе, на собрании и пр., не принято говорить так, как в домашней обстановке” [1, с. 258].

Обстановка общения может характеризоваться различной степенью детализации. Мы будем различать два типа общения: официальный и неофициальный.

Официальная обстановка типична для общения в деловых кругах, тогда

как неофициальный тип общения соответствует частной интимной обстановке.

Личная интеракция преобладает в кругу сверстников, семьи, среди друзей, в часы досуга, в противоположность деловой в таких случаях, как в магазине, банке, на приёме у врача, в деловой переписке. Решающим моментом при этом является то, как в течение делового общения коммуниканты в известном смысле отказываются на время от своей индивидуальности и действуют в соответствии со своим статусом … как клиенты, продавцы, врачи.

Индивид в обществе проигрывает много ролей во многих социальных ситуациях, эти роли содержат в себе нормы поведения, некоторые из них являются нормами языка.

Выбор адекватной формы в ситуациях характеризуется наличием вариантов выражения, тесно связан с понятием нормы. Категория нормы по-разному интерпретируется в лингвистической литературе. Норма исторически изменчива, социально и территориально вариативна. Социальная вариативность нормы зависит как от социальной стратификации общества, так и от параметров социальной ситуации. Исходя из факторов социальной дистанции, статусно-ролевых отношений можно выделить следующие виды коммуникативных контекстов: симметричный и асимметричный.

Симметричный коммуникативный контекст, характеризующийся равными статусно-ролевыми отношениями при далёкой и близкой социальной ситуации.

Асимметричный включает четыре разновидности, в зависимости от того, кто является отправителем информации по шкале социальных отношений (старший или младший), и какова социальная дистанция.

Данные типы коммуникативных контекстов существуют в двух вариантах в зависимости от обстановки общения – официальная и неофициальная.

Приказы, требования, распоряжения в деловой переписке заменяются советами, предупреждениями. Это обусловлено соблюдением правил речевого

общения. В официальной обстановке при нисходящем векторе статуса, и при обращении равного к равному, при близкой социальной дистанции – доминирующее высказывание находится в начале письма, такая структура письма-упрёка возможна лишь при близкой социальной дистанции.

В деловом общении текстам ассертивного типа свойственно употребление доминирующего косвенного высказывания жалобы либо в середине, либо по краям письма. Такая композиция обусловлена правилами написания официального письма, которые отличаются краткостью и лаконичностью. В частной переписке косвенная жалоба обычно занимает конечное положение. Этот факт объясняется тем, что социальная дистанция между коммуникантами далёкая и корреспонденты не обладают достаточным фондом общих знаний, поэтому жалоба предваряется дополнительной информацией.

При официальной переписке косвенная просьба оформляется при помощи лексико-грамматической формы Could you…, Would you…Эти конструкции придают директивным высказываниям менее категоричный характер и являются более вежливыми, чем лексико-грамматические формы, характерные для личных писем Will you... Для выражения негативного отношения к действиям адресата и побуждению его к действиям при равных статусно-ролевых отношениях и близкой социальной дистанции, письмо может состоять из одного высказывания, выражающего угрозу.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод.- М., 1975.
2. Власенко Н.И. Принципы выделения стилей речи, их классификация и субклассификации. – Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014.№ 2. С.27-31.
3. Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих.// Социально-лингвистические исследования. – М., 1976. – С.42-52.
4. Сусов И.П. Семантика и прагматика предложения. – Калинин, 1980.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ И АККУЛЬТУРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КГМУ

Горюшкин Е.И., Чистяков М.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

В статье приведен анализ основных проблем межкультурной коммуникации у иностранных студентов и показаны различные варианты их решения на базе Курского государственного университета.

На сегодняшний день практически любая отрасль производства прямо или косвенно связана с внешним миром. Предприятия, государственные органы, организации совместно с иностранными партнерами принимают участие в экономических, научных, культурных, образовательных, экологических, гуманитарных и других программах и проектах. Любой проект, проводимый на территории иностранного государства, вызывает трудности, связанные в первую очередь с языковым барьером.

Выявление коммуникативных потребностей иностранных специалистов, а также осмысление экстралингвистической ситуации (обычно учащиеся данных категорий весьма ограничены во времени) позволяют сделать вывод о необходимости создания максимально сжатых, грамматически минимизированных и прагматически направленных (профессионально ориентированных) курсов русского языка как иностранного, и окружающей обстановки для ускорения процесса обучения языку.

Современные, крупные ВУЗы невозможно представить без иностранных студентов. Зачастую им приходится одновременно изучать два языка: язык-посредник (как правило - это английский) и государственный язык страны, в которой обучается.

Не исключением из этого правила являются студенты Курского государственного медицинского университета (КГМУ). В данном ВУЗе на международном факультете обучаются студенты из Шри-Ланки, Индии, стран

СНГ, ближнего зарубежья и Африки, Малайзии и ряда других стран. Большая часть студентов русский язык никогда не изучала и, в ряде случаев, поверхностно знакома с культурой России.

При работе с иностранными студентами, а именно их обучению языку-носителя важным представляется адаптационный фактор, в который входят психологические и культурные аспекты.

Понятие адаптации - это процесс, направленный на сохранение гомеостаза (состояния стабильности организма), суть которого в приспособлении организма к условиям среды [3].

Адаптация, в силу своей многоаспектности, является «сквозным» предметом изучения целого ряда наук о человеке - в философии, социологии, социальной психологии, педагогике, медицине и других науках она определяется как процесс и результат установления взаимоотношений между личностью и социальной средой. Адаптационные процессы уже более 60-ти лет остаются в фокусе внимания зарубежных и отечественных ученых. Две основные концепции, рассматривающие адаптационные стратегии человека, попавшего в новую социокультурную реальность, - концепция культурного шока и концепция W-образной кривой адаптации, описывающей основные фазы адаптации к новой культуре (оптимизм, фрустрация, удовлетворение), - были сформулированы после Второй мировой войны. В 1960 г. К. Оберг ввел понятие «культурный шок» для обозначения состояния человека, попавшего в чужую культурную среду [2].

Обычаи страны пребывания часто кажутся иностранцам загадочными, а люди странными.

Даже при самых благоприятных условиях контакта, например, при постоянном взаимодействии, совместной деятельности, частых и глубоких контактах, относительно равном статусе, отсутствии явных различительных признаков, у переселенца или визитера могут возникнуть сложности и напряженность при общении с представителями страны пребывания.

Тут, в первую очередь, можно выделить психологическую адаптацию. Для студентов сменилась привычная окружающая обстановка, дом и друзья далеко. Поэтому важно в первую очередь поселить студентов из одной страны вместе или недалеко друг от друга. При компоновке групп также важно соблюсти единую государственную принадлежность. Но необходимо следить за общегрупповым языковым развитием. Если в группе изучение языка дается с трудом, не лишним будет добавление студента, хорошо осваивающего язык.

Языковая адаптация - это процесс, направленный на преодоления языкового барьера.

Под термином «языковой барьер» зачастую подразумевают разные, порою несовместимые понятия. Поэтому необходимо сначала определить, что подразумевается под этим термином. Некоторые вкладывают в термин «языковой барьер» кросскультурные различия, отраженные в языке и препятствующие нормальному взаимопониманию носителей разных языков. Другие подразумевают простое незнание языка человеком, который оказался среди носителей этого языка или в стране, где этот язык является как минимум доминирующим. Разумеется, в области обучения иностранным языкам этот термин используется в другом значении, а именно для описания ситуации, когда человек, владеющий необходимым лексическим запасом и знанием грамматики, оказывается неспособным к продуцированию и восприятию разговорной речи. Именно в такой - последней - интерпретации и следует воспринимать термин «языковой барьер» [4].

Любопытно, что подавляющее большинство из тех, кто преодолел языковой барьер, сделали это не в стенах учебных классов, а в результате опыта общения с носителями языка. Получается, что на сегодняшний день общение на языке в естественных условиях оказывается эффективнее для преодоления языкового барьера, чем занятия по специально разработанным программам.

Знание культуры и обладание корпоративной культурой также существенно влияют на процесс ускорения изучения языка.

Корпоративная культура представляет собой комплекс вырабатываемых и признаваемых коллективом организации социальных норм, установок, ориентаций, стереотипов поведения, верований, обычаев, которые заставляют человека, группу вести себя в тех или иных ситуациях определенным образом [5].

Корпоративная культура неразрывно связана с некоторой системой ценностей и обладает образовательным и воспитательным потенциалом.

Таким образом, если говорить о составляющих корпоративной культуры, то следует упомянуть следующие:

- психологический климат в коллективе и университете;
- мировоззрение;
- организационные ценности;
- нормы.

Важную роль в воспитании корпоративной культуры у студентов играют:

- проректор по воспитательной работе;
- ответственные за воспитательную работу на факультете и кафедре;
- преподаватели.

Именно от них зависит выбранная стратегия развития корпоративной культуры в студенческом обществе, которая формируется посредством всех форм деятельности и взаимодействия:

- кураторская работа со студентами продолжает ознакомление с уставом, различными положениями университета, помогает студентам избегать различные конфликтные ситуации как с сокурсниками, так и с преподавателями;
- подготовка и выступление студентов на лекционных и практических занятиях с докладами направлена не только на формирование профессиональных знаний обучающихся, но и включает в себя теорию

корпоративной культуры, делового общения, выявляет основные ценности избранной профессии;

- внеучебная деятельность предлагает проведение различных традиционных мероприятий, направленных на формирование корпоративной компетентности студентов, являющихся проводниками корпоративной культуры, корпоративных ценностей. (Новый год, Татьянин день, масленица и т.д.);
- участие в научно-практических конференциях преподавателей и студентов, что влечет за собой наличие общих интересов, решение актуальных проблем учреждения, сплоченность.

Для того чтобы понять, насколько студент адаптировался в университете, необходимо периодически проводить анкетирование. В Курском государственном медицинском университете такое анкетирование проводится 1-2 раза в год. На его основе можно сделать выводы о проблемах, которые испытывают студенты. Ведь немаловажно вовремя на них отреагировать, чтобы студент не замкнулся «в себе» [1].

Если говорить о мероприятиях, которые проводятся для иностранных студентов в КГМУ, то можно выделить следующие:

1) знакомство с национальными праздниками стран, откуда приехали студенты-иностранцы;
2) знакомство с национальными праздниками России и участие в них;
3) культурно-массовые мероприятия;
4) обмен культурными ценностями, особенностями национальной кухни с русскими студентами.

Проблемы межкультурной коммуникации заключаются в психологической адаптации к изменившимся внешним условиям и языковом барьере. Вариантами решения данных проблем в КГМУ являются следующие:

- создание комфортной психологической обстановки для иностранных учащихся как в бытовой сфере, так и в учебной;

- обязательное общение с русскими студентами;
- работа куратора;
- дополнительные занятия по русскому языку;
- участие в культурной жизни Вуза.

Список литературы

1. Горюшкин Е.И. Развитие корпоративной культуры у студентов-первокурсников // Язык. Коммуникация. Культура: Материалы IX Всероссийской научно-практической электронной конференции с международным участием, посвященной 80-летию КГМУ– Курск: КГМУ, 2015.
2. Жерлицына Н.А. Социально-культурная адаптация африканских студентов в вузах России / Н.А. Жерлицына // http://www.inafran.ru/ru/content/view/120/51/
3. Каскевич А.А. «Языковой барьер» как психологический феномен при обучении иностранному языку / А.А. Каскевич // http://www.katalog.ru/education/azykovoy-barer-kakpsihologicheskiy-fenom-pri-obuchenii-inostrannomu-azyku.html
4. Рунов Д. Причины языкового барьера (часть первая): лекция / Д. Рунов // http://www.runovschool.ua/public/barier/index.php.
5. Электронный ресурс, посвященный корпоративной культуре http://www.5rik.ru/think/Korporativnaya-kultura-page.htm

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Гринкевич Е.И.

Белорусский государственный медицинский университет,
г. Минск, Республика Беларусь

Статья посвящена вопросам преподавания русского языка как иностранного. В статье рассматриваются способы моделирования языковой среды как средство формирования и совершенствования коммуникативной компетенции слушателей. Статья содержит практический материал, иллюстрирующий обучение навыкам устного общения с использованием видеофрагментов художественного фильма "Из машины"("Ex Mashina").

Век высоких компьютерных технологий, когда информационное пространство стремительно развивается, требует от образования реализации подхода, при котором основной задачей преподавателя становится формирование личности слушателей через проблемное обучение. Такой подход базируется на возможностях информационно-коммуникационных технологий для получения новых знаний и применения их в дальнейшем для решения задач творческого и практического характера.

Современные образовательные технологии интерактивны, что позволяет использовать в процессе обучения обширный пласт мультимедийных материалов.

Главной целью обучения русскому языку как иностранному является формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя не только умение общаться на русском в устной и письменной форме, но и способность к ведению диалога культур – знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Также выделяют стратегическую, образовательную, воспитательную и развивающую цели. Наиболее благоприятные условия для реализации всех целей обучения обеспечиваются при организации занятий в языковой среде. Частичному решению данной задачи способствует применение в процессе обучения видеоматериалов – художественных, документальных, анимационных фильмов, фрагментов телешоу и др.

Существует несколько способов успешного развития коммуникативной компетенции обучаемых.

Например, разговорные техники эффективного общения, техника "Q SA + AI": вопрос – ответ и относящаяся к нему дополнительная информация. Важным фактором в непринужденной беседе является поддержка собеседника при разговоре, предполагающая умение заменять неизвестные слова синонимами, завершать предложения и задавать наводящие вопросы.

Художественные фильмы обеспечивают обучаемых большим количеством примеров подобных стратегий [1, с. 78–80].

Такие методы, как пересказ видеофрагмента или беседа на основе фильма, рекламы, телешоу, позволяют привлечь к разговору даже самых слабых слушателей из группы. Можно дать обучаемым возможность подготовиться к беседе заранее. Имеет смысл обратить внимание обучаемых на употребление персонажами фильмов метафорических выражений и наиболее распространённых фраз, предложений, которые помогают поддержать диалог, например: "повезло", "все хорошо", "ты уверен?", "серьезно?", "можешь повторить?", "понятно". Затем обучаемые должны выполнить речевые упражнения для тренировки и закрепления этих фраз.

Вашему вниманию предлагаются задания на основе фантастического фильма (2015 г.) про искусственный интеллект – "Из машины" ("Ex Mashina")[2].

В качестве *речевого задания перед просмотром фильма*[3] можно предложить подготовить монологическое высказывание по одному из предложенных вопросов:

1. Как часто вы смотрите художественные фильмы? Какие фильмы про искусственный интеллект[4] вы видели раньше? Какой из этих фильмов вам понравился больше всего? Почему?

2. Вы видите отличия в английском и русском названии фильма? Какое название – "Ex machina" или "Из машины" – больше соответствует сюжету

[2] Сюжет фильма рассказывает про то, как искусственный интеллект переиграл своего создателя. Фильм с глубоким философским подтекстом и психологической интригой. Наталкивает на размышления о будущем. Картина держится на игре трех актеров; в ней мало действий и много диалогов.

[3] Преподаватель может предварительно показать слушателям трейлеры фильма "Из машины" ("Ex Mashina") на английском и/или на русском языке.

[4] "Бегущий по лезвию"(1984), "Терминатор"(1984), "Матрица"(1999), Искусственный разум"(2001), "Я, робот"(2004), "Она"(2013), "Машина"(2013), "Робот по имени Чаппи"(2014) и др.

фильма?[5] Как вы понимаете значение приставки "*экс*-"? Как бы вы перевели на русский язык название "Ex machina"?

3. Расскажите, что вы знаете о тесте английского математика Алана Тьюринга. Если вы не слышали о тесте Тьюринга, воспользуйтесь ресурсами интернета для подготовки сообщения.

4. Какова основная задача Калеба? (Попытаться понять, думает ли машина на самом деле или всего лишь притворяется. Действительно ли, когда машина говорит: "Я в ловушке. Помоги мне", – она чувствует себя пойманной?)

Речевые задания во время просмотра.

Задание 1. Просмотр эпизодов без звука и ответы на вопросы.

Где находятся собеседники? О чем они говорят? Какие между ними взаимоотношения?

Задание 2. Просмотр эпизодов без звука, составление диалогов, озвучивание эпизодов.

Задание 3. Просмотр эпизодов без звука, но с субтитрами (на английском и/или на русском языке), перевод фразовых единиц, беседа.

Рассмотрим, как происходит первое знакомство Калеба Смита с Айвой [6]. Как вы понимаете английскую и русскую фразы "so we need to break the ice" – "нам надо разбить лёд"? Какими словами можно заменить глагол "разбить"? (растопить, сломать). В современном фразеологическом словаре русского языка дается следующее объяснение метафоры "растопить лёд" – ‘преодолеть отчужденность, недоверие между кем-либо’ [2, с. 353]. На арабском языке говорят «نحن بحاجة إلى إذابة الجليد الذي بيننا» – ‘нам надо сломать лед между нами’; по-персидски эта фраза звучит так – «ما باید یخ دوستی را بشکنیم یاسردی ها رو از بین ببریم» – ‘мы должны разбить лёд дружбой или избавиться от холода’. Таким образом,

[5] Вопросы 2, 4 предлагаются в том случае, если в группе демонстрировался трейлер фильма.

[6] Калеб Смит – молодой человек, один из лучших программистов в компании миллиардера, сделавшего состояние на высокотехнологичных разработках. Задача Калеба – провести неделю в уединенном поместье миллиардера, тестируя Айву – женщину-робота с искусственным интеллектом.

можно сделать вывод о том, что преодоление отчужденности между людьми передается в четырех языках одинаково – "разбить, растопить лёд". Следовательно, это метафорическое выражение является общечеловеческим.

Речевые задания после просмотра:

1) обсудить в группе темы, идеи фильма (Что значит быть человеком? Что значит думать и обладать сознанием?);

2) составить верные, ложные и спорные утверждений на основе фильма, обсудить в парах или группах;

3) составить вопросы к фильму, побеседовать на их основе;

4) инсценировать эпизоды из фильма;

5) придумать альтернативную концовку фильма или придумать свою концовку фильма, если это фильм с открытым финалом.

Кроме того, слушателям можно предложить вспомнить моменты из фильма, которые особенно запомнились им, и предложить рассказать, какие чувства они вызвали. Другой вариант этого упражнения – ответить на конкретные вопросы, например: Какое впечатление на вас произвела первая встреча с Айвой? Что вы чувствовали, когда слушали рассказ создателя искусственного интеллекта в его лаборатории? О чем вы подумали, когда женщина-робот спросила Калеба: "Что случится со мной, если я не пройду твою проверку?" Выполнил Калеб свою задачу или нет? Какая задача была у Айвы и как она с этой задачей справилась?

При обучении диалогической речи могут быть использованы следующие задания:

1) восстановить диалог из фильма на основе отдельных реплик;

2) восстановить пропущенные реплики одного из персонажей;

3) узнать по звучащим в записи (прочитанным с листа) репликам персонажа или соотнести каждую из полученных перед просмотром реплик с определённым персонажем.

Для обучения монологической речи уместно использовать следующие виды работы:

1) рассказ о событиях эпизода, прерванного «стоп-кадром»; предположение о том, что произойдет дальше;

2) восстановление пропущенной части сюжета кинофрагмента (начало, конец или кульминационное событие в середине эпизода) и др.

Все задания дифференцируются в зависимости от уровня подготовки слушателей.

Подводя итог сказанному, следует подчеркнуть, что использование видеоматериалов в преподавании русского языка как иностранного основано на главном методическом принципе – принципе наглядности. Видеофильмы и кинофрагменты создают условия обучения, максимально приближенные к языковой среде, и воспроизводят речевую ситуацию звуковыми и зрительными средствами; содержат визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном общении, которая помогает лучше понять и запомнить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в определённом контексте, что позволяет формировать и совершенствовать коммуникативную компетенцию слушателей.

Список литературы

1. Гринкевич Е.И. Использование короткометражного фильма "Первый снег" на занятиях РКИ в медицинском вузе (теоретический и практический аспекты) / Е.И. Гринкевич // Восьмые Карповские научные Чтения : сборник научных статей. Вып. 8: в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.]. – Минск: ИВЦ Минфина, 2014. – С. 76–80.
2. Ларионова Ю.А. Фразеологический словарь современного русского языка / Ю.А. Ларионова. – М.: Аделант, 2014. – 512 с.

ОБРАЗ ГЕРОЯ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С.Д. ДОВЛАТОВА)

Грищенко Е.Н.

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В данной статье на примере произведений С.Д. Довлатова рассматривается образ героя современной прозы. В произведениях второй половины XX века писатели особое внимание уделяют изображению людей из социальных низов. Герои С.Д. Довлатова представляют собой лишних, нелепых и чудаковатых людей в цивилизованном мире, они рассказывают читателям горькую правду жизни с насмешливой улыбкой.

Во второй половине XX века в произведениях современной литературы на первом плане начали появляться темы о быте простого человека, его повседневных заботах и бытовых взаимоотношениях.

С одной стороны, в своих произведениях авторы рассказывали о бытовых ситуациях, обычных и неприглядных поступках героев, но с другой стороны, данный герой склонен к эпатажу, к намеренному взрыву и внутреннему изменению будничной действительности.

В произведениях второй половины XX века писатели особое внимание уделяют изображению людей из социальных низов; людей, которые живут в бараках и коммуналках.

На первый взгляд,– это антигерои, проповедующие свою философию, которая построена на нелепом эпатаже и выработана за бутылкой алкоголя в пьяном угаре, но за таким неприглядным внешним видом скрывается попытка переоценить нашу современную действительность, посмотреть на собственную жизнь изнутри.

Так у Сергея Довлатова центральной темой его творчества как раз и является неистребимая тяга к изображению героев данного типа. Герои Довлатова представляют собой лишних, нелепых и чудаковатых людей в цивилизованном мире.

Автор не отделяется от своего героя, сам стоит в оппозиции к этому миру и всем своим существованием стремится противостоять ему. Герои Довлатова — нелепые и смешные с точки зрения здравого смысла и морали, но именно в своей нелепости они являются людьми в большей степени, чем те, кого принято считать нормальными, благополучными.

Герои писателя живут не столько разумом, сколько сердцем, они чище и правдивее тех, кто правит этим миром. Не желая приспосабливаться к страшным порядкам времени, они выпадают из него, поэтому и выглядят несообразно. Довлатов очень чувствителен ко всем нелепостям, уродствам жизни. За гиперболизированной нелепостью, которая почти смешно выглядит в его рассказах, виден человек с искренней душой.

Довлатов и его герои рассказывают нам горькую правду жизни с насмешливой улыбкой. В их образах мы видим истинное содержание жизни, не прикрытое погоней за теплым местечком.

Жанровая специфичность довлатовского рассказа, которому писатель оставался верен на всем протяжении своего творчества, – это неразделимая черта между литературным героем и автором.

В произведениях Довлатова автор выступает одновременно и как действующее лицо, и как наблюдатель, и как рассказчик, что обусловлено позицией писателя, отказывающегося смотреть на мир со стороны, намеренно подчеркивающего свою причастность воспроизводимой в тексте действительности.

В своих рассказах С.Д. Довлатов чаще занимает позицию рассказчика, уходит от оценочности суждений. Он обладал беспощадным зрением, но никогда не давал поступкам и отношениям его героев этической оценки, не выносил приговора.

Самые разные герои, будь то заключенный или охранник, праведник или злодей оказываются в равных правах, а зло в художественном пространстве произведений писателя порождается трагичностью жизни и ходом вещей,

«определяется конъюнктурой», функцией и спросом его носителя, а также фактором случайности. Рассказчик снисходителен, и среди его разнообразных чувств главным всегда оказывается любовь.

С.Д. Довлатов всячески подчеркивает равнодушие своего героя к материальным благам, к действительности, к собственной жене, к своему внешнему виду: *"...я ем что угодно. Стригусь, когда потеряю человеческий облик..."*. Быть мудрым - значит не бодаться по-солженицынски с дубом, не вступать с жизнью в конфликт.

Это уже выход в поле свободы в самом высоком смысле. Довлатов говорил, что *"свобода – это божественное, а не житейское равнодушие, ради которого только и стоит оттачивать свою речь, отстаивать свою честь*".

Отметим, что Довлатовым создана удивительная галерея сатирических портретов. Одним из ярких примеров является повесть «Заповедник». Запоминается образ Митрофанова, в котором «блестящая любознательность», «феноменальная память» сочетались с фантастической ленью и атрофией воли. Сатирически изображён и авантюрист Стасик Потоцкий, который "решил стать беллетристом. Прочитал двенадцать современных книг. Убедился, что может писать не хуже. Приобрёл коленкоровую тетрадь, авторучку и запасной стержень" и стал сочинять по рассказу в день — "сочинения его были тривиальны, идейно полноценны, убоги". Повесть «Заповедник» насквозь пронизана размышлениями автора над собственными действиями и побуждениями, а также авторскими эмоциями:

«И вдруг почувствовал такую острую боль, такую невыразимую словами горечь, что даже растерялся…Я обогнал её (жену), ушёл вперёд и заплакал…».

Герои Сергея Довлатова раскрывают себя и свой характер в своей речи. Так, например, Михаил Иванович – персонаж довольно – таки противоречивый: с одной стороны, это широкоплечий, статный человек, напоминающий русского богатыря; с другой стороны, он является лидером среди алкашей – аристократов. Человек безрассудный, но всё же добрый и интеллигентный.

«– Добрый, – соглашался Никитин, – жену чуть не зарезал. Все платья ейные спалил. Ребятишки в кедах бегают зимой… А так он добрый…».

В «матерщине» Михаила Ивановича «звучала философская нота», а своими высказываниями он лишь выплёскивает эмоции, но не вступает в диалог со своим собеседником.

«Мишина речь была организована примечательно. Членораздельно и ответственно Миша выговаривал лишь существительные и глаголы. Главным образом, в непристойных сочетаниях. Второстепенные же члены употреблял Михал Иваныч совершенно произвольно. Какие подвернутся…».

Михаил Иванович по своей беззаботности и беспечности, по манере говорить больше напоминает не человека, а птицу; возможно, отсюда и фамилия героя – Сорокин. Таким же неожиданным и неясным персонажем с потоком бессмысленно-«транспарантных» фраз предстаёт пред нами фотограф Валера Марков – «законченный пропойца».

«Длинноволосый, нелепый и тощий, он производил впечатление шизофреника – симулянта. Причем одержимого одной целью – как можно скорее добиться разоблачения».

Автобиографичность произведений усиливает доверие к слову писателя: сказанное им, его суждения о жизни и литературе всякий раз оказываются обеспеченными собственной судьбой, воспринимаются как факт писательской биографии.

Однако лишь на первый (невнимательный) взгляд такой рассказ воспринимается как итог очень простого процесса: пережил – вспомнил – рассказал, словно бы «процитировав» тот или иной эпизод, оставивший о себе память. Но убедительность фактографии у Довлатова помножается на художественный эффект.

И одно из важнейших средств его достижения – ориентация на устную речь: Довлатов именно рассказывает, и это последнее слово следует понимать в его первоначальном смысле.

С.Д. Довлатов не стремился придать словам некую идейную функцию, так как считал, что это может обернуться бессмысленным и неосязаемым текстом, автор получал удовольствие от процесса рассказывания. Именно поэтому Довлатов во многом предпочитал зарубежную литературу русской (он высоко ценил Хемингуэя и Фолкнера).

Следуя традиции американской прозы, он соединял в циклы свои новеллы, каждая из которых оставалась самостоятельным произведением. Такая структура позволяла дополнить и видоизменять циклы, которые, будучи составленными из самостоятельных частей целым, приобретали при этом новые оттенки и звучания.

Сюжеты, ситуации и конфликты, которые берутся С.Д. Довлатовым из повседневной действительности, в конечном счете, служат выявлению абсурдности бытия. Довлатов вскрывает ее суть, обнажая бессмысленность поисков счастья и гармонии в дисгармоничном мире.

Довлатов вкладывал в свои произведения некий нравственный смысл и видел его в восстановлении нормы. Он создавал тексты, оставляющие у читателя ощущение нормы, в противовес крепнувшему в литературе того периода ощущению приближения абсурда происходящего, когда чем-то нормальным и повсеместным становится безумие.

Творчество Сергея Довлатова удивительным образом сочетает в себе отказ от оценочных суждений, от морально-нравственных выводов и инвектив с гротесковым мироощущением, в целом не характерным для русской литературы. Автор отказывается от глобализма и провозглашает ценность для каждого человека «житейской мелочи», которую он сможет носить с собой.

Список литературы

1. А. Генис в книге "Довлатов и окрестности" (М., 1999).
2. Власова Ю.Е. Жанровое своеобразие прозы Сергея Довлатова.
3. http://www.svoboda.org/content/transcript/24204522.html

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОТ РАЗНООБРАЗИЯ ТЕОРИЙ К ПРАКТИКЕ

Девдариани Н.В.

Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия

В статье рассматриваются различные подходы к обучению английскому языку. Анализируются существующие методики преподавания английского языка, как отечественные, так и зарубежные, тенденции развития методики обучения английскому языку на современном этапе.

В связи со значительным числом предложений преподавания английского языка с помощью разнообразных приемов, методическое решение процесса обучения становится в современных условиях все более значимым. Изобилие учебной лингвистической литературы приводит к затруднениям в выборе курса. Один из критериев возможного выбора - направленность программы, опыт педагога. "Английский за две недели", "Коммуникативная методика преподавания английского языка", "Английский с носителями языка", "Эффективный экспресс-метод", «Английский на уровне подсознания» и многое другое. Вместе с появившимися разнообразными курсами возникает вопрос о возможности доверия к современным образовательным технологиям или предпочтения зарекомендовавшим себя "Бонк", "Easy English" или "Headway", являющимися уже методической классикой.

Является вполне очевидным тот факт, что в конце XX в. в России произошел пересмотр в методах преподавания английского языка. До этого приоритеты отдавались обучению грамматике, механическому овладению языком: чтению и литературному переводу. При таком подходе реализовывалась только одна функция языка - информативная.

Известный специалист в области лингвистики и методики преподавания иностранного языка С.Г. Терминасова справедливо отмечает, что с недавнего времени изучение языка стало более функционально: «небывалый спрос

потребовал небывалого предложения. Неожиданно для себя преподаватели иностранных языков оказались в центре общественного внимания: легионы нетерпеливых специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства. Их не интересует ни теория, ни история языка - иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран».

В наши дни преподавание языка приобрело прикладной характер, в то время как раньше оно было сравнительно отвлеченным и теоретизированным. В связи с происходящими изменениями в сознании людей и развитием нового типа мышления, появляется провозглашенная А. Маслоу потребность в самоактуализации и самореализации. Большое значение приобретает психологический фактор изучения иностранных языков. Знание языка делает человека более свободным в обществе, предоставляет ему определенные преимущества. Сегодня возможно посещать курс, максимально отвечающий собственным потребностям, а, следовательно, и выбирать методику, по которой предпочли бы обучаться.

Остановимся более подробно на характеристике и анализе традиционных и инновационных методик преподавания английского языка.

Классическая методика *(фундаментальная)*

Эта методика применяется в языковых вузах. Занимаясь по классической методике, обучаемые свободно оперируют разнообразными лексическими пластами, учатся смотреть на мир глазами "native speaker" - носителя языка.

Самым, на наш взгляд, известным представителем классической методики преподавания английского языка является Н.А. Бонк. Ее учебники являются, по нашему мнению, образцом классического подхода в обучении и выдержали конкуренцию последних лет. Классический курс ориентирован на

обучаемых различного возраста и чаще всего предполагает изучение языка "с нуля". В задачи преподавателя входят традиционные аспекты постановки произношения, формирования грамматической базы, ликвидации психологического и языкового барьера, препятствующих общению. Фундаментальная методика преследует прежние цели, а вот методы, вследствие нового подхода, уже другие.

В основе классического подхода лежит понимание языка как средства общения, отсюда - все языковые компоненты - чтение, аудирование, устную и письменную речь - следует развивать у обучающихся планомерно и гармонично. На наш взгляд, классическая методика отчасти превращает язык в самоцель. Фундаментальная методика предполагает занятия с российскими преподавателями, но такой порядок, по нашему твердому убеждению, нельзя считать минусом: преподаватель, не являющийся носителем языка, имеет возможность анализировать и сопоставлять две языковые системы, сравнивать конструкции, лучше доносить информацию, пояснять грамматические правила, предупреждать возможные ошибки. Всеобщая увлеченность иностранными специалистами, по нашему мнению, - явление временное. Если мы обратимся к примеру западных стран, то отметим, что наши зарубежные коллеги по достоинству оценили приоритет билингвальности. Наибольшую ценность в современном мире, на наш взгляд, представляют преподаватели, способные мыслить в контексте двух культур и доносить до студентов соответствующий комплекс знаний.

Лингвосоциокультурный метод

По нашему мнению, одним из наиболее всеобъемлющих методов изучения иностранного языка является ***лингвосоциокультурный***. Сторонники этого метода убеждены, что изучение языка становится бессмысленным, если целью определяется лишь овладение лексико-грамматическими формами. Любой язык является отражением культуры. Этот факт со всей очевидностью подтверждается допускаемыми языковыми ошибками. Например, в случае

правильного, с точки зрения грамматики, выражения The Queen and Her relatives, британцу не вполне понятно, что имеется в виду The Royal Family. Такие ошибки встречаются довольно часто. К примеру, не для носителя языка нет никакой разницы между выражениями Don't you want to go? и Would you like to go?, в то время как для британца она принципиальна, ибо первое воспринимается как дурной тон. Достаточно часто возникают ошибки при переводе, например «Какие вопросы вас интересуют?» нередко переводят как «What problems are you interested in?», не учитывая, что в английском языке слово «problems» имеет устойчиво негативный оттенок. Правильно этот вопрос будет звучать «What issues are you interested in?» Если принимать во внимание лингвосоциокультурный подход, то на современном этапе, когда интерес к отдельным культурам и нациям постоянно повышается, подобные ошибки уже недопустимы. Сторонники лингвосоциокультурного метода исходят из расчета, что 52% ошибок совершаются под влиянием родного языка, а 44% кроются внутри изучаемого. И если раньше следили за грамматической правильностью речи, то теперь, помимо этого, стремятся повышать ее содержательность.

Лингвосоциокультурный метод включает два аспекта общения - языковое и межкультурное. Лексикон современного человека пополнился новым словом бикультурал - человек, легко ориентирующийся в национальных особенностях, истории, культуре, обычаях двух стран, цивилизаций. В наши дни становится значимым не столько высокий уровень чтения, письма, перевода, а скорее «лингвосоциокультурная компетенция» - способность «препарировать» язык под микроскопом культуры.

Понимание такого феномена, как «язык», постоянно менялось. Классики, в частности Ожегов, понимали язык как «орудие общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе». Даль относился к языку как к «совокупности всех слов народа и верному их сочетанию, для передачи мыслей своих». Но язык как система знаков и средство выражения эмоций и

настроения есть и у животных. Что же делает речь "человеческой"? Сегодня язык - это не только словарный запас, но и способ человека выражать себя. Он служит для целей коммуникации и способен выразить всю совокупность знаний и представлений человека о мире. Полагаем, определение сторонников лингвосоциокультурного метода не преувеличивает силы и значения языка в современном мире. По их мнению, язык – «мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующее нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого комплекса. При этом подходе к языку межкультурная коммуникация - прежде всего "адекватное взаимопонимание двух собеседников или людей, обменивающихся информацией, принадлежащих к разным национальным культурам". Тогда их язык становится "знаком принадлежности его носителей к определенному социуму».

Если совершить небольшой экскурс в историю культуры России, то можно найти примеры, когда культура выступает не только средством объединения, идентификации, но и орудием разобщения людей. Например, в России средних веков иностранца называли «немец», то есть «немой», «не владеющий языком»; затем зарубежного гостя стали именовать «чужеземец», то есть «чужой среди своих», «чуждый». С ходом истории, когда национальное сознание позволило сгладить это противопоставление «свои -чужие», появилось слово «иностранец». Если задуматься над значением русского слова «иностранный», яснее становится происхождение «конфликта культур», т.к. внутренняя форма и значение этого термина абсолютно прозрачны: «из иных стран», «иной», «другой, отличный». Таким образом, язык как часть культуры наглядно отражает процессы, происходящие в сознании людей: родная, не иностранная, культура объединяет людей и одновременно отделяет их от других, иных культур.

Таким образом, лингвосоциокультурный метод объединяет языковые структуры (грамматику, лексику и т.д.) с явлениями культуры конкретного

народа, являющимися внеязыковыми факторами. Тогда на стыке мировоззрения в национальном масштабе и языка, то есть своего рода способа мышления, рождается тот уникальный язык, о котором писал лингвист В. фон Гумбольдт: «Через многообразие языка для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем...» Следовательно, основой лингвосоциокультурной методики является утверждение того, что в основе языковых структур лежат структуры социокультурные. Человек познает мир посредством мышления в определенном культурном поле, а собственные впечатления, мнения, эмоции, выражает посредством конкретного языка.

Исходя из этого утверждения, целью изучения языка с помощью данного метода является способствование пониманию собеседника, формированию восприятия на интуитивном уровне. В связи с этим, каждый, избравший данный органичный и целостный подход, должен воспринимать язык как зеркало, в котором отражается история и культура народа, условия его жизни, традиции, быт, повседневное поведение и творчество.

Коммуникативный подход

В наши дни данный подход завоевал особую популярность у изучающих иностранные языки. Коммуникативная методика, как следует уже из ее названия, направлена именно на возможность общения. Из четырех компонентов, на которых основывается любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), особое внимание уделяется именно двум последним. На занятиях, организованных с использованием коммуникативной методики, редко используются сложные синтаксические конструкции или серьезная лексика. Однако было бы ошибочно полагать, что коммуникативный метод предназначен только для необременительной светской беседы. В наши дни настоящие профессионалы в конкретной области, регулярно читают публикации по своей тематике в иностранных изданиях. Обладая большим словарным запасом, они легко ориентируются в тексте, но поддержать беседу с иностранным коллегой на ту же тему им стоит немалых

усилий. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением. Человек, вооруженный стандартным набором грамматических конструкций и словарным запасом в 600-1000 слов, легко найдет общий язык в незнакомой стране. Однако существует и другая сторона: клишированностъ фраз, однообразие грамматических конструкций, используемых в речи, и небольшой словарный запас.

Заложенный в основу преподавания определенный метод не является единственным способом градации существующих подходов к обучению английскому языку. Существует и иной подход ранжирования по принципу разделения на отечественные и зарубежные методики. Отметим, что в действительности зарубежных не очень много. Если не принимать во внимание американский английский и тест TOEFL, который, в сущности, является показателем результата изучения языка, то остаются два монополиста в сфере преподавания британского английского - Оксфорд и Кембридж. С определенными издательствами работают как эти университетские центры, так и другие образовательные учреждения, поэтому может быть предложен, например, учебник, разработанный в Бирмингеме или Лиддсе. Оба издательства стремятся сохранить свой престиж, поэтому можно с уверенностью утверждать, что на российский рынок поступает продукция мирового стандарта.

Между оксфордским и кембриджским подходами к преподаванию английского языка есть определенная общность, заключающаяся в том, что основой большинства курсов является коммуникативная методика, интегрированная с некоторыми традиционными элементами преподавания. Она предполагает максимальное погружение обучаемого в языковой процесс, что достигается сведением к минимуму обращения учащегося к родному языку. Основная цель этой методики - сначала научить свободно говорить на языке, а потом и думать на нем. Немаловажно и то, что механически воспроизводимые упражнения отсутствуют. Их место занимают игровые ситуации, работа с

партнером, задания на поиск ошибок, сравнение и сопоставление, воздействующие не только на память, но и логику, умение мыслить аналитически и образно. Часто в учебниках приводятся выдержки из англо-английского словаря. Именно англо-английского, а не англо-русского, французского, итальянского и т.д. Такой комплексный подход помогает создать англоязычную среду, в которой должны «функционировать» обучаемые: читать, общаться, участвовать в ролевых играх, излагать свои мысли, делать выводы. Оксфордские и кембриджские курсы ориентированы на развитие не только языковых знаний, но также творческого подхода и общего кругозора студента. Изучаемые темы напрямую связаны с культурными особенностями страны, следовательно, лексика непременно включает страноведческий аспект. Британцы считают нужным предоставить человеку возможность легко ориентироваться в поликультурном мире, а это становится возможным с помощью такого сильного объединяющего фактора, как английский язык. Мы, россияне, еще недостаточно преодолели существовавшую долгие годы изоляцию, чтобы осознать важность и необходимость данного аспекта. Для Британии же, при всей ее традиционности, глобализация - отнюдь не пустой звук, а серьезная проблема, над решением которой приходится задуматься уже сейчас.

Остановимся на конкретном материале по организации курса изучения английского языка на примере учебника Headway, который занимает одно из ведущих мест в языковых российских рейтингах. Это система изучения английского разработана лондонскими методистами Джоном и Лиз Соарз для разной возрастной категории, в основном молодежи и взрослых. Каждый из пяти уровней (Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate) содержит методический комплекс, включающий учебник, книгу для студентов, книгу для учителя, аудиозаписи, рабочую тетрадь. Продолжительность курса рассчитана на 120 академических часов. В связи с тем, что Лиз Соарз имеет значительный опыт работы экзаменатором при сдаче The Cambridge RSA Dip

TEFL, программа курса «Headway» составлена таким образом, что по окончании изучения любого уровня обучаемый может попробовать сдать аттестационный экзамен и получить сертификат, подтверждающий уровень владения английским языком.

Каждый урок (unit) состоит из нескольких разделов. На первом, как правило, отрабатываются навыки разговорной речи (например, обсуждается fact-file какого-либо знаменитого человека). Затем анализируются некоторые грамматические конструкции, к выполнению предлагаются письменные задания по практике общения, обсуждению в парах определенных тем. Происходит обучение построению монологического и диалогического высказываний с помощью моделирования различных речевых ситуаций на основе предложенных подсказок; прослушивание аудиозаписей, а также закрепление и повторение материала, пройденного на предыдущих занятиях. Следующий раздел ориентирован на развитие языковых навыков (skills development): происходит закрепление изучаемой лексики посредством выполнения устных и письменных упражнений. После этого следует работа с текстом (в данном курсе присутствует характерная для английских учебников подача - небольшие пронумерованные абзацы), необходимо отметить, что чтение тоже разнообразно (scan reading, reading for gist, summary reading и т.д.). Предтекстовые упражнения состоят из занятий в парах, ответах на вопросы, заполнения таблиц. Эти приемы ориентируют обучаемого на восприятие последующей информации, стимулируют интерес к чтению. В завершении урока, как правило, присутствует аудиочасть с предшествующими различными упражнениями, позволяющими облегчить восприятие нового материала. Спецификой курса "Headway" является изучение грамматического материала на двух уровнях: сначала в контексте урока, а затем более подробно в рабочей тетради студента (в основном, это упражнения на self-study и revision); также грамматический комментарий представлен в конце учебника в отдельном приложении. В учебно-методический комплекс входит и часть "Headway

Pronunciation", которая позволяет практиковать не только произношение слов, но и интонацию - не менее значительный аспект языковой палитры.

Таким образом, отметим, что британские методики имеют ряд особенностей. Большая часть их разработана путем интеграции традиционных и инновационных методов преподавания. Распределение подачи материала с учетом конкретных возрастных групп и многоступенчатый подход позволяют развивать отдельно взятую человеческую личность, оказывают влияние на ее миропонимание и мировосприятие, понимание ценностей, самоопределение, умение абстрактно и логически мыслить. Иными словами, акцент ставится на индивидуальный подход в обучении. Отметим, что британские методики обучения английскому языку направлены на комплексное развитие четырех языковых навыков: чтения, письма, говорения и аудирования. Отдельно придается большое значение использованию аудио-, видео- и интерактивных ресурсов. На наш взгляд, благодаря разнообразию методических приемов, в числе которых одно из ведущих мест занимают языковые технологии, британские курсы способствуют формированию навыков, необходимых в современной деловой жизни (умение делать доклад, проводить презентации, вести переписку и т.д.). Неоспоримым достоинством британских разработчиков является разработка курса на базе аутентичного материала, придания большого внимания стилистике, стремление научить «живому» английскому через примеры известных персонажей. Большинство методик отличаются систематизацией материала. Мы считаем, британские методики - лучший вариант для тех, кто хочет изучать "real English" или преследует определенную цель лингвистической подготовки.

Интенсивная методика

В наше время все большей популярностью пользуется интенсивная методика обучения английскому языку. Действительно, изучать английский интенсивно позволяет высокая степень шаблонности - этот язык состоит из клише на 25%. Запоминая и тренируя определенный круг моделей,

«устойчивых выражений», вполне возможно научиться объясняться самому и понимать собеседника. Интенсивный метод направлен на формирование определенного речевого поведения в заранее заданных конкретных условиях и поэтому часто имеет условный языковой характер. Основными методическими приемами в условиях интенсива являются диалогическое общение и тренинги. Привлекательными эти программы могут являться для тех, кто особое внимание уделяет срокам обучения. Что касается сроков, то выучить английский даже на самом простом уровне «за две недели» сложно и в «фантастическом сне» (метод Илоны Давыдовой). Методики, чьим девизом являются быстрота, интенсивность изучения, множество. Мы объединим их под одним общим словом - нетрадиционные. В действительности, на наш взгляд, ни одна из методик не является системой, не была апробирована с получением в дальнейшем стойких результатов.

Эмоционально-смысловой метод

Автором эмоционально-смыслового метода изучения иностранных языков является болгарский психиатр Лозанов, работавший с пациентами по собственному методу психокоррекции. Изучение иностранного языка являлось медицинским инструментом в так называемых «группах по интересам». Сегодня в Москве частично используют наработки Лозанова в двух языковых школах: «Система-3» и «Школа Китайгородской». Необходимо отметить, что методы Игоря Шехтера и Галины Китайгородской значительно отличаются от системы Лозанова. Школа Китайгородской уже 25 лет работает по одноименной методике, построенной на сочетании лозановских наработок с фундаментальным курсом. Программа рассчитана как на взрослых, так и на детей.

Методика Шехтера предполагает свободное языковое общение преподавателя со студентами с первого занятия. Обучающиеся выбирают себе второе имя, привычное для носителя изучаемого языка, и соответствующую «биографию»: скульптор из Лондона, скрипачка из Рима и т.д. Суть метода в

том, что слова, фразы и модели запоминаются в естественной ситуации (на наш взгляд, будет уместно вспомнить московских papan и maman. Известно, что многие столичные дворяне, жившие на рубеже XIII-XIX вв., выражаясь словами Пушкина, «по-русски плохо знали». Патриотическая волна языкознания захлестнула высшее общество только после событий 1812 г.). В определенной мере русских дворян можно было считать предшественниками изучающих язык по методу Шехтера. В его школе "Система-3" отказались от установки создателя метода, который утверждал, что до основных грамматических правил студент должен «дойти» самостоятельно. Грамматические курсы служат мостами-связками между ступенями обучения (всего их 3). Предполагается, что после первого этапа студент не потеряется в стране изучаемого языка, после второго - не заблудится в грамматике собственного монолога, а после третьего сможет быть полноправным участником любой дискуссии.

Подготовка к тестам и квалификационным экзаменам

На наш взгляд, необходимо отдельно остановится на программах подготовки к тестам и квалификационным экзаменам. Тесты подразделяются по уровням, и методика подготовки зависит, прежде всего, от базы знаний студента. Следует принять во внимание, что тест никаких дополнительных знаний не дает, это только проверка и аттестация уже имеющегося. Следовательно, тестовые методики не служат для изучения языка: они помогают обучаемому лучше представить себя на экзамене, побуждают его к повторению разделов грамматики, лексики, ориентируют на конкретные формы работы.

Хотя на сегодняшний день существует несколько вариантов шкал тестов, между собой они принципиально не различаются. Как правило, шкала включает 7 следующих уровней: beginner, elementary, pre-intermediate (or lower intermediate), intermediate, higher intermediate, advanced (or near native). По

такому же уровневому принципу построено и большинство зарубежных курсов (мы останавливались на рассмотрении курса «Headway»).

Большинство языковых центров в России уже переняли продуктивный опыт, placement test - вступительный тест при отборе в группу, определяющий уровень владения языком. Кроме того, в рамках любой методики обучения английскому могут применяться текущие контрольные тесты - progress tests. Они подразделяются на тесты, контролирующие понимание прочитанного (Reading Comprehension), свободу общения (Communicative Competence) и культурологические знания (Cultural Knowledge). Помимо этого, преподаватель волен предложить и любой другой тест - к примеру, на проверку лексики урока, который часто называют quiz.

Высшим уровнем среди тестовых методик является подготовка к зарубежным экзаменам. Если перед обучаемым стоит цель их благополучной сдачи, потребуются не только знания, но и быстрота, умение концентрироваться, отбрасывать ненужную информацию, выделять главное, а также умение проявить максимум творческих способностей при написании эссе. Получение диплома или сертификата - это квалификация и залог трудоустройства, поэтому требует особенно серьезного подхода и подготовки.

Таким образом, специфические черты придают каждой методике ее собственный облик, также они обуславливают те положительные и отрицательные качества, которые присущи каждой их них.
На наш взгляд, наиболее эффективной, успешной и гармоничной является коммуникативная методика обучения иностранной культуре. Большинство современных методик являются коммуникативно-ориентированными.

На основе проведенного анализа можно выделить следующие тенденции развития методики обучения английскому языку на современном этапе:

- усиливающаяся дифференциация методов, приемов и содержания обучения, в зависимости от целей и планируемых уровней владения языком, от особенностей контингента учащихся и условий обучения и культуры;

- устойчивые тенденции сокращения переводных методов;
- усиление роли взаимодействия и речевой активности учащихся; использование в учебном процессе психических состояний;
- применение в обучении новых технических средств;
- интеграция элементов разных методов в современных системах обучения.

На данный момент не существует универсальной методики, так как эффективность того или иного метода зависит от многих факторов. На современном этапе развития методики происходит интеграция методов. Можно сказать, что началось образование комплексного метода, который аккумулирует лучшие элементы разных методов.

Список литературы

1. Терминасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация Учеб. пособие) — М.: Слово/Slovo, 2000. — 624 с.
2. Вильгельм фон Гумбольдт. О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода. Введение во всеобщее языкознание – М.: Либроком, 2013.- 376 с.

РОЛЬ И ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Дмитриева Д.Д.

Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия

В статье рассматривается роль преподавателя в процессе обучения русскому языку как иностранному. Автор раскрывает содержание основных функций, выполняемых преподавателем в учебном процессе. Отмечается влияние личности преподавателя и его профессионального мастерства на качество функционирования системы обучения русскому языку иностранных студентов.

Любое обучение представляет собой систему взаимодействия обучающего и обучаемого, где главенствующая роль принадлежит преподавателю.

Содержание обучения русскому языку как иностранному имеет сложную структуру, включающую лингвистический, психологический и методологический компоненты [3].

Готовность обучающихся к восприятию учебного материала, само восприятие информации зависит не только от правильного отбора материала, чёткой его организации, реализации, средств активизации и от применения современных эффективных методов преподавания, но и от личности преподавателя, его профессиональных качеств.

Учеными даются различные классификации функций, выполняемых преподавателем в педагогическом процессе. Многие методисты выделяют диагностическую, прогностическую, конструктивно-проектировочную, организаторскую, информационную, коммуникативную, творческую, рефлексивную и исследовательскую функции педагога [4].

По нашему мнению, основными функциями, выполняемыми преподавателем в процессе обучения русскому языку как иностранному, являются следующие: конструктивная, организаторская, коммуникативная, исследовательская [1]. От качества выполнения данных функций зависит уровень педагогического мастерства.

Обучение представляет собой активный процесс, в ходе которого обучаемый вовлекается в различного рода деятельность. Организаторская функция преподавателя русского языка как иностранного заключается в том, что он стимулирует изучение языка обучаемыми.

Преподаватель должен уметь определять конкретные цели и задачи, с учётом общих целей обучения, отбирать и дозировать учебный материал, систему упражнений и их типы. Ему необходимо умение планировать свою деятельность и деятельность учащихся при подготовке разных форм и видов

внеаудиторной работы в единстве с учебным процессом. В этом проявляется конструктивная функция преподавателя.

При обучении русскому языку иностранных студентов необходимо стимулировать их активную речевую деятельность. Следовательно, одной из важнейших функций преподавателя русского языка как иностранного является коммуникативная или коммуникативно-обучающая функция. Она заключается в построении учебного процесса на коммуникативно-речевой основе в целях практического освоения студентами языка как средства общения и сообщения.

Таким образом, учебный процесс максимально приближается к реальному речевому общению. Отбор речевого материала, наличие системы коммуникативных упражнений, создание речевых ситуаций, близких к реальным, являются важнейшими условиями для практического овладения речью на изучаемом языке.

Гностическая или исследовательская функция в работе преподавателя проявляется в его стремлении к изучению психологии студентов, в учёте их индивидуальных особенностей в целях умелого руководства учебным процессом. Эта функция выражается в постоянном стремлении к совершенствованию своего педагогического мастерства, в повышении научной и методической квалификации. Таким образом, исследовательская функция характеризует преподавателя как творческую индивидуальность.

Выделенные основные функции преподавателя русского языка как иностранного дополняют друг друга и проявляются во взаимосвязи и взаимодействии. Они важны для характеристики преподавателя как специалиста.

Конструктивную и исследовательскую функции можно определить как стратегические, а организаторскую и коммуникативно-обучающую можно квалифицировать как тактические функции.

Рассмотрим подробнее организаторскую и коммуникативную функции преподавателя, так как они связаны с повседневным учебным процессом.

Процесс обучения связан с введением новых знаний, формированием навыков и умений, применением изучаемого материала в коммуникативных целях. Преподаватель определяет источник информации и место ознакомления студентов с учебным материалом, а также организует и контролирует работу учащихся. Он должен организовать обучение таким образом, чтобы оно содействовало развитию языковой догадки и в результате развивало мыслительную активность студентов.

При ознакомлении учащихся с новым материалом важным моментом является понимание его содержания, языковой формы, особенностей её употребления. Следовательно, при введении нового материала преподаватель должен иметь в виду его доступность. Правильное разделение сложного материала на части, переход от простого к сложному, связь между новым и старым, постепенное нарастание трудностей – всё это обусловливает понимание учебного материала и способствует развитию мыслительных способностей студентов.

Кроме этого, преподаватель должен организовать целенаправленную тренировку использования изученного материала. Существуют определённые количественные нормы повторения. Итак, для непроизвольного запоминания новое слово должно встретиться в тексте не менее трёх раз. Однако согласно психологам решающая роль в процессе усвоения знаний принадлежит произвольной памяти. Таким образом, перед преподавателем стоит задача максимально использовать возможности памяти учащихся и организовать их планомерное развитие [2].

Организаторская функция преподавателя ярко проявляется в процессе применения полученных знаний и сформированных навыков. Высказывания иностранных студентов на занятиях по русскому языку должны носить не только репродуктивный, но и продуктивный характер. После изучения определённой темы каждый студент должен уметь участвовать в дискуссии и выражать своё собственное мнение. При этом преподаватель должен вести,

направлять дискуссию, чтобы она носила подлинно коммуникативный характер.

Важнейшим моментом в работе преподавателя русского языка как иностранного является контроль восприятия учебного материала и его продуцирования. Контролирующая роль преподавателя проявляется на всех этапах обучения: при введении учебного материала, при выполнении тренировочной работы. Контроль даёт преподавателю возможность корректировать организацию учебного процесса.

Для успешного обучения русскому языку как иностранному необходимо тесное взаимодействие преподавателя и студентов. Знания, навыки, умения, которые приобретают студенты, могут возникнуть только в результате их активной осмысленной деятельности. Преподаватель должен научить студентов самостоятельно работать, приобретать нужную им информацию [4].

Следует отметить, что для успешного выполнения рассмотренных функций в учебном процессе преподаватель русского языка как иностранного должен обладать рядом профессиональных и личностных качеств.

Среди основных профессиональных качеств можно назвать следующие: глубокое владение своей специальностью и знание предмета, высокий уровень общей культуры (знание истории и культуры своей страны и стран студентов), владение психологическими и методическими знаниями, знание иностранных языков или языка-посредника.

Очень важный фактор в обучении и воспитании иностранных студентов - личность преподавателя. Личностные качества преподавателя влияют на отношение студентов к изучаемой дисциплине и на эффективность обучения.

Таким образом, качество функционирования системы обучения русскому языку как иностранному зависит во многом от личности преподавателя и его профессионального мастерства.

Список литературы

1. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.:Высш. шк., 1990.
2. Рогова Г.В. Технология обучения иностранным языкам // Иностр. яз.в школе.- 1976. №2. - С. 74-80.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. М.: АСТ: Астрель, 2009. - 238 с.
   Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2003. Ч. 2.-256 с.

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОФИЛЬМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Дорофеева С.Г., Шелухина А.Н., Прокофьева Ю.В., Конопля Е.Н.

Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия.

В статье представлен анализ опыта работы видеофильмов на занятии. Актуальность темы обусловлена возросшими требованиями к качеству обучения предмета на иностранном языке. Основное назначение видеофильма – это активизация речемыслительной деятельности и формирование практических навыков учащихся с помощью видеофильмов. Видеофильм выступает в роли наглядности, повышая мотивацию студентов, развивая их память, совершенствуя умения в говорении.

Электронные средства информации влияют на жизнь миллионов людей. Современные информационные технологии в настоящее время приобретают все большее значение при обучении и воспитании учащихся. Профессионально-педагогическая компетентность будущего врача являются залогом высокого качества медицинских услуг. Главное условие выполнения этих задач - повышение качества медицинского образования, обеспечиваемое внедрением новых форм обучения и информационных технологий в учебный процесс. Использование компьютеров постоянно расширяет объем и виды информационной деятельности. Применение средств мультимедиа в учебном процессе стало неотъемлемой частью при обучении предмету на иностранном языке. Демонстрационный эксперимент является неотъемлемой частью

преподавания. Демонстрационные опыты формируют накопленные ранее предварительные представления. На протяжении всего обучения опыты пополняют и расширяют кругозор учащихся. Они зарождают правильные начальные представления о новых явлениях и процессах, раскрывают закономерности, знакомят с методами исследования, показывают устройство и действие приборов, иллюстрируют технические моменты практических навыков. Кроме того, демонстрационный эксперимент служит источником знаний, доказательством справедливости различных теоретических положений, способствует выработке убежденности, развивает умения и навыки учащихся.

Особое значение имеет эксперимент на первых занятиях обучения, т. е. когда учащиеся впервые приступают к изучению нового предмета. Здесь качество большинства семинаров во многом зависит от того, насколько удачно подобран, подготовлен и показан эксперимент во время учебных занятий.

В современном мире необходимо шагать в ногу со временем. Поэтому современное занятие должно быть прогрессивным, интересным, познавательным и креативным, а для этого необходимы творческий подход, умение пользоваться оборудованием и знание инновационных технологий.

Интерес и мотивация к изучению предмета зависит от технологий и методов, которые использует преподаватель на занятии. Высокоэффективным, творческим, реализующим разнообразные формы развития, воспитания и обучения является применение видеоматериалов на семинарах. Такой способ организации учебной деятельности позволяет в увлекательной творческой форме продуктивно решать задачи занятия, осуществлять обучающую, коммуникативную, познавательную деятельность.

Для преподавателя применение видеоматериалов открывает безграничное поле деятельности для организации работы над самыми разнообразными темами, на разных уровнях обучения.

Применение видео является очень эффективным при формировании коммуникативной культуры, т.к. видеоматериалы не только представляют

учащимся живую речь носителей языка, но и погружают их в ситуацию, в которой они знакомятся с языком мимики и жестов, стилем взаимоотношений и реалиями страны предмета. Видео на семинаре представляет язык в живом контексте. Оно связывает занятие с реальным миром и показывает язык в действии. Это обучающее средство, которое обогащает уже имеющиеся в арсенале преподавателя материалы. Видео, кроме всего прочего, может помочь преодолеть культурный барьер при изучении практических навыков на иностранном языке.

Одним из важных приемов овладения коммуникативной компетенцией на иностранном языке является использование видеофильмов, которые наиболее наглядно демонстрируют изучаемый предмет на иностранном языке в естественной обстановке. Целесообразность использования видеофильма в учебном процессе состоит в следующем:

− Процесс овладения языком проходит как постижение живой иноязычной культуры;

− Реализуется важнейшее требование коммуникативной методики, а именно индивидуализация обучения и развитие мотивированной речевой деятельности студентов;

− Эмоциональное воздействие на обучаемых снимает коммуникативный барьер и стимулирует общительность;

− Использование различных каналов поступления информации (слуховое, зрительное и моторное восприятие).

− Возможность более активной творческой деятельности преподавателя и студентов.

− Возможность индивидуального и группового многократного просмотра отдельных фрагментов учебных видеофильмов и отснятого видеоматериала для лучшего их усвоения;

− Возможность приостановки демонстрируемого материала в любой момент (режим стоп-кадра) для проведения необходимых разъяснений;

− Возможность повторной демонстрации материала;

− Существенное повышение наглядно-познавательной стороны учебного процесса и сокращение сроков обучения посредством совместного применения видео-, аудиотехники.

Существует несколько видов видеоматериалов, которые можно использовать в обучении предмета на иностранном языке: специально разработанные учебные материалы; видеоматериалы; программы, записанные с телевизионных каналов; видеофильмы, снятые самостоятельно студентами и преподавателем. Съёмка видео в учебных целях может быть очень захватывающим процессом как для студентов, так и для преподавателя. Студент может применить на практике полученные знания и проанализировать сформированность речевых и практических навыков и развитие говорения. Процесс снятия фильма – это групповая деятельность, а процессы планирования и производства включают в себя значительное количество дискуссий в дополнение к изучаемому языку, используемому в самом тексте.

Использование видеоматериала на занятиях является эффективным средством формирования коммуникационной компетенции студентов, интересным и занимательным средством, которое повышает мотивацию студентов к изучению предмета на иностранном языке, способствует интенсификации учебного процесса, связывает занятие с реальным миром и показывает язык в действии, в живом контексте. Применение учебных видеофильмов прочно вошло в практику работы преподавателей, накоплен богатый опыт использования видеоматериалов на уроке.

Педагогическая ценность видеофильмов состоит в том, что они позволяют повысить интерес и внимание учащихся к изучаемому материалу, стимулируют активную мыслительную деятельность учеников и способствуют сознательному усвоению знаний, созданию творческой атмосферы на занятие, повышению его эмоционального фона.

Таким образом, видеотехника при своевременном и правильном её использовании является существенным фактором на всех этапах современного процесса обучения.

Выводы: использование видеоматериалов на занятиях сегодня является неотъемлемой частью процесса обучения и настоящим подспорьем в работе преподавателя, если использовать его в правильном направлении. Его применение способствует не только повышению интереса к изучению предмета, но и расширяет кругозор учащихся. Просмотр видео способствует лучшему усвоению и запоминанию материала.

Список литературы

1. Валетко С.А. Использование видео на уроке иностранного языка // Преподавание в высшей школе. 2013. № 3. С. 145 – 147.
2. Верисокин Ю.И. Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе, 2013. С. 17 – 18.
3. Гореликова А.П. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках английского языка с использованием видеоматериалов // "Каро", Санкт-Петербург, 2010. С. 198 – 199.
4. Садовская Ж.И. Использование видеофильмов как эффективное средство формирования коммуникативной компетенцуии // материалы международной заочной научно-практической конференции. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. С. 244 – 245.
5. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка // М.: Просвещение 2014. С. 154 – 155.
6. Прокофьева Ю.В., Конопля Е.Н., Мансимова О.В. Информационные технологии в образовании // Материалы Всероссийской научно- методической конференции с международным участием от качества преподавания к качеству образования, 2012. С. 315 – 316.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АФОРИСТИЧНОСТИ

Ещенко В.В.

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В данной статье систематизированы классиологические параметры афористических текстов, исследованы их функционально-прагматические особенности, уделено существенное внимание уточнению определения самого понятия «афоризм».

В повседневной жизни мы нередко используем известные афоризмы или услышанные ранее и понравившиеся нам выражения, иногда даже не замечая этого. Высказывания классиков, крылатые фразы из полюбившихся фильмов, старые известные всем анекдоты или остроумные замечания наших современников мы с легкостью употребляем в разговоре.

Афоризмы в силу своего характера стоят вне границ времени и пространства, они помогают лучше понять духовный мир человека, прикоснуться к сокровищнице жизненной мудрости – в ней отражена история нашей цивилизации не в датах и цифрах, а в мыслях, чувствах и рассуждениях. Афоризмы в силу своей универсальности привлекают большое внимание не только исследователей культуры, искусства и литературы, но и представляют собой обширное поле для дискуссии среди языковедов, которые анализируют лингвистическую семантику и структуру этих единиц.

Смысл афоризмов не соответствует сумме значений составляющих их слов, они самодостаточны, так как могут существовать без контекста. Афоризм – это текст, поскольку ему присущи тематическая связность, смысловая и образная завершенность, информативность, целостность, структурность, прагматичность. Для создания и понимания афоризма необходимы особые экстралингвистические элементы: внеязыковая информация, психологические, социокультурные факторы, менталитет, политическая обстановка, ситуация общения – т.е. дискурс. Афоризмы актуализируются посредством знаков языка

и способны влиять на формирование речепорождения или дискурса. Дискурс, в свою очередь, диктует план выражения языковой единицы.

До настоящего времени в лингвистике не существует полной таксономии афоризмов. Если собрать воедино разрозненные классификации, то афоризмы делятся на обособленные, вводные, прозаические, поэтические, состоящие из итогового вывода более сложного высказывания, оригинальные, новые, производные, стилистически нейтральные, стилистически окрашенные, самостоятельные контекстные.

Как можно заметить, все эти группы выделяются по разным основаниям.

К.М. Тангир выделяет в особую разновидность изречений «антиномичный афоризм» – такой вид афоризма, который строится на противопоставлении, на контрасте, обладает антонимической когезией и специфической моделируемостью его структурно-семантических составляющих, имеет генерализирующую семантику, содержит конфликт или указывает на него; содержащиеся в нем парадоксы не могут быть отнесены к стереотипным ситуациям. Он отражает проблемную ситуацию на формальном уровне и разрешает ее на содержательном и коммуникативном. Ему присущи имплицитность, дискурсивность, креативность. Импульсом к созданию антиномичного афоризма является тот или иной конфликт, который на языковом уровне получает в афоризме репрезентацию. В виде отношений антиномичности посредством антонимов и парадоксов. Например: «*Гений и злодейство – две вещи несовместные»* (А.С. Пушкин); *«Быстрей всего проходит любовь, которой не было вовсе»* (Е.Пантелеев) и т.д.

Сущностную и лингвистическую основу названных единиц составляют «бинарность, конфликтность и парадоксальность, которые по своей природе провокационны, способствуют динамичности размышления, являясь катализатором процесса возникновения идей, ассоциаций. Такие афоризмы, становясь органичной частью речевой коммуникации, тесно связаны с

понятиями «текст» и «дискурс», они представляют собой лингвофилософские образования – дуальные, противоречивые, содержащие логический конфликт.

Лингвистическое исследование антиномичности, являющейся непременным условием развития языка, стимулирующим динамичность процессов языковых преобразований, также актуально и в полной мере находит отражение в афоризмах, и именно в антиномичных афоризмах, репрезентирующих конфликтность и парадоксальность реальности.

Афоризм как малая форма художественного текста способен передавать многое в малом, т.е. обладает имплицитностью – способностью наращивать скрытые смыслы.

Кроме изучения языковой структуры изречений, можно поставить вопрос о национальных особенностях афоризмов. Так, русский афоризм глубоко социален, и поэтому его изучение интересно также в экстралингвистическом, социолингвистическом аспектах, что существенно дополняет комплексный языковой анализ.

Выявление содержательных особенностей и свойств афоризма является ключевым при определении афоризма как явления, сходного со словом, тогда как характеристика формальной стороны объединяет его с пословицами и поговорками, фразеологическими оборотами. Ближе всего к авторским афоризмам находятся пословицы.

Но если пословицы генетически связаны с устным народным творчеством, и поэтому чаще носят житейский, практический смысл, то афоризмы ориентированы на письменную литературу и имеют более нравственно-отвлечённый смысл, в них нет установки на незамедлительное практическое применение знания, мудрости, они рассчитаны на обдумывание, рефлексию. Пословицам свойственна конкретно-вещественная образность, мудрость даётся как данность, и мысль представлена иносказательно, что, собственно говоря, и характерно для фольклора. Афоризму свойственна строгая логичность в организации мысли и присутствует момент размышления, то есть

предполагается, что перед тем как произнести или написать его, воспроизводящий предварительно размышляет над его смыслом.

Ср.: *«Без труда не выловишь и рыбку из пруда»* и *«Без труда не может быть чистой и радостной жизни»* А. П. Чехов. Следует отметить близость этих единиц по прагматической задаче – научить, передать накопленный опыт и побудить к действию.

Хотя пословицы обладают схожими с афоризмом структурными чертами и прагматическими задачами, это все-таки разные явления, поскольку афоризм, несмотря на свою воспроизводимость, остается единицей речи и не входит в круг единиц, обладающих двойственной сущностью (сочетанием признаков языкового и дискурсивного знаков), как это свойственно паремиям – пословице и поговорке. Еще одной отличительной чертой является авторство афоризмов и анонимность пословиц. Однако со временем афоризм, получивший широкую известность в среде носителей языка или даже разных языков, обретает статус крылатой фразы и может претендовать на переход в разряд паремий. Этот процесс зависит от многих факторов, в том числе и от экстралингвистических, например, от востребованности высказываний того или иного автора.

Одной из основных отличительных черт афоризмов является их смысловая ёмкость, которая очень хорошо была определена Марком Твеном: «*Правильная дозировка афоризмов: минимум слов, максимум смысла».*

Это качество придаёт афоризмам мобильность, тем самым облегчая их употребление, и не перегружает текст дополнительными словами и сложными синтаксическими конструкциями, например: «*Разве я не уничтожаю своих врагов, когда их делаю своими друзьями*?» А. Линкольн.

Афоризм связан с таким понятием, как «доверие», потому что читателю либо слушателю при согласии с афоризмом остаётся только доверять ему и стараться воплощать манифестируемую мысль в жизнь. Конечно же, афоризм уступает в доказательности научной аргументации, но зато слушатель заведомо знает, что ему пытаются передать не абстрактные научные знания, а

обобщенный жизненный опыт конкретного человека, именно это и делает афоризм ближе слушателю.

Содержательную основу афоризмов можно охарактеризовать как всю человеческую жизнь, уже подытоженную и имеющую свой определённый вывод, но никак не отдельное наблюдение какого-либо мудрого, мыслящего человека. Если просмотреть хотя бы пять или шесть афоризмов, то можно увидеть, что они претендуют не просто на утверждения, в правдивости которых можно усомниться, но на статус данности, и остаётся только смириться с выводом, который обязательно в них присутствует. Вот примеры, иллюстрирующие это утверждение: *«Сердце не имеет морщин»* (М. Севинье), *«Скрытый талант не создаёт репутации»* (Эразм Роттердамский), *«Творить есть не что иное, как верить»* (Р. Роллан), *«Стыд – страх бесчестия»* (Зенон), *«Страх возникает вследствие бессилия духа»* (Б. Спиноза).

Термин «афоризм» не единственный, именующий единицы такого типа. В словарях встречаются близкие по значению термины: «изречение», «сентенция», «максима», «гнома», «апофтегма». Обращение к истории возникновения и эволюции афоризма дает возможность квалифицировать «изречение» как синоним термина «афоризм», в современной филологии его традиционно применяют для обозначения высказываний древних мудрецов.

«Сентенция», «максима», «гнома», «апофтегма» выступают семантическими разновидностями афоризма, которые появились в европейских языках вследствие потребности выражать и передавать общие суждения о мире и человеке в законченной краткой форме. Эти термины закрепились в определенных областях науки, культуры и общественной жизни и активно применялись на протяжении различных исторических эпох. В современном языке каждый из перечисленных терминов, помимо общих качеств, сохраняет формально-содержательные и целевые нюансы, необходимые в той области знаний, в которой он закрепился. Однако признак авторства отмечается у этих

обобщающих высказываний не всеми исследователями, и поэтому они начинают сливаться с пословицами и поговорками: «Дух – все, плоть – ничто!».

До сих пор афоризмы исследовались преимущественно с литературоведческой точки зрения как особым образом оформленная единица эстетически или риторически значимого текста. Исследовались функции, выполняемые ими в тексте: стилистическая, риторическая, доказательная – но при всём этом упускалась одна важная функциональная особенность – афоризм существует в двух видах:

1) афоризм – порождение и компонент афористичной речи, т.е. речи, склонной к краткости, лаконичности, семантической ёмкости, глубокой и законченной мысли и её оригинальному выражению; это продуцированное автором яркое высказывание, которое легко запоминается; это элемент и особенность индивидуального стиля;

2) афоризм – это чужой текст, привлечённый и воспроизведенный говорящим или пишущим с целью придания собственной речи убедительности и выразительности. В этом случае афоризм является речевым средством, которое не продуцируется, а репродуцируется в речи и несет в себе дополнительные скрытые смыслы, присутствующие в исходном тексте. В этом плане афоризм сближается с цитатой, которая ещё больше привязана к тексту-источнику.

Афоризм способен оторваться от источника и даже утратить авторство, и тогда он начинает свою собственную жизнь в языке, претерпевая изменения, как в форме, так и в содержании. В этом случае афоризм становится единицей языка, и национальная афористика так же, как и фольклористика, приобретает значимость сокровищницы языкового богатства и знания. Исходя из этих двух разновидностей существования афоризма в речи, в перспективе мы считаем необходимым расширить группу изучения его функциональных особенностей и найти новые подходы к его непосредственному анализу.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 3-е. – М., 2005.
2. Королькова А.В. Разновидности афоризмов // Актуальные проблемы современной филологии. Смоленск, 2001. – Вып. 2. – С. 85 – 90.
3. Немыка А.А., Пешков А.Н. Библейские заимствования в русском языке: функциональная значимость // Русский язык и литература в современных культурных контекстах: труды и материалы Международной научно-практической конференции. Тюмень, 2015. – С. 46.
4. Тангир К. М. Русские антиномичные афоризмы: рече – языковые аспектыконфликтности и парадоксальности: Автореф. дисс. … докт. фил.наук/ К. М. Тангир. – Краснодар, 2007. – С. 3-4.

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОРТРЕТА ЭМИГРАНТА В РОМАНЕ В. НАБОКОВА «ДАР»

Заикина М.В.

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В данной статье рассматривается пример репрезентации портретных описаний эмигранта. В качестве материала для анализа был выбран знаменитый роман В. Набокова «Дар», в котором с большой точностью представлен речевой портрет главного героя. Были проанализированы языковые и изобразительно-выразительные средства языка, помогающий создать полный портрет эмигранта.

Эмиграция – всегда конкретно-историческое явление, окрашенное породившей его эпохой, зависимое от социального состава эмигрантов, соответственно – от их образа мыслей, условий, принявших эту эмиграцию, и от характера соприкосновения с местной средой. Россию это процесс также не обошел стороной. Мотивы эмиграции были различны – от желания улучшить свое материальное положение до политической непримиримости с господствующей властью. Потенциальный эмигрант постепенно приходит к убеждению, что разрешить это противоречие можно, лишь перешагнув через государственную границу.

Эмигрант (лат. от emigrare – выселяться) – лицо, добровольно или вынужденно покинувшее страну, гражданином которой оно является, и поселившееся в другой стране.

Российская эмиграция – явление сложное, она складывалась на протяжении длительного времени, но приобрела широкий размах лишь в конце XIX – начале XX века, когда после революции 1917 г. Россию начала покидать интеллигенция. Послеоктябрьская эмиграция, вошедшая в исторические анналы как «белая эмиграция», отчётливо помечена печатью драмы. А чаще – трагедии.

Среди писателей, покинувших пределы Родины, был и Владимир Владимирович Набоков – русский и американский писатель. Революция 1917 г. заставила Набоковых эмигрировать из России.

Многие его романы посвящены этой теме: «Защита Лужина» (1929–1930), «Подвиг» (1931–1932), «Дар» (1937), «Машенька»(1926) и повесть «Соглядатай» (1930) и характеризуются сложной литературной техникой и глубоким анализом эмоционального состояния персонажей.

Известный роман Владимира Набокова «Дар», работа над которым была закончена в 1937-м году, многие считают лучшим из всего, что автор создал в свой русскоязычный период. И действительно, это произведение поражает красотой слога, яркостью образов, выразительностью и эмоциональностью буквально каждой строки.

Главный герой произведения поэт-эмигрант Федор Константинович Годунов-Чердынцев, который максимально приближен к автору, в творческом смысле фактически отождествлен с ним. Местами они равноправны, в других случаях полностью сливаются.

Речевой портрет Годунова-Чердынцева содержит несколько довольно интересных моментов. Семь лет, проведенные героем романа в Берлине, практически не оказали серьезного влияния на его речевое поведение. Федор Константинович прекрасно владеет как устной, так и письменной формой. В

своей речи он использует слова различных стилей речи. Высокий стиль: «очи», «перста», «отверзать», «засим», «дума», «всуе». Низкий – «спозаранку», «галдеж», «тпруканье». «Увы! Что б ни сказал потомок просвещенный, все так же на ветру, в одежде оживленной, к своим же Истина склоняется перстам…», «Проснувшись спозаранку, он уже знает, каков будет день по щели в ставне». Употребление таких слов свидетельствует о достаточно большом словарном запасе героя, также это говорит и о хорошем образовании. Применение сниженной лексики свидетельствует о том, что герой очень долго прожил в деревне и слышал разговоры крестьян.

В качестве обращений герой применяет используемые еще в царской России формы: «милостивый государь, ваша светлость, выше сиятельство». «Что это у тебя, сказочный огородник? Мак-с. А то? Лук-с, ваша светлость. «Да захватил ли я ключи?» – вдруг подумал Федор Константинович, остановившись и опустив руку в карман макинтоша. Намек на иронический подтекст содержится как в самом обращении, так и в контексте, ситуации, с которой оно связано.

В большом количестве главный герой употребляет русские фразеологические обороты «волей-неволей, день-деньской, чудеса в решете, со слезами на глазах, дать тумака, час от часу не легче и т.д.». «Волей-неволей пришлось обратиться к красоте, пойманной и запечатленной другими к препаратам красоты, т. е. к женским портретам», «я так был слаб, что мне понадобилась ее помощь, чтобы присесть на постели, она дала тумака подушке и установила передо мной поперек живого одеяла постельный столик…». Применение в речи таких фразеологизированных единиц свидетельствует о прекрасных знаниях в области русской культуры. Благодаря свойствам фразеологизмов, а именно: образности, экспрессивности и слитности значения – речь героя становится ярче, эмоциональней и выразительней.

Проживая на чужбине, герой романа не забывает и с точностью помнит места Родины, их расположение и расстояние друг от друга. Применяя топонимы российских улиц, он перекладывает их на карту Берлина: «Расстояние от старого до нового жилья было примерно такое, как, где-нибудь в России, от Пушкинской – до улицы Гоголя». Неопределённое наречие «где-нибудь» не указывает на точное местоположение, а указывает на наличие названий таких улиц по всей России. Слова в предложении связаны между собой при помощи союзов и грамматических форм.

Годунов-Чердынцев не может жить вдалеке от родной земли, он готов на все «…ради человечества, ради России», например: «Исследовав тибетские нагорья, я пошел на лоб-нор, чтобы уже оттуда возвратиться в Россию». В данном случае автор использует глагол возвратиться, означающий прийти, приехать обратно, вернуться, который находится рядом со словом «Россия», что свидетельствует о неразрывности этих двух слов.

В числе общеязыковых эпитетов, которые использует автор при описании родного города, есть слова, употребленные в прямом и в переносном значении, стилистически нейтральные и с яркой стилистической окрашенностью: «… на мягком красном песке можно было различить…бисерный след трясогузки…», «… овод с шелковыми глазами сел на рукав», «…под ногами колебались кольца горячего света…протягивалась толстая бархатная полоса…». Эпитеты «мягкий», «шелковый», «бархатный» имеют положительную коннотацию и обозначают что-то нежное, приятное, теплое. Посредством таких лексем воспринимается и Родина.

Во многих случаях автор проводит сравнительное противопоставление родной природы и природы эмигрантского города. В значении слов, которыми он пользуется при описании, есть что-то темное, холодное: «чернота асфальта, толстые шины, серые фасады домов, из картона вырезано черное чудовище на вывороченных ступнях, аспидно-черные стены отвернувшихся домов в глубине были в странных... белесых разводах».

В описании чужбины превалируют черные тона, символизирующие смерть, зло, невежество: «…выехал и повернул по пустой улице черный погребальный автомобиль…», «…они обратятся в бодрых, румяных, обжорливых стариков, – а там и черная инфернальная красота дубовых гробов среди пальм в витрине... Так развивается бок-о-бок с нами, в зловеще-веселом соответствии с нашим бытием, мир прекрасных демонов…». В данном примере посредством антонимического параллелизма противопоставляются жизнь и смерть. В начале предложения используются эпитеты «бодрый», «румяный», «обжорливый». Пунктуационный знак тире перечеркивает положительное значение и показывает отрицательное «черная», «инфернальная». Автор применяет прием парцелляции для выразительного изображения потока сознания героя, причем, благодаря именно этому приему, читателю становится понятно, что мысли героя моментальные, мелькающие в сознании и путанные. Эпитеты же «черный погребальный» и «черная инфернальная» создают в сознании у читателя образ опасности, страдания людей, смерти.

«Титульный автор» воссоздаёт меняющиеся взгляды героя на жизнь, на искусство, на меняющиеся исторические обстоятельства, что становится формой исторической рефлексии самого В. Набокова.

В речи самого автора, а тем самым и его героев, значительное место занимает прием сравнения. И здесь мы снова отмечаем многочисленные сопоставления с Россией: «…как бывало когда-то в России, …как, где-нибудь в России,…свежо и по-детски попахивавшим Россией», например: «…во дни, когда "Современник" проникал в самую сказочную глушь России». Словосочетание «сказочная глушь России» помогает автору передать любовь к Родине. Сама лексема «глушь» обозначает отдаленную и густо заросшую, труднопроходимую часть леса, сада, но при помощи эпитета «сказочная» словосочетание получает положительную коннотацию, в результате чего получается оксюморон.

Тесные сплетения слов порождают глубокие семантические смыслы, например: «Постепенно, от всех этих набегов на прошлое русской мысли, в нем развивалась новая, менее пейзажная, чем раньше, тоска по России…». Присутствие метафоры «набеги на прошлое русской мысли» наглядно демонстрирует читателю то, что главный герой в своих мыслях постоянно возвращается к теме Родины, постоянно ведет внутренние диалоги с Россией, пытается ей в чем-то признаться, в чем-то ее убедить.

Важным представляется в данном случае и применение «скобочного компонента», который эксплицирует важную информацию, однако благодаря такому оформлению способствует постепенному нарастанию семантики всего текста. В силу этого семантика высказывания в целом и его синтаксическое оформление приобретают черты выраженной асимметричности.

Немаловажен и тот факт, что на протяжении всего текста автор пытается проводить сравнение Берлина и России: «…и всё стало таким, каким бывало в этом же Берлине три года назад, как бывало когда-то в России, как бывало и будет всегда», «Расстояние от старого до нового жилья было примерно такое, как, где-нибудь в России, от Пушкинской – до улицы Гоголя». Сравнительный оборот «как бывало когда-то в России, как бывало и будет всегда» уже бесспорно указывает на превосходство России над Берлином и усиливается лексическим повтором «как было». Родина у героя занимает главенствующее место. Лексема как выступает своего рода связующим элементом между двумя мыслями.

В речи Годунова-Чердынцева отмечается также довольно частое использование пословиц и поговорок: «пришла беда – растворяй ворота, и волки сыты, и овцы целы, всяк сверчок знай свой шесток, милые бранятся – только тешатся, паны дерутся – у хлопцев чубы болят».

Тем не менее, довольно длительное проживание в чужой стране не могло не сказаться на его языке, поскольку, наряду с русскими словами, он прибегает иногда и к употреблению немецких: «…Или тут колоссальная рука

пуппенмейстера вдруг появилась на миг среди существ…», «…как пыль, как с немецких вод перламутровый Gruß – мой отец, случайно привозил…», «…он купил пирожков в русской кухмистерской», «Buchstaben von Feuer, одним словом», «Was haben Sie da?» – спросил он, болезненно сморщась, «Вы бы взялись за это? Дайте-ка, я запишу ваш номер. Гемахт».

Таким образом, все лексико-грамматические компоненты в языке романа строго организованы и подчинены главному замыслу. Действие романа развивается стремительно, быстрота смены событий, динамичность каждой отдельной сцены привлекают внимание читателя и подчеркивают остроту основного конфликта.

Анализ языка текста романа позволяет четко проследить взаимодействие различных языковых средств, с точки зрения сигналов автора, на определенное восприятие читателем образов героев романа и формирование у него оценочного отношения к ним.

Список литературы

1. Вандалковская М.Г. Русская эмиграция в XX веке / М.Г. Вандалковская // Московский журнал. - 2004. - № 3. - С. 53.
2. Гуревич А.М. Мотивация эмиграции / Анна Гуревич. - Санкт-Петербург : Речь, 2005. - 272 с. : ил., табл.
3. Зинченко Ю.П., Зотова О.Ю. Эмиграционные намерения и безопасность личности // Национальный психологический журнал - 2013. - №2(10) - с.17-24.
4. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М., 2006.
5. Набоков В. Малое собрание сочинений. СПб., 2012.

СОПОСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТОВ «ПОДРОСТОК» И «ТИНЭЙДЖЕР» В РУССКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПОДРОСТОК» И ДЖ.Д. СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»)

Збавитель С.Э.

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В данной статье проведено сопоставление русского концепта «подросток» и американского концепта «тинэйджер». Выявлены основные параметры контрастивного анализа концептов в системе языка и художественного текста с привлечением в качестве материала исследования значимых произведений для русской и американской лингвокультуры.

Изучение концептов – одно из наиболее актуальных и продуктивных направлений современной лингвистики. Познавая окружающий мир, человек создает свое собственное когнитивное пространство, в котором индивидуальные концептуализации служат ориентирами наиболее ценных для конкретной личности характеристик, параметров и граней этого мира. Интересной темой для научного исследования является изучение концептов в сопоставлении языковой картины мира двух народов, двух совершенно разных культур: русской и американской.

Цель исследования – выявить общие и отличительные признаки концептов «подросток» и «тинэйджер» в русской и американской картинах мира через творчество Ф.М. Достоевского и Дж.Д. Сэлинджера. Выбор именно этих писателей не случаен. Концептосфера русского языка оказала влияние на формирование индивидуально-авторской концептосферы Ф.М.Достоевского, которая нашла отражение на страницах его произведений. Дж.Д. Сэлинджер также является одним из самых популярных и таинственных персонажей новейшей литературной истории США, а его роман «Над пропастью во ржи» стал настольной книгой не одного поколения американцев.

Необходимо отметить, что и в одном, и в другом романе повествование ведется от первого лица, а именно от лица самого подростка. Его глазами мы

смотрим на мир, соприкасаемся с людьми, которые окружают главных героев – подростка и тинэйджера.

Совершенно очевидно, что через свой роман «Подросток» Ф.М.Достоевский обогатил концепт «подросток» новыми индивидуально-авторскими приращениями, которые нашли отражение в творчестве более поздних отечественных писателей и стали неотъемлемой частью данного концепта в сознании носителей русского языка. Роман Дж.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» также заставил американских читателей совершенно иначе взглянуть на американского тинэйджера, а в американской лингвокультуре это отразилось появлением новых приращений к концепту «тинэйджер».

Ядро любого концепта составляют понятийные признаки, отраженные в лексикографических источниках. К понятийным признакам концепта *подросток*, отраженным в словарях, относятся возрастные границы: *мальчик или девочка в отроческом возрасте; мальчик или девочка в переходном от детства к юности возрасте (от 12 до 16-17 лет); мальчик/девочка; ребенок; мальчишка/девчонка; мальчуган; парнишка; паренек; хлопец, хлопчик; оголец; шкет; малец; отрок*.

Концепт «teenager» также характеризуется возрастными границами, отраженными в словарях английского языка: «a young person between 13 and 19 years old» (британский вариант), «apersonwhois 13 through 19 yearsold» (американский вариант); «Literally, a person from thirteen to nineteen, an adolescent (подросток)». Adolescent: 1. A juvenile between the on set of puberty and maturity (подростковый период между началом половой зрелости и совершеннолетием). 2. Being of the age 13 through 19.

Можно обратить внимание на то, что возрастные рамки русского подростка немного более ранние и лексема подросток маркирована по признаку пола: обозначает преимущественно мальчика. Ср.: *девочка-подросток*.

Синонимы в английском языке к лексеме teenager: (тинэйджер), teen (подросток, горе, бедствие, страдание, гнев, злоба), adolescent (подросток),

juvenile (подросток, юноша), teeny (крохотный, маленький, малюсенький), stripling (юнец, юноша, старшеклассник).

Семантический объём индивидуально-авторских концептов «подросток» и «тинэйджер», включающих, бесспорно, традиционно-словарные признаки, расширяются у авторов, чьи произведения были нами проанализированы, за счёт **сходных** образных, оценочных, ассоциативных признаков. Данные признаки можно распределить по следующим тематическим группам: страна, возраст, внешность, внутреннее состояние, отношение к обществу, к любви, к половым отношениям, к религии и вере в Бога, к смерти, характеристика героя самого себя, характеристика героя другими персонажами.

Сопоставление некоторых из перечисленных параметров представлено в таблице.

Таблица – Контекстуальные характеристики подростка и тинэйджера в романах Ф.М. Достоевского и Дж. Сэлинджера.

Параметры сравнения	«Подросток» Ф.М. Достоевского	«Тинэйджер» Дж.Д. Сэлинджера
Страна	Россия	Америка
Возраст героя	21 год	16 лет
Внешность героя	Не описывается. Главный герой упоминает лишь о том, что «Внешность у меня довольно посредственная», однако он «ни за что не променял бы свое лицо на лицо «достойного человека» Кравта – трагического персонажа, кончившего жизнь самоубийством.	«Во мне 6 футов и 2,5 дюйма и волосы у меня с проседью», худой и высокий. (189 см!)
Внутреннее состояние	В ХКМ Ф. М. Достоевского подростковый возраст сопоставим с **одиночеством:** действительно, это время, когда человек переживает кризис: он уже не ребенок, но еще и не взрослый, его	***Бунтарство***: 1. Впрочем, нельзя быть трусом. Если ты должен кому-то дать в морду и тебе этого хочется, надо бить, но я не могу. Мне было бы легче выкинуть человека из окошка или

	никто не понимает, да и сам подросток себя часто не понимает, более того, главный герой брошен своими близкими, у него нет товарищей – отсюда чувство непреодолимого одиночества: «Я буду не один…никогда не буду уже один, как столько ужасных лет до сих пор…» [1, с. 18], из-за одиночества Подросток становится **«яростным мечтателем»:** «Самая яростная мечтательность сопровождала меня вплоть до открытия «идеи»…» [1, с.88], и наконец, мечтательность перевоплощается в «идею», а мечтатель становится **идеалистом**: Идея – это «то самое, для чего я живу на свете» [1, с. 16], «Моя идея – стать Ротшильдом» [1, с. 78]. У Подростка отчетливо проявляются **максималистские** взгляды: «Моя идея – стать Ротшильдом», «полное уединение», «…с самых первых мечтаний моих…я иначе не мог вообразить себя, как на первом месте, всегда и во всех оборотах жизни» [1, с.88]. Подросток – это **бунтарь, протестующая личность:** «Куда вы денете протест моей личности в вашей казарме?» [1, с. 58]. Положение подростка как	отрубить ему голову топором, чем ударить по лицу. Лучше пусть меня бьют. Я ужасно боюсь бить человека по лицу. Лица его боюсь» 2. Сбегает из школы. 3. ***Желание убежать от всего мира, от общества***: «Наконец, я решил, что мне надо делать. Я решил уехать. Решил, что не вернусь больше домой и ни в какие школы больше не поступлю», «Не могу ждать до среды, поэтому сегодня же вечером начну пробираться на запад», «притвориться глухонемым и жить в уединенной хижине у ручья», «В этом-то все и несчастье. Нельзя найти спокойное, тихое место – нет его на свете. Иногда подумаешь – а может быть, есть, но пока ты туда доберешься, кто-нибудь прокрадется перед тобой и напишет похабщину прямо перед твоим носом». 4.***Идеалист и мечтатель***: «…А я стою на самом краю скалы, над пропастью, понимаешь? И мое дело ловить ребятишек, чтобы они не сорвались в пропасть. … Вот и вся моя работа. Стеречь ребят над пропастью во ржи. Знаю, это глупости, но это единственное, чего мне

	незаконного сына, неприятие его – дворового сына друзьями – барскими детьми толкает Подростка **доказать самому себе**, что он не хуже остальных – отсюда возникает понятие «**свобода**», **стремление** к этой **полной «свободе»**: «Мне не нужно денег, или, лучше, мне не деньги нужны; даже и не могущество; мне нужно лишь то, что приобретается могуществом и чего никак нельзя приобрести без могущества: это уединенное и спокойное сознание силы! Вот самое полное определение свободы, над которым так бьется мир! Свобода! …». Если обратиться к внутреннему миру подростка, то ведущая характеристика – это **«двойственность»: раздвоение личности подростка, т. е. (внутренние противоречия) и двойственность происхождения.** Главный герой – Аркадий Макарович ***Долгорукий/ Версилов*:** «Таким образом, я – законнорожденный, хотя в высшей степени незаконный сын…»[1, с.6]; ***стремление уйти от всех, «забиться в скорлупу»***: « Тотчас же с ними порву, брошу все и уйду в скорлупу…Спрячусь	хочется по-настоящему», «Будь у человека хоть миллион лет в распоряжении, все равно ему не стереть всю похабщину со всех стен на свете. Невозможное дело!» ***Все зависит от настроения:*** может пить, как лошадь, танцевать, звонить по телефону, но не будет ничего делать, если «настроение не то». ***Его все раздражает:*** «Я чуть не сдох», «до чего же он мне действовал на нервы», «У меня так колотилось сердце, что вот-вот выскочит… Господи, как я нервничал». ***Ненависть***: «С тобой случается, что вдруг все осточертевает?... Понимаешь, бывает с тобой так, что тебе кажется – все провалится к чертям, если ты чего-то не сделаешь, бывает тебе страшно?... А Я ненавижу. Господи, до чего я все это ненавижу! И не только школу. Все ненавижу. Ненавижу жить в Нью-Йорке. Такси ненавижу, автобусы… ненавижу знакомиться с ломаками, которые называют Лантов «ангелами», ненавижу ездить в лифтах, когда просто хочется выйти на улицу…» ***Тоска и одиночество***: «И так становится тоскливо и

	в нее, как черепаха», «К себе, к себе! Все порвать и уйти к себе! ... К себе, к одному себе! [1, с. 71], «Вся цель моей идеи – уединение…» [1, с. 86] и ***познать счастье среди людей, желание добиться всеобщего признания, «прыгнуть на шею»***: «Конечно, у меня вдруг являлся отец, которого никогда прежде не было», «Не гаденькое чувство похвалиться моим умом заставило меня у них разбить лед и заговорить, но и желание «прыгнуть на шею». Это желание прыгнуть на шею, чтоб признали меня за хорошего и начали меня обнимать или вроде того …» [1, с. 29].	одиноко», «Господи, до чего мне было плохо. Такая тощища, вы представить себе не можете», Усталости я не чувствовал. Вообще ничего не чувствовал, кроме жуткой тоски». ***Эмоциональные срывы***: «Когда я наконец встал с радиатора и пошел в гардеробную, я разревелся. Без всякой причины – шел и ревел. Наверно оттого, что мне было очень уж одиноко и грустно», «И вдруг я заплакал… А я стою и реву. Меня зло берет взбесил он меня». ***Резкая смена настроения***: «Так скверно становится на душе, просто вынести невозможно» - «Мне почему-то стало смешно, и я расхохотался», «Все расфуфырились – воскресенье! И это было еще противнее» - «Я так вдруг обрадовался», «А мне было все равно. Я вдруг стал такой счастливый, оттого что Фиби кружилась на карусели. Чуть не ревел от счастья, если уж говорить правду. Сам не понимаю почему».
Отношение к обществу	***Желание отомстить*** всему миру за одиночество и унижение, перенесенное в детстве: «…у нас есть дети, уже с детства задумывающиеся над своей	1. *Эпитеты к реалиям:* -вонючая команда, -гнусная школа, -ужасно некрасивый тип с ужасно некрасивой девицей,

	семьей, оскорбленные неблагоразумием отцов своих и среды своей» [1, с.465], и в то же время ***оправдать*** своих «мучителей» в своих глазах и глазах света;	-книжка гадостная, -очень нервная девчонка, -проклятые билеты, -треклятый фильм, -дурацкая песня, -остроумный болван, -смазливый ублюдок, -треклятое кладбище, -чертовы утки, -вежливая такая девчушка, приветливая, -она очень ласковая, -чудесная пластинка, -мировой мальчишка, -милые, добрые монахини. 2. ***Жалеет*** **всех**:старика Спенсера, некрасивых девушек, однокашника с гнилыми зубами и прыщами. 3. ***Остро реагирует на любую фальшь, «липу»***: «В такой гнусной школе я еще никогда не учился. Все напоказ. Все притворство. Или подлость. Такого скопления подлецов я в жизни не встречал», «Как узнать, делаешь ты все это напоказ или по-настоящему, липа все это или не липа? Нипочем не узнать!», «У меня будет такое правило – никакой липы в моем доме не допускать. А чуть кто попробует разводить липу, пусть лучше сразу уезжает».
Отношение к любви (к		1. *Влюбчивый*: «Беда мне с этими девчонками. Иногда

девушкам)		на нее и смотреть не хочется – видишь, что она дура дурой, - но стоит ей сделать что-нибудь милое, я уже влюбляюсь. Ох уж эти девчонки, черт бы их подрал! С ума могут свести». 2. «Я ужасно люблю дразнить девчонок до слез, когда случай подвернется, но смешно вот что: когда мне девчонка всерьез нравится, совершенно не хочется ее дразнить». 3. «А вдруг мне когда-нибудь придется жениться? Меня это иногда беспокоит». 4. «Понимаешь, я хочу сказать, я знаю, что общение должно быть и физическое, и духовное, и красивое, – словом, всякое такое. Но ты пойми, не может так быть с каждой – со всеми девчонками, с которыми целуешься, - не может!»
Половые отношения	Не акцентируется внимание	*Неопытный и чистый*: «Вообще я в этих сексуальных делах плохо разбираюсь. Никогда не знаешь, что к чему. Я сам себе придумываю правила поведения и тут же их нарушаю. … Нет, не понимаю я толком про всякий там секс. Честное слово, не понимаю».
Религия и вера в Бога		«А по-моему, ни на кого молиться не стоит». ***Христос ему нравится (в***

		нем нет фальши, а все остальное – нет, считает себя «отчасти» атеистом): «Наконец, я все-таки разделся и лег. Лег и подумал: помолиться, что ли? Но ничего не вышло. Не могу я молиться, даже когда мне хочется. Во-первых, я отчасти атеист. Христос мне, в общем, нравится, но вся остальная муть в Библии – не особенно.
Отношение к смерти		*Желание покончить с собой*: «Спать мне не хотелось, но чувствовал я себя прескверно. Настроение убийственное. Жить не хотелось», «Больше всего мне хотелось покончить с собой. Выскочить в окно». Нет страха перед смертью: «Наверно, я не выдержал бы, если бы пришлось идти на войну. Вообще не страшно, если бы тебя отправили куда-нибудь и там убили, но ведь надо торчать в армии бог знает сколько времени. В этом все несчастье», «Честное слово, если будет война, пусть меня лучше сразу выведут и расстреляют. Я и сопротивляться бы не стал», «В общем, я рад, что изобрели атомную бомбу. Если когда-нибудь начнется война, я усядусь прямо на эту бомбу. Добровольно сяду, честное

		благородное слово».
Характеристика героем самого себя	Главный герой характеризует сам себя крайне негативно: -дрянь, -трус и лакей, -молокосос, -дурак, -лакей и хам, -двадцатилетний верзила, -незаконнорожденный, - грубый неблагодарный щенок. -смешнейший подросток, -зеленый подросток, -жалкий подросток, -несовершеннолетний	1. «Веду себя не по возрасту, как будто мне 13, не больше». 2. «Иногда я веду себя так, будто я куда старше своих лет, но этого-то люди и не замечают. Вообще они не черта не замечают». 3. «Мне вдруг вздумалось уйти в монастырь». Очень негативно себя характеризует: -умственно отсталый, -кретин, -ужасный лгун, -очень необразованный, но много читаю, -садист, -бедный, несчастный, губернаторский сынок, -сумасшедший, -взрослый, -псих, -единственный нормальный среди всех психов, -страшный распутник, -дурак, -тупица, -несовершеннолетний, -ничтожество, -ненормальный, -сумасшедший, -щенок, -чуткий, -пацифист, -единственный нормальный среди всех психов.
Характеристика героя другими персонажами	Полярное отношение к подростку: -юноша,	Взрослые и посторонние люди называют его: -мой мальчик,

	-молодой человек, -друг, -милый юноша, -милый добрый мальчик, -мерзавец, -шпион, -бесстыдник, -пащенок, -дрянной мальчишка, -гнусный мальчишка, -глубокий и стыдливый, -маленький, - прекрасный и веселый, - смешной, - добрый, - пылкий, - честный, - застенчивый и целомудренный, - невинный, - влюбленный, - неопытный, - одинокий, -чувствительный, - протестующий, - мнительный, - глупый, - помешанный, - исступленный, - жалкий, - грубый, - неблагодарный, - дрянной, - дурной, - сумасшедший, - замкнутый, - упрямый, - отчаянный, - раздражительный, - мстительный.	-милый, -дружочек, -необузданный, -молодой человек, -удивительно милый мальчик, -странный мальчик. Сверстники: -маленький, -балда, -дуралей, -свинья, -дурак, -богохульник и атеист. -тряпичный Колфилд.

Итак, анализ функционирования в тексте лексемы *подросток*, ее синтагматических связей, контекстуальных антонимов и синонимов позволил выделить следующие концептуализации этого понятия в романе: подросток – это мечтатель, идеалист, одиночество, максималист, бунтарь, ребенок, мальчишка, юноша, «дрянь», ипохондрик, трус и лакей, лакей и хам, дурачок, шпион и идиот, гимназист, молокосос, дурак, дурной чудак, выскочка, студент, сиротка, тряпка, двадцатилетний верзила, грубый неблагодарный щенок, маленький плутишка, побочный брат, незаконнорожденный, властитель и судья.

Проведенный нами анализ функционирования в тексте романа Сэлинджера лексемы «тинэйджер» позволил выделить следующие индивидуально-авторские приращения: тинэйджер – это мечтатель, идеалист, максималист, бунтарь, тоска, ненавидит всех, жалость, мальчик, молодой человек, балда, дуралей, дурак, богохульник, атеист, свинья, кретин, лгун, садист, ничтожество, несовершеннолетний, сумасшедший, ненормальный, псих.

Таким образом, можно сделать вывод, что многие индивидуально-авторские приращения Ф.М. Достоевского и Дж.Д. Сэлинджера совпадают по оценочности. Однако следует обратить особое внимание на принципиальные отличия данных концептов:

1. Лексикография лексемы «тинэйджер» включает понятие «степень половой зрелости», при определении лексемы «подросток» данная характеристика в отечественных словарях не представлена.

2. В романе Достоевского акцентируется внимание на то, что подросток – это ребенок. У Сэлинджера тинэйджер – это мальчик, но уже не ребенок.

3. Из этимологии слов: подросток – тот, кто не достиг определенной возрастной черты: «под ростом», а тинэйджер – тот, кто находится в определенном возрастном периоде: от 13 – до 19 лет.

Подводя итог всему вышесказанному, в языковом сознании носителей английского и русского языков тинэйджер несколько старше подростка. Подросток Достоевского более неопытен и уязвим. И если бунт тинэйджера у Сэлинджера зависит от настроения, то бунт подростка у Достоевского может привести к непоправимым последствиям.

Список литературы

1. Достоевский Ф.М. Подросток. М., 2005.
2. Сэлинджер Дж. Д. Над пропастью во ржи. М., 2000.
3. http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/teenager
4. http://engood.ru/anglijskij-tolkovyj-slovar/ ENGooD
5. http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=teenager

СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «РЕЧЕВОЙ ЖАНР»

Землянская Е.Н.

Юго-Западный государственный университет,
г. Курск, Россия

В статье рассматривается системно-функциональный подход к определению понятия «речевой жанр», в основе которого лежит коммуникативная функция текста, объективируемая в виде способа и формы изложения, составляющих единое понятие - «речевой жанр».

Представленный в статье системно-функциональный подход к изучению речевых жанров связан с теорией функциональных стилей.

В отечественной лингвистике по функциональным стилям существует большая литература, основу которой составляют фундаментальные труды М.П. Брандес, Э.Ризель, М.Н. Кожиной. Принятая в них концепция речевого жанра включает в себя понимание функциональных стилей как глобальных коммуникативных условий Однако есть одно существенное отличие, и прежде всего в том, *что* берется за основу определения жанра [3, с. 11].

Если за основу берутся функциональные стили [4, с. 9], то коммуникативный аспект ограничивается конкретными условиями

коммуникации, а именно субъектами коммуникации и социальной ситуацией протекания коммуникативно-речевого акта, т.е. функциональные стили рассматриваются как социальная форма общения коммуникантов. Тексты отдельных функциональных стилей – это коммуникативно-прагматические типы текстов с общей социальной задачей.

Если за основу берется коммуникативная функция текста [1, 5, 8 и др.], то функциональный стиль привлекается уже в качестве системы коммуникации, которая обеспечивает действие, функционирование текста. Тогда функциональный стиль является средой функционирования текста как средства коммуникации. Сама же коммуникативная функция текста объективируется в виде способа и формы изложения, которые составляют единое понятие – «речевой жанр».

С позиций системно-функционального деятельностного подхода текст в монографии понимается как функционирующий объект («текст в действии»), т.е. как «макрообъект, которому в результате коммуникативно-речевой деятельности по производству текста придана внутренняя, целесообразная форма и адекватная ей, а также излагаемому эмпирическому содержанию – внешняя, языковая форма. Внутренняя форма является динамической формой и выполняет функцию изложения содержания, которая включает в себя как передачу последнего, так и его действие. Внутренняя форма составляет суть речевого жанра» [2, с. 12].

В соответствии с принятой трактовкой текста под речевым жанром в статье понимается «целесообразный способ и форма переработки, хранения и передачи текстовой информации в соответствующей сфере коммуникации с конкретной коммуникативной целью» [1, с. 57].

Особую теоретическую ценность для настоящего исследования представляет концепция двойной стилевой оформленности жанровой структуры. Суть ее кратко в следующем.

Жанр как целесообразная форма исходно обладает своим стилем,

определяемым конкретными коммуникантами (адресантом и адресатом), к которым он приспосабливается с помощью речевой реализации. В этом случае стиль понимается как форма жанра, которая образует жанр как *функциональный объект*.

Вторичное стилевое переоформление жанра происходит за счет введения его в систему функционального стиля, выполняющего функцию среды или контекста функционирования жанра. Функциональный стиль также соотнесен с адресатом, но уже не с конкретным, а с идеальным, абстрактным общественным адресатом. В этом случае структура речевого жанра становится зависимой не только от собственного состава и конкретных свойств, но и от реальных связей, которые устанавливаются между ним (его частями) и элементами стилистической системы функционирования. В этом случае речевой жанр выступает как *функционирующий объект*.

Таким образом, речевой жанр как функциональный объект соотносится с межличностным общением и, соответственно, с обменом предметной информацией. Речевой жанр как функционирующий объект соотносится со смысловым общением, содержанием которой является «обработка людей людьми».

Инвариант речевого жанра как целостного текста предполагает наличие инфраструктуры, которая складывается из четырех структур [8, с. 24]:

- внешней, языковой и речевой структуры, которая является результатом оформления в языковой материи предметно-коммуникативного содержания произведения;
- жанровой структуры, в которой воплощена целесообразность коммуникации. Жанровая структура представлена в виде способа изложения (композиции) предметно-коммуникативного содержания произведения. В статическом аспекте композиция складывается из следующих элементов: заглавия, вводной части, серединной части и заключения. В динамическом аспекте элементами композиции выступают композиционные звенья: введение

в тему, развитие темы (экспликации) и резюмирование;

- стилевой структуры как культурно-исторического контекста существования речевого жанра, который соотносится с функциональными стилями и содержит прагматическую информацию и соответствующие структуры ее реализации;
- текстово-синтаксической структуры, образующей коммуникативный конструкт произведения. Конструкт является регулятивно-управляющей подсистемой текста, которая оформляет жанровую (семантическую) и стилистическую (прагматическую) функции в целостную текстовую функцию. Конструкт реально представлен в виде формальных текстовых структур, среди которых ведущая роль отводится композиционно-речевым формам (КРФ).

Необходимо отметить, что в традиционной риторике речевые формы рассматривались как лингвистические данности, но без теоретического осмысления. Широко используются эти категории и в современной лингвистике, но трактуются они по-разному, в зависимости от того, как понимается их природа. Можно выделить два основных подхода, в основу которых положены разные принципы объяснения: формально-аналитический и логико-речевой.

С точки зрения формально-аналитического подхода [6, 7], композиционно-речевые формы являются компонентами лингвистической структуры текста. Такой подход предполагает исследование речевой формы в ее обращенности к реальной действительности, к типовому содержанию мысли в статическом аспекте.

Представители логико-речевого подхода рассматривают композиционно-речевые формы в динамическом аспекте как конструкции, совпадающие в системе текста с единицами коммуникативного содержания. М.П. Брандес дает им следующую дефиницию: «По своей природе КРФ являются двусторонними образованиями, это речемыслительные формы, речевые стандарты мышления, т.е., с одной стороны, это формы, в которых осуществляется процесс

мышления, с другой, – это формы речи, т.е. формы коммуникации, в которых знания оформляются в информацию для адресата. Будучи логическими формами, речевые формы сообщают мыслям определенный объективный порядок движения» [1, с. 76]. Такое понимание сути КРФ легло в основу настоящей статьи.

Сущность КРФ как речемыслительной формы определяется ее логико-структурным содержанием. Логическое содержание КРФ зависит от характера свойств и отношений в процессе познания предметов и явлений действительности. Оно соотносительно с такими типами содержания как предмет, событие или проблема. Структурное содержание КРФ представляет конструкцию (строй мысли), выраженную в виде системы связей. Эмпирические отношения и зависимости в объективной реальности просматриваются через эти системы связей. В структуре композиционно-речевых форм отпечаталась система объективных пространственных, временных и каузальных связей, которые положены в основу типовых КРФ «описание», «сообщение», «рассуждение».

Каждая КРФ представляет собой знаковую систему, состоящую из структуры, в основе которой лежит объективная связь. Эта связь в содержательном плане является единством семантического и прагматического отношений, которые реализуются в процессе функционирования. Конкретное содержание семантической и прагматической функции и обусловленная этим определенность структуры мотивированы следующими компонентами коммуникативно-речевой деятельности:

- целью изложения, закрепленной в речевом жанре;
- конкретными коммуникативно-речевыми условиями, которые включают и коммуникативную ситуацию, и адресата;
- личностными характеристиками создателя текста.

Между КРФ и самим речевым процессом устанавливаются сложные отношения, возрастает опосредующее влияние композиционно-речевых форм

на процесс и управление коммуникативно-речевой деятельностью. Так как функции КРФ, семантическая и прагматическая, проявляются при их использовании в речевой коммуникации, то выбор той или иной КРФ определяется субъективно и детерминируется ее релевантностью в заданных условиях коммуникации и для конкретного адресата.

Необходимо указать, что выявление функциональных особенностей КРФ зависит как от речевого жанра, так и от стиля, которые обладают своими специфическими, относительно устойчивыми характеристиками. Жанровые правила построения текста предъявляют достаточно жесткие требования к субъекту при выборе речевых форм и конструкций. Стилевые нормы являются более свободными, чем жанровые.

Целостность коммуникативной конструкции текста задает архитектонико-речевая форма (АРФ) в виде монолога, диалога или полилога.

Тональность текста привязана к субъекту речи, сращена с замыслом, идеей, жанром произведения. Она существуют на базе указанных КРФ и АРФ и связана с разнообразными эмоциональными ракурсами речи в конкретных условиях коммуникации.

Список литературы

1. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: Учебник / М.П. Брандес. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.
2. Брандес М.П. Предпереводческий анализ текста : Учеб. пособие по немецкому языку / М.П. Брандес, В.И. Провоторов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : КДУ, 2006. – 240 с.
3. Землянская Е.Н. Лингвотекстовые особенности речевого жанра «читательский отклик»: Монография / ЮЗГУ. Курск 2014 – 147 с.
4. Кожина М.Н. Стилистика русского языка / М.Н. Кожина. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
5. Матвеев Р.А. Речевой жанр «публицистическая полемика» и его лингвотекстовые особенности: дис.… канд. филол. наук: 10.02.04 / Р.А. Матвеев; – М., 2000. – 140 с.

6. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О.А. Нечаева. – Улан-Удэ: Бурятск. книжн. Изд-во, 1974. – 260 с.
7. Одинцов В.В. Стилистика текста / В.В. Одинцов. – М., 1980. – 264 с.
8. Провоторов В.И. Очерки по жанровой стилистике текста / В.И. Провоторов. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. – 140 с.
9. Ризель Э.Г. К вопросу об иерархии стилистических систем и основных текстологических единиц / Э.Г. Ризель // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 6. – С. 12–16.

ПЕРЕВОД ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В СФЕРЕ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Зиборова Е., Лыков А.
Научный руководитель: к.п.н., доцент Черновол М.П.

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
г. Елец, Россия

Авторы анализируют основные лексические, грамматические, стилистические межъязыковые переводческие трансформации при работе над иноязычным текстом сельскохозяйственной тематики, приводят примеры правильного употребления и перевода на русский язык некоторых понятий и явлений, указывают на сложности, с которыми сталкивается переводчик в области сельского хозяйства.

Технический перевод является межъязыковым средством коммуникации в профессиональной среде будущих работников агропромышленного сектора. В этой связи, в агроинженерном институте ЕГУ им. И.А. Бунина на занятиях по иностранному языку студенты, начиная с третьего семестра, часто выполняют переводы технических текстов по различным темам, анализируют в прилагаемых заданиях те или иные языковые и стилистические особенности языка оригинала и языка перевода.

Сельскохозяйственный перевод является подвидом технического перевода, поэтому имеет ряд черт научно-технического стиля. В первую очередь это точность, однозначность, формально-логический стиль изложения. Чтобы делать качественные переводы, надо в совершенстве владеть не только

английским языком, но и языком англоязычной научно-технической литературы, знать его закономерности. Сельскохозяйственные тексты на английском языке изобилуют техническими терминами. Для осуществления перевода подобных текстов переводчик должен обладать знаниями в предметной области перевода. До начала работы над текстом не лишним будет уточнить вопросы терминологии и ознакомиться с аналогичной документацией.

При анализе сельскохозяйственных текстов можно заметить, что их характерными особенностями являются информативность (содержательность), логичность (строгая последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями), точность и объективность, ясность и понятность. В таких текстах обнаруживается преимущественное использование языковых средств, которые способствуют удовлетворению потребностей в данной сфере общения. Относительно лексики это предполагает использование технической терминологии в области сельского хозяйства, а также специальной лексики в области механики, химии, зоологии и др. Например: *bearing* – подшипник (мех.), *absorption*– абсорбция, растворение (хим.), *vertebrate* – позвоночное животное (зоол.).

Значительную роль в технических текстах играют служебные (функциональные) слова, создающие логические связи между отдельными элементами высказываний. Это предлоги и союзы (в основном составные) типа: on, upon, in, after, before, besides, instead of, in preference to, apart (aside) from, except (for), save, in addition (to), together with, owing to, due to, thanks to, according to, because of, by means of, in accordance with, in regard to, in this connection, for the purpose of, in order to, as a result, rather than, provided, providing, both... and, either... or, whether... or (not).

Например: *This process involves the close integration of the raising of livestock with agriculture in order to maintain soil fertility.* – Этот процесс включает согласованность действий при увеличении поголовья скота и ведении сельского хозяйства с целью сохранения плодородия почвы.

Кроме того, в этих текстах часто употребляются наречия типа *however, also, again, now, thus, alternatively, on the other hand,* являющиеся неотъемлемыми элементами логического рассуждения. Например: *Rainfall occurs only seasonally – and there is a pronounced dry season – however, rainfall is often intensive when it does come, making it necessary for farmers to employ soil moisture conservation techniques.* – Дожди имеют сезонный характер, есть также резко выраженный период засухи. Несмотря на это, дожди часто бывают очень сильными, что ставит фермеров перед необходимостью использовать различные способы сохранения почвенной влаги.

Английские технические тексты сельскохозяйственной тематики обнаруживают также ряд грамматических особенностей. Общие свойства технического изложения отражаются на синтаксической структуре в сельскохозяйственном переводе. Для подобных текстов характерны определения понятий и описание реальных объектов путем указания на их свойства. Скрытыми определениями являются и многочисленные атрибутивные группы, которые в большом количестве используются в технической сфере. Подобные свернутые определения дают возможность указать на самые различные признаки объекта или явления, например, *a tractor three-point linkage* – трехточечное навесное устройство к трактору, *hard red spring wheat*– твердая краснозерная яровая пшеница. Число определений в таких сочетаниях может быть весьма значительным.

Стремление к указанию на реальные объекты, к оперированию вещами приводит к преобладанию в английском техническом тексте сельскохозяйственной тематики именных структур, к характерной для него номинативности. В таких текстах, как правило, присутствуют описания процессов и действий. В связи с тем, что описание действия передается в имени, сказуемое в предложении становится лишь общим обозначением процессуальности. Например: *All parts are mounted on a removable chassis for*

ease of maintenance, repair or removal. – Все детали устанавливаются на подвижной раме для простоты обслуживания, ремонта или удаления.

Основной формой предложений в технической литературе служат сложносочиненные и сложноподчиненные предложения (последние особенно специфичны для сельскохозяйственного перевода). Это обусловливает широкое употребление составных предлогов и союзов, а также неличных форм глагола (инфинитив, причастие, герундий). Например: *The possibilities for developing a bio-based economy in which agriculture plays a central role must be exploited by developing a national strategy as well as action plan for sustainable biomass.* – Возможности развития биоэкономики, в которой сельское хозяйство играет главную роль, необходимо использовать в формировании национальной стратегии и плана действий в отношении экологически безопасной, устойчивой биомассы.

При переводе на русский язык простых предложений в текстах сельскохозяйственной тематики часто используется прием объединения предложений, в результате чего двум или более простым предложениям английского оригинала соответствует одно сложное предложение в русском переводе. Например: *The oil is cleaned in the dual oil filter. Solid matter carried in the oil is retained.* – Масло очищается в двойных масляных фильтрах, т.е. в них задерживаются твердые частицы, перемещающиеся с маслом.

В текстах отмечается широкое употребление таких глаголов, как perform, obtain, provide, give, involve, значение и перевод которых всецело зависит от существительных, несущих основную смысловую нагрузку в предложении.

Стремление к номинативности приводит также к замене наречий предложно-именными сочетаниями. Так, *accurately* (точно) становится *with accuracy* (с точностью до), *very easily* (очень легко) – *with the great estease* или *the easyway* (с большой легкостью, просто). Эта тенденция не распространяется на усилительные наречия, которые выступают в технических текстах в качестве основного модально-экспрессивного средства. Таковы наречия *clearly* – ясно,

completely – полностью, *considerably* – значительно, *essentially* – фактически, *fairly* – явно, *materially* – существенно, *positively*– безусловно. Другой тенденцией технического текста является широкое использование вместо глаголов отглагольных прилагательных с предлогами: *to be conducive to* –быть приспособленным, *to be incidental to*– быть случайным, второстепенным для, *to be tolerant of* – быть устойчивым, хорошо переносить. Например: *The system is conducive to high volume tricefficiency.* – Система приспособлена к высокой мощности объемного наполнения. *Greens and root cropsare tolerant of shade.* – Зелень и корнеплоды хорошо переносят тень.

Номинативный характер технического текста не означает, что в нем полностью отсутствуют полнозначные глаголы в личных формах. Без таких глаголов трудно представить связное изложение значительного объема, но число глагольных предикативных форм в технических текстах меньше, чем в литературных произведениях. Особое внимание заслуживает широко распространенное в специальных текстах использование переходных глаголов в непереходной форме с пассивным значением: *These techniques adapt easily to processing of many agricultural products.* – Эти методы легко применяются в переработке многих видов сельскохозяйственной продукции.

В сельскохозяйственных текстах широко используется множественное число вещественных существительных (*oils* масла, *vegetables* овощи, *seed s*семена), предлог *of* для передачи видо-родовых отношений, атрибутивные сочетания со словами *type, design, pattern, grade*. Наблюдается также частое использование причинно-следственных союзов и логических связок типа *since, therefore, it follows that, it implies, it involves, it leads to, it results in, etc.*

В английских технических текстах особенно часто встречаются пассивные обороты, тогда как в русском языке страдательный залог употребляется значительно реже. При переводе, следовательно, необходимо прибегать к замене пассивных конструкций иными средствами выражения, более свойственными русскому языку: *In agricultural equipment a nover running*

clutchis typically used on haybaler sand other equipment with a high inertial load, particularly when used in conjunction with a tractor with out a live power take-off. – В сельскохозяйственной технике обгонную муфту обычно используют на пресс-подборщике и других видах техники с высокой инерционной нагрузкой, прежде всего на тракторах без электрического вала отбора мощности.

Таким образом, англоязычные технические тексты сельскохозяйственной тематики имеют ряд грамматических, лексических и стилистических особенностей. Что касается терминологической базы, то тексты по сельскому хозяйству могут включать в себя термины из области агрономии, животноводства, растениеводства, лесоводства, мелиорации, техники, механики, химии и др., что повышает сложность их перевода на русский язык.

Список литературы

1. Голодов А.Г. Проблемы перевода терминов: учебное пособие [Текст] / А.Г. Голодов. – М.: Наука, 2006. – 143 с.
2. Пронина, Р.Ф. Пособие по переводу английской научно-технической литературы [Текст] / Р.Ф. Пронина. – М.: Высшая школа, 2005. – 484 с.
3. Agricultural sustain ability in northern Nigeria [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://en.wikipedia.org (дата обращения: 29.03.2016).
4. Freewheel [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://en.wikipedia.org (дата обращения: 29.03.2016).
5. Richer nature, new environmental regulation and new growth opportunities for agriculture [Электронныйресурс]. – Режим доступа: www.naturoglandbrug.dk (дата обращения: 29.03.2016).

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ибрагимова Э.Р., Закирова О.В.

Казанский (Приволжский) федеральный университет
Елабужский институт, Татарстан

Статья посвящена исследованию национального характера студентов Туркменистана в лингводидактическом аспекте. В ней выявляются и описываются различные этнопсихологические особенности обучающихся с целью совершенствования процесса обучения русскому языку.

Как известно, русский язык в мире имеет статус как государственного, так и официального языка с обеспечением права населения на пользование им. Как международный он используется для коммуникации огромным количеством людей по всему миру. Большинство авторитетных международных организаций считает его официальным или рабочим языком. Он выступает также языком-посредником и используется народами многонационального государства для взаимного общения, к примеру, в России. Все же на постсоветском пространстве он остался в самом сложном положении. Он до сих пор играет роль языка межнационального общения, используется в различных сферах жизни, некоторое количество граждан (в основном взрослое население) стран бывшего Советского Союза еще достаточно свободно им владеет, а среди нынешней молодежи, к примеру, в Туркменистане, владеющих русским языком очень мало.

В последние годы наблюдается активизация контактов между Россией и Туркменистаном, о чем свидетельствует заявление, сделанное 28 января 2016 года главой МИДа РФ Сергеем Лавровым по итогам встречи с туркменским лидером Гурбангулы Бердымухамедовым. Как информирует агентство «РИА Новости», «президент Туркменистана подтвердил неизменную линию руководства страны на поддержку русского языка, развития культурных и образовательных контактов" [2]. По словам Лаврова, в ходе встречи было

отмечено, что многие туркменские граждане едут в Россию получать образование» [2]. Таким образом, активное участие России в Болонском процессе дает возможность туркменской молодежи получить образование бакалавра именно здесь.

В Елабужском институте Казанского (Приволжского) федерального университета по программам бакалавриата в настоящее время обучается 252 иностранных гражданина, абсолютное большинство которых – студенты из Туркменистана.

И теоретический анализ научной литературы, и опыт работы в аудитории дают нам основания полагать, что в обучении студентов-иностранцев филологическим дисциплинам нет единственного правильного и эффективного метода или подхода. Для того чтобы достичь желаемого результата, необходимо комбинировать их.

Обучение студентов из Туркменистана требует учета этнопсихологических особенностей, поскольку они влияют на восприятие и усвоение получаемых знаний, умений и навыков. Владение национальной психологией данного контингента обучающихся дает преподавателю возможность находить более значимые аргументы, позволяющие повысить качество образования, методически правильно строить занятия, регулировать их темп, активизировать деятельность студентов.

Туркменский народ отличается трудолюбием, это одно из его характерных черт. Поэтому студенты работают на занятиях усердно, домашние задания выполняются вовремя. Студенты-туркмены почтительно относятся к старшим, что основывается на их древних традициях. Поэтому у них очень слабо выражается стремление к самовыражению. Это приводит даже к некоторой пассивности на занятиях, они нечасто вступают в дискуссию с преподавателем, не возражают ему, неохотно высказывают свою точку зрения, что, в свою очередь, притормаживает развитие их мышления и речи.

Следует заметить, что обучающиеся на первом курсе слабо владеют русским языком и часто нарушают грамматические правила русского языка, что приводит к их стеснительности и скованности в общении с преподавателем. Но несмотря на небольшой лексический запас на начальном этапе обучения, они легко вступают в диалог со студентами. Наблюдается также стремление удовлетвориться общением в своем национальном окружении.

Студенты-туркмены очень тяжело переживают оскорбления, в том числе словесные. Они высоко ценят ровный тон других людей, их высокую культуру и спокойную манеру речи, а также доверие, уважение, хорошее отношение к их национальным традициям, обычаям, привычкам, литературе и искусству. По темпераменту не медлительные, но и не слишком быстрые. Охотно участвуют в общественной жизни, старательно выполняют поручения.

Еще одна национальная черта данного народа – это их свободное отношение ко времени и какому-либо распорядку, то есть время для студентов-туркмен является относительным понятием. Поэтому им характерны частые опоздания на занятия. На начальном этапе при работе с ними это крайне важно учитывать. Наблюдения показывают, что на занятиях они могут заниматься одновременно несколькими делами.

Все перечисленные выше этнопсихологические особенности студентов-туркмен дают основания полагать, что наиболее эффективным оказывается обращение на занятиях к коллективной работе, предполагающую общую цель, взаимодействие и взаимоответственность обучающихся. Нужно помнить, что у туркмен сильно развиты родоплеменные отношения, что говорит об их сплоченности. Распределение ролей дает возможность не только общаться между участниками группы, но и осуществлять контроль друг за другом. Такие коллективные способы и формы обучения расширяют возможности обучающегося для усвоения языкового материала, повышают эффективность организации процесса обучения и улучшают межличностные отношения студентов. Как отмечает А.В. Золотова, они направлены на выработку таких

важных умений, как самостоятельно изучать литературу; мыслить творчески, анализировать и делать выводы; излагать свои мысли, знания полностью и без искажений (научить другого); слушать, получать информацию (вникать в суть дела, ставить вопросы); обладать хорошими знаниями; коллективно трудиться: навыки организационно-управленческой деятельности, самоконтроля и самооценки [1, с.34-35]. Одна из главных задач преподавателя здесь - создать условия, которые способствовали бы этому общению.

В процессе становления данного народа появилась традиция объединения людей в мобильные группы для решения различных задач. С этой позиции нам кажется целесообразным проводить занятия с делением обучающихся на малые группы, поощрять каждый, даже небольшой успех на занятиях. Задача каждого студента заключается в работе над определенной темой или вопросом совместными усилиями. При этом каждый участник должен овладеть нужными знаниями и навыками. Работа строится следующим образом. Вначале преподаватель объясняет тему и потом предлагает закрепить ее в малых группах. Каждой группе дается отдельное задание и алгоритм его выполнения для каждого студента отдельно. Таким образом, можно отследить и оценить работу каждого участника.

На практических занятиях по русскому языку возможно использование ролевых игр, проведение учебной научной конференции, занятия-исследования и т.д.

Так, на одном из занятий-исследований студентам предлагается тема для обсуждения «Слова, ограниченные в употреблении», при этом группа делится на две части. Предварительно двумя студентами проводится анкетирование среди студентов (вопросы анкеты: 1. Сколько Вам лет? 2. Пользуетесь ли Вы сленгом? 3. Как Вы понимаете значение слов…) и описывается внешность анкетируемого. На основе анкетных данных исследовательской группы и слов-опор на занятии каждая группа обучающихся составляют устный портрет человека, пользующегося сленгом, далее одна из них дает положительную

оценку исследуемому явлению, а другая – отрицательную, т.е. каждая из команд отстаивает противоположную точку зрения. Для этого они ищут подтверждение своей правоты в различных источниках: нахождение доводов, рассмотрение аргументов и фактов из различных научных источников, подбор соответствующей информации с использованием сети Интернет. Далее ведущий данной дискуссии предоставляет слово сторонам по очереди, т.е. каждый представитель команды выступает в защиту мнения, которое отстаивает его группа. В это время все остальные участники слушают внимательно, высказывают свои комментарии, задают вопросы. Затем выступает следующий участник - представитель другой команды. Ведущий следит за ходом дискуссии: регулирует процесс обсуждения, удерживает его в заданной тональности, обращает внимание на задаваемые вопросы. После обсуждения темы ведущий подводит итоги, благодарит всех участников, пытается найти точки, где мнения сторон совпадают. Каждый из участников готовит аргументированное устное выступление, выражает собственное мнение при условии частичного или полного несогласия с точкой зрения оппонента, учится навыкам профессионального общения.

Таким образом, при усвоении филологических дисциплин в иноязычной аудитории должна наблюдаться взаимосвязь лингвистических, методических и психолингвистических факторов, причем важная теоретическая и практическая роль должна отводиться учету этнопсихологических особенностей иностранных студентов в контексте их национальных моделей обучения. Углубление представления о роли и месте этнопсихологических факторов в содержании и технологии обучения филологическим дисциплинам позволяет органически выстроить учебный процесс в контексте «диалога культур», повысить эффективность преподавания русского языка и способствовать разрешению проблемы снятия культурного шока.

Список литературы

1. Золотова А.В. Коллективная работа на уроках // Начальная школа. – 1989. – №10–11. – С. 34–35.
2. Президент Туркмении: в республике продолжат поддерживать русский язык. – Режим доступа: http://ria.ru/world/20160128/1366368357.html (Дата обращения: 18 февраля 2016 года)

ОТ БЛЕДНО-РОЗОВОГО ДО ЯРКО-КРАСНОГО: ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ ЦВЕТА В ПОЭЗИИ В.С.ВЫСОЦКОГО

Изотов В.П.

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

В статье рассматривается обозначение оттенков цветов (промежуточных цветов) в поэзии В.С. Высоцкого как одна из составных частей словаря языка поэта.

Количество слов, обозначающих сложные (промежуточные) цвета, цветовые оттенки, у Высоцкого невелико – всего 5[7]. Но, очевидно, это общая тенденция: так, В.В. Краснянский указывает, что в «Словаре языка Пушкина» 11 цветовых сложений на более чем 21 тысячи отражённых лексем (16 словоупотреблений на более чем 600 тысяч в текстах Пушкина); в «частотном словаре романа «Война и мир» Л.Н. Толстого» соответственно 31 цветовое сложение на 19,5 тысяч слов (51 словоупотребление на более чем 400 тысяч); в «Частотном словаре романа Д.Н. Мамина-Сибиряка «Приваловские миллионы» - 15 сложных цветообозначений на 11 тысяч лексем (19 употреблений на 104 тысячи) [5, с. 25].

Насколько можно судить, первые такого рода употребления появились у Высоцкого в «Песне о двух красивых автомобилях»: «**Светло-серый** лимузин, не пускай её из вида»; «Ты промедлил, **светло-серый**».

[7] Занимаясь исследованием обозначения цветов в творчестве В.С.Высоцкого, я опубликовал 4 статьи, посвящённые описанию различных цветообозначений в его поэзии (первой из них была работа [4]); ещё 4 статьи находятся в стадии публикации.

Примечательно, что в одном случае это слово является прилагательным, а в другом употребляется в значении существительного.

В «Романсе миссис Ребус», написанном для спектакля «Приключения на волжском пароходе», зафиксировано такое употребление: «Реет над **тёмно-синей** волной неприметная стайка».

В стихотворении «Ожидание длилось, а проводы были недолги…», открывающем цикл «Из дорожного дневника» отмечено следующее слово этого ряда: «**Ярко-красным** пятном завершая дорожный шедевр» (речь идёт о комаре, который разбивается о лобовое стекло машины).

В стихотворении «Давайте я спою вам в подражанье радиолам...» есть такой фрагмент: «Сидят больные лёгкие в грудной и тесной клетке - Рентгеновские снимки - смерть на **чёрно-белом** фоне, - Разбалтывают плёночки о трудной пятилетке, А продлевают жизнь себе - вертясь на патефоне».

Светло-серый, тёмно-синий, ярко-красный, чёрно-белый – все эти оттеночные цвета достаточно традиционны и употреблены они поэтом тоже вполне традиционно: нет в них ни дополнительных оттенков значения, ни окказиональной сочетаемости.

А вот два других примера гораздо интереснее.

В одной из исполнений «Песенки про Козла отпущения» есть такая строка: «Эй вы, бурые, - кричит, - **светло-пегие**» (обращение Козла отпущения ко всем лесным зверям); в относительно каноническом варианте эта строка звучит без оттеночного цвета: «Эй вы, бурые, - кричит, - Эй вы, пегие!».

Слово **пегий** имеет значение: «С большими пятнами, крапинами (о масти животных)», следовательно, слово **светло-пегий** может быть истолковано следующим образом: «С большими светлыми пятнами, крапинами» (или «Светлого цвета с большими пятнами, крапинами».

Таким образом, употребление **светло-пегий** представляется предпочтительным, поскольку создаётся контрастность с **бурыми.**

Следует отметить, что этот оттенок цвета не зафиксирован ни у В.В. Краснянского [5], ни у В.К. Харченко [12].

Самым же интересным обозначением оттенка цвета у Высоцкого является слово **бледно-розовый**, отмеченное в песне «Райские яблоки»: «В дивных райских садах наберу **бледно-розовых** яблок».

В высоцковедении этому слову в определённой степени повезло, поскольку практически все, кто обращался к анализу песни «Райские яблоки» (одной из ключевых в творчестве поэта)[8], так или иначе упоминали и это слово.

Вот некоторые из суждений: ««Райские яблоки, наконец, представляют собой травестийную версию новозаветных мотивов: <…> райские же яблоки представляют собой «бледно-розовые», а в финале песни и вовсе «мороженые» плоды» [6, с. 182]; «Таков и рай в «Райских яблоках». Его состояние – дряблая старость, удел бессмертных. Естественно, что при этом рай беспол и бесплоден (тому причина и старость, и бессмертие, и – главное – гомогенность, непротиворечивость рая): пустырь назван *неродящим*, даже само яблоко – *бессемечное, бледно-розовое, мороженое*, а в рукописи ещё *незреющее*. Эти эпитеты объединяет сема неполноценности, непригодности в качестве пищи или в качестве плода – то и другое принадлежности человеческого, бинарного бытия» [7, с. 196]; «Кстати, среди определений-носителей цвета у него немало постоянных эпитетов, вроде *алых роз* и *траурных лент*, а это тоже не расцвечивает текст и не особенно воздействует на воображение публики. Вот потому, наверное, и врезаются в память *развесёлый розовый восход* и *бледно-розовые яблоки*, да так чётко, что чуть ли не отменяют в памяти все остальные цвета» [11, с. 26][9]; В одном из черновиков: «натрясу **бледно-розовых** яблок» [8, с. 185]; «наворую не зреющих яблок»; «вечно не дозревающих яблок» [8, с. 192]; приторных яблок [8, с. 196].

[8] О специфике употребления слова **рай** у поэта см. [2].
[9] Кстати, глава о цвете в книге Л.Я.Томенчук называется «Наберу бледно-розовых яблок».

Возникает закономерный вопрос: «А что же такое – бледно-розовые яблоки?». Удалось найти только такое суждение: «В России «райскими яблоками», «райкой» называют (возможно, из-за повышенной сравнительно с иными яблонями жизненной силой) различные сорта ранетки, - холодоустойчивые полукультурные яблони (гибриды дикой сибирской яблони с культурными сортами), обильно дающие красивые, но мелкие и невкусные плоды позднего созревания («зимние»), в основном используемые только для приготовления варенья и компотов» [9, с. 155].

Следует сказать, что слово **бледно-розовый** не частый гость в лексиконе русской поэзии и литературы в целом: «**БЛЕДНО-РОЗОВЫЙ** (1), *-ая, -ое*. Светящийся неярким алым цветом. *Роса, при **бледно-розовом** огне/ Далёкого востока, золотится. /В степи сидит пустушка на копне. / В степи рассвет, в степи роса дымится.* (Роса, при бледно-розовом огне…)» [1, с. 86]; 16 словоупотреблений приводит В.К. Харченко [12, с. 64-65]; 3 словоупотребления (из Ахматовой, Пастернака, Мандельштама) приведены в [10, с. 194]; «Чаще всего такая трансформация наблюдается в сложениях, у которых первая часть модифицирует цветовой тон по яркости или насыщенности, а вторая указывает на цвет: <…> **Бледно-розовый – бледно-розовеющие** иконы (Б.Зайцев)…» [5, с. 148].

Отмечу также, что слова **яблоко, яблоня** у Высоцкого не частотны: слово **яблоко**, кроме песни «Райские яблоки», отмечено ещё в песнях «Заповедник», «Баллада о Кокильоне», «Песенка лягушока Джимми и ящерки Билли» и стихотворении «Давно я понял: жить мы не смогли бы…»; слово **яблоня** только в ранней песне «Красное, зелёное» (да и то в цитате из Есенина) [3, с. 35].

И ещё об одном слове, которое, собственно, не является обозначением промежуточного цвета или оттенка цвета, но обозначает слитное обилие цветов: **многоцветная** среда в стихотворении «Упрямо я стремлюсь ко дну…» (а вот слово **разноцветный** у поэта не отмечено). Однако вопрос о включении таких слов в реестр промежуточных цветообозначений остаётся открытым.

Список литературы

1. Журавлёва Г.С., Хашимов Р.И. Словарь языка поэзии И.А. Бунина. Т.1 / Отв. ред. Р.И. Хашимов / Г.С.Журавлёва, Р.И. Хашимов. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 309 с.
2. Изотов В.П. Материалы к словарной статье «рай» из «Толкового словаря языка произведений В.С. Высоцкого» /В.П.Изотов // Научный альманах Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск 2: Филология. Педагогика. Психология. Музыкознание. Искусствоведение. – Орёл, 1998. - С. 65-68.
3. Изотов В.П. Материалы к «Словарю поэзии Владимира Высоцкого»: Я / В.П. Изотов // Вестник Международного Славянского Университета. Серия «Филология». Т.3. № 1. – Харьков, 2000. - С.34-38.
4. Изотов В.П. О специфике зелёного цвета у В.С. Высоцкого /В.П. Изотов // Полифилогия-6. – Орёл, 2006. - С.5-7.
5. Краснянский В.В. Сложные цветообозначения русской речи /В.В. Краснянский. - Орехово-Зуево: ОЗГПИ, 2000. – 233 с.
6. Кулагин А.В. Поэзия Высоцкого: Творческая эволюция /А.В. Кулагин. – Изд. 3-е, переработ. – Воронеж: Эхо, 2013. – 230 с.
7. Свиридов С.В. Поэтика и философия «Райских яблок» /С.В. Свиридов // Мир Высоцкого: Исследования и материалы. Вып. III. Т.1 / Сост. А.Е. Крылов и В.Ф. Щербакова. – М.: ГКЦМ В.С.Высоцкого, 1999. – С.170-200.
8. Сёмин А.Б. О «Райских яблока» / А.Б. Сёмин // Владимир Высоцкий: исследования и материалы: 2012-2013: сб. науч.тр./ редкол.: А.В. Скобелев, Г.А. Шпилевая. - Воронеж: ЭХО, 2013. – С.179-229.
9. Скобелев А.В. Материалы к комментированию произведений В.С. Высоцкого («Я несла свою беду…», «Песня о Судьбе», «Райские яблоки», «Грусть моя, тоска моя…») / А.В. Скобелев // Владимир Высоцкий: исследования и материалы: 2012-2013: сб. науч.тр./ редкол.: А.В. Скобелев, Г.А. Шпилевая. - Воронеж: ЭХО, 2013. – С.139-178.
10. Словарь языка русской поэзии XX века. Т. I. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 896 с.
11. Томенчук Л.Я. Высоцкий и его песни: Приподнимем занавес за краешек /Л.Я. Томенчук. – Днепропетровск: Изд-во «СІЧ», 2003. – 246 с.
12. Харченко В.К. Словарь цвета: реальное, потенциальное, авторское: свыше 4000 слов в 8000 контекстах /В.К. Харченко. – М.: Изд-во Литературного института им. А.М. Горького, 2009. – 532 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Илиева Л.К., Эркаев Э.Т.

Ташкентский государственный педагогический университет, г. Ташкент, Узбекистан

В статье рассматривается вопросы создания усовершенствованного учебно-методического обеспечения (УМО) по иностранному языку для системы непрерывного образования. Раскрыта сущность учебно-методического обеспечения, изложены концептуальные основы УМО и требования к УМК по иностранному языку, дидактические и методические принципы его создания.

На современном этапе развития нашей страны, когда устанавливаются, развиваются и укрепляются политические, экономические, научные и культурные связи с другими государствами, все более возрастает необходимость изучения иностранных языков. Специалисту в любой области экономики, науки, культуры сегодня совершенно необходимо владение как минимум одним иностранным языком. В системе непрерывного образования Общеобразовательная школа – среднее специальное, профессиональное образование – академический лицей и профессиональный колледж (АЛ, ПК) – высшее учебное заведение (ВУЗ) Республики Узбекистан уделяется большое внимание, и создаются все условия для изучения иностранных языков. Об этом свидетельствует Постановление Президента Республики Узбекистан от 10 декабря 2012 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» [1], согласно которому необходимо владеть иностранными языками. В новом Государственным образовательным стандартом и учебной программе изложены компетентностный подход, ориентированы достижения на уровнях A1 – C1 (CEFR) по иностранному языку для системы непрерывного образования «Школа – ВУЗ».

Подготовка конкурентоспособных, самостоятельно мыслящих и соответствующих требованиям времени кадров напрямую связана с повышением эффективности образовательного процесса в системе

«Общеобразовательная школа – среднее специальное, профессиональное образование (АЛ, ПК) – ВУЗ». Одним из путей решения данного вопроса является создание усовершенствованного учебно-методического обеспечения (УМО) для системы непрерывного образования, которое призвано в рамках современной иноязычной коммуникативной компетенции и является непосредственным показателем профессиональной подготовки специалиста.

В этом большая роль отводится созданию усовершенствованного учебно-методического обеспечения (УМО) для образовательного процесса. Существительное «обеспечение» производно от глагола «обеспечить». В словаре русского языка слово «обеспечение» (обеспечить) означает: Управление: кого-чем и кому-что. 1. Снабдить чем-л. в достаточном количестве. 2. *кому-что*. Гарантировать что-л., создать все необходимые условия для осуществления чего-л. [7, с. 343].

В узбекском языке слово «обеспечение» имеет такое же значение, что и в русском языке. Таъминот – обеспечивает наличие, хранение и выполнение чего-то. Позволяет необходимую материально-техническую обеспеченность. [9, с. 29]. Но в иностранных языках это слово имеет разное значение. Так, в переводе с английского языка слово «обеспечение» *security / provision* [6, с. 575]. В переводе с немецкого слово «обеспечение» означает: *1) Versorgung, Sicherstellung; 2) Garantie; 3) Deckung einer Forderung usw.* [8, с. 170].

В диссертационных работах и научных статьях обеспечение трактуется как педагогическое обеспечение, комплексное методическое обеспечение, организационно-методическое обеспечение, информационное обеспечение, научно-методическое обеспечение [2, с. 83].

По нашему мнению, под обеспечением понимают учебную документацию, учебную литературу, которые создают необходимые условия для осуществления педагогического процесса. В этом плане УМО является совокупностью учебных программ, учебников, учебных пособий, дидактических материалов и методических рекомендаций для учителей,

предназначенных для полного и эффективного внедрения в практику обучения. УМО состоит в создании условий для всестороннего развития личности, повышения гуманизма, прочности, интеграции и качества обучения, технология образовательного процесса и усиления роли самостоятельной работы обучаемого.

Главное требования УМО следующее: обеспечение усвоения программы, развитие познавательной мотивации и когнитивной деятельности студентов, наличие заданий разного уровня сложности, точность и понятность утверждений.

Сущность УМО определяется целью, содержанием, методами, деятельностью и результатом. Основной **целью** подобного обеспечения является создание условий для эффективного обучения студентов/учащихся и обеспечение высоких показателей усвоения учебного предмета, оказание практической помощи руководителям, учителям и обучаемым.

Основными функциями УМО являются: учет имеющихся условий на этапах непрерывного образования «Школа – АЛ, ПК – ВУЗ»; контроль над выполнением во всех звеньях данной системы требований ГОС; определение путей улучшения качества образования; упрочение сотрудничества учителей и обучаемых; эффективное развитие и контроль над образовательной системой; содействие учителю в систематизации материала по учебному предмету; обеспечение формирования целостной картины мира в сознании студентов; последовательное внедрение новшеств в педагогической науке и учебном предмете, передового опыта в образовательно-воспитательный процесс; обеспечение учебно-воспитательного процесса современными технологиями; дидактическое средство управления подготовкой специалистов.

При разработке УМО образовательного процесса целесообразно опираться на *личностную и деятельностную ориентацию, системность и непрерывность, культуросообразность, тематические и синергетические подходы.*

УМО определяется особенностями учебного предмета, характером процесса обучения и конкретной теорией, обосновывающей педагогическую дидактическую систему. Требования к УМО по иностранному языку отличается от требований к УМО других предметов, ибо он имеет свои особенности. Так, реализация целей обучения иностранному языку зависит от того, кого?, где?, сколько времени? (условия), чему? (содержание), как? (метод, принцип, технология), с помощью чего? (средство) и для чего? обучать. Поэтому при обучении иностранному языку следует учитывать имеющийся языковой опыт обучаемого, соблюдать требования необходимости и достаточности, адаптивности, креативности, выработать чувство любви, ответственного отношения к своим национальным истокам, ценностям, рефлексивное самоуправление, формирование межкультурной компетенции и др.

Концептуальные изменения в мировой лингводидактике также предполагают создание средств обучения (УМО) на основе современных общедидактических и методических принципов [4, с. 65].

Конечной целью обучения иностранному языку является формирование способности практического применения языка в различных ситуациях общения. Со-изучение языка и культуры становится лингводидактическим принципом, признанным в международных масштабах. В процессе обучения необходимо воспитывать у обучаемых уважение к культуре страны изучаемого языка, толерантности, правильное понимание чужой культуры, вместе с тем, и уважение к собственной культуре, истории, национальным ценностям, традициям и обрядам. Данное положение рассмотрится на примере упражнений из разработанного нами учебника «Deutsch und Kultur» [5].

Общепризнано, что учебные средства являются важным источником эффективного управления учебно-воспитательным процессом и гарантирующим его. Потребность в УМО все более возрастает. Время диктует необходимость создания новых электронных УМК, учебников, особенно,

коренного обновления УМК. Причиной тому отсутствие преемственности в содержании иностранного языка в системе «Школа – АЛ, ПК – ВУЗ»; отличия иностранного языка от других учебных предметов; наличие несоответствия между достижениями в области языкового образования – образовательным процессом – УМО; недостаточность реализации межкультурного принципа в учебниках; несоответствие методики преподавания в ВУЗ общеобразовательной и средней специальной, профессиональной школе, что вызывает определенные трудности у обучаемых, потребность в лингводидактической адаптации и др.

Проведенные начальные изыскания подтвердили необходимость научных исследований, посвященных вопросам создания и внедрения в учебный процесс современного УМО, а также важность поиска инновационных решений проблемы.

Список литературы

1. Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков». // Вечерний Ташкент. От 11 декабря 2012 г.
2. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
3. Готская А.И. Учебно-методическое обеспечение подготовки учителей к профессиональному педагогическому взаимодействию посредством сети интернет: Дисс. .... к.п.н. – Санкт-Петербург, 2010. – 187 с.
4. Илиева Лола. Узлуксиз таълимда чет тилдан ўқув-методик таъминот: назария ва амалиёт. Монография. – Т.: Navruz, 2015. – 168 б.
5. Ilieva L. Deutsch und Kultur. Darslik. – Toshkent, 2012. – 274 S.
6. Macmillan Essential dictionary for learners of English. Printed and bound in China, 2007. – 860 Page.
7. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь трудностей русского языка: Около 30 000 слов. 4-е изд. – М.: Русский язык, 1985. – 704 с.
8. Wörterbuch russisch-deutsch. Von Prof. Dr. H.H.Bielfeldt. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1980. – 372 S.
9. O’zbek tilining izohli lug’ati: 80 000dan ortiq so’z va so’z birikmalari / T.Mirzayev va b. – T.: “O’zbekiston milliy ensiklopediyasi” davlat ilmiy nashriyoti, 2008. – 608 b.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Касимцева Л.М.

**Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия**

В статье автор описывает методическое пособие «Латинский язык и анатомические термины» на французском языке по дисциплине «Латинский язык» для студентов-иностранцев, обучающихся на стоматологическом факультете. Автор доказывает, что методическое пособие является средством активизации мыслительной деятельности студентов и помогает развивать компетенции.

Овладение профессией происходит в процессе последовательного усвоения профессионального языка, т.е. системы специальных понятий и обозначающих их терминов. Медицинская терминология всегда синхронизируется с развитием самой медицины. Новые явления, названия болезней, лекарственных препаратов требуют новых номинаций – терминов. Все отрасли медицины базируются в своей терминологии на латинском и древнегреческом языках. Медицинские термины функционируют с латинскими и греческими терминоэлементами [4, с. 412]. Известно, что латинский язык оказал огромное влияние на формирование национальных языков ряда народов: французского, испанского, итальянского, румынского и др., а также надолго сохранился в государственных делах, в культурной жизни, в литературе и науке. Благодаря латинскому языку медицинская терминология стала международной, что в значительной мере облегчает связи между учеными-медиками всего мира.

Международная деятельность в Астраханском ГМУ является одним из приоритетных направлений в настоящее время. В целях совершенствования системы образования в 1992 году впервые был создан факультет иностранных студентов и с этого времени Астраханский государственный медицинский университет организует обучении граждан из зарубежных стран на языке-посреднике. Одним из них является французский.

Студенты из Марокко, Туниса часто не понимают медицинские термины, их значение и смысл. В связи с этим появилась необходимость создания методического пособия для развития мыслительной деятельности. Известно, что мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания, раздвигая горизонты последнего. На основе практических действий обучаемый учиться сопоставлять, анализировать, сравнивать, группировать. Начинает функционировать первая группа мышления – наглядно-действенное. Постепенно у студента развивается способность мыслить не только на основе непосредственного восприятия терминоэлементов, терминов, но и на основе образов. Формируется наглядно-образное мышление. Методическое пособие позволит развить и такие важные познавательные процессы, как память и воображение. Благодаря памяти студент запоминает, сохраняет, воспроизводит то, что раньше воспринимал, делал, чувствовал. Мышление невозможно без накопления сведений, фактов. Поэтому в методическом пособии даны сведения о терминоэлементах, их значениях.

La formation des mots. Les modèles des termes anatomiques

1. *racine + terminaison* ***auris, cervix, tuber, costa***
2. *racine + suffixe + terminaison* ***tuberculum, tuberositas, auricula***
3. *préfixe + racine + suffixe + terminaison* ***intervertebralis, subcostalis***
4. *la base + -o- + la base + suffixe + terminaison* ***sternocardiacus***

La substantivation –c'est quand l'adjectif devient un nom. Les noms qui sont les anciens adjectifs s'emploient souvent pour nommer les intestins : ileum, i n - ctd intestin iliaque, jejunum ,i n - intestin grêle, caecum, i n - intestin aveugle. Le mot intestin est sous-entendu. Mais : intestinum tenue, intestinum crassum.

Методическое пособие способствует подготовке терминологически грамотного врача и формирует его профессиональную языковую культуру. В процессе обучения студенты получают знания и умения, необходимые для номинации – выражения латинскими терминами научных понятий в

теоретических и практических дисциплинах медико-биологического и медицинского содержания.

Пособие предназначено для изучения латинского языка в медицинских ВУЗах, а именно для студентов 1 курса обучающихся по специальности «Стоматология». Пособие имеет исключительно медицинский профиль, а именно построено на базе анатомической терминологии. Порядок изложения грамматического материала определяется многолетним опытом преподавания латинского языка в медицинском ВУЗе с учетом языковых особенностей студентов.

Структурной единицей пособия является занятие, построенное по однотипной схеме, которое последовательно включает, как правило, следующие компоненты: введение в латинский язык (история), базовый грамматический материал, лексический минимум и упражнение на закреплении грамматики и лексики. Грамматический материал систематизирован, его порядок строится согласно примерной рабочей программе по дисциплине «Латинский язык и основы медицинской терминологии», разработанной на кафедре.

Для максимально эффективного запоминания и использования изученного лексического материала после каждой грамматической темы и минимума лексики приведены вопросы и упражнения для перевода с латинского на французский, и наоборот. Например:

Traduisez les termes en français.

corpus maxillae

sulcus sinus

cavitas oris

corpus mandibulae

radix dentis

ramus colli

Или:

Traduisez les termes en latin et en russe.

1. *la racine dentaire(de la dent)*
2. *l'angle de la mandibule*
3. *le sillon du nez*
4. *le dos du nez*
5. *la cavité de la dent*
6. *la racine de la langue*
7. *le corps de la langue*
8. *la cavité de la couronne dentaire*
9. *le canal de la racine dentaire*
10. *lemus cledela bouche*

Кроме того, в пособии даны упражнения для перевода с русского на латинский и французский. Например:

Traduisez lestermesen françai seten latin:

поверхность головки ребра, пластинка дуги позвонка, поверхность бугорка ребра, связка головки ребра, расщелина (hiatus) канала нерва, ножка дуги позвонка, гребень головки ребра, гребень шейки ребра, связка бугорка ребра, крыло петушиного гребня (гребня петуха).

Лексический материал представлен не только на латинском и французском языках, но также на русском языке, поскольку для обучающихся в Российском ВУЗе иностранным студентам необходимы знания русской медицинской терминологии. Таким образом, представленные упражнения дают возможность многократного повторения лексики для его лучшего усвоения и употребления при изучении не только латинского языка, но и различных медицинских дисциплин, тем самым студент расширяет свою когнитивную базу.

Осуществляемая в России реформа высшего образования, введение новых Федеральных Государственных Образовательных стандартов предусматривает повышение роли самостоятельной работы студентов.

В методическом пособии также предусмотрены материалы для самостоятельной работы под руководством преподавателя. Например:

Pour le travail indépendant

Tradiusez les termes anatomique en latin.

Центральная нервная система, медиальная ножка большого крыльного хряща, жировое тело глазницы, общая костная ножка, костная часть слуховой трубы, подглазничный канал верхней челюсти…

С целью повышения мотивации и расширения кругозора студентов в конце пособия предложено самостоятельно изучить Клятву Гиппократа и Гаудеамус на латинском языке с эталонным переводом на французский язык, а также греческие числительные. Кроме того, для подготовки к семестровому зачету по данной дисциплине, а также для повышения культурно-образовательного уровня в конце пособия студентам предлагается список клинических терминов и список профессиональных выражений на русском и латинском языках. Нельзя не сказать о пользе латинских афоризмов, изречений, выражающих в лаконичной форме обобщенную, законченную мысль, например: *Non progredi est regredi– «Не идти вперед значит идти назад».* Большинство латинских афоризмов давно стали крылатыми. Они используются в научной и художественной литературе, в публичных выступлениях. Отдельные латинские афоризмы касаются вопросов жизни, смерти, здоровья человека, поведения врача, которые сам врач непременно должен знать и уметь ими пользоваться: *Solus aegroti suprema lex med korum – «Благо больного - высший закон врачей»; Primum no linocere! – «Прежде всего, не вреди!» (первая заповедь врача).*

Методическое пособие значительно облегчает самостоятельную работу студентов, поэтому, особенно после изучения основных разделов грамматики, от преподавателя требуются лишь незначительные объяснения.

Данное учебное пособие является детально проработанным собранием различных источников и актуально для формирования базовых знаний по

анатомической терминологии и развития компетенций будущего врача. В пособии даны источники терминов, так как, изучая термины можно понять «почему именно так, а не иначе, обозначено то или иное понятие, почему та или иная лексическая единица выбрана в качестве термина, как исходный путь терминологизации» [1, с. 83].В пособии показано, что терминология стоматологии является «лингвистической моделью медицинского знания и формирование терминологии данной области медицины позволит систематизировать знания», а при помощи пособия «установить лакуны (а впоследствии и устранить их), уточнить границы понятий и формулировок дефиниций» [2, с. 56].

Как было уже сказано выше, медицинские термины – анатомические, клинические, фармацевтические – в большинстве своем латино-греческого происхождения (число наименований, взятых из новых европейских языков, в общем невелико). Медицинское образование немыслимо без овладения основами этой разветвленной терминологии, преимуществом которой является емкость и точность. Чтобы передать некоторые медицинские термины русскими словами, иногда требуется значительно больше слов. Латинский и древнегреческий языки в настоящее время участвуют в вечном процессе образования новых слов и терминов – неологизмов. Такие языки продолжают жить в терминологии всех наук и прежде всего в медицинской терминологии, одной из самых мощных и разветвленных.

Список литературы

1. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – Изд. 2-е. – М. : КомКнига, 2006. – 256с.
2. Маджаева С.И. Медицинские терминосистемы: становление, развитие, функционирование (на материале предметных областей медицины сахарный диабет и СПИД). – Астрахань: АГМА, 2012. – 277с.
3. Международная анатомическая терминология. Под ред. Л.Л. Колесникова. – М.: Медицина, 2003. – 424с.

4. ЧернявскийМ.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии: Учебник. – М.: Медицина, 2004. – 448с.:ил. – (Учебная литература для студентов медицинских вузов).
5. Энциклопедический словарь медицинских терминов: в 3-х томах. – М., 1984 –Т.1 -464с., Т.2 – 448с., Т.3 – 512с.
6.Энциклопедический словарь медицинских терминов. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://dic.academic.ru/

НЕКОТОРЫЕ СТРУКТУРНЫЕ СТОЛКНОВЕНИЯ ПРИ КОНТАКТИРОВАНИИ РОДНОГО И ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКОВ

Одишелашвили И.Р., Кириллова Т.С.

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Астраханский государственный медицинский университет»,
г. Астрахань, Россия

Особенности речемыслительного процесса при овладении иностранным языком широко обсуждаются в научной литературе. О влиянии родного языка при овладении вторым языком говорил один из первых педагогов-методистов Богородицкий В.А., а Бернштейн С.И., один из основоположников методики преподавании русского языка нерусским учащимся, определил основные трудности, сходства, различия и доказал существование единого базиса речемыслительной деятельности при изучении любого языка.

Некоторые исследователи билингвизма в проблематике контактов особо выделяют способ описания речевой коммуникации в условиях разноязычия коллективов. При этом перед лингвистами встают задачи:

1) построить такую систему соответствий означаемых и означающих контактирующих языков, которая описывает, как двуязычный индивид соотносит родной и неродной языки, то есть, описать интерференцию;

2) наметить последовательность изменений контактирующих языков в сторону уподобления, обобщения их характеристик и правил.

В первом случае, при описании интерференции познаются временные изменения, а во втором - изменения, ставшие окончательными и качественными. В этом случае понятны противопоставления: а) интерференции

в речи, б) интерференции в языке или в) интерференции при переключении с одного языка на другой - интеграции двух контактирующих языков [3].

При таком понимании лингвистической проблематики контактов она оказывается отграниченной со стороны психологии и социологии, но при этом предполагается проведение комплексных лингвистических, экспериментально - психологических и социологических исследований для выявления того, как двуязычный индивид усваивает, хранит в памяти и соотносит языки и то, как функционируют языки в двуязычном обществе.

Многие понятия теории двуязычия получают новые трактовки с позиции теории когнитивного мышления. Чтобы рассмотреть особенности когнитивной структуры второго языка, нужно проанализировать прежде всего характеристики категоризации знаний о лексико- грамматической форме слова в ситуации двуязычия и раскрыть сущность таких понятий, как «первый» и «второй язык», «родной» и «иностранный язык». Некоторые исследователи считают, что для обучающегося родными могут быть и первый и второй языки. Хронологически второй может вытеснить первый по времени усвоения и стать «родным». В научных целях рекомендуется разграничивать понятия «второй язык» и «иностранный язык», так как в первом случае овладение языком происходит в естественных условиях общения, а во втором - в учебных ситуациях.

В некоторых случаях билингвизма отмечается в той или иной степени несовершенное владение вторым языком и в этой связи происходит "опора" на родной язык в процессе общения, что в итоге приводит к нарушениям системы и нормы второго языка, к появлению так называемой интерференции.

Мысль о деформирующем влиянии первого языка при смешанном двуязычии высказывалась еще Л.В. Щербой, хотя термин «интерференция» он не использовал [4].

Из двух языковых систем, взаимодействующих в речи человека, одна, как правило, является первичной по отношению к другой, изученной или

изучаемой им позднее. Первичная система рассматривается как источник интерференции, вторичная - как объект интерференции. Первичная система совсем не обязательно должна быть представлена родным языком. Это может быть и ранее изученный неродной язык. Виноградов В.А., основываясь на достаточно широком обзоре литературы, делает справедливый вывод, что влияние родного языка как источника интерференции заметно проявляется лишь в том случае, если он “является языком наилучшей степени владения и функционально превалирующим”[2].

О влиянии родного языка при овладении вторым языком говорил еще Богородицкий В.А. Он один из первых педагогов-методистов обучал русскому произношению нерусских с учетом сопоставительного анализа фонетических систем родного и русского языков. Обращая особое внимание на фонологизм речевого слуха обучающегося, он видел причины ошибок не только в инерции органов восприятия и воспроизведения, но и во взаимоотношениях между элементами языковых систем контактируемых языков: “Слушая чужую речь, мы при анализе слышимого непроизвольно используем привычное нам "фонологическое сито" всего родного языка. А поскольку наше "сито" оказывается неподходящим для чужого языка, постольку и возникают многочисленные ошибки, недоразумения. Звуки чужого языка получают у нас неверную фонологическую интерпретацию, так как они пропускаются через "фонологическое сито" нашего родного языка” [3]

С.И. Бернштейн, один из основоположников методики преподавания русского языка нерусским учащимся, определял основную причину трудностей в овладении иноязычным произношением тем, что “учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка. Обладая устойчивыми навыками слышания и произнесения звуков родного языка, они подгоняют под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи” [1]. Не случайно, что на начальном этапе

обучения, внимание учащихся сконцентрировано на фонетической стороне речи. Они представляют вместо иноязычных звуков звуки родного языка.

Когда речь идет о взаимодействии звуковых систем в условиях их сосуществования, нужно иметь в виду, что в зависимости от реальной ситуации такое сосуществование может быть различным. При взаимодействии русского и национальных языков взаимовлияние бесспорно: русская речь представителей национальных республик приобретает определенные фонетические свойства, связанные и с фонологическими, и с фонетическими характеристиками каждой из национальных звуковых систем. В результате такого взаимодействия системы родного языка возникает специфический "национальный" вариант русского литературного языка (по крайней мере, в его разговорной разновидности), характерный не только для носителей данного языка, но и для русскоязычных, живущих в данном национальном окружении.

Характер взаимодействия звуковых систем при обучении неродному языку имеет свои специфические особенности. При обучении иностранных студентов(родной язык- английский, португальский), звуковая интерференция может быть расценена как "плохое" и "не очень плохое" произношение на изучаемом языке. В этом случае нет взаимодействия двух языковых систем - "учебная речь" наших студентов или школьников звучит в основном на территории нашей страны, и носители соответствующих языков (включая и фонетистов) едва ли могут быть озабочены перспективами воздействия этой "учебной речи" на их родной язык. Добиваясь хорошего произношения на иностранном языке, преподаватель в первую очередь преследует общелингвистические цели, поскольку в овладении механизмами звучащей речи - ключ к овладению всеми богатствами и возможностями чужого языка. Если билингвальная личность живет в стране изучаемого языка, овладение звуковыми средствами, преодоление произносительных и слуховых особенностей, свойственных родному языку, необходимо и для практических задач речевой коммуникации.

Владение системой звуковых средств как системой функциональных единиц предполагает автоматизирование механизмов порождения речи и максимальное использование вероятностных характеристик при восприятии. В условиях интерференции обе стороны речевой деятельности не являются полностью автоматизированными, так что тип накладывает существенные ограничения на те ошибки, которые могут возникнуть (то есть, "плохое" качество речи на неродном языке не исключает хорошего понимания, а при плохом различении звуков неродного языка произносительные ошибки необязательны).

Некоторые исследователи считают, что между процессом овладения родным языком и иностранным языком больше наблюдается сходств, чем различий. Это связано с тем, что механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же, и языковая личность проходит все те же ступени речевого развития, делает те же ошибки как на родном, так и на изучаемом языках. Таким образом, изучение иностранного языка основано на универсальных механизмах речемыслительной деятельности.

Список литературы

1. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению (Применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучения произношению / Под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Самуйловой. М., 1975. С. 5 - 61.
2. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку. Вып. 2. К проблеме иноязычного акцента в фонетике. М.,1990, С. 120
3. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. М., 1972. С. 5-24.
4. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учеб, пособие для студ. филол. фак. — 3-е изд., испр. и доп. — СПб: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 111—129.

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Ковынева И.А., Петрова Н.Э.

Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия

В статье представлен обзор социальных и методологических предпосылок, стимулируюших появление и развитие принципов междисциплинарной интеграции в системе высшего образования РФ. Примером такого междисциплинарного научно-методического содружества является совместная работа кафедры русского языка и культуры речи и клинических кафедр в Курском государственном медицинском университете.

Интеграционные процессы в европейском образовании, обусловленные экономической и политической интеграцией стран, направлены на создание «европейского измерения в образовании», в основе которого современные европейские тенденции: культурные ценности и педагогические принципы. Приток иностранных студентов являются особенностью современной схемы получения высшего образования, что предполагает особую ответственность за качество образования, способствует его совершенствованию, обеспечивает развитие экономических и культурных связей между государствами. В условиях глобализации мира осуществляется процесс модернизации российского образования, идёт поиск парадигмы обучения, соответствующей новым условиям и требованиям, социально-экономическим и социально-культурным потребностям страны.

Предметом данного исследования являются теоретические и практические основы развития и реализации междисциплинарной интеграции в обучении иностранных студентов-медиков в условиях интеграции международного образования. Основными методами исследования стали следующие: сравнительный, проблемно-сравнительный, системно-функциональный анализ изучаемых явлений; концептуальный анализ и обобщение теоретических данных психологии, дидактики и методики РКИ; обобщение и синтез; анализ учебных и программных материалов.

Государственная образовательная политика и российская педагогическая наука осуществляют анализ глобальных интеграционных процессов и поиск путей междисциплинарной интеграции в системе образования РФ. Современные требования к содержанию образования предполагают овладение будущим специалистом профессиональной мобильностью и умениями оперативно реагировать на постоянно возникающие изменения в практической и научной деятельности. Это приводит к одному из центральных противоречий современного образования – «необходимостью обеспечить высокий уровень интеграции профессиональных знаний слушателей на фоне все более ускоряющейся дифференциации учебных дисциплин» [1].

Проблемами, возникающими при обучении иностранных студентов, занимаются в России более ста лет. Структура российских исследований связана с образованием системы факультетов для иностранных студентов, наличием хорошей психолого-педагогической школы, существованием централизованного управления образованием и подготовкой зарубежных специалистов. Однако необходимо констатировать, что довольно скромно разработана «пограничная» с методикой русского языка область – овладение студентами языком специальности в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин [7].

«Медицинское образование, получаемое иностранными гражданами в России, считается наиболее престижным и востребованным. Соответственно, уровень требований к системе и методике преподавания в медицинских вузах РФ чрезвычайно высок. Следовательно, перед кафедрами русского языка, осуществляющими связь между клиническими кафедрами и местом практической реализации профессиональных знаний – больницей, поликлиникой, госпиталем – стоят серьёзные учебно-методические задачи, решить которые можно только в результате междисциплинарной интеграции» [3].

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лечебное дело» выпускник с квалификацией «врач-лечебник» должен обладать как общекультурными, так и профессиональными компетенциями. Однако реализовать данные компетенции можно только в условиях активного взаимодействия профильных дисциплин и русского языка. В частности, клиническое обследование пациента основано на владении физикальными методами обследования: опросом, осмотром, пальпацией, перкуссией, аускультацией [2]. Сложным методом диагностики для студентов-иностранцев является диалог-расспрос. Обучению расспросу пациента и сбору анамнеза необходимо уделить особое внимание. По окончании обследования – правильно оформить его результаты, используя схему написания истории болезни. Только в результате междисциплинарной интеграции возможно осуществление эффективного, качественного образовательного процесса. Схема таких связей может быть представлена в виде таблицы.

Междисциплинарные связи		
Кафедра русского языка и культуры речи	⟶ ⟵	Кафедра акушерства и гинекологии
↓		↓
Предложение услуги	⟵	Потребности, заказ услуг
1. Разговорная речь	⟵	1. Устный расспрос больного
2. Книжная речь, медицинская терминология	⟵	2. Написание истории болезни

3. Коммуникативные навыки на русском языке	←	4. Коммуникация с преподавателем, медицинским персоналом
→	Словарь общеупотребительной лексики	←
→	Терминологический словарь	←
→	Методика преподавания языка в специальных целях	←
→	Технические средства обучения	←

«В данном случае заказчиком является профессорско-преподавательский состав (ППС) кафедры акушерства и гинекологии КГМУ, исполнителем – ППС кафедры русского языка и культуры речи, потребителями – иностранные учащиеся медицинского университета» [4].

Наиболее приемлемым путем формирования интегрального типа познания при существующей предметно-блоковой системе образования могут стать интегрированные курсы. Методы их разработки и построения различны и зависят от цели, степени включенности интегрируемых дисциплин в общее проблемное поле, междисциплинарных связей (прямые, опосредованные) и авторской индивидуальности разработчиков [3].

Авторским коллективом преподавателей кафедры русского языка и клинической кафедры акушерства и гинекологии разработаны и проходят апробацию интегрированные курсы, которые представлены в виде учебно-методических пособий:

- Русский язык и культура речи. Пособие по русскому языку для иностранных студентов. Этикет профессионального общения: раздел «Акушерство» (Ковынева И.А., Петрова Н.Э., Газазян М.Г. и др.)[5];
- Русский язык и культура речи. Пособие по русскому языку для иностранных студентов. Подготовка к клинической практике: раздел «Гинекология» (Ковынева И.А., Петрова Н.Э. , Газазян М.Г. и др.)[6].

Вся система работы в пособиях представлена структурными частями:

1. Словарь темы
2. Фонетика
3. Введение новой лексики в активный словарь студента
4. Грамматический комментарий
5. Работа с текстом
6. Работа с диалогами
7. Аудирование
8. Работа с медицинской картой
9. Тестовый контроль

В процессе последовательной проработки каждой из структурных частей урока осуществляется серьёзная подготовка, которая в комплексе ведёт к пониманию основного материала, связанного с профессиональной деятельностью, усвоению и введению в активный словарь профессиональной лексики, речевых моделей и комплексов по диалогической речи «врач-пациент», моделей профессиональной письменной речи на материале медицинских карт и истории болезни.

Таким образом, глобализация мирового сообщества и модернизация российского и европейского образования обусловили необходимость формирования современной парадигмы обучения, создание новых учебников, основанных на принципах интеграции (междисциплинарной, межкультурной), соответствующих новым требованиям повышения качества и результативности обучения.

Список литературы

1. Ахлибинский Б.А. Категорийный аспект понятия интеграции //Диалектика как основа интеграции научного знания /Под ред. А.А. Королькова. – Л.: ЛГУ, 1984. – С.50-60.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому как иностранному. Первый уровень. Второй уровень. Профессиональные модули / Н.П. Андрюшина и др. – СПб., 2000.
3. Ковынёва И.А., Петрова Н.Э. Междисциплинарная интеграция русского языка и профильных дисциплин в медицинском вузе при обучении иностранных студентов языку специальности (из опыта преподавания) // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1; URL:http://www.science-education.ru/121-18541 (дата обращения:16.04. 2015)
4. Ковынёва И.А., Охотников О.И., Петрова Н.Э. Интеграционные процессы в педагогике и лингвистике. // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 7 № 5 часть 2. URL: http://www.hist-edu.ru/index.php/hist/article/view/1715– 2015. – С. 229-233.
5. Ковынева И.А. Русский язык и культура речи. Пособие по русскому языку для иностранных студентов. Этикет профессионального общения: раздел «Акушерство» / И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова, М.Г. Газазян и др. – Курск: КГМУ, 2015. – 46,7 mb – [Электронное издание] "ИНФОРМРЕГИСТР" 0321501306
6. Ковынева И.А. Русский язык и культура речи. Пособие по русскому языку для иностранных студентов. Подготовка к клинической практике: раздел «Гинекология». / И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова, М.Г. Газазян и др. – Курск: КГМУ, 2015. – 46,7 mb – [Электронное издание] "ИНФОРМРЕГИСТР" 0321501307
7. Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. О.Д. Митрофановой, В.Г. Костомарова. – М., 1990. – 270 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПРИЧАСТИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: УРОВНИ I (B1), II (B2), III (C1)

Колотова Н.И.

Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

В статье проведён анализ тестовых заданий по русскому языку как иностранному, предназначенных для студентов-иностранцев, изучающих тему «Причастие в русском языке» и готовящихся сдавать сертификационный экзамен I

(B1), II (B2) или III (C1). Автор анализирует требования, выдвигаемые к знанию данной темы на разных уровнях владения русским языком.

В современной методологической базе преподавания РКИ тема «Причастия» является одной из главных и достаточно трудных в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык на базовом и продвинутом уровнях. Необходимость свободного владения указанным языковым материалом объясняется спецификой данного этапа обучения. Таким образом, преподавание темы «Причастие» при обучении русскому языку иностранцев требует особого подхода.

Кроме того, актуальность избранной нами темы исследования в некоторой степени подтверждается введением в России государственной системы тестирования иностранных граждан по русскому языку — TORFL (Test of Russian as a Foreing Language), которая пользуется авторитетом и за рубежом. В соответствии с данной системой тестирования знания и умения по теме «Причастие» требуется продемонстрировать при сдаче сертификационных экзаменов I (B1), II (B2) и III (C1) уровня.

Как известно, получение российского сертификата первого уровня общего владения русским языком как иностранным (B1) является обязательным для поступления в высшие учебные заведения РФ. На данном этапе изучения русского языка проверяются следующие знания о причастии: способы образования действительных и страдательных причастий, образование и употребление полной и краткой формы страдательных причастий [1]. Приведём несколько примеров:

1. *Андрей несколько дней думал о книге, … недавно.*

Варианты ответа: *(А) прочитанной, (Б) прочитанную, (В) прочитавший*

2. *Команда, … игру с канадцами, стала чемпионом*

Варианты ответа: *(А) выигранная, (Б) выигрывающая, (В) выигравшая.*

Так, в тестовом задании 1 испытуемому предлагается вычленить из предлагаемых вариантов ответа ту словоформу, которая будет совпадать с определяемым словом «*книга»* в роде, числе и падеже. При выполнении тестового задания 2, в свою очередь, требуются знания правил образования причастий активного / пассивного залога (действительных / страдательных), настоящего / прошедшего времени.

Иностранные учащиеся, достигшие во владении русским языком уровня II (B2), уже получили солидные знания о системе русского языка и имеют немалый опыт общения на нём. Сертификат уровня B2 является документом о достаточно высоком уровне коммуникативной компетенции во всех сферах общения: в ситуациях бытовой, культурной, учебной, профессиональной и деловой. Кроме того, сертификат позволяет вести профессиональную деятельность на русском языке и даёт возможность поступать в магистратуру [3]. Следовательно, совершенствование владения русским языком от уровня B1 к уровню B2 и выше предусматривает развитие умений осуществлять коммуникацию в различных ситуациях общения и на темы, связанные с разными сферами жизни: социально-бытовой, социально-культурной, научно-учебной, официально-деловой, религиозной, причем учащиеся должны строить свою речь с сознательным учётом оппозиций официальное — неофициальное общение, устная — письменная речь и т.д. [2].

На данном этапе изучения причастия на экзамене предъявляются тестовые задания типа:

В журнале … ряд статей об изменении климата

Варианты ответа: *(А) опубликованы, (Б) опубликуются, (В) опубликован, (Г) опубликовался.*

Чтобы успешно справиться с подобными тестовыми заданиями, иностранные студенты должны продемонстрировать знания правил употребления действительных и страдательных причастий, а также

особенности согласования подлежащего и сказуемого в русском языке при подлежащем типа *ряд*.

Второй тип тестовых заданий при сдаче данного сертификата предполагает выявление умений учащихся заменять причастный оборот придаточным определительным, таким образом проверяется знание темы «Причастный оборот», «Полные, краткие страдательные причастия» [3]. Приведём пример подобных заданий:

Надо строго наказывать водителей, ***нарушающих правила.***

Варианты ответа: *(А) которые нарушают правила, (Б) которые нарушили правила, (В) которые нарушали правила, (Г) которые нарушат правила*.

Некоторые методисты, заявляя о необходимости добиваться автоматизма при трансформации активных причастий в придаточное определительное со словом «*который»* в Им.п. и пассивных причастий — в придаточное определительное со словом «*который»* в В.п., отмечают, что трансформация в придаточное предложение с кратким пассивным причастием вместо переходного глагола на довузовском этапе не активизируется, но при работе с начинающими изучать русский язык аспирантами из числа бывших студентов-иностранцев ей приходится уделять большое внимание [4].

Достижение иностранными учащимися третьего сертификационного уровня общего владения русским языком свидетельствует о высоком уровне коммуникативной компетенции во всех сферах общения. Овладение русским языком в объёме III уровня позволяет вести профессиональную деятельность на этом языке в качестве филолога, переводчика, редактора, журналиста, дипломата, менеджера, работающего в русскоязычном коллективе. В системе высшего образования в России сертификационное тестирование по III уровню проводится как итоговое государственное аттестационное испытание (экзамен), дающее право на получение диплома бакалавра, специалиста и магистра перечисленных выше специальностей (за исключением специалистов и

магистров филологов-русистов, для которых данный экзамен является промежуточным) [5]. Приведём примеры тестовых заданий:

1. *Мы бродили, … красотой ночного Петербурга.*

Варианты ответа: *(А) очарованными, (Б) очарованные, (В) очарованы, (Г) очаровавшими.*

2. *Андрей перед своим первым выступлением на сцене выглядел …*

Варианты ответа: *(А) растерявшийся и взволнованный, (Б) растерян и взволнован, (В) растерявшимся и взволнованным.*

3. *Все хвалили меня, но я был … собой.*

Варианты ответа: *(А) не удовлетворён, (Б) неудовлетворённый, (В) неудовлетворительный.*

4. *Олег ничего не ответил мне, всецело … в свои мысли.*

Варианты ответа: *(А) погружён, (Б) погружаясь, (В) погружённый.*

5. *В новом роскошном платье Света выглядела …*

Варианты ответа: *(А) потрясающей, (Б) потрясающе, (В) потрясённо.*

6. *Почему Вы не явились на заседание? Вы же были …*

Варианты ответа: *(А) предупреждённые, (Б) предупреждены, (В) предупредительны.*

Из вышеперечисленных примеров тестовых заданий следует, что на знания, которые необходимо продемонстрировать при сдаче сертификата II, накладываются новые: согласование причастия с определяемым словом, углублённые знание особенностей использования в речи причастий активного / пассивного залога, правил употребления полной / краткой формы причастия (пример 1), глагольное управление «*выглядел каким?*» => падеж 5 (пример 2), использование краткой формы причастия «*не удовлетворён*» в случае, если при прилагательном / причастии употребляется дополнение (пример 3), правила использования паронимов «*выглядеть потрясающе*» - «*смотреть потрясённо*» (пример 5). Кроме того, студент должен продемонстрировать умение тонко улавливать смысл наречий, например «*всецело*» (пример 4), чтобы при ответе

предпочесть вариант «*всецело погружённый*» другому предложенному «*всецело погружаясь*», а также знать правила использования причастных и деепричастных оборотов в различных контекстах.

Авторы-составители «Учебно-тренировочных тестов по русскому языку как иностранному. Выпуск 1. Грамматика. Лексика. B2, C1» для второго и третьего сертификационного уровня предлагают для изучения следующие темы: употребление действительных и страдательных причастий, различение причастных и деепричастных оборотов, синонимия причастных оборотов и придаточных определительных предложений, семантика причастных оборотов [6]. Приведём пример тестового задания:

Именно культура, … этносом, и есть тот ориентир, по которому человек сверяет всю свою жизнь.

Варианты ответа: (А) создававшая, (Б) создавшая, (В) создающая, (Г) создаваемая.

В данном тестовом задании студент должен продемонстрировать умение анализировать слова, окружающие причастие: так, существительное «*этнос*», входя в состав причастного оборота, обозначает субъект в Тв.п., из чего следует, что выбирать нужно вариант «*создаваемая*», представленный страдательным причастием.

Таким образом, анализ тестовых заданий по теме «Причастие» на сертификационных экзаменах разных уровней показывает, что задания в них распределяются по возрастающей трудности.

Зачастую данная тема часто вызывает вопросы у обучающихся, а владение ею помогает им расширить свои знания не только по грамматике, но и по стилистике русского языка. По мнению многих исследователей, являясь в целом принадлежностью книжной речи, причастия способствуют её сжатости, заменяя собой более длинные в словесном отношении придаточные предложения. Ср.: «Дерево, которое выросло на пригорке» и «Дерево, *выросшее* на пригорке». Особняком в этом отношении стоят лишь краткие

формы прошедшего времени страдательного залога ("работа *написана*", "чай уже *налит*", "улицы *освещены*" и т.д.), которые активно используются в живой речи, в бытовом разговоре [7].

Список литературы

1. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. [Электронный ресурс] : электронный аналог печатного издания — 2-е изд. — М. — СПб. : Златоуст, 2009. — 32 с. — Режим доступа : http: // www.zlat.spb.ru
2. Хорохордина О.В. Коммуникативная грамматика на уроках русского языка // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://spbrumir.ru/wp-content/uploads/2014/01/Фотокнига-Курсы-2012.pdf
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. — М. — СПб: “Златоуст”, 1999. — 40 с.
4. Дмитриенко Ю.Н. Культурологический подход в преподавании РКИ: тема «Причастия». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/26_DNIS_2015/Philologia/1_199044.doc.htm
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. — М. — СПб: “Златоуст”, 1999. — 44 с.
6. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Выпуск 1. Грамматика. Лексика: учебное пособие / Под общ. ред. М.Э. Парецкой. – СПб. : Златоуст : Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2009. – 136 с.
7. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология / Под ред. В.И. Максимова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bibliotekar.ru/russkiy-yazik-2/178.htm

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ И ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА «ЦВЕТ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» И И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»)

Кононенко В.С.

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В статье представлены результаты когнитивно-прагматического анализа фрагментов художественных текстов, включающих компонент «цвет». Выявлены национально-культурные и индивидуально-авторские особенности функционирования прилагательных-колоризмов в романах Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и И.С. Тургенева «Отцы и дети».

Изучение категории цвета как одной из важнейших категорий, отражающих картину мира той или иной культуры, приобретает в последнее время все большее распространение. Особое внимание уделяется отношению между цветообозначениями и фактами экстралингвистической реальности. Понятия "человек - язык - культура" тесно связаны с понятием "цвет". Значимость цвета закрепляется в сознании языковой личности, благодаря ассоциативным связям цветовых определений, как с миром окружающей человека природы, так и с конкретными историческими фактами и событиями, с национально-культурным контекстом.

Художественный текст выражает художественную концепцию мира и личности, которая складывается из идейно-эмоциональной системы и системы художественных образов, передаваемой читателю опосредованно, через знаковую систему языка [1, с. 86]. При этом значимые лексемы текста перестают быть просто словами, становясь ментально, идейно и эмоционально насыщенными концептами.

Проанализировать имеющиеся способы авторской концептуализации возможно с опорой на ключевые знаки, разбросанные в тексте и организующие его концептуальное пространство. Знак становится концептуализированным,

если его содержание шире «классического» содержания, также используемого в тексте. Художественный текст состоит не только из концептуализированных ключевых знаков, но и из нейтральных знаков, лишь соотносимых с концептуальной картиной мира. Так, лексема «цвет» может концептуализироваться или быть нейтральной, в зависимости от авторского наполнения. «Цвет» в значении «световой тон, окраска чего-либо» нейтрален. Та же лексема обретает в тексте дополнительные значения, «приращённые смыслы», вытекающие из культурной традиции, связывающей «цвет» с символом жизни, долей, судьбой, и вычленяемые на основе частного контекстуального значения.

На материале произведений Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и И.С. Тургенева «Отцы и дети» мы обратились к проблеме концептуализации понятия «цвет» в процессе формирования национально-культурных и индивидуально-авторских коннотативных приращений прилагательных цвета, что позволило выявить некоторые особенности русской языковой картины мира. При исследовании использовалась классификация национально-культурных семантических приращений цвета, разработанной С.В. Кулинской [1, с. 115].

Для анализа были взяты следующие колоризмы-концепты: чёрный, белый, красный, жёлтый, зелёный. «Тёмный», «мрачный», «пасмурный» были рассмотрены нами как репрезентанты чёрного, «бледный» - как репрезентант белого. Эти цвета образуют концептофон и индивидуально-авторскую концептосферу произведении за счёт более частотного употребления в тексте романа, чем другие цвета-концепты.

Количественное соотношение цветовых компонентов в национально-культурной и индивидуально-авторской картинах мира на материале произведений Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», И.С. Тургенева «Отцы и дети»

Цвет	Национально-культурные семантические приращения цветообозначений (классификация С.В. Кулинской)	Национально-культурные семантические приращения цветообозначений, отражённые в романе		Индивидуально-авторские семантические приращения цветообозначений в романе		Общее кол-во употреблений в тексте романа	
		«Преступление и наказание»	«Отцы и дети»	«Преступление и наказание»	«Отцы и дети»	«П и н»	«О и д»
чёрный	12	7	4	5	4	56	28
белый	16	5	7	2	4	83	42
красный	11	4	4	7	3	41	35
жёлтый	5	2	3	5	2	34	18
зелёный	8	0	4	3	0	12	15

В романе «Преступление и наказание» особое место занимают жёлтый и зелёный цвета. Жёлтый цвет-концепт встречается в тексте 34 раза, реализует 2 национально-культурных семантических приращения и 5 индивидуально-авторских.

Важно отметить, что все драматические сцены в романе ещё более «омрачаются» обязательным появлением фонового жёлтого цвета:

✓ когда Раскольников идёт на *пробу,* вся квартира старухи, да и сама старуха, описываются в жёлтых тонах.

Небольшая комната… с жёлтыми обоями… Мебель, вся очень старая и из жёлтого дерева, состояла из дивана, стульев по стенам да двух-трёх грошовых картинок в жёлтых рамках…

✓ когда Раскольников приходит в себя после обморока в конторе он видит: … *слева стоит человек, с жёлтым стаканом, наполненным жёлтою водой…*

✓ в сцене смерти Мармеладова: *С левой стороны, на самом сердце, было зловещее, большое, желтовато-чёрное пятно, жестокий удар копытом.*

✓ при описании комнаты гостиницы, в которой ночует Свидригайлов перед самоубийством: *Желтоватые, обшмыганные и истасканные обои почернели по всем углам…*

✓ а когда идёт на самоубийство на него *«уныло и грязно смотрят ярко-жёлтые деревянные домики с закрытыми ставнями».*

В этом «жёлтом городе» родилась теория Раскольникова, «и помутилось сердце человеческое…» Цвет-концепт «жёлтый» пропитывается проблематикой произведения, за счёт этого образуется сразу несколько индивидуально-авторских семантических приращений. Жёлтый – это цвет *преступления – помешательства – душевных истязаний* – цвет *наказания.*

Цвет-концепт «зелёный» в «Преступлении и наказании» перекликается с религиозными мотивами. В христианской традиции зелёный цвет означает середину и посредничество, равноудалённость от голубизны небес и красноты ада. Из народной символики зелёный перешёл в христианскую как символ надежды и жизни.

Сонин зелёный драдедамовый платок – это символ веры и самопожертвования. Встречается в произведении четыре раза:

- когда Соня жертвует честью ради своих родных:
- когда Екатерина Ивановна, обезумев, идёт «искать справедливость»:
- когда Соня собирается ехать в Сибирь за Раскольниковым и убеждает его во всём сознаться, покаяться и уверовать в Бога:
- когда в нераскаявшемся убийце происходит перелом и Раскольников понимает, что любит Соню, чувствует, что воскрес:

Зелёный присутствует в описании людей, сострадающих чужому горю: господин в вицмундире, который, сострадая мучениям Екатерины Ивановны, даёт ей зелёненькую кредитку, а девочка, подававшая милостыню Раскольникову, держала зелёный зонтик в руках. Цвет дома, в котором живёт Соня, - зелёный, что контрастирует с остальными петербургскими домами, которые у Достоевского, как правило, чёрные или грязно-жёлтые.

Во снах Раскольникова и Свидригайлова зелёный цвет также переплетается с христианским началом: во сне про лошадь Раскольников видит

церковь с зелёным куполом, а Свидригайлов видит во сне умершую жену в зелёном платье.

В романе «Преступление и наказание» зелёный – это цвет, дающий надежду на преображение, на спасение души, в тексте романа он встречается 12 раз и реализует 3 индивидуально-авторских семантических приращения и ни одного национально-культурного.

Эти же цвета-концепты были рассмотрены на материале романа «Отцы и дети», написанного современником Ф.М Достоевского – И.С Тургеневым. Текст романа так же пестрит концептами-колоризмами.

Цвета жёлтый и зелёный в тексте романа «Отцы и дети» имеют 18 и 15 реализаций, однако, относительно романа «Преступление и наказание», эти цвета-концепты в большей мере реализуют национально-культурные коннотативные приращения. А большее количество индивидуально-авторских значений получили цвета чёрный, белый и красный.

Чёрный цвет-концепт встречается в тексте романа 28 раз и реализует 4 индивидуально-авторских и 4 национально-культурных семантических приращения. Если в «Преступлении и наказании» чёрный цвет имеет, как правило, приращения значения с негативной семантикой (что совпадает с национально-культурным концептофоном), то в романе «Отцы и дети» чёрный – цвет красоты, роскоши, свежести, блеска и света:

- ✓ *На вид ему было лет сорок пять: (...) особенно хороши были* ***светлые, чёрные,*** *продолговатые глаза.*
- ✓ *Он низко поклонился, посмотрел ей вслед (как строен показался ему ее стан, облитый* ***сероватым блеском черного*** *шелка!*
- ✓ ***Темная, мягкая*** *ночь глянула в комнату своим почти* ***черным*** *небом ...*
- ✓ *Платок скатился с ее головы на плечо; показалась* ***мягкая*** *масса* ***черных, блестящих,*** *слегка растрепанных волос.*

✓ *Прокофьич, в **черном** фраке и белых перчатках, с особенною торжественностию накрывал стол на семь приборов…*

✓ *…все широко и мягко волновалось и лоснилось (…); **красиво чернея** в нежной зелени еще низких яровых хлебов, гуляли грачи..*

✓ *На вид ему было лет сорок пять: его коротко остриженные седые волосы отливали **темным блеском**, как **новое серебро**…*

Чёрный и белый (несмотря на свою «цветовую» полярность) у Тургенева очень близки и имеют два общих семантических приращения: богатство и красота.

Цвет-концепт белый встречается в тексте 42 раза и реализует 7 национально-культурных и 4 индивидуально-авторских приращения, при этом он представлен в романе как цвет-концепт противоположный красному:

✓ *Среди весеннего **красного** дня вставал **белый** призрак безотрадной бесконечной зимы…*

✓ *Одинцова прошлась по комнате. Ее лицо попеременно **краснело** и **бледнело...***

✓ *…подле нее лежал целый пук еще сырых от росы **красных** и **белых** роз…*

✓ *...потом он нагнулся немного и приложил губы к Фенечкиной руке, **белевшей**, как молоко, на **красной** рубашечке Мити…*

✓ *...какого вина вы хотите, **красного** или **белого**?*

Подобные противопоставления (белый – красный) и сопоставления (белый-чёрный) цветов-концептов делают текст романа насыщенным, ярким, реальным, и можно предположить, что служат для более точного понимания тонкостей сюжета и для полного раскрытия образов героев.

Рассмотренные примеры наглядно демонстрируют, что концептофон и цветоваяконцептосфера произведений художественной литературы запечатлевают в себе национальную картину миру, опосредованную индивидуально-авторским мировосприятием и могут интерпретироваться как

источник знания о национальном характере, менталитете русского народа, а также об индивидуально-авторском мировосприятии.

Список литературы

1. Кулинская С.В. Цветообозначения: национально-культурные особенности функционирования: на материале фразеологии и художественных текстов русского и английского языков: дис... канд. филол. наук. Краснодар, 2002.

УРОВНЕВАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ КАК ВТОРИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА ОСНОВЕ КОМПОНЕНТНОГО ПРИЗНАКА

Коротких И.В., Лошкарева Ю.В.

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В данной статье описаны и проанализированы возможные варианты (уровни) трансформации компонентов и структурные особенности газетных заголовков. Исследование велось в рамках теории интертекстуальности. Было выявлено шесть уровней трансформации (от 0 до 5).

Вопросом вторичности текстов задавались многие лингвисты XX века. За прошлый век написано большое количество разноаспектных работ, связанных с текстами разных стилей. Под прицел исследователей попали тексты научного, художественного, публицистического и в меньшей мере официально-делового стилей. Но этот вопрос интересует исследователей и в XXI веке, так как каждую минуту появляется новый текст. Это связано с гласностью телевидения, рекламы, свободой печати и в основном с появлением глобальной Интернет-сети, а, следовательно, с появлением огромного количества Интернет-текстов.

В данном исследовании внимание обращено на вторичность в публицистике, а именно газетные заголовки печатных средств массой информации (СМИ) и их взаимодействие с самой статьей. Особая роль

заголовков в публицистическом тексте отмечается многими учёными, подчёркивается полифункциональный характер заголовков СМИ, однако особое внимание уделяется тому факту, что они представляют собой специальную коммуникативную единицу, направленную на внимание реципиента. В связи с этим весьма актуально распознание уровней трансформации прецедентного текста и выявление языковых средств создания вторичного текста.

Этапы анализа: 1) выявление вторичного текста; 2) реконструкция первичного (прецедентного) текста; 3) сопоставление первичного и вторичного текстов в интертекстуальной цепочке; 4) установление способов трансформации; 5) определение языкового средства, лежащего в основе трансформации.

Понятие прецедентности, которое играет ключевую роль в рассмотрении данного вопроса, определяется Юрием Николаевичем Карауловым как «известность, хрестоматийность, востребованность текста как отдельной языковой личностью, так и языковыми группами». Прецедентные тексты представляют собой «репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности; законченную и самодостаточную единицу, которая может быть или не быть предикативной». В рамках данного понятия рассматриваются крылатые выражения, цитаты, фразеологические единицы, названия (произведений, фильмов, песен и т. д.). Под трансформацией понимается намеренное внесение изменений в высказывание в противопоставление его неосознанному, ошибочному использованию.

В ходе исследования было проанализировано свыше 400 заголовков еженедельной газеты "Аргументы и Факты" Кубань.

На основе статьи И. В. Высоцкой, Е. Ю. Перфильевой "Типология способов трансформации прецедентного текста в газетном заголовке" была построена система уровней трансформации прецедентного текста в газетном заголовке печатных СМИ.

Уровневая классификация исходит из количественного принципа выделения компонентов прецедентного текста в заголовках печатных СМИ. Такой подход к классификации позволяет унифицировать систему замены компонента прецедентного явления. Было выделено шесть уровней (от 0 до 5).

Уровень 0 - замена компонента с низкой степенью сохранения.

Данный уровень-0 представляет собой замену практически всех компонентов (слов) прецедентного текст, сохраняя одно лишь слово, которое не всегда является ключевым, а также сохраняя структуру (синтаксическую модель). Ср.: "*Туапсе нашел таланты*" (АиФ, 11, 2015 г.) = "Америка ищет таланты" (телепередача). В этом заголовке сохранился единственный компонент "таланты", а также синтаксическая структура (N1Vf(N4)).

В особенностях трансформации можно отметить изменение категории времени (наст.вр в прош.вр). Ср.:

- "*В погонах за спортом*" (АиФ, 11, 2015 г.) = "В погоне за счастьем" (крылатое выражение);
- "*Не завысишь - не построишь*" (АиФ, 26, 2014 г.) = "Не посеешь - не пожнешь" (пословица).

Уровень 1 – усечение прецедентного текста.

Уровень-1 представляет собой усечение и возможное преобразование прецедентного текста. Журналист может сократить исходный текст, опустив некоторые слова, или же избавляется от определенной части, которая легко восстанавливается в сознании читателя. Для чего автор меняет знакомый всем текст? Вероятно, для того, чтобы создать эффект игры: если предлагать в качестве заголовка полный прецедентный текст, то читать статью, скорее всего, будет менее интересно, заголовок покажется слишком пресным. Журналист не может позволить, чтобы его материал «украшал» столь очевидный заголовок, ведь именно заголовок, сочетающий функцию номинации и рекламы, во многом определяет, будет текст прочитан или нет. Ср.: "*Не мясом единым*" (АиФ, 11, 2015 г.) = "Не хлебом единым жив человек" (Библия).

В заголовке опущена часть прецедентного текста "...жив человек", следовательно, мы наблюдаем процесс усечения. И журналист для связи заголовка с текстом статьи и привлечения внимания подменяет второй компонент заголовка. Так как в статье находится информация о средиземноморской диете без мяса.

Уровень - 1 является редко используемым приемом при создании заголовка в печатных СМИ.

Уровень 2 – замена в компоненте одной/двух букв другими или добавлением букв.

Журналист заменяет одну/две буквы другими или вставляет буквы, рассчитывая на то, что смысл прецедентного высказывания сольется со смыслом интертекстуального фрагмента. Ср.:

- "*Поро-петрушенко*" (АиФ, 12, 2015 г.) = "Порошенко" (фамилия);
- "*Бить или не бить*?" (АиФ, 16, 2014 г.) = "Быть или не быть" ("Гамлет" У. Шекспир).

Уровень-2 также характерен изменением исходной для интертекстуального фрагмента категории числа. Ср.:

- "*И уважать себя заставим*" (АиФ, 11, 2015 г.) = "Он уважать себя заставил" ("Евгений Онегин" Пушкин А. С.);
- "*Упали - отожмемся*" (АиФ, 12, 2015 г.) = "Упал - отжался" (форма приказа).

Уровень 3 - замена одного компонента в прецедентом высказывании.

Самым распространенным приемом в трансформации исходного текста, по нашим наблюдениям, является замена одного компонента. Проанализировав заголовки, можно с уверенностью сказать, что чаще всего под трансформацию попадает имя существительное (86%), затем глагол (10%), другие части речи (4%). Ср.: "*Жизнь после аптеки*" (АиФ, 11, 2015 г.) = "Жизнь после смерти" (философское/религиозное высказывание);

- "*А Анна кто?"* (АиФ, 11, 2015 г.) = "А судьи кто?" ("Горе от ума" Грибоедов А. С.);
- "*Кризис в помощь*" (АиФ, 11, 2015 г.) = "Бог в помощь" (религиозное изречение);
- "*Метр без кепки*" (АиФ, 11, 2015 г.) = "Метр с кепкой" (крылатое выражение);
- "*Богатство - не порок*" (АиФ, 11, 2015 г.) = "Бедность - не порок" (Островский А. Н.);
- "*Посветим на троих*" (АиФ, 9, 2015 г.) = "Сообразил на троих" (фильм "Кавказская пленница");
- "*Пражская зима*" (АиФ, 9, 2015 г.) = "Пражская весна" (период политической и культурной либерализации в Чехословакии);
- "*Беда на наши дачи*" (АиФ, 26, 2014 г.) = "Беда на наши головы" (крылатое выражение);
- "*Опять к труду и обороне*" (АиФ, 12, 2015 г.) = "Готов к труду и обороне" (советский лозунг);
- "*На ком возят воду*?" (АиФ, 26, 2014 г.) = "На обиженных воду возят" (поговорка).

В период определенных масштабных политических, экономических или других потрясений можно отметить рост в прецедентных явлений в заголовках печатных СМИ. Ср.:

- *"Олимпиада, сэр!"* (АиФ, 9, 2014 г.) = "Овсянка, сэр!" (цитата из произведения);
- "*Посеешь Майдан - пожнешь бурю*" (АиФ, 16, 2014 г.) = "Что посеешь, то и пожнешь" (пословица);
- "*Где на Кубани жить хорошо*" (АиФ, 16, 2014 г.) = "Где на Руси жить хорошо" (произведение Некрасова).

Уровень 4 - распространение прецедентного текста.

Журналист прибегает к распространению текста как способу языкового оформления прецедентного текста в случае, когда выбранные в качестве будущего заглавия строки кажутся ему недостаточно полными. Можно выделить два варианта распространения. Распространение прецедентного текста с помощью конкретизатора. В роли конкретизатора, распространяющего исходный текст, могут выступать различные члены предложения. Добавление нового слова (или нескольких слов) приводит к частичной потере первоначального и приобретению нового смысла конструкции.

Распространение прецедентного текста с помощью отрицания. Ср.:

- "*Кто слабое звено*?" (АиФ, 11, 2015 г.) = "Слабо звено" (телепередача);
- "*Небедные люди*" (АиФ, 12, 2015 г.) = "Бедные люди" (произведение Достоевского Ф. М.);
- "*Совсем крыша едет*" (АиФ, 26, 2014 г.) = "Крыша едет" (крылатое выражение);
- "*Кто мутит воду*?" (АиФ, 26, 2014 г.) = "Мутить воду" (фразеологизм);
- "*Весна время посадок. Олигархов*" (АиФ, 16, 2014 г.) = "Весна время посадок" (выражение).

Уровень 5 - нулевая трансформация (транспозиция) прецедентного текста.

Нулевая трансформация (транспозиция). Говоря о способах трансформации прецедентного текста, необходимо упомянуть о транспозиции (использовании одной языковой формы в функции другой, перенос любой языковой формы), которая, по сути, является "нулевой" трансформацией, весьма частотной при создании заголовка газетной статьи. Ср.:

- "*Миру-мир*!" (АиФ, 11, 2015 г.) = "Миру-мир!" (советский лозунг);

- "*В Россию можно только верить*" (АиФ, 26, 2014 г.) = "В Россию можно только верить" (строчка из стихотворения Федора Тютчева "Умом Россию не понять");
- "*Иван-царевич на сером волке*" (АиФ, 16, 2014 г.) = "Иван-царевич на сером волке" (картина Виктора Васнецова).

Таким образом, на основании анализа заголовков еженедельной газеты «Аргументы и факты» мы выявили шесть уровней трансформации исходного текста, основанных на разных языковых механизмах. Уровни трансформации прецедентного текста могут быть представлены следующим образом:

Уровень 0 - замена компонента с низкой степенью сохранения;

Уровень 1 – усечение прецедентного текста;

Уровень 2 – замена в компоненте одной/двух букв другими или добавлением букв;

Уровень 3 - замена одного компонента в прецедентом высказывании;

Уровень 4 - распространение прецедентного текста;

Уровень 5 - нулевая трансформация (транспозиция) прецедентного текста.

Каждый уровень имеет определенную специфику и применяется журналистом в зависимости от того, насколько выбранный заголовок в качестве прецедентного текста соответствует предполагаемой тематике статьи. Журналист может оставить исходный текст без изменения, добавить в него, опустить или заменить некоторые компоненты. Кроме того, продуктивно сочетание разных способов трансформации в пределах одного интертекстуального фрагмента. Можно утверждать, что самым распространенным способом создания интертекстуальных заголовков в газете «Аргументы и Факты» является замена компонента прецедентного текста Уровень-3. Представляется перспективным дальнейшее изучение типов трансформации и сопоставление их в разных дискурсах.

Список литературы

1. Бессонова А. Газетный заголовок. — М.: Просвещение, 1989. 94 с.
2. Высоцкая И. В., Перфильева Е. Ю. Типология способов трансформации прецедентного текста в газетном заголовке // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2010. Т. 9. Вып. 6. С. 118-124. - ISSN 1818-7919.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] /Отв. ред. член-кор. Д.Н. Шмелев. - М.: Наука, 1987. – 263 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ТОРГОВЫХ НАЗВАНИЙ ЛЕКАРСТВЕННЫХ СРЕДСТВ

Костромина Т.А.

Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия

В статье приведен анализ современного состояния торговой номенклатуры лекарственных средств с позиций словообразования, возможности передачи профессиональной информации, а также подходов к формированию графической и фонетической составляющих торговых названий лекарственных препаратов.

Отмечена важность *постоянства их графической формы, т.к. это является* необходимым и обязательным условием функционирования торговых названий на мировом лекарственном рынке.

При рассмотрении готовых лекарственных средств (ЛС) как системы, мы видим, что наряду с лекарственным веществом или веществами, лекарственной формой, упаковкой, обязательным ее элементом служит торговое название (ТН), под которым препарат производится, становится известным врачам, поступает в аптечную сеть, а затем – к потребителям [2]. Во всех социальных коммуникациях (врач – пациент, провизор – пациент, врач – провизор) присутствуют наименования ЛС.

Относительно недавний по сравнению с другими странами мира переход нашей страны к рыночной экономике и, соответственно, появление на отечественном фармацевтическом рынке множества товаров зарубежного производства вызвал ряд противоречий при использовании их названий в русской графической и фонетической формах. Кроме того, возникла тенденция

употребления словообразовательных элементов русского языка при создании наименований для отечественных препаратов, что также требует отдельного рассмотрения в связи с особенностями русской фонетической системы.

Известно, что удачный выбор легко запоминающегося наименования – один из наиболее важных факторов, определяющих, насколько быстро новый препарат получит известность у потребителей, а также насколько он будет успешен на рынке при условии, что обладает всеми остальными необходимыми достоинствами. Поэтому ведущие мировые фирмы не жалеют средств на то, чтобы закрепить в памяти потребителей ТН своих товаров.

Исторически во всех сферах медицины применяются термины латинского и греческого происхождения, большинство которых выполняют функцию интернационализмов. Наименования ЛС строятся в тесной связи с другими сферами медицины, чем в большой степени объясняется использование слов и словообразовательных элементов латинского и греческого происхождения.

Одним из основных способов при формировании наименований лекарственных средств является основосложение или словосложение, при этом обычно применяются различные модели: модель «объект – действие», перестановка основ, использование соединительных гласных, без соединительных гласных [3].

При сложении основ по модели «объект – действие» создаются наименования, наиболее легкие для выявления содержащейся в них информации, при этом образуются слова либо с использованием компонентов, взятых из традиционных для медицины языков, либо слова в которых свободно объединяются компоненты латинского и греческого происхождения, например:***Bilignostum*** – Билигност; средство для рентгенографии желчных путей и желчного пузыря;(лат. ***bilis*** – желчь, греч. ***gnostos*** – доступный познанию, познаваемый).

Так же свободно в настоящее время соединяются словообразовательные средства латинского и греческого языков при образовании наименований ЛС

способами суффиксации и префиксации, но теперь они уже чаще всего не оформляются по правилам латинского языка [3], например: ***Arthrin*** – Артрин - средство для восстановления тканей (греч. ***athron*** – *сустав* + лат. суффикс –***in);*** ***Antiscab*** – Антискаб - противочесоточное средство (греч. приставка ***anti-*** - *против* + лат. ***scabies***– *чесотка*).

Заимствование слов – способ создания наименований лекарственных средств, представляющий собой использование слов, взятых в готовом виде из медицинской терминологии, например: ***Structum*** – Структум - стимулятор репарации тканей (лат. ***structum*** - от struo– *строить* – существительное, обозначающее цель, т.е. «для построения»).

Следует отметить, что в 60-е годы XX века в номенклатуру лекарственных средств, применявшихся в СССР, входили наименования, образованные, в подавляющем большинстве, от латинских и греческих слов и словообразовательных элементов и оформленные по правилам латинского языка, в основном с окончанием ***-um***. Так оформлялись названия как отечественных, так и очень немногих входивших в тот период в употребление названия зарубежных препаратов.Тенденция использования слов современных языков в отечественной номенклатуре лекарственных средств в этот период лишь наметилась.Так, в справочник М.Д. Машковского «Лекарственные средства» входило одно торговое название зарубежного препарата – *Red**erg**am*от французского *ergot–спорынья*.

Кроме того, в состав отечественной номенклатуры лекарственных средств в этот период входили два наименования, которые были образованы от русских слов: ***Omelenum*** – название препарата из листьев *омелы белой*; ***Larusanum***– название противотуберкулезного препарата, созданное свердловскими учеными, первая часть которого образована обратным чтением слова «*Урал*» и дополнена словообразовательным элементом –*san*- от латинского ***sano*** – *лечить*.

Постепенно арсенал лекарственных средств, применявшихся в нашей стране, увеличивался, а в переходный период в рыночной экономике (1992-2002 гг.) произошел быстрый рост номенклатуры лекарственных средств, значительно изменившийхарактер фармацевтической лексики.

Тем ни менее, информативность многих наименований лекарственных препаратов, как отечественных, так и зарубежных, по-прежнему достигается использованием интернационализмов – словообразовательных элементов латинского и греческого происхождения. Указания в названии на профиль заболевания, действие лекарственного средства на организм, терапевтический эффектслужат важным фактором создания положительного образа лекарственного препарата [4].

Однако в XX веке в мировой практике создания наименований ЛС выявилась отчетливая тенденция использования в номенклатуре лекарственных препаратов слов и словообразовательных элементов, взятых из современных языков, чаще всего английского, например:

DeepRelief – ДипРилиф; противовоспалительное средство (Великобритания) - англ.***deep*** – сильный, ***relief*** – облегчение.

Fulsed – Фулсед; снотворное средство (Индия) - англ.***full*** – полный + лат. ***sedo***– успокаивать.

С конца 1990-х гг. российские производители также стали использовать торговые наименования препаратов с включением широкоизвестных английских слов, например:***Milife*** – Милайф - общеукрепляющее средство (фирма ДИЖА) - англ.***life*** – жизнь;***Sleepwell*** – Слипвэлл - снотворное средство (фирма Нижфарм) - англ. – ***sleep*** – спать, ***well*** – хорошо [1].

Иногда фирмы создают ТН, используя языковые средства той страны, в которую планируют поставлятьлекарственное средство, например: ***Negrustin*** – Негрустин; средство, рекомендуемое фирмой HexalAG (Германия) при легких депрессивных состояниях.

В 2000-х гг. российские производители стали еще чаще выпускать лекарственные препараты под наименованиями, содержащими исконно русские слова, например: ***Dvaseptol*** – ***два****септол*- комбинированное противомикробное средство (2007 г.)

Важно отметить, что ТН лекарственных средств, особенно зарегистрированные в качестве знаков собственности предприятий-производителей, находятся под правовой охраной, поэтому *постоянство их графической формы* является необходимым и обязательным условием их функционирования на мировом лекарственном рынке. Четко фиксированная графическая форма торгового наименования обеспечивает возможность идентифицировать лекарственное средство, выпускаемое определенной фирмой, отличить от других, аналогичных лекарственных средств. Анализ наименований ЛС показал, что русская графическая форма и, соответственно, произношение названий лекарственных средств, исходно созданных с использованием латинского алфавита, базируются на двух принципах: 1) соответствие традиционным для России правилам чтения латинских слов; 2) соответствие нормам произношения в современных языках, особенно в английском [3].

ТН зарубежных препаратов, разрешенных для применения в нашей стране, созданные при переводе в русскую графическую форму путем реализациивторого принципа – соответствие произношению в современных языках, весьма многочисленны. В качестве примеров можно привести:

а) Лекарственные средства производства Великобритании, США и других стран, названия которых ориентированы на произношение в английском языке:

Pritor – Прайтор (Великобритания, Германия)

TiladeMint – ТайледМинт (Великобритания)

б) Лекарственные средства производства Франции (произношение основано на правилах чтения во французском языке):

Glucophage– Глюкофаж

Ercefuryl – Эрсефурил

в) Лекарственные средства, производства других стран (произношение часто ориентировано на нормы английского языка):

Cathejellwithlidocaine – Катеджель с лидокаином (Австрия)

Caverject – Каверджект (Бельгия)

Nise – Найз (Индия)

Сравнение латинской и русской формы вышеперечисленных торговых наименований показывает, что содержавшаяся в оригинальной версии торгового названия информация в ряде наименований на русском языке была утрачена. Этого можно избежать, если на стадии регистрации зарубежного лекарственного средства и закрепления в профессиональном языке врачей и провизоров нового торгового наименования руководствоваться прежде всего традиционными правилами произношения латинских слов.

В Государственном реестре лекарственных средств и на упаковках препаратов, разрешенных к применению в России, все наименования - и международные непатентованные наименования, и ТН даются только в русской транскрипции, что в ряде случаев не позволяет восстановить их исходное написание средствами латинской графики [5]: Баэта – ***Byetta;*** Джес – ***Yaz.***

Таким образом, написание наименований ЛС средствами латинского языка и современных языков, пользующихся латинской графической системой, а также при их русской транскрипции, требует серьезного внимания, так как постоянство их формы является основой идентификации соответствующих препаратов. Точность графической формы ТН лекарственных средств становится особенно важной в условиях применения компьютеров в информационном обслуживании аптек и лечебных учреждений, так как неправильность даже в одной букве или знаке может привести к ошибке при информационном поиске.

Список литературы

1. Березникова Р.Е. Лингвистический анализ наименований лекарственных средств: Дис. …канд.филол.наук. - М., 1975. – 240 с.
2. Березникова Р.Е. Торговое название как элемент обязательной информации о лекарственном средстве / Р.Е. Березникова, Н.Б. Дрёмова, Э.А. Коржавых и др. //Фармац. пром-сть. – 2005. - № 2. – С. 45-49.
3. Дрёмова Н.Б. Номенклатура лекарственных средств: особенности формирования и фармацевтическая информация. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / Н.Б. Дрёмова, Р.Е. Березникова. – Курск: КГМУ, 2002. – 152 с.
4. Дрёмова Н.Б. Особенности формирования торговых наименований лекарственных средств – брендов XX века / Н.Б. Дрёмова, Р.Е. Березникова, Э.А. Коржавых// Ремедиум. – 2005. - № 12. – С. 9-14.
5. Торговые наименования лекарственных средств // под ред. Э.А. Коржавых, А.Н. Яворского // М., 2013. – 240 с.

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ СТОРОНЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Красовская А.О.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

Данная статья посвящена вопросу о роли электронно-тестирующих программ в процессе обучения иностранному языку, анализу особенностей их использования. Актуальность работы заключается в установлении эффективности внедрения электронного тестирования в образовательный процесс с целью проверки и диагностики уровня полученных знаний.

В научной литературе термин «тестирование» используется как в узком смысле, в значении использования и проведения теста, так и в широком смысле, как совокупность всех процедур, связанных с календарно-тематическим планированием и составлением тестов, их применением на практике, анализом результатов. По определению С.К. Фоломкиной, тестирование представляет собой метод педагогического исследования, который означает целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерить

изучаемые характеристики педагогического процесса [1], при этом в основе данного вида контроля лежит использование заданий стандартной формы под названием «тест» [2]. В настоящее время стремительно развиваются электронные информационные технологии, которые давно уже вошли во все сферы нашей жизни, включая образовательную. В связи с этим, компьютерное тестирование стало неотъемлемой частью учебного процесса. Чаще всего электронное тестирование применяется в промежуточной и итоговой аттестации студентов и является одним из наиболее распространенных и объективных методов оценки качества образования. Электронно-тестирующие программы можно использовать для контроля знаний на всех этапах обучения, диагностировать и корректировать ошибки и пробелы в изучаемом материале, их также можно применять для организации учебной деятельности студентов, которые совершенствуют свои знания работы в информационном пространстве [3].

Целью данной работы является выявление положительных и отрицательных сторон применения электронных тестирующих программ в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Итак, компьютерное тестирование, несомненно, обладает рядом преимуществ, среди которых можно выделить следующие: равные условия для всех участников тестирования, так как студенты получают одинаковые по сложности задания в одинаковом объеме; возможность проверки знаний большого числа тестируемых одновременно; четкий регламент времени на выполнение заданий; оперативность, экономия времени при проверке результатов; беспристрастность оценки, независимость от отношения преподавателя к студенту; возможность моделировать тестовые задания, их сложность, менять типы вопросов, задавать алгоритм их последовательности; создание теста с подсказками для самоподготовки; текст можно применять индивидуально для контроля знаний долго отсутствующих студентов по уважительной причине, например, из-за болезни; практически исключена

возможность списывания; результаты тестирования автоматически фиксируются и хранятся в базе данных длительное время, что позволяет проанализировать успеваемость студентов за семестр или целый учебный год, проследить ее динамику, скорректировать процесс обучения, усложнять или упрощать его, обеспечивая его гибкость.

Проблемы компьютерного контроля знаний обычно рассматриваются в двух аспектах: методическом и техническом [4]. К методическим аспектам относятся: планирование и организация проведения контроля; определение типов вопросов и отбор заданий для проверки знаний студентов; формирование набора вопросов и заданий для опроса; определение критериев оценки выполнения каждого задания и контрольной работы в целом и др. К техническим аспектам относятся: автоматическое формирование набора контрольных заданий на основе выбранного подхода; выбор и использование в системе контроля параметров контроля знаний; выбор алгоритмов для оценки знаний учащихся и др. [5].

Электронное тестирование имеет и ряд недостатков. Разработка тестовых заданий требует от преподавателя определенной подготовки и навыков владения программой. Как правило, электронные тесты направлены на контроль знаний, а не на развитие логического и творческого мышления, тем более коммуникативной компетенции; затруднена проверка глубинного понимания материала, хотя и возможна; много времени требует создание качественных тестов с многочисленными вариациями; наличие фактора случайности. Нередко стоит вопрос о том, как часто применять электронные тесты на занятиях, поскольку не все аудитории технически оснащены, и преподавателям часто приходится договариваться с ответственными за компьютерные классы, согласовывать графики работы классов, обговаривать время проведения тестирования, вносить изменения, что порой очень неудобно.

Внедрение в практику электронного тестирования позволяет расширить возможности преподавателя при организации текущего или итогового контроля,

так как он может подготовить несколько вариантов тестов разного уровня по всем видам речевой деятельности иностранного языка и таким образом проверить усвоение всего лексического и грамматического материала более экономным путем. Однако до сих пор вопросы применения компьютерного тестирования вызывают множество споров, существуют различные мнения о том, насколько корректно и объективно электронное тестирование способно осуществить проверку знаний студента. В любом случае, очевидно, что мы все же не можем исключить традиционные формы контроля. Исходя из формы учебной деятельности и особенностей учебного материала, преподаватель сам решает, какую форму контроля использовать на занятии. По нашему мнению, компьютерное тестирование не может заменить экзамен, подготовка к которому включает в себя запоминание материала, развивает культуру речи, умение выражать свои мысли, участвовать в диалоге, вырабатывает навыки логического рассуждения. Компьютерный тест не позволяет судить об этих достижениях учащегося.

Таким образом, электронное тестирование не является альтернативой другим формам итогового контроля, а дополняет их.

Список литературы

1. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе. М., 1987.
2. Конышева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку. СПб, 2004. С. 42.
3. Миролюбова, А.А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку / А.А. Миролюбова // Методическое пособие под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск. Титул, 2001. – 80 с.
4. Зайцева Л.В. Некоторые аспекты контроля знаний в дистанционном обучении // Сборник научных трудов 4-й международной конференции «Образование и виртуальность – 2000» – Харьков – Севастополь: УАДО, 2000, - с. 126 – 131.
5. Зайцева Л.В., Прокофьева Н.О. Проблемы компьютерного контроля знаний // Proceedings. IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2002). 9-12 September 2002. Kazan, Tatrstan, Russia, 2002, – p. 102 - 106.

К ВОПРОСУ О МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ КУРСОВ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И РКИ В ВУЗАХ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Лазарева М.Н.

Пермская государственная фармацевтическая академия,
г. Пермь, Россия

В статье предпринимается попытка рассмотреть возможности междисциплинарного взаимодействия курсов латинского языка и РКИ в вузах медико-фармацевтического профиля в контексте взаимосвязанного развития лингвистической и межкультурной компетенции студентов-иностранцев.

В современных условиях междисциплинарная парадигма становится основой формирования профессиональных компетенций студентов. Комплексное применение знаний является основой успешного овладения будущей профессией. Обучение студентов таким умениям – актуальная задача высшей школы, решаемая с помощью междисциплинарных связей.

В соответствии с ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки «Фармация» выпускник с квалификацией «провизор» должен обладать как общекультурными, так и профессиональными компетенциями [1]. Реализовать данные компетенции можно только в условиях активного взаимодействия профильных дисциплин и русского языка. Другими словами, успешность получения иностранными студентами полноценного образования зависит от уровня владения языком специальности, обучение которому начинается уже на первом курсе с изучения латинского языка.

Дисциплина «Латинский язык» в фармацевтическом вузе является не столько общеобразовательной, сколько пропедевтической и выступает как одно из звеньев общей профессиональной подготовки будущих провизоров. Невозможно освоить научную картину мира и стать квалифицированным специалистом без овладения базовыми научными понятиями в области естественнонаучных, медицинских и фармацевтических дисциплин, обозначаемыми с помощью слов и словообразующих элементов латинского и

древнегреческого языков. Вместе с тем, освоение научной картины мира должно идти не только через изучение профессионального языка, но и через овладение латинским языком, тысячелетиями накапливающим сокровища человеческой мысли и опыта.

Латинский язык оказал огромное влияние на языковые системы многих европейских, в том числе, и русского языков, в частности, на формирование интеллектуальной (научно-философской и естественнонаучной) лексики русского языка. Изучение латинского языка, безусловно, помогает в овладении русским языком, который многое позаимствовал из латинской лексики и грамматики, откуда и сегодня он черпает ресурсы для своего развития. Когда студент-иностранец понимает, что знание латыни облегчает ему изучение русского языков, а также помогает усвоить терминологию, необходимую для его специальности, у него появляется заинтересованность и мотивация к осмысленному изучению и русского, и латинского языков.

Как известно, одной из центральных проблем обучения РКИ является овладение словарным запасом русского языка. Из всех основных аспектов языка, которые должны быть усвоены учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным следует считать лексику. Однако усвоение русской лексики вызывает значительные трудности. Это в известной степени объясняется, во-первых, богатством лексической базы русского языка и многозначностью лексических единиц; во-вторых, языковой интерференцией, что затрудняет процесс лексической семантизации [2].

Семантизация незнакомых слов является одной из задач обогащения словарного запаса иностранных студентов. Методические приемы работы по семантизации слов и обогащению лексического запаса обучаемых разнообразны. В нашем вузе одним из приемов может быть работа со словами, заимствованными из латинского языка.

Прежде всего, преподаватель должен объяснить студентам, что в русском языке есть слова с одинаковыми корнями в русском и латинском языках,

которые являются результатом родства этих языков (например, новый - *novus*, дом - *domus*, мать - *mater*, видеть – *vidēre*, никакой - *nullus*), которые не надо путать с заимствованиями из латинского языка – прямыми или через посредство других языков, например: *доктор, лекция, университет, институт, натура* и др.), а также с неологизмами образованными на базе латинских корней и словообразовательных элементов для обозначения новых реалий и понятий, которых не знали древние римляне.

В качестве примера, показывающего взаимосвязь латинского и русского языков, можно привести группу латинских заимствований в русском языке от латинских числительных. Количественное *unus* «один» дало начало следующим интернационализмам: уникальный (единственный), унитарный (единый), унификация (приведение к единообразию), униформа (единая одежда). Некоторые заимствования подчеркивают объединение многого воедино: универсал (общий, совокупный), университет (совокупность, объединение). Большое количество русских слов образовано от порядкового числительного *primus* «первый»: премьер, примат, примитивный, принцип, принц и принцесса. Следует упомянуть также слова, восходящие к лат. *prior* (сравн. степень от *primus*): приоритет (первенство) и выражение *a priōri* (априóри), которым называют изначальные (первичные) знания, которые человек имеет, приступая к исследованию какой-л. сложной проблемы.

Еще больше заимствований восходит к латинской «двойке», и в форме количественного *duo*, и порядкового *secundus*, и разделительного *bini*, и числительного-наречия *bis*: *дубликат, дюжина, дуализм, дублет, дублер; бинарный, бином, бинокль, комбинировать, комбинат, комбинация, комбайн, комбижир, комбинезон; бицепс, баланс, балансировать, бисквит, биссектриса, високосный* и др. К латинским числительным восходят четыре последних месяца в году. Слова *кадр, квадрат, квадрига, квартал, квартира, карантин* связаны по происхождению с латинскими *quattuor* «четыре» и *quartus* «четвертый».

К латинским числительным 10 (*decem*), 100 (*centum*) и 1000 (*mille*) восходят: а) все слова с первой частью *милли-, санти-, деци-.;* б) слово *декан*, которым в Древнем Риме к называли командира отряда из 10-ти человек, следящего за порядком в Вечном городе; *цент, сантим* (мелкие монеты, означающие сотую часть основной валюты во многих странах), *центнер* (100 кг), процент (по отношению к ста), *миля* (мера длины) происходит от латинского словосочетания *mille passuum*, что значит «тысяча двойных шагов».

Большой пласт латинских заимствований в русском языке образован от глагольных основ. В частности, от основы причастий настоящего времени образованы существительные мужского рода с суффиксами **-ент, -ант,** имеющие словообразовательное значение лица (*ассистент, доцент, лаборант, студент, аспирант, диссертант*) и активного действующего вещества или лекарственного средства (*антиоксидант, антикоагулянт, дезинфектант, дезодорант, энтеросорбент*), с которыми студенты-иностранцы знакомятся на старших курсах при изучении таких дисциплин как «Фармакология» и «Фармацевтическая технология».

В русском литературном языке и общенаучной терминологии функционирует большое число существительных, образованных от одной из форм латинского глагола – основы супина, с которой студенты знакомятся при изучении темы «Причастия прошедшего времени» в курсе латинского языка (*продукт, пресс, пульс, конкурс, комплекс, аппарат, институт, конспект, интеллект, комбинат, цитат(а), виз(а)* и др.), а также существительных, образованных с помощью суффиксов, по которым можно легко установить латинское происхождение слова:

- **-тор, -сор** (субъект или объект (прибор, инструмент), выполняющий какие-либо действия): *венодилататор, иммуномодулятор, индикатор, куратор, лектор, монитор, психостимулятор, провизор, профессор, гепатопротектор, процессор, ректор, стимулятор, транквилизатор, фактор;*

- **-ция, -сия, -зия** (деятельность или состояние**):** *абсорбция, аннотация, инфузия, ингаляция, иньекция, инновация, инструкция, информация, коагуляция, коллекция, коммуникация, компетенция, лекция, лиофилизация, модификация, мутация, операция, суспензия, ректификация, эмульсия;*

- **-тура, -сура** (собирательность с оттенком множественности): *акупунктура, аспирантура, колатура, культура, натура, литература, микстура, сигнатура, цензура;*

- **-иум** (собирательность с оттенком множественности): *аквариум, коллоквиум, консорциум, океанариум, президиум, симпозиум, социум, террариум.*

Многие культурологические и языковые «отступления» при изучении русского языка как иностранного могут касаться вопросов этимологии латинизмов среди собственных имён русского языка, например: 1) мужские имена восходящие к латинским прилагательным: Константин (постоянный), Виталий (жизнелюбивый), Валентин (здоровый), Игнат (огненный, страстный), Максим (высокий, большой), Модест (скромный), Феликс (счастливый), Виктор (победитель); 2) женские имена латинского происхождения: Наталья (родная), Марина (морская), Маргарита (жемчужина), Пульхерия (красавица).

Поскольку латинский язык в течение нескольких веков выполнял функцию государственного языка на территориях современных европейских государств, результатом влияния латыни на европейские языки стало не только наличие в них большого количества слов латинского происхождения, но и их обогащение устойчивыми латинскими словами и выражениями, широво используемыми и в русском языке часто в сокращённом виде и без перевода: NB! - Nota bene! Заметь хорошо!, etc., et cetĕra и так далее, e. c.,exempli causa например, ib. или ibid., ibĭdem там же, C.V., curriculum vitae жизнеописание, биография, PM. 1. post meridiem после полудня; 2. p. m., pro mille на тысячу, промилле, P.S., Post scriptum после написанного, H.C.,honoris causa за заслуги; ради почета (ученая степень, присуждаемая без защиты диссертации), A.C.,

Ante Christum (natum) до христианской эры (до Рождества Христова), P.C., Post Christum (natum) после христианской эры (после Рождества Христова), et al.,et alia и другие, pc, p.c., p.cent., pro centum процент, v.v., vice versa на обороте, на другой стороне и др.

Включение подобных латинских заимствований в учебный материал курса РКИ способствует укреплению междисциплинарных связей с курсом латинского языка, что, в свою очередь, стимулирует развитие языковой и межкультурной компетенции студентов-иностранцев.

В заключение ещё раз подчеркнём, что исключительная роль латинского языка в формировании европейской и мировой культуры делает его одним из фундаментальных элементов гуманитарного образования. Преподавателям языковых дисциплин следует стремиться максимально использовать потенциал междисциплинарного взаимодействия курсов латинского языка и РКИ в контексте взаимосвязанного развития лингвистической и межкультурной компетенции студентов-иностранцев.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ N 38 от 17.01 2011 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060301 Фармация (квалификация (степень) "специалист")». [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_113626/

2. Торохтий Л.С., Мацко И.В. Актуальные проблемы обучения лексике русского языка иностранных учащихся // Юбилейная Международная конференция "Актуальные проблемы обучения русскому языку X". – Sbornik praci Pedagogicke fakulty MU. Řada jazykova a literaturni / PhDr. S. Koryčankova (ed.). – Brno: Masarikova univerzita, 2012. – С. 523.

РОЛЬ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА В АДАПТАЦИИ И САМОКОНТРОЛЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КЛИНИКЕ ТУБЕРКУЛЕЗА

Лебедев Ю.И.

Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия

В статье обосновывается важная роль языка-посредника в адаптации и самоконтроле иностранных студентов в клинике туберкулеза, в связи с чем рекомендуется постоянное совершенствование преподавателей в знании английского языка, с одной стороны, и участие иностранных и отечественных студентов-билингвов в обратном переводе методических материалов, с другой.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года отмечается необходимость усиления позиций России на мировом рынке образовательных услуг. Планируется довести доход от обучения иностранных студентов в российских вузах до 10 процентов объема финансирования системы образования [1].

Современные социально-экономические условия, накопление новых знаний в различных отраслях науки, стремительная информатизация общества привели к возникновению новых требований профессиональной подготовки иностранных студентов в области медицины. Российские вузы должны выпускать специалистов, способных не только адекватно сосуществовать с окружающей средой, но и реализовывать свой внутренний потенциал, быть способными и готовыми к решению реальных практических задач.

В значительной мере это относится к формированию у иностранных студентов профессиональных компетенций в области фтизиатрии. Туберкулез является сегодня глобальной проблемой человечества, о чем свидетельствует хотя бы такое понятие как «глобальное бремя туберкулеза» («Global TB burden»), введенное ВОЗ в 1999 году. Самая высокая заболеваемость туберкулезом наблюдается в странах Азиатского и Африканского регионов, где в настоящее время проживает, соответственно, 30% и 55% всех больных. Если в России наблюдается стабилизация эпидемиологической ситуации по

туберкулезу, и показатели заболеваемости колеблются в пределах 82–84 на 100000 населения, то при общем уровне заболеваемости в Африканском регионе, равном 350 на 100000, в Свазиленде и Южно-Африканской Республике эти показатели достигают 1200 и 960, соответственно. Высокий уровень заболеваемости (180 на 100000 населения) отмечен также в странах Юго-Восточной Азии. К странам с наибольшим числом заболевших туберкулезом относятся Индия, Китай, Южно-Африканская Республика, Нигерия, Индонезия [2]. Именно из этих стран приезжает на учебу большинство иностранных студентов, поэтому необходимость в высоком уровне их подготовки в области фтизиатрии является весьма актуальной.

Решение задачи эффективного использования образовательного потенциала кафедры фтизиопульмонологии в обучении иностранных студентов предполагает совершенствование их адаптации в условиях нашей страны, что может существенно повысить качество их профессиональной подготовки.

Известно, что с первых дней пребывания в России иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, вызывающей у многих когнитивный диссонанс, «культурный шок». У 52,3 % опрошенных иностранцев отмечаются чувство усталости, ухудшение памяти, психологический дискомфорт [7, 13].

В преодолении трудностей адаптации большую роль играет совершенствование коммуниукации иностранных студентов, обеспечивающей высокую мотивированность овладения знаниями, умениями и навыками. Однако более 60% иностранных студентов старших курсов оценивают свои знания русского языка на «удовлетворительно» [11]. Наши многолетние наблюдения в Курском медицинском университете показывают, что уже к IV курсу иностранные студенты успешно справляются с бытовым общением на русском языке, но в профессиональной среде нуждаются в использовании языка-посредника. Многие высказывают желание получать медицинское образование, используя англоязычные источники информации, осуществлять

самоанализ, самоконтроль и самостоятельную регуляцию поведения в клинике с коррекцией собственной деятельности на английском языке [11].

Следует отметить, однако, что даже при использовании языка-посредника студентов подстерегает ряд трудностей в осуществлении адаптации, самоконтроля и самоорганизации.

Во-первых, формирование навыков самоконтроля представляет собой сложный, длительный, а порой острый и болезненный процесс. Психолого-возрастные особенности студенчества характеризуются эмоциональной незрелостью, открытостью, внушаемостью, самоидентификацией. Студентам очень важно окружение, в котором они находятся. Часто в одну и ту же студенческую группу попадают юноши и девушки с разным социальным и интеллектуальным уровнем, что требует индивидуального подхода к формированию у них самоконтроля [8].

Во-вторых, доступная студентам англоязычная информация о туберкулезе из Интернета и специальной литературы многообразна, иногда противоречива и часто имеет различную значимость с позиции доказательной медицины. Например, встречаются ошибочные рекомендации на английском языке о подкожном введении туберкулина при постановке кожных туберкулиновых проб. Ошибка обусловлена неправильным толкованием необходимости внутрикожного введения аллергена под верхний слой кожи.

В-третьих, кроме рутинной информации, на кафедрах и курсах фтизиопульмонологии имеются свои собственные точки зрения на различные разделы фтизиатрии, оригинальные научные разработки, иногда опережающие известные знания о туберкулезе. Например, на кафедре фтизиопульмонологии КГМУ разработаны собственные алгоритмы дифференциальной диагностики диссеминированного туберкулеза, опубликована новая парадигма патогенеза туберкулеза, выстроен и используется алгоритм дифференциальной диагностики вакцинальной и туберкулезной аллергии, созданы и используются в обучении учебные пособия по фтизиатрии.

Все это требует целенаправленного педагогического управления самостоятельной работой студентов и адекватного использования языка-посредника, обеспечивающего последовательный переход от одной стадии развития личностных отношений и ценностей к другой, более совершенной.

Известно, что самоконтроль характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим обучаемым произвольный процесс. Произвольность учебной деятельности определяется наличием не столько намерением нечто сделать и желанием учиться, сколько, главным образом, контролем за выполнением действий в соответствии с образцом [3].

Самоконтроль фиксирует отношение учащихся к себе как к субъекту учебной деятельности, определяет опосредованную направленность решения учебных задач, правильность и полноту выполнения операций, входящих в состав действий. При необходимости он позволяет менять их операционный состав, выявлять связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи, обеспечивать их нужную полноту и правильность выполнения.

Новые интерактивные приемы и методы обучения диктуют необходимость совершенствования самоконтроля, так как именно он предоставляет возможность обучаемым задуматься о собственной успеваемости и учебных проблемах, найти пути их решения, лучше адаптироваться в учебной среде. Например, если поощрять студентов к собственной оценке самостоятельной работы, они скорее добьются лучших результатов, нежели в тех случаях, когда эту оценку делает преподаватель.

Самоконтроль отражает отношение студентов к материалам и методам обучения, но осуществляется, как правило, спонтанно, подсознательно и субъективно. Организация регулярного и объективного самоконтроля является актуальной проблемой современной дидактики [12].

Концентрация студента на собственной учебной деятельности и личной успеваемости, формирование рефлексии обеспечивают эффективное

использование современных интерактивных методов обучения в условиях современной фтизиатрической клиники.

Разработанные нами методические рекомендации для самоподготовки к практическим занятиям содержат не только необходимые студенту ориентировочные основы действия для решения задач, но и наборы тестовых заданий для формирования самоконтроля. В условиях клиники самостоятельная работа студентов по интерпретации рентгенологической картины туберкулеза легких, результатов пробы Манту, данных клинических и лабораторных исследований оценивается самостоятельно или путем взаимопроверки, после чего попадает на стол преподавателя. Самоконтроль проводится в рамках тренингов и консалтинга и обеспечивает приобретение компетенций в области медицинской диагностики туберкулеза легких в общей лечебной сети [6].

Медицина является той областью знаний, где обучение студентов осуществляется в клинике, и где профессиональная адаптация обучаемых играет важную роль в приобретении профессиональных компетенций. Известно, что человек наделен уникальной способностью управлять своей деятельностью, т.е. совершать действия и контролировать их. Поэтому действия взрослого человека скоординированы и рациональны [10]. Однако, попадая в клинику, студент еще не владеет суммой житейских знаний и нравственных привычек, которая превосходила бы аналогичную у больных. Самоконтроль призван помочь ему в установлении межличностных контактов с учетом требований психологии и профессиональной этики. Исходя из природы субъект-объектных отношений, курация больного студентом как форма профессионального общения представляет собой сложный противоречивый процесс. Студент-куратор и исследуемый больной выступают одновременно субъектами и объектами действия. Исследуя больного, студент, в свою очередь, подвергается «изучению» со стороны пациента, который строит отношение к куратору на основе полученных впечатлений и активно влияет тем самым на ход педагогического процесса. Психологический контакт, возникающий в ходе

курации между студентом и больным, приобретает, таким образом, дидактическую значимость [4].

Установление самоконтроля – один из центральных механизмов социализации, адаптации будущего врача в клинике; оно связано с усвоением и принятием студентом выработанных медицинским сообществом норм поведения, преобразованием этих норм во внутренние механизмы саморегуляции. В результате самоконтроля осуществляется осознанный выбор допустимых и наиболее приемлемых форм реагирования на обстоятельства окружающей действительности и формируется профессиональная адаптация. В то же время в обстановке избыточных и излишне строгих ограничений, характерной для авторитарной педагогики, внешние требования могут восприниматься студентами как враждебные и чуждые; не происходит их присвоения в качестве собственных, внутренне присущих человеку норм [9].

Нейтрализация такого эффекта – задача, которая решается в рамках демократического общения. Ровное, доброжелательное отношение преподавателя к студентам, независимо от личных симпатий и антипатий, к больным, невзирая на их социальный статус, к сотрудникам клинической базы, от главного врача до вахтера, помогает обучаемым почувствовать необходимость воспитания в себе самоконтроля, без чего формирование профессиональных компетенций невозможно.

Наряду с использованием различных методов психологического подхода к больным и людям, окружающим его в современных условиях, будущему врачу необходима активизация познавательной деятельности в ходе изучения клинических дисциплин. Важную роль при этом играет правильно организованная самостоятельная работа студентов, которая предполагает реальное активное обучение, позволяющее проявиться положительным наклонностям учащихся, их интеллектуальным и физическим возможностям. Такая работа снимает вопрос о стрессовых нагрузках, дает возможность получать индивидуальную консультативную помощь и даже воспользоваться

индивидуальными сроками обучения. Для управления самостоятельной работой в клинике нами используются специальные методические рекомендации [5].

Интерактивные методы обучения требуют поддержания благоприятного психологического климата в учебных группах и кооперативного характера межличностных отношений. Это достигается, благодаря демократическому стилю педагогического общения преподавателя, осуществляющего свои социально-ролевые и функциональные обязанности. Нами замечено, что при авторитарном стиле управления, жестком поэтапном и всеобъемлющем контроле у студентов снижается способность к самоконтролю, проявляется враждебность во взаимоотношениях на фоне покорности и даже заискивания перед преподавателем. При попустительском стиле, когда студенты выполняют задания в отсутствие преподавателя, без тщательного контроля за окончательным результатом, работа выполняется некачественно, участники отмечают низкую мотивацию, рассматривая занятие как безответственную игру.

Демократический стиль общения позволяет оценивать факты, а не личность, что обеспечивает активное участие группы в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. Преподаватель при этом выступает в роли консультанта, искренне заинтересованного в формировании студентами профессиональных компетенций. Это развивает у участников уверенность в себе, стимулирует самоконтроль и самоуправление, повышает общительность и доверительность взаимоотношений в группе. По данным литературы и нашему мнению, демократический стиль является более эффективным, чем попустительский или авторитарный. Он вызывает интерес к работе, позитивную внутреннюю мотивацию деятельности, значительно повышает качество и оригинальность решения задач в условиях интерактивного обучения. Более высокой оказывается групповая сплоченность, чувство гордости общими успехами, взаимопомощь и дружелюбие во взаимоотношениях. Нам представляется, что не столько трудности студенческой жизни и учебы ответственны за снижение интереса к учению, сколько особенности общения

преподавателя с обучаемыми. Справедливости ради, необходимо отметить, что современная социальная психология указывает и на такие обстоятельства, когда наиболее продуктивным и адекватным может оказаться все-таки авторитарный стиль. Однако для ситуаций обычного общения, тем более педагогического, это скорее исключение, чем правило.

Самоконтроль – это внутренний механизм мыслительной деятельности, регулирующий овладение внешней врачебной деятельностью. Необходимо подчеркнуть, что внутренний самоконтроль должен формироваться как при овладении коммуникативными умениями (общением с больным и сотрудниками клиники), так и при овладении специальными диагностическими методиками (клинической, рентгенологической, лабораторной диагностикой).

Следует также помнить, что основным средством общения служит язык. Поэтому изучение его содержания, форм, видов, возможностей и норм составляет важнейшую проблему общения, требует функционально-лингвистического подхода к формированию доверительных отношений и самоконтроля. Самопроверка и внешняя проверка самостоятельных работ студентов, на наш взгляд, должна быть объективной, а результаты представлены в виде корректных замечаний, известных только студенту и преподавателю. В общем анализе работы студенческой группы указания на ошибки и недочеты не должны носить персональный характер. Психологи отмечают положительную роль похвалы за хорошую работу, однако ее вербальная форма не должна касаться личностных характеристик студента. Оценка нами дается в виде благоприятного или неблагоприятного прогноза в отношении будущей врачебной деятельности на основании качества выполненной работы. Не следует употреблять слова «молодец», «отлично», а лучше использовать психологически грамотные англоязычные формы похвалы «well done» или «you are going to be a good doctor». Мы считаем нецелесообразным ругать и высмеивать отдельных студентов. Оценка «два» балла прекрасно характеризует качество проделанной работы и не требует от преподавателя укоризненных

эмоциональных комментариев, кроме проявления чувства огорчения.

Общепринятым является мнение, что педагогическое общение и формирование самоконтроля при реализации интерактивных методов обучения по своей сути есть деятельность творческая, когда мышление в его высшей форме выходит за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами. Однако творчество в педагогическом общении - это не панацея от всех бед, не доминанта, не оставляющая места репродуктивному процессу. Роль репродуктивного в профессиональном общении педагога имеет многоуровневую структуру: от неуверенного умения пересказать то, что знаешь сам, до умения адаптировать материал с учетом многих внешних факторов, перестраивать собственную педагогическую деятельность в изменившихся обстоятельствах. Мастер педагогического труда – это, прежде всего, высококомпетентный в психолого-педагогической и собственной предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки и умения

Из изложенного очевидна необходимость перевода большого массива методических рекомендаций на английский язык. Перевод – это сложный и многогранный вид человеческой деятельности. В литературе приводятся трудности, с которыми сталкивается переводчик в процессе перевода медицинских текстов.

Во-первых, это синонимия терминов, которую терминоведы считают крайне нежелательным явлением, ставящим под вопрос саму терминологичность данных единиц.

Во-вторых, аббревиатуры и сокращения, обнаруживающие целый ряд грамматических особенностей, благодаря особенной склонности английского языка к компрессии, экономии языковых средств, упрощению грамматических конструкций. С одной стороны, это бесконечные возможности для создания все новых аббревиатур, их скорейшей адаптации в системе английского языка, с

другой стороны, это определенные сложности, связанные с противоречиями и несовершенством этой системы.

В-третьих, широкое использование в медицинской литературе латинского языка, который обычно не требует перевода, если текст предназначается для специалистов данной области.

В-четвертых, наличие так называемых «ложных друзей переводчика». Ложные друзья переводчика (калька фр. Fauxamis), или межъязыковые омонимы (межъязыковые паронимы) – пара слов в двух языках, похожих по написанию и/или произношению, часто с общим происхождением, но отличающихся в значении.

Кроме того, существуют проблемы, лежащие в плоскости морфологии, синтаксиса, стилистики, межкультурных различий, набор и суть которых значительно различаются в зависимости от языковых пар.

Таким образом, переводчик медицинских текстов должен принимать во внимание особенности языковой системы и узуса исходного языка и языка перевода, обращая внимание на соответствия и трансформации, относящиеся ко всем языковым уровням. Это требует от преподавателей постоянного совершенствования в области английского языка, с одной стороны, и привлечения к работе по переводу русских и иностранных студентов-билингвов, с другой.

Наши усилия в этом направлении привели к тому, что методические рекомендации и аппарат самоконтроля стали постепенно приближаться к текстам современных статей в зарубежных медицинских журналах и методическим рекомендациям ВОЗ.

Тексты стали содержать в значительном количестве типичные для английского языка инфинитивные обороты (Nominative with the Infinitive), существенно сокращающие русские фразы и приобретающие более привычные для англоговорящего пользователя форму и содержание. Например, русская фраза: «Полагают, что первичное инфицирование туберкулезом является первой

стадией глубокого нарушения в организме, последствия которого могут продолжаться и прогрессировать в любое время» при переводе на английский язык выглядит как: «Primary TB infection is considered to be the first stage of profound bodily disturbance whose consequience may continue and progress at any time». Удачно представлены также причастные обороты, например, «Four days after the admission X-ray reveal edaring shape shadow in the right lung, the left being of clear» («Через четыре дня после поступления пациента в больницу рентгеновское исследование выявило одиночную кольцевидную тень в правом легком, причем в левом легком изменений не было»).

Более экономными и легкодоступными пониманию иностранных студентов стали также герундиальные обороты, например, английская фраза: «We spoke of the patient's having had pain in the upper hemithorax for one week becoming more severe in character» («Мы говорили о том, что в течение недели у больного наблюдалась боль в верхней половине грудной клетки, которая становилась все сильнее»), дословный перевод которой выглядел бы более длинным и менее понятным. Стала четко просматриваться существенная разница в объеме русскоязычных и англоязычных материалов, содержащих одну и ту же информацию вследствие адекватной подборки наиболее подходящих англоязычных синонимов, а также применения так называемых трансформаций при переводе терминологических сочетаний слов. В случаях трансформации осуществлялась перестановка слов с заменой активных форм на пассивные. Это сохраняло нужный для английского языка порядок слов в предложении, подчеркивая смысл высказывания. При этом объем текста в большинстве случаев сокращался. Например, русскоязычная фраза: «Иногда рентгенологическое исследование не способно выявить патологические изменения. В некоторых регионах болезнь может быть менее острой, чем обычно, особенно у пожилых, и врач часто игнорирует ее вероятность» в английском варианте выглядит короче: «The X-ray may fail to show the lesions. In some places no X-ray may be available. Moreover, particularly in the elderly, the

disease may be much less acute and it is easy to forget the possibility». Хорошо видно, что объем текста становится меньше и, несмотря на это, более точным, так как отражает тонкие особенности переведенной информации. В первом предложении использовано слово «fail», которое подчеркивает низкую разрешающую способность рутинного лучевого исследования для выявления данной патологии и поэтому чреватую неудачей в диагностике, а слово «lesions» акцентирует внимание на повреждении ткани в ходе патологических изменений. В третьем предложении на первое место вынесено обстоятельство «particularly in the elderly», которое усиливает информацию о том, что именно у пожилых людей возможен такой малосимптомный вариант болезни. И, наконец, «it is easy to forget the possibility» несет в себе элемент повседневности такой ошибки, учитывая разговорный вариант значения «possibility». Эффективность использования англоязычных методических рекомендаций в обучении была проверена в 8 группах студентов (102 человека), обучающихся по модулю «Диагностика туберкулеза легких». При этом студенты выполняли по 4 задания каждой темы ежедневно, в течение 6 дней. Причем, 2 задания (тест исходного уровня и тест достижения цели) оценивались автоматически, по количеству правильных ответов. Задания по описанию рентгенограмм и по обоснованию диагноза (профессиональные компетенции) представлялись в письменном виде и оценивались перекрестно преподавателями и выборочно – основным лектором для исключения субъективизма. В эксперименте участвовали 2 преподавателя, кандидаты медицинских наук, имеющие педагогический стаж более 10 лет. Каждый занимался с 4 группами. В 1-й группе занятия проводились с использованием вербального контакта для выполнения учебных заданий по традиционным методикам. Во 2-й группе студентами выполнялась самостоятельная работа с использованием аналогичных методических материалов, переведенных на английский язык по инновационной методике. Учебный процесс в обеих группах проходил в обстановке демократического стиля педагогического общения,

обеспечивающего гуманистический подход и эффективную адаптацию в клинике. Подготовка к занятиям проходила на базе соответствующих методических рекомендаций по реферированию литературы [9] и новой программы по обучению студентов. Результаты оценивались по пятибалльной системе. Оценка эффективности использования интерактивных методик у студентов международного факультета показала, что средний балл в 1-й группе на протяжении цикла колебался от 2,8 до 3,2 за все дни обучения. Незначительное увеличение среднего балла группы к концу цикла малодостоверно ($P>0,05$). Во 2-й группе к концу цикла отмечено достоверное увеличение среднего балла с 2,8 до 3,9 ($P<0,05$) за счет повышения оценки за описание рентгенограмм и обоснование диагноза, а также за счет повышения оценок за исходный уровень знаний, что, на наш взгляд, свидетельствует о появлении внутренней мотивации студентов в ходе правильного решения запрограммированных заданий и более тщательной подготовки к занятиям.

Современные интерактивные методики обучения при использовании в англоязычной среде требуют квалифицированного перевода на английский язык, для чего с успехом может использоваться помощь русско- и англоговорящих студентов старших курсов. Эффективность методик определяется также гуманистическим подходом к индивидуальным возможностям обучаемых, демократическим стилем педагогического общения и организацией управляемой самостоятельной работы, направленной на максимальную активизацию мыслительной деятельности и адаптацию студентов. Показана более высокая эффективность обучения иностранных студентов фтизиатрии с использованием интерактивных методик, обеспеченных методическими материалами, переведенными на английский язык. Методика включения студентов в разработку методических пособий рекомендована к широкому использованию на международных факультетах медицинских вузов.

Список литературы

1. Арефьев А. Международный рынок образовательных услуг и российские вузы (статья первая) // Высшее образование в России. -2008. -No2.-с. 144-157.
2. Балина Т.А., Морсковатых Н.И.. Туберкулез как индикатор качества жизни населения: географический аспект изучения // Географический вестник.- 2013. -№4 (27). – С.9-16.
3. Каменская Н.В. Проблемы формирования самоконтроля и самооценки при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2008. № 546. С. 87–99.
4. Коломиец В.М., Лебедев Ю.И.Содействуя профессиональной адаптации // Вестник высшей школы. – 1988. - №9. – С.56-57.
5. Коломиец В.М., Лебедев Ю.И. Фтизиопульмонология. – М.: Медицина, 2005. – 560 с.
6. Коломиец В.М., Лебедев Ю.И., Гольев С.С., Новикова С.Н., Абрамов А.В. Фтизиопульмонология. Учебно-методическое пособие для последипломного образования. – Курск, 2011. - 134 с. 3.
7. Комарова М.Н., Сошников Е.А., Глебов В.В. Культурно-социальная и психологическая адаптация иностранных студентов // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 8. – С. 49-51.
8. Кузьмишкин А. А., Кузьмишкина Н. А., Забиров А. И., Гарькин И. Н. Адаптации студентов первого курса в вузе // Молодой ученый. — 2014. — №3. — С. 933-935.
9. Лебедев Ю.И. Демократический стиль педагогического общения как условие эффективности самостоятельной работы студентов в клинике фтизиатрии // Междунар. научно-исслед. журнал. - 2013. - № 6 (13). - Ч. 3. – С. 36-37.
10. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I -М.: Педагогика, 1983.- 392 с. 5.
11. ЛяхП. П.. Трудности языковой адаптации иностранных студентов в Тихоокеанском государственном университете // Ученые заметки ТОГУ. - 2014, Том 5, No 3, С. 232 – 238.
12. Поляков О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. No 7. С. 48–52.
13. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999. С.15–52.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Левин А.И., Левина Л.В.

Курская академия государственной и муниципальной службы,
г. Курск, Россия
Юго-Западный государственный университет,
г. Курск, Россия

Рассматривается организация внеаудиторной самостоятельной работы аспирантов. Выделены этапы самостоятельной работы, среди них особое внимание уделено подготовительному этапу. Анализируется опыт перевода научных текстов с английского языка на русский как одного из видов самостоятельной работы.

Признание аспирантуры ступенью высшего образования предполагает существенные изменения образовательного процесса как очной так и заочной форм обучения. Предполагается, что аспиранты не только выполняют план научной работы, направленный на написание и представление к защите диссертации, но и осваивают образовательную программу по соответственному направлению подготовки. Соответственно, составляются новые учебные планы, вводятся дисциплины, не изучавшиеся в аспирантуре ранее, одной из которых и является Профессиональный иностранный язык, закрепленный за кафедрой иностранных языков ЮЗГУ. Целью преподавания дисциплины «Профессиональный иностранный язык» является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования в магистратуре или специалитете, формирование профессионально значимых иноязычных речевых умений у аспирантов, овладение аспирантами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной, научной, культурной сферах деятельности, при деловом общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования. Общая трудоемкость дисциплины 72 часа, причем на аудиторную работу отводится 18 часов, а на самостоятельную 54 часа.

В данных условиях нам представляется перспективным использования ресурса самостоятельной внеаудиторной работы. Развитие у данной категории обучающихся навыков внеаудиторной самостоятельной работы предъявляет особые требования к ее содержанию, методическому обеспечению и контролю. Использование ресурса внеаудиторной самостоятельной работы аспирантов в учебном процессе предполагает решение следующих методических задач:

- создание благоприятных условий для развития у аспирантов учебной автономии;

- обеспечение условий для рационального использования аудиторного времени за счет организации самостоятельной работы;

- индивидуализация обучения в режиме самостоятельной работы.

Стоит отметить, что российские лингводидакты уделяют большое внимание вопросам организации и оптимизации самостоятельной учебной деятельности студентов в процессе обучения иностранным языкам. Так например, Н. Е. Есенина считает, что оптимизация самостоятельной работы предполагает, прежде всего, организацию непрерывного информационного взаимодействия участников образовательного процесса, которыми в современных условиях принято считать не только преподавателей и студентов, но и средство обучения, функционирующее на базе информационных и коммуникационных технологий; осуществление обучаемыми самостоятельной информационно-поисковой деятельности при помощи соответствующих интернет–ресурсов [1].

В связи с этим большое значение приобретает наличие на базе высшего учебного заведения, в частности на кафедре иностранных языков, специально оборудованных лабораторий для самостоятельной работы студентов и обеспечения доступа студентов к различного рода информационным ресурсам. В частности на базе научной библиотеки Юго-Западного государственного университета работает электронный читальный зал, где можно не только ознакомиться с имеющимися в библиотеке университета авторскими

электронными средствами образовательного назначения, методическими указаниями, тестовыми заданиями, но и получить их на свой электронный носитель.

В рамках нашего исследования рассмотрим особенности организации самостоятельной работы аспирантов в процессе обучения профессиональному иностранному языку, причем приоритет отводится профессионально-научной сфере и работе с современной оригинальной литературой по направлению подготовки. Аспирантам предоставляется самостоятельность при выборе текстового материала (научных статей, монографий, диссертаций, патентов), представляющего для них профессиональный и научный интерес. Следует отметить, что в самостоятельной работе по иностранным языкам мы выделяем три этапа: подготовительный, операциональный и контрольный [2]. Так, например, на подготовительном этапе к переводу оригинального текста по направлению подготовки преподаватель на первом занятии знакомит аспирантов с рабочими источниками информации и порядком пользования ими, обращает внимание на перевод терминов, многокомпонентных терминологических словосочетаний и так далее.

Особое внимание уделяется структуре научной статьи, общая схема которой может быть представлена следующим образом:

-заголовок;

-сведения об авторе;

-ключевые слова;

-аннотация;

-методы и материалы;

-результаты;

- обсуждение полученных результатов;

- заключение и рекомендации;

-выводы;

-литература.

Кроме того, преподавателю следует обратить внимание аспирантов на слова и сочетания, используемые для связи отдельных частей высказывания. Среди них выделяются:

- средства связи, указывающие на порядковую последовательность мыслей и действий:

first, at first - во-первых, сначала;

next, then - далее, затем;

finally – наконец;

- средства связи, выражающие присоединение к высказыванию или развивающие мысль далее:

moreover - кроме того, более того;

also – также;

besides - кроме того;

- средства связи, выражающие противопоставление:

however – однако;

on the contrary – наоборот;

otherwise - иначе, в противном случае;

- средства связи, показывающие, что высказывание является следствием сказанного ранее:

hence – следовательно;

thus - таким образом;

as a result - в результате и так далее [3].

Используя полученные знания, аспиранты самостоятельно выбирают научный текст для перевода. Контроль выполненного перевода осуществляется преподавателем на аудиторном занятии. Мы рекомендуем в качестве дополнительного средства контроля ведение аспирантом постраничного словаря терминов, который может быть использован в качестве опоры при проверке качества выполненного перевода. Объем текста, предложенного на перевод в качестве задания для самостоятельной работы на один раз, не должен

превышать пяти тысяч печатных сиимволовов с пробелами. На наш взгляд, это позволит преподавателю качественно осуществить проверку представленного перевода, в ходе которой обратить внимание на затруднения грамматического и стилистического характера, возникшие у аспиранта, в процессе выполнения задания. Опыт практической работы показывает, что эти затруднения, как правило, связаны с переводом терминов, не отраженных в словарях, случаями отступления от прямого порядка слов в английском предложении, переводом слов заместителей и так далее.

Мы считаем, что использование в учебном процессе заданий творческого характера является одним из средств оптимизации самостоятельной работы аспирантов. Например, при изучении темы «Научная конференция» нами моделируется проведение этого научного мероприятия как одной из форм международной научной коммуникации. Аспиранты самостоятельно заполняют заявки участников конференции и готовят текст доклада на иностранном языке. В дальнейшем это позволит будущим молодым ученым выработать навыки регулярной научной деятельности. Положительный опыт в этой области уже накоплен, так, например, аспиранты нашего университета участвуют в международных научных конференциях, публикуются в зарубежных научных изданиях.

Список литературы

1. Есенина Н.Е. Методические принципы формирования профессионально ориентированного иноязычного информационного взаимодействия // Высшее образование сегодня. - № 10. – 2013. – С. 54-58.
2. Левина Л.В., Левин А.И. Взаимосвязь самостоятельной языковой и научной подготовки магистрантов // Современные проблемы высшего профессионального образования [Текст]: материалы региональной научно-методической конференции: в 2 ч. Ч. 1; Курск. гос. техн. ун-т. Курск, 2009. 248 с. – С. 120-123.
3. Квасова Л.В. Английский язык для специалистов в области компьютерной техники и технологий = Professional English for Computing : учебное пособие / Л.В. Квасова, С.Л. Подвальный, О.Е. Сафонова. – М.: КНОРУС, 2010. – 176 с. – С. 55-56.

АКТИВИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА КАК ЗАЛОГ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Лешутина И.А.

**Смоленский государственный медицинский университет,
г. Смоленск, Россия**

В статье описан практический опыт работы обучения русскому языку иностранных студентов-медиков в условиях конкретного вуза и показаны пути повышения эффективности обучения при активизации личностных характеристик и коллективного взаимодействия обучаемых.

Общая цель обучения русскому языку студентов-иностранцев медицинского вуза в условиях языковой среды является комплексной, включающей в себя коммуникативную, образовательную и воспитательные цели, которые находятся в тесном взаимодействии с задачами подготовки специалистов для зарубежных стран. В СГМУ изучение дисциплины «Русский язык как иностранный» начинается «с нуля» и продолжается в течение I-Vсеместров - 408 аудиторных часов (без учета времени на самостоятельную работу), которые складываются, согласно ФГОС по специальности «Лечебное дело», из 72 часов основного курса блока гуманитарных дисциплин (иностранный язык), 48 часов вариативной части, 48 часов дисциплины по выбору и 240 часов факультативно. Обучение русскому языку как иностранному в условиях медицинского вуза подразумевает изучение двух наиважнейших аспектов предмета: общее владение языком для формирования коммуникативной компетенции в повседневной и социально-культурной сферах общения и языка специальности для общения в учебно-профессиональной среде.

Из широкого спектра современных подходов, принципов, приемов, методов преподавания русского языка нами выбраны те, которые отвечают особенностям обучения иностранных студентов в СГМУ. В работе с иностранными студентами из Индии на кафедре применяется интенсивный метод активизации возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской

и коммуникативно-деятельностный подход к обучению. Под интенсивным, в данном случае, понимаем не краткосрочное или ускоренное, а напряженное, динамичное, активное обучение, сопровождающееся максимилизацией объемов учебного материала, самостоятельной работой и усилий преподавателя и студентов. Коммуникативно-дейтельностный подход предполагает учебное сотрудничество, в котором заинтересованы, инициативны как преподаватели, так и студенты. Как показывает практика, всё перечисленное становится возможным при максимальном использовании всех резервов личности обучаемого и творческом воздействии на нее личности преподавателя. Такое взаимодействие способствует формированию у индийских студентов готовности овладеть иностранным (русским) языком на уровне бытового общения (ОК-6), воспринимать и изучать научно-медицинскую информацию в устной и письменной форме на русском языке (ПК-31).Важными эффективным в организации учебных занятий является сочетание лингводидактических приемов коммуникативного обучения и психологических факторов, способствующих активизации возможностей как личности отдельного студента, так и коллектива учебной группы в целом.

Как известно, принцип коммуникативности сегодня признан ведущим в обучении русскому языку как иностранному и это позволяет осознавать процесс обучения как обучение общению посредством изучаемого языка. При этом коммуникативная доминанта в преподавании языка предъявляет серьезные требования к содержанию и формам организации учебного процесса.

При выбранной на кафедре методике обучения активность участников учебного процесса выражается в максимальной и постоянной их вовлеченности в процесс управляемого группового взаимодействия, общения-обучения. Именно поэтому единицей организации учебного материала и учебной деятельности является ситуация взаимодействия, динамическое событие, моделирующее образы реальной жизни. В основе концепции метода активизации возможностей личности и коллектива лежат следующие

методические принципы: принцип личностного общения; принцип ролевой организации учебного материала и учебного процесса; принцип коллективного взаимодействия; принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса; принцип полифункциональности упражнений. Все эти принципы подробно описаны в методической литературе [1, 3].

Ролевое общение на иностранном языке в условиях аудиторного занятия – основа построения учебного процесса. Обучать иноязычному общению (в его устных и письменных формах) можно лишь в непрерывном личностно-ролевом взаимодействии. Ролевое общение является эффективным способом приобретения речевой компетенции. Ролевое общение повышает интерес к изучению языка, приводит в действие все механизмы мотивации.

С позиции преподавателя, ролевое общение, ролевая игра – форма организации учебного процесса, а с позиции учащихся – коммуникативная, познавательная, игровая деятельность. Игра понимается в широком смысле слова как форма непосредственного, но продуманного и управляемого общения преподавателя и группы. Преподаватель также может выступать как участник ролевой игры. Трудность в том, что преподаватель не должен доминировать в общении и исправлять ошибки. Но при этом необходимо сохранить функцию контроля, чтобы процесс речевого общения не стал стихийным. Ролевое общение должно быть по своему содержанию на соответствующем студентам интеллектуальном уровне.

Преподаватель организует непрерывное общение через решение множества коммуникативных задач, представленных в коммуникативных упражнениях. Коммуникативные задания в упражнениях формулируются как естественные жизненные ситуации, исходя из конкретного языкового и речевого материала. Роль является одним из главных средств обеспечения мотивированных многократных повторений учащимся одних и тех же языковых и речевых единиц, что необходимо для формирования речевого навыка.

Коммуникативная направленность обучения предполагает активное использование на занятиях групповых форм выполнения учебных заданий. Эффективной является работа в диадах, триадах, малых группах (командах) и т.п. При этом необходимо учитывать, что в диадной работе наиболее результативны однородные пары (за исключением пар, сходных по психологическому показателю «инертность в принятии решения»). Сочетание крайних типов («импульсивный» - «инертный») также приводит к низкой успешности речевого взаимодействия. Личностное общение всегда ориентировано на диалог; на первое место выходит не «как» говорит учащийся, а «что» он говорит. Только так можно приблизиться к реальному общению. Теория коммуникации убеждает в том, что недостаточно знать язык, систему языка. Чтобы общаться, надо знать, как пользоваться языком в определенном контексте, то есть выучить язык означает овладеть речевым поведением в естественных ситуациях.

Эффективность обучения во многом зависит и от личности самого преподавателя, создания им на занятии атмосферы психологического комфорта, демократического стиля общения и взаимного доверия. Преподаватель должен выступать в роли образцового речевого партнера: инициировать речевое взаимодействие студентов; координировать речевые и поведенческие стратегии участников общения; реагировать на содержание высказывания, демонстрируя свою заинтересованность, одобрение, удивление и т.д.; участвовать в общении как равный партнер. При этом интегративной «осью» профессиональной компетентности преподавателя выступают личностные качества, позволяющие эффективно интегрировать все общепрофессиональные и профессиональные составляющие на индивидуальном уровне. Это и стремление к постоянному расширению своего интеллектуального потенциала и мотивационные умения заинтересовать обучаемых, стремление показать значимость своего предмета, значимость владения иностранным языком. Ключом к мотивации, как считает Е.И. Пассов, является индивидуализация учебного процесса, когда условием

успеха каждого является успех остальных [2]. Как видим, здесь работает принцип коллективного взаимодействия, при которомучащиеся активно общаются друг с другом, обмениваясь учебной информацией, расширяя за счет этого свои знания, совершенствуя умения и навыки; между участниками складываются благоприятные взаимоотношения, служащие условием и средством эффективности обучения и творческого развития каждого.

Таким образом, построение учебно-методической работы с использованием активизации возможностей личности и коллектива и коммуникативно-деятельностного подхода доказало свою эффективность в практике обучения как языку общего владения, так и языку медицинской специальности. Основой обучения является динамизм процесса, активность во взаимодействии преподавателя с учебной группой и учащихся между собой.

Список литературы

1. Китайгородская Г.А. Интенсивные методы обучения. Теория и практика. – М., 1992.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. – М., 2013.

ИСТОЧНИК ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ В ТЕКСТАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ (НА ПРИМЕРЕ БАСЕН И. А. КРЫЛОВА)

Лошкарева Ю.В., Коротких И.В.

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В данной статье рассматриваются известные афоризмы из басни И. А. Крылова «Ворона и лисица» в качестве источника прецедентных феноменов в текстах различных типов. Анализируются особенности функционирования афоризмов и крылатых выражений из басен в различных современных дискурсах.

Являясь богатым источником афористики, басни Крылова стали широко известны еще при его жизни и до сих пор пользуются большой популярностью. Цитаты из них часто используются в прецедентных текстах и сами являются источниками прецедентности. Мы обращаемся к ним в своей повседневной жизни, забывая, что они принадлежат великому баснописцу. Это происходит потому, что темы, затронутые им, и созданные им аллегорические образы и сейчас остаются актуальными. Действующими лицами в баснях выступают животные, предметы, в которых проявляются человеческие качества. Например: волк — жестокость, коварство, грубость; ягненок — слабость, искренность, беззащитность; лиса — хитрость, лицемерие, лесть; осел — невежество, тупость, упрямство.

По своему происхождению анализируемый материал – это миниатюрные высказывания, оторванные от контекста художественного произведения, которые в силу своей популярности и многократного использования обрели статус самостоятельных единиц, то есть стали крылатыми выражениями. Для них характерна: предельная информативная краткость и отсутствие внешней связи с коммуникативной ситуацией. Крылатые выражения из басен И. А. Крылова интересны тем, что не содержат смыслового умозаключения, имеют многозначность использования и переносный смысл.

Чтобы понять, как изучаемые выражения трансформировались и стали функционировать в разных функциональных стилях речи, мы рассматривали художественный, публицистический, разговорный, научный, официально-деловой стили и Интернет-тексты. Учебный подстиль не был задействован в исследовании.

Результаты проведенного сравнения показали, что выражение «Спой, Светик, не стыдись!» из басни "Ворона и лисица" используется в художественной литературе:

– как призыв к пению, т.е. в прямом значении;

А. Н. Арбузов. Таня (1938-1947) [(Ведет Таню к пианино.)] Спой, светик, не стыдись; Татьяна Тронина. Русалка для интимных встреч (2004) — Спой, светик, не стыдись, — снисходительно произнес Илья.

– как прием описания прошлого героини;

А. И. Куприн. Киевские типы (1895-1897)— Спой, светик, не стыдись, — вставляет какой-нибудь неисправимый холостяк, знавший Манечку «еще вот такою».

– как дразнилку для того, чтобы обидеть, разозлить;

А. В. Драбкина. Волшебные яблоки (1975) Девочка пригнулась, на глазах ее выступили слезы. — Спой, светик, не стыдись! — приговаривал Мишка, все сильнее притягивая ее к земле.

Встречаются трансформированные варианты данного выражения:

– просьба не стесняться, показать что-либо;

И. Е. Репин. Далекое близкое (1912-1917) — Ну, светик, не стыдись, чего кобенишься, как поповна в невестах, показывай, — ласкает его Васильев своим дружеским подтруниваньем.

В публицистике выражение «Спой, Светик, не стыдись!» чаще всего используется, как заголовок газетной статьи в различных сферах деятельности. К примеру, под таким названием встречаются статьи со следующим содержанием:

– политическая статья на тему законопроекта о возврате денег за концертные билеты в случае, когда зрителей не предупредили о фонограмме;

– медицинская статья, связанная с потерей голоса;

– критическая статья о популярности развлекательных телепередач, связанных с вокалом. *(Почему на всех телеканалах сел «Голос?»)*

Измененный вариант заголовка: *«Спой, Лелик, не стыдись» Афиша (1997) // «Столица», 1997.05.13 Сенсация: Олег Табаков намеревается спеть собственным человеческим голосом отрывки из оперы Верди «Сила судьбы» в новом спектакле на троих «Сублимация любви».*

Цитирование внутри газетной статьи:

– снисхождение, разрешение исполнить песню

Мария РЕМИЗОВА. Алла Пугачева: я готова усыновить Киркорова // Комсомольская правда, 2005.12.20 «Пой! Пой, светик, не стыдись! Тем более мне ой как нравится, как ты поешь!»

В рекламе:

– употребляется без соотнесения с голосом:

«Летняя коллекция макияжа Bird of Paradise от Dior, райские птицы».

Выражение «От радости в зобу дыханье сперло» встречается в значении – «очень сильно обрадовался» – в художественном произведении и в том же значении цитируется в тексте газетной статьи о футболе.

1. М. Е. Салтыков-Щедрин. Наша общественная жизнь (1863-1864) Ризположенский бледнеет и краснеет; у него, что называется, «от радости в зобу дыханье сперло».

2. Слава Богу, отмучились! // Комсомольская правда, 2002.06.15 «У наших от радости в зобу дыханье сперло, и доблестная защита едва не привезла второй гол в свои ворота».

Однако в политической статье оно приобретает уже некоторую негативную окраску и употребляется для критической оценки действий президента США.

В заголовке газетной статьи по медицине оно имеет только соотнесенность по месту расположения, так как речь идет о заболеваниях щитовидной железы. По тому же принципу встречается в книге о технике правильного дыхания: *Ю.Хван «Система здоровья, которая помогла более 2 000 000 человек» 2004г. - Чтобы не уподобляться вороне из известной басни, у которой «от радости в зобу дыханье сперло», мы будем учиться дышать правильно.*

Научный и официально-деловой стиль не представлены.

Такое обилие различных вариантов обусловлено в первую очередь тем, что данная басня изучается в школьном курсе и широко растиражирована в поздней культуре:

– Мультфильм «Ворона и Лисица» (1953) — экранизация басни Крылова.

– Мультфильм «Пластилиновая ворона» (1981): третья миниатюра представляет собой пародийное переосмысление басни.

– Памятник плавленому сырку «Дружба» — композиция изображает альтернативный исход противостояния вороны и лисицы, мирный.

– Четвёртый выпуск проекта «Гражданин поэт» по мотивам басни: сатира на громкие современные благотворительные акции.

– Видео, критикующее вокальные данные современных звезд на телеканале Россия.

– *Вести.net. Фишка недели. Спой, светик, не стыдись! 12 января 14:57 2013 http://www.vesti.ru/videos/show/vid/478341/www.m24.ru/videos/61628*

Проведённое нами исследование позволяет сделать следующие выводы: перечисленные крылатые выражения не функционируют в научных и официально-деловых текстах. Непродуктивно их использование и в текстах рекламы. Это объясняется тем, что басни заключают в себе морализаторскую функцию, исходя из этого, образы главных героев очернены людскими пороками, следовательно, они не способны вызвать у покупателей положительный образ товара.

В публицистических текстах одна часть крылатых выражений перешла в заголовок без трансформации, а другая часть с трансформацией. В самой статье данные выражения чаще используются как цитаты, приведенные автором статьи. Данную особенность можно отметить и в художественных текстах.

Список литературы

1. Национальный корпус русского языка // URL: http:// ruscorpora.ru
2. Эзоп. Лафонтен. Крылов. Полное собрание басен в одном томе. М., 2011.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Лучкина Н.В., Мирзоева С.А., Проценко И.Ю.

**Ростовский государственный медицинский университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия**

В статье обобщаются факторы, влияющие на современное содержание обучения русскому языку как иностранному. Рассматриваются как экстралингвистические факторы, так и факторы, связанные с требованиями современной методики обучения иностранным языкам.

Существует мнение, что жизнь современных учебников по русскому языку как иностранному недолговечна – приблизительно пять лет. Наверное, можно говорить о том, что в разные периоды существования общества продолжительность сроков востребованности учебников различается. Были периоды, когда социальная, экономическая, политическая жизнь страны не претерпевала серьёзных изменений – и жизнь учебников по русскому языку как иностранному отличалась большей продолжительностью. В качестве примера можно привести учебник «Русский язык для всех» под редакцией В.Г. Костомарова, выдержавший 26 изданий и удостоенный Государственной премии СССР. Достаточно долгое время преподаватели подготовительных факультетов для иностранных граждан пользовались учебным комплексом «Старт». Сектор проблем начального вузовского обучения при Институте русского языка им. А.С. Пушкина, координировавший научно-исследовательскую работу всех кафедр русского языка подготовительных факультетов вузов СССР, инициировал создание учебного комплекса «Старт», реализовавшего идеи коммуникативного обучения. Для этих целей был собран большой авторский коллектив, которым был подготовлен выпуск трёх частей учебника и большого количества пособий, составивших единый комплекс. В 90-е гг. это был основной учебный комплекс, которым пользовались преподаватели РКИ. Есть в арсенале учебных пособий по русскому языку как иностранному и свои «долгожители» – учебное пособие С.А. Хаврониной и

А.И. Широченской «Русский язык в упражнениях», что объясняется высоким уровнем организации учебно-методического материала. Книге более пятидесяти лет, но она продолжает работать. В 2014 году вышло двадцатое издание на английском языке, и приходят новые заявки на издание пособия с заданиями, например, на греческом и фарси [6, с. 9].

Но в России началось новое время. В жизни страны произошло много изменений, и это не могло не отразиться на содержании учебников по русскому языку как иностранному.

Таким образом, важным объективным фактором обновления содержания обучения русскому языку как иностранному следует назвать изменения, происходящие в обществе. Не стало огромной страны – СССР. А с нею в прошлое ушли многие советские реалии, о которых рассказывалось на страницах учебников для иностранцев.

В качестве другого объективного фактора необходимо указать научно-технический прогресс, меняющий наш образ жизни. Появились разного рода технические новинки, использование которых сказывается на современных ситуациях общения, например: электронная почта, SMS, социальные сети и т.д. В относительно новых учебниках по русскому языку встречаются слова, которые уже никогда не будут востребованы учащимися: видеомагнитофон, пластинка, кассета, дискета, письма как бумажная корреспонденция и пр.

Следующим не менее важным фактором является ситуация, складывающаяся сегодня на международной арене. Россия столкнулась с враждебностью со стороны Европейского сообщества и Соединённых Штатов Америки. Люди за рубежом часто воспринимают искажённо образ нашей страны, что сказывается и на её популярности в глазах молодых людей, выбирающих страну для получения высшего образования. Мы разделяем мнение Е.В. Ардовой о том, что учебник русского языка для иностранцев должен служить средством формирования позитивного образа страны изучаемого языка. Более того, служить продвижению позитивного имиджа

России на международной арене, что должно стать для авторов учебников важной государственной задачей [1].

Значимым фактором изменения подходов к определению содержания обучения является развитие методики преподавания русского языка как иностранного и других смежных наук: лингвистики, когнитивной лингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии, теории межкультурной коммуникации, эмотивной лингвоэкологиии др.

Требования к содержанию обучения определяются Государственным стандартом, однако этот документ, прописывая критерии владения иностранных учащихся разными видами речевой деятельности, не регламентирует и не конкретизирует содержания учебных материалов, в частности учебных текстов. Это сфера творческой деятельности составителей учебников. В их задачу входит подобрать учебный материал таким образом, чтобы он реализовывал цели и задачи обучения РКИ на каждом из существующих уровней. Что касается предвузовского обучения, то это уровни А1 (элементарный), А2 (предпороговый, или базовый) и В1 (пороговый). Каждому из существующих уровней соответствует свой набор компетенций, и составители учебников и учебных пособий должны продумать не только стратегию обучения языку и речи, но и возможности реализации познавательного, развивающего и воспитательного аспектов. Считаем, что программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур», разработанная Е.И. Пассовым, не утратила своей актуальности, хотя была предложена ещё в начале века. Именно в ней говорится о необходимости учёта этих четырех компонентов: познания, развития, воспитания и учения [3].

Можно ли создать учебник по русскому языку как иностранному, чтобы он отвечал потребностям всех лиц, изучающих язык? Думаем, что это невозможно. На содержание обучения здесь будут влиять такие факторы, как характеристики адресата (взрослая аудитория или детская, уровень развития

учащихся, их психологические особенности и пр.), а также тип учебного заведения: высшее учебное заведение, школа или центры дополнительного образования. Другими словами, содержание обучения должно быть ориентированным на личность учащегося. Современная дидактика одним из важных принципов обучения называет принцип субъектности, а ученика и учителя рассматривает как равноправных участников диалога. С этим принципом связан другой не менее важный принцип современной методики преподавания иностранных языков – принцип интерактивности.

Кроме того, содержание обучения должно разрабатываться на основе современной методической концепции преподавания РКИ. Что касается подготовки иностранных граждан к поступлению в высшие учебные заведения, то современная методика ориентирует составителей учебников и учебных пособий на учет компетентностного, коммуникативно-когнитивного и системно-деятельностного подходов**.**

Компетентностный подход обращает наше внимание на то, какими компетенциями должны обладать иностранные учащиеся на том или ином этапе обучения языку. Овладение многими из этих компетенций имеет жизненно важное значение, так как позволяет адаптироваться к новой языковой и культурной среде.

Профессором А.Н. Щукиным был предложен следующий набор насущных компетенций: коммуникативная, дискурсивная, речевая, (социолингвистическая), социокультурная, социальная, стратегическая, предметная, профессиональная и языковая (лингвистическая) [7]. Дополним этот ряд ещё одной, на наш взгляд, важной компетенцией – эмотивной. «Преподаватели русского языка как иностранного являются свидетелями того, что представители разных культур по-разному воспринимают учебные тексты, имеющие эмотивную составляющую. Не всегда им понятны шутки, анекдоты, сказки, притчи на изучаемом языке, так как овладение знаниями в области

межкультурной эмотивной коммуникации – процесс длительный и достаточно сложный» [2, с. 365].

Коммуникативно-когнитивный подход предполагает процесс обучения языку с синхронным вводом иностранных учащихся не только в языковую, но и культурную среду, знакомя их с Россией прошлого и настоящего, с традициями и обычаями русского народа, с системой его ценностей. Культурологический компонент должен быть представлен в содержании обучения на предвузовском этапе в достаточном, методически оправданном объёме, а задания коммуникативного характера соответствовать тем сферам и ситуациям общения, в которые попадает иностранный учащийся первого года обучения.

Системно-деятельностный подход подразумевает процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, научить самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути её достижения, развивать умение рефлексии: умение контроля и самоконтроля, оценки и самооценки и т.д. И это обстоятельство также предъявляет свои требования к содержанию обучения: насколько оно позволит обеспечить и мотивированность обучения, и возможность осуществления рефлексии?

В методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, выделяют следующие типы учебников: языковые, речевые и коммуникативно-ориентированные. Однако в реальных учебниках присутствуют элементы всех типов. Учитывая многоаспектность подходов к обучению иностранному языку, считаем такой синтез вполне оправданным. Разного рода учебно-методические пособия, ориентированные на обучение какому-то одному виду деятельности, могут содержать учебные материалы превалирующей направленности – обучать говорению, изложению, монологическим высказываниям и т.д. В учебнике же все аспекты должны быть сбалансированы с учётом содержания обучения РКИ в целом.

Содержание учебников и учебных пособий должно давать простор опытным преподавателям для реализации творческих находок, а методически целесообразное расположение учебного материала в уроках обеспечивать начинающим преподавателям возможность делать правильные первые шаги на профессиональном поприще.

Долгое время в методике преподавания РКИ ничего не говорилось о необходимости того, чтобы содержание учебных текстов было интересным и занимательным. Однако все педагоги-практики понимают, что мотивация иностранных учащихся к изучению русского языка во многом зависит от этого фактора, поэтому его также следует включить в общее число факторов, влияющих на содержание обучения. Опыт показывает, что наибольший интерес у иностранных учащихся вызывает учебный материал, связанный с их будущей профессией и жизнью молодых людей: рассказы об их проблемах, мечтах и планах, о любви и дружбе, об отношениях в семье, о выборе профессии и т.д. При этом задачей составителей учебных материалов является поиск нетривиальных сюжетов, содержащих обязательно какую-то изюминку и дающих повод к постановке вопросов проблемного характера. Анализ работ, посвящённых описанию характеристик учебного текста, показывает, что определение понятия «интересный текст» в методике преподавания русского языка как иностранного фактически отсутствует. Л.Б.Тёрёчик было высказано предположение о том, «что само понятие «интересный» является довольно расплывчатым в силу своей очевидной субъективности. Действительно, то, что интересно одному индивиду, может не представляться таковым (и даже более – восприниматься как нечто скучное, даже неприятное) другим индивидам» [5, с. 136].

В последнее время появляются публикации о необходимости обучать иностранных учащихся живой естественной речи [4, 5]. На наш взгляд, это одна из трудных задач, так как на предвузовском этапе мы обучаем литературной нормативной речи. Естественность в диалогической речи обеспечивается в

основном за счёт использования популярных разговорных клише и неполных предложений. «Современная методика преподавания РКИ характеризуется поиском пути создания реального дискурса» [4, с. 23]. Оценка владения иностранным языком сегодня «требует смещения акцента на коммуникативную составляющую учебных текстов, которые должны быть максимально приближены к аутентичным» [4].

Создание новых учебников и пособий – необходимый и, мы сказали бы, увлекательный процесс, позволяющий отчетливо понять, с одной стороны, какие изменения происходят в мире, в стране, в жизни российских граждан, а с другой стороны – увидеть и осознать, по какому пути идёт развитие методики преподавания русского языка как иностранного. Следует отметить, что скорость нарастания всевозможных изменений в жизни людей повысилась, а это сказывается и на времени пользования учебниками и пособиями, ориентированными на современные реалии и актуальные требования методики. В перспективе нас будет ожидать единственно возможный выход – переход к использованию электронных учебников и пособий.

Список литературы

1. Ардова Е.В. Образ России в современных учебниках по русскому языку как иностранному/Е.В.,Ардова [Электронный ресурс]– Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rossii-v-sovremennyh-uchebnikah-po-usskomu-yazyku-kak-inostrannomu
2. Лучкина Н.В., Мирзоева С.А., Проценко И.Ю. Эмотивность учебного текста как лингводидактическая проблема/Н.В Лучкина., С.А. Мирзоева, И.Ю.Проценко//Слово. Грамматика. Речь. – М.,2015. № XVI. –С. 364-367.
3. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур»/Е.И. Пассов [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://lib2.znate.ru/docs/index-327118.html.
4. Степаненко В.А., Нахабина М.М., Курлова И.В. Современный учебник русского языка для иностранцев/В.А.Степаненко, М.М Нахабина, И.В.Курлова//«Вестник Российского университета дружбы народов». №1, 2014.– С. 22-26.

5. Тёрёчик Л.Б. К вопросу о занимательности и естественности учебных текстов: фреймовый подход/Л.Б.Тёрёчик//«Вестник МГОУ». Серия «Педагогика». № 1, 2012. – С 133-138.

ЗАГАДКА КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Маджаева С.И.

Астраханский государственный медицинский университет, г. Астрахань, Россия

В статье автор аргументирует использование загадок на занятиях по иностранным языкам с целью повышения мотивации к их изучению. Автор приводит примеры, которые показывают, что загадки обогащают духовный и культурный мир обучаемого, помогают приобретать знания о строении языка, его особенностях, развивают языковую догадку, мышление.

В игре человек испытывает такое наслаждение
от свободного обнаружения своих способностей,
какое художник испытывает во время творчества
Ф. Шиллер

Нет ничего более успокоительного, чем загадка.
Это задача, ожидающая возможного решения.
Нет ничего более угнетающего, чем тайна:
это задача, не имеющая решения
Эрик Эммануэль Шмит

Безусловно, иностранный язык знакомит с культурой страны, а овладение культурой – личностно. Личностно и общение. Следовательно, на занятии преподавателю необходимо учитывать жизненный опыт, мировоззрение, контекст деятельности, интересы, эмоции и чувства студента, а также его статус в коллективе. Занятие по иностранному языку призвано формировать коммуникативную компетенцию во всем многообразии ее составляющих, решать различные цели обучения, развивать компетенции будущего врача. Учитывая сложившиеся стереотипы своих студентов, преподаватель может повлиять на их преодоление, способствовать большей социальной зрелости,

умению принять иную точку зрения, стать терпимее или, наоборот, активнее и критичнее и т.д. Интенсификация процесса формирования коммуникативной компетенции у студентов предполагает использование элементов интенсивного метода обучения иностранным языкам. Специфика этого метода заключается в активизации возможностей личности и коллектива.

Для выполнения этой цели преподаватель старается моделировать на уроке реальные ситуации общения, которые отражают возможный контекст деятельности студентов, включают их мысль, готовят к эффективному владению иностранным языком. Индивидуализация, речевая направленность и новизна на занятии по иностранному языку – все эти положения взаимосвязаны и подчас деление выглядит несколько условно.

Для раскрытия личности, поддержания интереса к иностранному языку на занятиях можно предложить загадки. Загадка – это краткое иносказательное, требующее отгадки, ритмичное, часто рифмованное поэтическое произведение о предметах и явлениях, близких человеку, описывающее предмет загадывания обычно при помощи метафор, сравнений. Загадки на уроках иностранного языка вводят обучаемых в мир чужой культуры. Отгадывание загадок всегда доставляет удовольствие, приближая к игре. А в игровой ситуации студенты осваивают сложные лингвистические понятия.

Их можно применять в начале занятия как проблему урока, в середине – как переход к другому виду речевого общения, в конце – как подведение итогов.

Загадки, как и пословицы, дошли до нас из глубокой древности. В своем возникновении они связаны с тайной условной речью первобытных племен. В процессе длительной жизни, освободившись от чисто практического и обрядового назначения, загадки превратились в средство воспитания и развлечения. Уже в начале 19 века они воспринимались как игра, как умственное состязание молодежи. Загадке посвящены десятки исследований. Изучены художественная форма загадок, их содержание, история развития,

выделены различные группы загадок: загадки-метафоры, загадки звукоподражательного образа, шутливого вопроса, загадки-задачи [3].

Педагогическая ценность загадок в том, что, отгадывая их, обучаемый впервые знакомится с «радостью мышления», направляет внимание на предметы и явления и их выдающиеся признаки, пытается вникнуть глубже в смысл словесных обозначений этих признаков [1, с. 101]. Поиски отгадок развивают сообразительность, догадливость, приводят к пониманию связей одних предметов с другими, к осознанию единства окружающего нас мира. Развивая мышление, загадка стремится познакомить человека с окружающим его миром, причем привлечь внимание к таким сторонам предметов и явлений, которые невидимы для глаза, привыкшего схватывать только внешние их признаки, например: *Весной веселит, летом холодит, осенью питает, зимой согревает. (Дерево).* Обучаемый знает, что у дерева есть листья, ветки, а саму сущность, смысл дерева он распознает только с помощью загадки. Загадка выполняет не только воспитательную и развивающую функции, но и прагматическую, например, повторение глаголов, повышает интерес, а, следовательно, и мотивирует студентов к изучению, дальнейшему исследованию языка.

Отгадывая загадки, студенты учатся сравнивать один предмет или явление с другим, что помогает им увидеть новые стороны в давно знакомых предметах или явлениях, представить себе предметы и явления незнакомые, неизвестные, делает объяснение преподавателя доступным и запоминающимся. Если же загадка не разгадана, это вызывает в учащемся жажду познания, чтобы сравняться с другими, «не быть хуже других». Загадка, таким образом, стимулирует умственную деятельность, прививает вкус к умственной работе. Загадка, по словам К.Д. Ушинского, «доставляет уму ребенка полезное упражнение» [4, с. 114]. Процесс отгадывания является своеобразной гимнастикой, мобилизирующей и тренирующей умственные силы; отгадывание

загадок оттачивает и дисциплинирует ум, приручая к четкой логике, к рассуждению и доказательству.

Приведу пример. На занятиях по теме «Внешность» преподаватель предлагает отгадать загадки из сказок.

- I have a friend. He is a small boy. He can read, write and count, but not well. He can run and jump and play. He cannot draw and he cannot swim. /Незнайка/.

Преподаватель задает вопросы.

What book is he from? Who is the author of this book? Describe his appearance. How can you characterize him?

Данные вопросы вызывают реакцию студентов.

- I have a friend. He is a big fat boy. He cannot read and write, but he can run, sing, dance and play. He can fly! /Карлсон/

- I have a friend. He is not a boy. He is not a girl. He is green. He can swim. He cannot jump and he cannot fly. /Крокодил Гена/.

Отгадывание дает возможность студентам вспомнить автора произведения, название книги, дать затем характеристику персонажу, т.е. актуализировать лексические и грамматические знания и перейти к описанию внешности товарища, родителей, сестер, братьев.

Загадка – это задачка, которую надо решить. Это поэтическое описание предмета, главных его черт. Как же избежать ошибки при отгадывании загадок? Для этого необходимо:

- внимательно слушать;
- подумать над каждым признаком отгадываемого предмета;
- не торопиться, а внимательно взвесить все признаки.

Аналогично загадке можно использовать и кроссворд как элемент занимательности, помогающий снять усталость и напряжение. Кроссворд представляет собой игру-задачу, в которой фигура из ряда пустых клеток заполняется перекрещивающимися словами со значениями, заданными по условиям игры. Они имеют большие возможности для развития творческих

способностей и тренировки памяти, а, следовательно, могут применяться для лучшего усвоения фактического материала.

Мы полагаем, что загадки

1. формируют лингвистическую компетенцию, так как загадки имеют четко выраженную речевую направленность;

2. отражая особенности жизни людей, загадки формируют социолингвистическую компетенцию, так как, изучая многообразие выражений, можно многое понять и узнать о культуре стран изучаемого языка;

3. загадки помогают построить общение так, чтобы добиться поставленной цели, получать и передавать информацию, то есть формируют дискурсивную компетенцию;

4. повышают мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Таким образом, загадки могут быть средством межличностного общения, обогащения духовного мира, отстаивания своих убеждений, формирования нравственности и мотивации студентов. Они помогают приобретать знания о культуре страны/страны изучаемого языка, о строении языка, его системе, характере, особенностях, развивают чувство языка, языковой догадки, мышление, память во всех ее видах.

Список литературы

1. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. - М.: Просвещение, 1987.
2. Розеншток-Хюсси О. Речь и Действительность / Пер. С англ. – М., 1994.
3. Рыбникова М.А. Загадка, ее жизнь и природа // Русское народное поэтическое творчество / Сост. Ю.Г. Круглов. – М., 1986.
4. Ушинский К.Д. Избранные статьи и письма. – М., 1985.