



«ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

ежегодный альманах



**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ»**

**FEDERAL STATE
BUDGET-FUNDED EDUCACIONAL ESTABLISHMENT
OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION
"THE CHELYABINSK STATE INSTITUTE
OF CULTURE AND ARTS"**

**ЯЗЫК
И КУЛЬТУРА**

**LANGUAGE
AND CULTURE**

Ежегодный альманах

Annual Anthologies

**Челябинск
2017**

**Chelyabinsk
2017**

УДК 008.001
ББК 71.0
Я41

Редакционная коллегия:

Дигина О. Л., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, Челябинский государственный институт культуры (главный редактор);

Суленева Н. В., доктор культурологии, профессор, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург;

Нестеров А. П., кандидат филологических наук, доцент, Челябинский государственный институт культуры;

Наседкина Г. А., кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный институт культуры

Язык и культура: ежегодный альманах. / Челяб. гос. ин-т культуры; гл. ред. О. Л. Дигина. – Челябинск: ЧГИК, 2017. – 118 с.
ISSN 2500-4085

Издание представляет собой публикацию материалов XII международной научно-практической конференции «Язык и культура», организованной кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры».

Адресовано широкому кругу специалистов по педагогике, филологии, лингвистике, культурологии и социологии, а также магистрам и аспирантам этих направлений подготовки.

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Челябинского государственного института культуры

ISSN 2500-4085

© Челябинский государственный
институт культуры, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

О. Л. Дигина	
Предисловие	5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Байжанова Ш. А.</i>	
Аксиологическая основа пословиц и поговорок как средство межкультурной коммуникации	7
<i>Бент М. М.</i>	
Переводы поэмы А. Джамии «Юсуф и Зулейха» в XVIII–XIX вв.	10
<i>Бобнев Б. А.</i>	
Образ и смысл как основополагающие единицы перевода.....	14
<i>Залялетдинова И. М.</i>	
Критерии разграничения форм таксиса (на примере русского и английского языков).....	19
<i>Нестеров А. П.</i>	
Эгоцентричность значения лексических заимствований (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке).....	25
<i>Новиков В. Е.</i>	
Проблемы межкультурной коммуникации в студенческой среде	29
<i>Султангазина Г. Ж.</i>	
К вопросу о трактовке понятия «родной язык» в зарубежной философии языка	32
<i>Туякова М. Т.</i>	
Проблемы перевода художественных произведений с казахского на русский язык	35

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г.</i>	
Дискурсивная компетенция учителя иностранного языка: структура и содержание	39
<i>Гануров М. К.</i>	
Использование научного наследия ученых-мудрецов в музыкальном образовании.....	43

<i>Гушул Ю. В.</i>	
Перспективы интеграции дисциплин «Отраслевые информационные ресурсы» и «Иностранный язык»: необходимость есть, есть ли возможности? (на примере работы с зарубежными базами данных по химии).....	47
<i>Дигина О. Л.</i>	
Проектный метод обучения иностранному языку	61
<i>Малятова Л. П.</i>	
Профессиональное становление и зрелость педагога в условиях высшего учебного заведения	65
<i>Наседкина Г. А.</i>	
Как формировать навыки владения грамматическим аспектом иностранного языка.....	70
<i>Новикова И. Ю.</i>	
Познавательная самостоятельная деятельность студентов на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе	73
<i>Нурмухамбетова А. С.</i>	
Основы формирования патриотизма	77
<i>Скворцов К. В.</i>	
Социально-культурная самореализация обучающихся: особенности современного этапа.....	83
<i>Шмидт А.</i>	
Один среди женщин	87

ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛОГИИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ

<i>Антипова Е. В.</i>	
Проблемы социализации ученика с ограниченными возможностями здоровья	93
<i>Литвак Р. А., Креницына Е. В.</i>	
Социокультурные технологии в социализирующей деятельности современных общественных объединений	97
<i>Самойлова Е. С.</i>	
Понятие этноса: становление современной этнологической школы	101
<i>Севрюгина О. В.</i>	
Особенности социализационных процессов в эпоху Просвещения	107
<i>Юлдашева М. Б.</i>	
Взаимодействие языка и национальной культуры.....	112

Предисловие

Язык – это история народа.

Язык – это путь цивилизации и культуры...

А. И. Куприн.

На современном этапе развития науки все очевиднее становится необходимость комплексного изучения языковых и социокультурных процессов в их функциональном взаимодействии в ходе исторического развития общества. Целесообразность подобного подхода обусловлена, в частности, невозможностью рассмотрения целого ряда важнейших языковых явлений в отрыве от условий функционирования общества, развития его культуры. Соответственно, учет языкового контекста имеет большое значение для адекватного освещения вопросов, находящихся в поле зрения таких смежных научных дисциплин, как культурология, социология, история, философия, педагогика, психология, филология и т. д.

Тесно взаимодействуя друг с другом, оба феномена – язык и культура – имеют большую зону пересечения в силу того, что язык является одним из важнейших способов объективации, экстерииоризации культуры, выполняет в ней существеннейшую эстетическую функцию. Язык не существует вне культуры. Это один из важнейших компонентов культуры, форма мышления, проявление специфически человеческой жизнедеятельности, которая является реальным бытием языка. Известно, что даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут адекватно понимать друг друга, и причиной этого часто является расхождение культур коммуникантов, социальных групп, к которым они принадлежат. Кроме того, через систему знаний и ассоциаций язык окрашивает модель мира в национально-культурные цвета. Следует, однако, учесть, что равно как и культура имеет неязыковую сферу ее реализации, так и язык используется не только в культуре, но и гораздо шире – в системе общественной коммуникации в целом.

XII международная научно-практическая конференция сохраняет и приумножает традиции исследований в области иностранных языков и культур, создает платформу для диалога, обсуждения и обмена опытом. Ученые, исследователи, научные работники, аспиранты, преподаватели представляют результаты своих научных изысканий, обмениваются опытом и новыми идеями по различным аспектам исследований в языкознании, педагогике, филологии, психологии, философии, культуре и смежных областях, создавая международную атмосферу сотрудничества и взаимопонимания.

О. Л. Дигина,
заведующая кафедрой иностранных языков
Челябинского государственного института культуры

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аксиологическая основа пословиц и поговорок как средство межкультурной коммуникации

Байжанова Шолпан Амантаевна, доктор философии PhD
Филиал АО «НЦПК “Өрлеу” ИПК ПР по Костанайской области»
г. Костанай, Республика Казахстан

Процессы коммуникации реализуются на информационном уровне. Ценностные ориентации нашли наиболее яркое нравственно-духовное воплощение в пословицах и поговорках всех наций и народностей.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, пословицы и поговорки, аксиологическая основа.

Baizhanova Sh. A. The axiological basis of proverbs and sayings as means of intercultural communication.

Processes of communication are implemented at the information level. Valuable orientations have found the bright moral and spiritual embodiment in proverbs and sayings of all nations and nationalities.

Keywords: cross-cultural communication, proverbs and sayings, axiological basis.

Сегодня активизировались процессы социализации молодежи в рамках межкультурной, или кросскультурной, коммуникации. Взаимообогащение происходит прежде всего в духовной сфере. Не случайно семантика термина «культура», отпочковавшись от земной почвы еще в 106–43 гг. до н. э., в трудах Цицерона, Катона стала соотноситься со словами «разумность», «духовность», «культура души и духа» [2].

Термин «коммуникация» (от лат. communication – сообщение, передача) появился в научной литературе в начале 1920-х гг., приобрел широкий социокультурный смысл и активно применяется для описания процессов, связанных с передачей информации, и для констатации некой связи между субъектами (системами).

На современном этапе процессы коммуникации реализуются на информационном уровне, когда средства информации являются стимулом и источником социокультурного развития. Информация в данном случае

трактуются как основа культуры и всех культурных ценностей. Второй уровень – это «понимающая социология», где основным результатом коммуникации следует считать понимание человеком другого человека.

О межкультурной коммуникации (синонимы – «кросскультурная», «межэтническая» коммуникация, а также «межкультурная интеракция») можно говорить только в случае, если люди представляют разные культуры и осознают все не принадлежащее к их культуре как «чужое». Участники межкультурных отношений знакомятся с иными правилами и нормами повседневного общения, при этом каждый из них постоянно отмечает для себя как характерное, так и незнакомое, как тождество, так и инакомыслие, как привычное, так и новое в представлениях и чувствах «своих» и «чужих».

В работе Г. Трейгера и Э. Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа» (1954) впервые было сформулировано понятие «межкультурная коммуникация», под которой понималась идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своем желании оптимально адаптироваться к окружающему миру. К наиболее характерным чертам межкультурной коммуникации относятся:

- обязательная принадлежность отправителя и получателя сообщения к разным культурам;
- осознание участниками коммуникации культурных отличий друг друга;
- процесс символического взаимодействия между индивидами и группами, культурные различия которых можно распознать.

И это не процесс аккультурации, который в конце XIX в. отождествлялся с процессами ассимиляции, происходившими в индейских племенах при соприкосновении с культурой белых американцев. В этом случае культуры в процессе взаимодействия взаимно адаптируются путем заимствования друг у друга лучших продуктов. Обусловленные этими заимствованиями изменения вынуждают людей приспособляться, адаптироваться к элементам чужой культуры, в результате человек в большей или меньшей степени «сливается» с новой культурной средой. В начале XX в. американские культурные антропологи Р. Редфилд, Р. Линтон и М. Херсковиц отметили, что в результате длительного контакта «культуры смешиваются и достигается состояние культурной и этнической однородности», что мы и видим на примере «выплавления» однородной американской культуры [3].

Таким образом, межкультурную коммуникацию следует рассматривать как совокупность разнообразных форм отношений и общения между инди-

видами и группами, принадлежащими к разным культурам. И тем примечательнее сравнительный анализ восприятия разными культурами аксиологической основы бытия в процессе кросскультурной коммуникации.

Ценностные ориентации нашли наиболее яркое нравственно-духовное воплощение в пословицах и поговорках всех наций и народностей. Пословицы и поговорки отражают многовековой жизненный опыт, социальные, этические и эстетические взгляды людей. Издавна народы стремились выразить лучшие качества человека, нравы общества, особенности бытия на основе наблюдений в кратких изречениях.

Эквиваленты русских, казахских или английских паремиологических единиц отличаются различиями семантических полей, что продиктовано экстралингвистическими факторами: культурой, историей, бытом народа.



Рис. 1. Особенности ментальной коммуникации пословиц и поговорок

Для передачи значений пословиц, обладающих специальной внутренней формой, используется метод калькирования, дословного перевода: *Делу время, потехе час. – Іске уақыт ермекке сағат. – Business before pleasure.*

Содержательная часть пословицы определяется не столько значением образа или логической структуры конкретного варианта, сколько целями адресанта и смыслом ситуации, в которой употребляется текст [4]: *Кто говорит то, что ему вздумается, услышит то, что ему не понравится. – Ойламай сөйлеген, ауырмай өледі. – What soberness conceals, drunkenness reveals.*

Здесь восприятие идет на ментальном уровне, когда в процессе сопоставительных мыслительных установок образуется целостная совокупность мыслей и создается картина мира: *Не буди лиха, пока оно спит (пока оно тихо). – Жатқан жыланнын құйрығын баспа. – Don't trouble trouble until trouble troubles you. Великие души (люди) понимают друг друга. – Болат біз – қан түбінде жатпас. – Good wits jump [1].*

Знание пословиц и поговорок обогащает человека, заставляет его быть более внимательным к слову, языку, развивает память. При переводе пословиц и поговорок с одного языка на другой расширяются образовательные горизонты, обогащается словарный запас в процессе межкультурной коммуникации. Это предполагает, помимо наличия академической грамотности, необходимость формирования у граждан, и прежде всего у подрастающего поколения, высоких нравственных, морально-психологических и этических качеств на основе аксиологических ценностей. Всем этим богатством в полной мере обладает устное народное творчество каждого народа в каждом государстве. Надо только грамотно использовать это богатство в процессе формирования межкультурной компетенции личности в русле межкультурной коммуникации.

Литература

1. Баймаханова, Т. Английские пословицы и поговорки и их эквиваленты в русском и казахском языках [Текст] : паремиологический словарь / Т. Баймаханова. – Алма-Ата : Мектеп, 1988. – 160 с.
2. Гуревич, П. С. Культурология [Текст] : учеб. пособие / П. С. Гуревич. – Москва : Знание, 1996. – 288 с.
3. Кадыров, А. М. Культурология. Мировая и отечественная культура [Текст] : учеб. пособие / А. М. Кадыров. – Уфа, 2001. – 532 с.
4. Шагиахметова, Л. И. Функции паремиологических единиц [Текст] / Л. И. Шагиахметова // Вестник Челяб. гос. ун-та. – 2009. – № 10.

Переводы поэмы А. Джами «Юсуф и Зулейха» в XVIII–XIX вв.

Бент Мария Марковна, кандидат филологических наук, доцент
Челябинский государственный университет, г. Челябинск

В статье прослеживается история знакомства немецкоязычных ориенталистов и писателей, а через них и остальной Европы конца XVIII – первой трети XIX в. с творчеством А. Джами, в частности с его поэтической трактовкой мифа о Юсуфе и Зулейхе. Рассматриваются различные интерпретации поэмы и произведения, написанные по ее мотивам.

Ключевые слова: переводческая деятельность, легенда о Юсуфе и Зулейхе, культура Востока, литературные интерпретации.

Bent M. M. Translations of A. Jami's poem 'Yusuf and Zuleika' in the 18th–19th centuries.

The article traces the history of German-speaking orientalists and authors' (and through them the whole of late 18th – early 19th century Europe's) acquaintance with A. Jami's works, namely with his interpretation of Yusuf and Zuleika myth. Various interpretations of the poem and literary works deriving from it are also being considered.

Keywords: translation activity, Yusuf and Zuleika legend, Oriental culture, literary interpretations.

Легенда о Юсуфе и Зулейхе имеет множество разнообразных источников: о ней упоминается в священных книгах всех трех авраамических религий – в Коране и Ветхом Завете. Кроме того, она опирается на средневековые легенды и толкования отдельных глав священных книг.

Так, в Коране Юсуфу посвящена двенадцатая сура целиком, без упоминания имени Потифара или его жены. Однако именно там появляется эпизод, в котором соблазнительница угощает подруг, и те ранят себе ножами руки. В дальнейшем этот эпизод использует в своей поэме известный персидско-таджикский поэт-суфист Нуриддин Абдуррахман ибн Ахмад Джами (1414–1492). Жена Потифара появляется и в тридцать девятой главе Ветхого Завета, однако свое имя Зулейха (Зулайхо, Зулейка, Селиха – «соблазнительница») она обретает только в мидраше *Sefer haYashar*.

Несмотря на то, что первым европейским языком, на который был переведен сборник сказок «Тысяча и одна ночь», стал французский (перевод А. Галлана в 1704–1717 гг.), немецкоязычные ориенталисты и писатели выступили первопроходцами для остальных европейских стран (в частности, и для Англии) в знакомстве с авторской восточной (в том числе персидской) литературной традицией через переводы и пересказы таких авторов, как И. Я. Бодмер, В. Э. фон Розенцвейг и Й. фон Хаммер-Пургшталь.

В 1753 г. вышла книга швейцарского филолога Иоганна Якоба Бодмера (1698–1783) под названием «Иосиф и Зулика в двух песнях». Она представляет собой стихотворную обработку библейского сюжета, а также свидетельствует о знакомстве автора с Востоком. Бодмер внес вклад в мировую культуру своими филологическими исследованиями древней литературы: в частности, он перевел на немецкий язык Гомера и Мильтона, писал о Софокле, Вергилии и Поупе, а также ввел в культурный оборот «Песнь о Нибелунгах». Кроме того, в своих произведениях он нередко обращался к сюжетам из Библии по образцу «Мессиады» Клопштока, первые песни которой вышли еще в 1748 г. Среди произведений Бодмера есть такие, как «Опыт эпической поэмы о Давиде, царе Иудейском: с предисловием

и замечаниями о замысле оной: в соответствии с представлениями самых сведущих в искусстве», «История Давида, царя Иудейского», «Набросок эпического стихотворения о спасенном Ное», «Иаков и Иосиф: поэма в трех песнях».

На титульном листе поэмы Бодмера «Иосиф и Зулика» приведен эпитафия из «Одиссеи» Гомера: *τούτω δ' οὐ νέμεσις... / τὴν γὰρ ἀοιδὴν μᾶλλον ἐπικλείουσ' ἄνθρωποι, / ἢ τις ἀκούοντεςσι νεωτάτη ἀμφιπέληται.* – «Нельзя раздражаться... / Больше всего восхищаются люди обычно такую / Песню, которая им представляется самую новой» (пер. В. Вересаева). В первых строках Бодмер упоминает главного героя Иосифа в контексте сюжетного развития «Илиады» – Гектор, спасающийся бегством от гнева «сына Фетиды» [Ахилла] (трижды обегает стены Трои), – и обращается к музам Сиона, чтобы они вдохновили его на создание поэмы, достойной гомеровского эпоса. Греческие аллюзии возникают и в остальном тексте (называются имена богинь Юноны и Венеры). Автор, взявшись пересказать восточную историю, адаптирует ее для слушателей и упоминает, где это кажется ему уместным, не только известные читателям древнегреческие, но и библейские сюжеты: истории Иакова и Рахили, Авраама и Сары, царя Саула.

Спустя семьдесят лет в Австрии была напечатана книга под названием «Иосиф и Зулейха: историко-романтическая поэма с персидского, сочиненная Мевланой Абдуррахманом Джами, в переводе и сопровождаемая комментариями» (1824). Переводчик – австрийский дипломат и востоковед Винцент Эдлем фон Розенцвейг (1791–1865). Его биография была тесно связана с Востоком: он закончил Императорскую академию восточных языков в Вене, затем служил переводчиком при интернунции (временном представителе Австрии) в Константинополе, с 1817 по 1847 преподавал восточные языки в выпускавшей его академии, а в 1831 г. был назначен придворным секретарем. Розенцвейг получил известность как переводчик Руми, Хафиза и Джами.

Переводчик предпосылает книге «Юсуф и Зулейха» два эпитафия: один из Джами («Бог счел тебя прекраснейшей из историй, / И я воспеваю тебя в прекрасной песне»), а другой – из Овидия (*Et veniam pro laude peto.* – «Прошу не похвалы, а снисхождения»). В обширном предисловии Розенцвейг приводит подробные биографические сведения о Джами, список его прозаических (34) и поэтических (16) произведений, а затем упоминает о европейских переводах из Джами (Вена, 1778; Париж, 1807; Калькутта, 1811; Лондон, 1811).

Весомую роль в знакомстве Германии (и Европы) с произведениями восточных авторов сыграла также литературная и переводческая деятельность ученого-востоковеда барона Йозефа фон Хаммер-Пургшталя (1774–1856). Он также закончил упомянутую выше Императорскую академию восточных языков; помимо греческого, латинского, французского, итальянского и английского языков, владел арабским, персидским и турецким языками; с 1796 по 1807 г. находился на дипломатической службе (в 1799 г. – в Константинополе). В 1812–1813 гг. Хаммер-Пургшталь перевел «Диван» Хафиза Ширази, а в 1813 г. – антологию «Розовое масло. Первый и второй флакон, или Восточные сказания и предания, собранные из арабских, персидских и турецких источников».

В 1819 г., очевидно, по следам переводов барона фон Хаммер-Пургшталя, был написан «Западно-восточный диван» И. В. Гете. Имя Зулейки упоминается в «Тэфкир-Наме. Книге размышлений», ей посвящено отдельное стихотворение в «Тимур-Наме. Книге Тимура», а также наиболее читаемый и цитируемый цикл «Зулейка-Наме. Книга Зулейки» из 46 стихотворений. Этот цикл был создан под влиянием стихотворной переписки и обмена мнениями с Марианной фон Виллемер, которую некоторые исследователи называют единственным соавтором Гете. Автор присваивает главным персонажам имена Зулейки и Хатема (вариант перевода имени Хатем – «самый щедрый из арабов» – встречается у Саади). В гетевской «Книге Зулейки», выражающей поэзию страсти, дается свободное толкование восточной героини: «Ты же, ты, долгожданная, смотришь / Юным взором, полным огня, / Нынче любишь, потом осчастливишь меня...» [1, с. 68]. В прозаическом комментарии к «Западно-восточному дивану» («Статьи и примечания к лучшему уразумению “Западно-восточного дивана”») Гете делает обзор восточной поэзии, обращаясь к именам Фирдуси, Энвери, Низами, Руми, Саади, Хафиза, Джами. О Джами немецкий классик говорит: «Он принимается за все, во всем успешен, он одновременно чувствен и сверхчувствен; перед ним раскинулось великолепие мира действительного и мира поэтического, его место – между ними» [там же, с. 189].

Литература

1. Гете, И. В. Западно-восточный диван [Текст] / И. В. Гете ; под ред. И. С. Брагинского. – Москва : Наука, 1988. (Литературные памятники). – 895 с.
2. Bodmer, J. J. Joseph und Zulika in zween Gesängen [Text] / J. J. Bodmer. – Zürich : Conr. Orel und Compagnie, 1753. – 52 S.
3. Goethe, J. W. von. West-Östlicher Divan [Text] / J. W. von Goethe // Goethes Werke. In 10 Bänden. 9. B. – Weimar : Volkerverlag, 1961. – 591 S.

4. Rosenzweig, V. E. von. Joseph und Suleïcha; historisch-romantisches Gedicht aus dem Persischen des Mewlana Abdurrahman Dschami übersetzt und durch Anmerkungen erläutert [Text] / V. E. von Rosenzweig. – Wien : Anton Schmid, 1824. – 498 S.

Образ и смысл как основополагающие единицы перевода

Бобнев Борис Александрович, кандидат филологических наук, доцент
Челябинский государственный университет, г. Челябинск

В статье рассматривается перевод через понятие переводческого пространства, которое предполагает наличие двуязычной коммуникации и участие трех основных субъектов: автора, переводчика и реципиента. Каждый субъект формирует свой компонент смысла и свой образ, которые могут не совпадать при эквивалентном переводе языковых единиц.

Ключевые слова: смысл, значение, образ, переводческое пространство, уровни эквивалентности, двуязычная коммуникация, перевод.

Bobnev B. A. Image and meaning as the basic units of translation.

The article reveals the notion of translator space which supposes the presence of bilingual communication and the participation of three basic players: author, translator and recipient. Every player forms his own sense component and image which can do not coincide in the issue of equivalent translation.

Keywords: meaning, sense, image, translator space, equivalence levels, bilingual communication, translation.

В самом широком смысле перевод есть последовательное изменение процессов семантического кодирования и декодирования текста автора переводчиком с целью воссоздания текста на другом языке. При этом, как замечает известный отечественный лингвист по теории перевода А. В. Федоров, «перевести – значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» [5, с. 10]. «Верно» и «полно» означает не только изложение фактуального содержания текста языка оригинала, но и передачу средствами другого языка его дискурсивно-стилистических особенностей.

Предпосылкой точного и адекватного перевода текста с языка оригинала (ЯО) на язык перевода (ЯП) является правильное понимание подлинника, огромный труд и талант переводчика в отыскании соответствий между элементами двух языков. При этом огромное значение при переводе

текста с языка на язык имеет национальная картина мира, национальное языковое сознание, внутренняя форма национального языка как существование «народного духа», о котором неустанно говорил В. фон Гумбольдт в своих лингвистических исследованиях.

Между текстами языка оригинала и языка перевода переводчиком устанавливаются сложные семантические и формально-содержательные связи и отношения, которые могут быть прямыми, опосредованными, перекрещивающимися, однозначными, многозначными и др. Ибо содержание, как инвариант смысла текста, включает смыслы, являющиеся вариантивными. Задача переводчика состоит в передаче не только инварианта содержания, но и всей совокупности смыслов, которые в тексте одного языка и культуры обретут свои варианты в тексте другого языка и культуры. Межъязыковое взаимодействие в процессе перевода разворачивается в так называемом специфическом переводческом пространстве, объединяющем, а впоследствии и дифференцирующем содержательно идентичные тексты на разных языках – ЯО и ЯП.

Необходимо отметить, что языковые элементы, переводимые вне контекста, могут иметь в разных языках эквиваленты. К языковым эквивалентам часто относят специальные термины, слова-реалии, а также некоторые общезыковые слова с определенным значением. Но и они могут различаться в разных языках в зависимости от конкретного контекста и даже от языковой картины мира носителей языков. Как отмечает В. Г. Гак, трудность процесса перевода заключается в том, что переводчик имеет дело не с абстрактными словами и предложениями, а с конкретными высказываниями. И в каждом конкретном акте речи слова и грамматические формы выражают определенные понятия и связи, отражающие явления действительности [2, с. 10–11].

Общность эквивалентов, которыми пользуется переводчик и которые пересекаются в его переводческом пространстве, может устанавливаться на различных уровнях. Эта общность заключается либо в подобии языковых форм, либо в общности значений при формальном расхождении языковых средств, либо в общности описываемой ситуации. Не случайно в теории и практике перевода различают три модели перевода (формальную, смысловую, ситуационную), которые опираются на три соответствующих уровня эквивалентов.

В качестве иллюстрации сошлемся на пример функционирования многозначного слова *зевать* в русском, французском и итальянском языках,

цитируемый Н. Б. Поповой [4, с. 113–114] и местами уточняемый нами для целей настоящего исследования.

Основное, общее, а также формально-языковое значение лексем *зевать*, *bâillir*, *sbadigliare* можно описать как физиологический процесс непроизвольного глубокого вдоха широко раскрытым ртом при желании спать в состоянии усталости или от скуки.

В качестве производных смысловых вариантов и одновременно общих дополнительных значений для трех лексем будут значения:

- 1) упускать какой-либо благоприятный случай, быть невнимательным, нерасторопным, рассеянным;
- 2) смотреть на кого-либо или на что-либо с праздным любопытством, глазеть;
- 3) зиять, быть открытым.

Например, во французском языке переносное значение *зиять*, *быть открытым* типично описывает открытые окна и двери: *la porte bâille* – *дверь неплотно закрыта*, будто зевает. В итальянском языке встречаем это же переносное значение: *porte, finestra che sbadigliano* – *двери, окна неплотно закрыты (зевают)*. В итальянском языке «зевает» также и рваная обувь, из которой выглядывают пальцы ног: *scarpe che sbadigliano, rotte e aperte sulla punta*.

Достаточно образное смысловое и одновременно ситуативное переносное значение происходит у французской лексики *bâiller* на уровне сниженного или арготического регистра. Например: *ne pas en bâiller un* – *не сказать ни слова, промолчать, не пикнуть*; *faire bâiller le colas* – *перерезать горло*. На театральном жаргоне *bâiller au tableau* будет означать *играть неподходящую, не свою роль*, а в разговорном регистре *bâiller sa vie* – *это вечно хандрить; влачить унылое существование*.

Явно ситуационную модель, отражающую национальную картину мира и специфику национального сознания, наблюдаем в эпизоде из сказки К. Коллоди, когда Пиноккио, пытаясь заглушить голод, начинает демонстративно широко зевать, ибо итальянцы зевают еще и от голода и даже демонстрируют желание поесть зевком и жестами пальцев у раскрытого рта.

Вот эта ситуация: *E intanto la fame cresceva, e cresceva sempre: e il povero Pinocchio non aveva altro sollievo che quello di sbadigliare: e faceva degli sbadigli così lunghi, che qualche volta la bocca gli arrivava fino agli orecchi (Collodi)*. – *А голод все рос, и рос, и рос, и Пиноккио не мог ничем облегчить свои страдания, кроме как зевотой. И он начал зевать так*

отчаянно, что его рот раздирало до ушей. Описание этого факта постоянно приводит в недоумение русского реципиента, которым часто бывает студент, изучающий итальянский язык.

Как видим, при общности основного формально-денотативного значения «приоткрыть рот при вдохе в связи с желанием спать» у слов *зевать* (рус.), *bâiller* (фр.), *sbadigliare* (ит.) имеются национально-специфические семы, требующие при переводе поиска семантических эквивалентов.

Так, русское восклицание *не зевай!* будет переводиться на итальянский язык следующими вариантами, не содержащими формального эквивалента *sbadigliare*. Это будут абстрактное существительное – *attento!* (*внимание*), конкретное существительное – *occhio!* (*глаз*), фразеологический оборот разговорного стиля *non fatti fregare!* (что-то вроде *ты что, не можешь протереть глаза!*).

Другое русское выражение *зевать по сторонам* на итальянский язык будет переводиться, как *guardare a bocca aperta* – дословно *смотреть с открытым ртом*.

На французском языке русское выражение *зевать по сторонам, ротозейничать* могут быть переведены фразеологизмами *lire aux astres* (дословно *читать по звездам*) или *regarder voler les hirondelles* (дословно *смотреть, как летают ласточки*).

Как видим, в каждом конкретном случае слова и их грамматические формы выражают специфические для каждого языка понятия, отношения и связи, отражающие явления действительности. А инвариантная общность эквивалентов в переводческом пространстве, которое справедливо определяется Л. В. Кушниной как «форма бытия межъязыкового и межкультурного взаимодействия» [3], устанавливается на различных уровнях эквивалентности. И, как можно было заметить на цитируемых выше примерах, они все принимают активное участие в этом межъязыковом и межкультурном взаимодействии под названием перевод. При этом можно было также отметить, что смысловые и образные компоненты в процессе перевода являются ведущими и основополагающими.

Смысл в отличие от значения не соотносится напрямую с лексическим значением слова, представленным в словаре. Смысл оформляется в процессе актуализации данного значения в речи (высказывании, тексте) на самых различных уровнях. Л. В. Кушникова определяет смысл как «целостную, имплицитную, полисемантическую единицу лингвопереводческого

анализа текста» и одновременно как «ключевое понятие переводческого пространства» [3, с. 92].

Таким же ключевым в процессе перевода, на наш взгляд, является и понятие образа, который является основополагающей единицей, сопровождающей семантическую и ситуационную модели перевода. Если смысл неуловим, то образ можно представить, а затем и описать вербально или невербально. Тем самым описание образа как бы ведет и к улавливанию смысла. Сошлемся в качестве примера на уже цитированные фразеологические обороты, когда образ человека, бесцельно созерцающего звезды или полет ласточек во французском языке, или человек, смотрящий с открытым ртом в итальянском языке, передает общий смысл невнимательности или рассеянности человека.

Таким образом, предпосылкой адекватного перевода является правильное понимание смысла текста оригинала и глубокое знание готовых языковых соответствий между элементами языков оригинала и перевода, подходящих к конкретному случаю, конкретной ситуации.

Литература

1. Алефиренко, Н. Ф. Теория языка. Вводный курс [Текст] : учеб. пособие для студ. спец. высш. учеб. заведений / Н. Ф. Алефиренко. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
2. Гак, В. Г. Теория и практика перевода. Французский язык [Текст] / В. Г. Гак, Б. Б. Григорьев. – Москва : Интердиалект+, 1997. – 455 с.
3. Кушнина, Л. В. Языки и культуры в переводческом пространстве [Текст] / Л. В. Кушнина. – Пермь : Перм. гос. техн. ун-т, 2004. – 163 с.
4. Попова, Н. Б. Многозначность в системе языка как артефакт национального сознания [Текст] / Н. Б. Попова // Судьбы национальных культур в условиях глобализации : сб. материалов II Междунар. науч. конф. Челябинск, 4–5 апреля 2013 г. – Челябинск : Энциклопедия, 2013. – Т. 2. – 355 с.
5. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода [Текст] / А. В. Федоров. – 4-е изд. – Москва : Высш. шк., 1983.

Критерии разграничения форм таксиса (на примере русского и английского языков)

Залялетдинова Ирина Мансуровна, кандидат педагогических наук
Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина, г. Челябинск

В статье рассматривается проблема разграничения форм таксиса, вводится понятие «полузависимый таксис». Автор считает, что при разграничении форм таксиса необходимо учитывать следующие критерии: морфологический (наличие абсолютной временной отнесенности), семантический (одно- или разнореферентность), структурный (позиция в синтаксической структуре).

Ключевые слова: таксис, зависимый таксис, полузависимый таксис, независимый таксис, морфологический критерий, семантический критерий, структурный критерий.

Zalyaletdinova I. M. Criteria of differentiation of taxis forms (on the example of Russian and English languages).

The article deals with the problem of differentiation of taxis forms; also a notion of “semi-dependent taxis” is introduced. The author believes that the differentiation of forms of taxis, one should consider the following criteria: morphological (the presence of an absolute temporal reference), semantic (mono- or multi-reference), structural (position in the syntactic structure).

Keywords: taxis, dependent taxis, semi-dependent taxis, independent taxis, morphological criterion, semantic criterion, structural criterion.

Несмотря на то, что категория таксиса является предметом исследования лингвистов уже более 50 лет, остаются нерешенными многие вопросы, связанные с определением, выражением, функционированием этой категории в языках, в частности вопрос разграничения форм таксиса.

Мы придерживаемся определения, согласно которому «таксис – это языковая категория, характеризующая временные отношения между действиями: одновременность/неодновременность, прерывание, соотношения главного и сопутствующего действия и т. п.» [2, с. 503–504].

Анализ научной литературы показывает, что исследователи категории таксиса (Т. Г. Акимова, А. В. Бондарко, Н. А. Козинцева, В. П. Недялков, Г. А. Отаина, В. С. Храковский и другие) вслед за Р. О. Якобсоном выделяют формы зависимого и независимого таксиса. Однако существующие определения, по нашему мнению, дают весьма размытое представление о разграничении этих форм, например, «зависимый таксис – это временное отношение между действиями, из которых одно является основным, а второе – второстепенным (сопутствующим)» [3, с. 239], в случае независимого таксиса «ситуации, связанные хронологическими отношениями, являются в определенном смысле независимыми друг от друга» [8, с. 112–113].

Отсутствие разработанных критериев разграничения форм таксиса является причиной смешения понятий «зависимый таксис» и «независимый таксис», а также неточного их употребления.

Так, А. В. Бондарко относит к независимым таксисным конструкциям сложноподчиненные предложения с временным придаточным, предложения с однородными сказуемыми и сложносочиненные предложения (при возможном взаимодействии с лексическими элементами типа *сначала, а затем* и т. п.) [2, с. 504], например,

Когда С. вошел в комнату, он сразу же зажег свет;

С. вошел в комнату и сразу же зажег свет;

Сначала С. вошел в комнату, а затем Р. зажег свет [8, с. 17].

Однако мы придерживаемся мнения В. С. Храковского, что предложения с однородными сказуемыми не являются примерами таксиса, поскольку в них нельзя обнаружить каких-либо грамматических показателей (сочетание видовременных форм главного и зависимого предикатов), которые бы однозначно свидетельствовали о том, что в рассматриваемых конструкциях выражается какое-либо определенное таксисное значение [там же, с. 11–13].

Еще один пример неточного, на наш взгляд, употребления термина «зависимый таксис» мы встречаем у М. В. Мишаевой, которая, отмечая семантическую близость между деепричастиями и союзными придаточными предложениями, рассматривает причастные, герундиальные конструкции и сложноподчиненные предложения с придаточным времени в английском языке как алломорфные средства выражения зависимого таксиса [4, с. 3–25]. Однако мы не можем согласиться с подобным утверждением, поскольку семантическую близость можно рассмотреть также между союзными придаточными предложениями (которые выражают таксисные отношения) и предложениями с однородными членами (по В. С. Храковскому, нетаксисные отношения), но это не дает основания полагать, что предложения с однородными членами служат для выражения таксиса.

По нашему мнению, причиной неверного разграничения форм зависимого и независимого таксиса являются введенные еще Р. О. Якобсоном, уже прижившиеся термины «зависимый/независимый». При этом характер зависимости/независимости таксисных форм (морфологическая, семантическая или структурная) не уточняется.

Рассматривая эту проблему, А. В. Бондарко указывает, что зависимый и независимый таксис не следует трактовать в смысле наличия или отсутствия зависимости между членами таксисного отношения, поскольку между

элементами полипредикативного комплекса всегда устанавливается та или иная степень содержательной и структурной зависимости. Отличие зависимого таксиса от независимого состоит в том, что «в первом случае представлена зависимость второстепенного предиката от основного, что находит выражение в отсутствии у второстепенного предиката собственной самостоятельной (абсолютной) временной отнесенности, во втором случае такой зависимости нет, поскольку нет явно выраженной градации предикатов: ни один из них не имеет признаков второстепенности, в частности, каждый предикат имеет самостоятельную (независимую) временную отнесенность» [3, с. 239–240]. Эта мысль перекликается с мыслью Н. Д. Арутюновой, которая считает присутствие морфемы абсолютного времени признаком независимого предложения [1, с. 39], поскольку абсолютное время непосредственно соотносит содержание высказывания с моментом речи. При этом под абсолютной временной отнесенностью (абсолютным временем) мы понимаем глагольную форму времени, независимую от других временных форм в предложении, определяющуюся соотношением с моментом речи [5, с. 15].

Однако абсолютная временная отнесенность (как проявление морфологической независимости) не может быть единственным критерием при разграничении форм зависимого и независимого таксиса, поскольку и в русском, и в английском языках можно встретить примеры без абсолютной временной отнесенности в зависимой части, которые сложно отнести к формам зависимого таксиса, например,

В этом плане интересно сравнить языковой репертуар, предлагаемый в отечественных и международных учебниках в рамках изучения различных тем и ситуаций [6, с. 6];

*Boards can be used for drawing pictures, of course, the only limitation **being our artistic ability*** [9, с. 184]. – Доска может использоваться для рисования, правда, единственное ограничение – **наши художественные способности** (букв.: *...единственное ограничение **являясь нашими художественными способностями**).

Подобные примеры диктуют необходимость добавления критерия референтности при разграничении зависимого/независимого таксиса, который по своей природе является семантическим.

В случае однореферентности (семантической зависимости) обе части предложения односубъектны (корреферентны):

Начиная этот курс, рассмотрим наиболее значимые вопросы [6, с. 3];

Later, the students, using the new language, make sentences of their own, and this is referred to as production [9, с. 65]. – Позже студенты, используя новый язык, строят собственные предложения, и это называется продуцирование.

А в случае разнореферентности (семантической независимости) обе части предложения имеют (или подразумевают) разный субъект (референта), например:

Это поможет избежать и недопонимания на уровне межличностного общения, обусловленного зачастую незнанием социокультурных особенностей [6, с. 9];

*Next the class and the teacher switch roles in order to practice a little more, the teacher saying Bill's lines and the class saying Sally's [10, с. 37]. – Затем класс и учитель меняются ролями, чтобы еще попрактиковаться, учитель говорит за Билла, а класс – за Салли (букв.: * ...учитель ... говоря за Билла...).*

Принимая абсолютную временную отнесенность и разнореферентность как проявления морфологической и семантической независимости соответственно и, следовательно, как критерии при разграничении форм зависимого и независимого таксиса, отмечаем противоречие со структурной зависимостью/независимостью. При этом структурно зависимыми являются обороты или предложения, находящиеся в синтаксически подчиненной позиции [1, с. 39] (в терминологии Я. Г. Тестельца – зависимые [7]) (например, обороты с неличными формами глагола, придаточное предложение), а следовательно, структурно независимыми – предложения в синтаксически независимой позиции (в терминологии Я. Г. Тестельца – вершины [там же]) (например, части сложносочиненного предложения).

Таким образом, основываясь на критериях морфологической, семантической и структурной зависимости/независимости, можно выстроить следующую таблицу зависимостей с примерами синтаксических конструкций (табл. 1).

Данная таблица наглядно демонстрирует, что согласно всем выделенным критериям к независимому таксису относится сложносочиненное предложение, а к зависимому таксису – предложения с однореферентными оборотами с неличными формами глагола.

Зависимость/независимость синтаксических конструкций
по морфологическому, семантическому, структурному критериям

Синтаксические конструкции	Критерий		
	морфологический (наличие абсолютной временной отнесенности)	семантический (референтность)	структурный (позиция в синтаксической структуре)
Однореферентные обороты с неличными формами глагола	зависимость	зависимость	зависимость
Разнореферентные обороты с неличными формами глагола	зависимость	независимость	зависимость
Придаточные предложения по отношению к главным в сложноподчиненных предложениях	независимость	зависимость / независимость	зависимость
Обе части сложносочиненных предложений	независимость	независимость	независимость

Следовательно, возникает вопрос о выделении еще одной формы таксиса, которая вобрала бы в себя остальные конструкции, не охваченные зависимым и независимым таксисом, а именно сложноподчиненные предложения и разнореферентные обороты с неличными формами глагола. Поскольку названные конструкции являются зависимыми по какому-то критерию и независимыми по другому критерию, мы предлагаем ввести термин «полузависимый таксис».

Таким образом, мы можем вывести следующие определения. Зависимый таксис – это временное отношение между однореферентными (односубъектными) действиями, одно из которых, находясь в синтаксически подчиненной позиции, не имеет абсолютной временной отнесенности. Независимый таксис – это временное отношение между разнореферентными (разносубъектными) действиями, ни одно из которых не находится в синтаксически подчиненной позиции и каждое из которых имеет абсолютную временную отнесенность. Полузависимый таксис – это временное отношение между одно- или разнореферентными (разносубъектными) действиями, находящимися в синтаксически подчиненной позиции и не относящимися к зависимому или независимому таксису, которое не входит в сферу зависимого или независимого таксиса.

Таким образом, подводя итог, можно отметить, что при разграничении форм таксиса необходимо учитывать следующие критерии:

морфологический (наличие абсолютной временной отнесенности), семантический (одно- или разнореферентность), структурный (позиция в синтаксической структуре). Именно эти критерии позволили нам выделить еще один таксис – полужависимый, который вобрал в себя все формы, не относящиеся к зависимому или независимому таксису.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Вариации на тему предложения [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Инвариантные синтаксические значения и структура предложения. – Москва, 1969.
2. Большой энциклопедический словарь. Языкознание [Текст] / гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва, 1998.
3. Бондарко, А. В. Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса [Текст] / А. В. Бондарко // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис / под ред. А. В. Бондарко. – Москва, 2003.
4. Мишаева, М. В. Типология зависимого таксиса в английском и даргинском языках [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. В. Мишаева. – Махачкала, 2007.
5. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст] / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – Москва, 2001.
6. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций [Текст] : пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – Москва, 2005.
7. Тестелец, Я. Г. Введение в общий синтаксис [Текст] / Я. Г. Тестелец. – Москва, 2001.
8. Храковский, В. С. Таксис: семантика, синтаксис, типология [Текст] / В. С. Храковский // Типология таксисных конструкций / отв. ред. В. С. Храковский. – Москва, 2009.
9. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching [Text] / J. Harmer. – Harlow, 2007.
10. Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching [Text] / D. Larsen-Freeman. – 2nd edition. – Oxford, 2003.

Эгоцентричность значения лексических заимствований (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке)

Нестеров Анатолий Павлович, кандидат филологических наук, доцент
Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск

В статье на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке рассматривается сравнительная эгоцентричность заимствованной лексики в заимствующем языке и языке-источнике.

Ключевые слова: заимствование, эгоцентричность, логическая оценка, позитивная оценка, негативная оценка, этическая оценка, неэтическая оценка.

Nesterov A. P. Self-centeredness of the meaning of lexical borrowings (based on Italian borrowings of the 15th century in French).

In the article is considered on the material of Italian borrowings of the XV century in French comparative egocentricity of the borrowed vocabulary in borrowing language and source language.

Keywords: borrowing, egocentricity, logical evaluation, positive evaluation, negative evaluation, ethical evaluation, unethical evaluation.

В числе категорий, связанных с категорией значения, следует назвать категорию **эгоцентричности значения**. Эгоцентричность проявляется наличием у значения соответствующего компонента (признака), являющегося факультативным.

Представление об эгоцентричности значения заимствовано нами у С. Д. Кацнельсона. Однако мы придерживаемся более широкого ее понимания, нежели то, которое было свойственно этому языковеду. С. Д. Кацнельсон считал, что «эгоцентризм, т. е. постоянная отнесенность к субъекту речи» есть свойство лишь дейктических слов [2, с. 5–6]. Мы же полагаем, что эгоцентрический компонент (признак) значения присутствует в содержании не только дейктических, но и целого ряда других слов.

При этом мы учитываем как логическую, так и перцептивную отнесенность к субъекту, иначе говоря, логическую и перцептивную оценку объекта субъектом.

Для **логической** эгоцентричности характерно прежде всего то, что, как писал Ш. Балли, «одни слова и выражения ... несут преимущественно **позитивную**, а другие – преимущественно **негативную** оценку» [1, с. 183–184]. Такая оценка бывает и этической, и неэтической. Можно назвать также и другие виды логической эгоцентричности (количественная оценка, оценка с точки зрения правильности/неправильности и т. п.). Например, значениям

фр. *discourtois* и ит. *discortese* – «невежливый» – присуща негативная этическая оценка, а значениям фр. *faciliter* и ит. *facilitare* – «облегчать, способствовать» – позитивная неэтическая оценка.

Эгоцентричность значений исследовалась нами на материале лексических заимствований, а именно итальянских заимствований XV в. во французском языке (на этапе вхождения в заимствующий язык). Ниже показана сравнительная эгоцентричность заимствованной лексики в заимствующем языке (далее – ЗЯ) и языке-источнике (далее – ЯИ).

Признаком эгоцентричности обладают значения 39 лексико-семантических вариантов (далее – ЛСВ), что составляет 39,8 % от общего числа заимствованных лексических единиц (далее – ЛЕ). Тем самым, доля таких ЛЕ должна быть признана очень большой, как и очень высоким – уровень неординарности. Вероятно, эгоцентричность должна быть представлена в очень большой степени в значениях заимствованных ЛЕ.

В итальянском языке эгоцентрическую характеристику содержат в своих значениях 40 ЛСВ (или 40,8 % от общего числа).

Изменили свою эгоцентрическую характеристику в ЗЯ 24 ЛСВ, в том числе 8 ЛСВ, не имевшие в ЯИ эгоцентрической характеристики в содержании своих значений, приобрели ее в ЗЯ. Таким образом, из 48 пар ЛСВ, значения которых обладают признаком эгоцентричности в ЗЯ и (или) ЯИ, несовпадение эгоцентрической характеристики наблюдается у 24 пар ЛСВ (или 50 %), а поэтому можно утверждать, что эгоцентричность не является устойчивым признаком значений заимствуемых ЛЕ и примерно в половине случаев изменяется. Тем не менее показатель наличия эгоцентричности в группе заимствуемых ЛЕ в ЗЯ должен быть примерно таким же, что и аналогичный показатель в ЯИ.

Логическую оценку содержат в себе значения всех 39 ЛСВ, обладающих признаком эгоцентричности их значений, т. е. чрезвычайно большой доли заимствованных ЛЕ, и перцептивную оценку – значения 6 ЛСВ (или 6,1 %), т. е., в отличие от ЛСВ первого типа, небольшой доли ЛЕ (тем самым, значения 6 ЛСВ содержат как логическую, так и перцептивную оценку). На основании этого можно предположить, что ЛЕ с содержащейся в их значениях логической оценкой должны заимствоваться чрезвычайно часто, а ЛЕ с содержащейся в их значениях перцептивной оценкой, напротив, редко.

В итальянском языке логическую оценку содержат в своих значениях, как и в ЗЯ, 39 ЛСВ и перцептивную оценку – 7 ЛСВ (или 7,1 %). Как и в ЗЯ, значения 6 ЛСВ обладают одновременно логической и перцептивной

эгоцентричностью. Следовательно, доля ЛЕ с содержащейся в их значениях логической, а также и перцептивной оценкой при заимствовании должна оставаться примерно той же.

Позитивную/негативную оценку заключают в себе значения 27 ЛСВ (или 27,5 %) и количественную оценку – значения 19 ЛСВ (или 19,4 %), притом что значения 7 ЛСВ содержат наряду с позитивной/негативной оценкой количественную оценку. Доля ЛСВ и первого, и второго типа должна быть признана очень большой. Вероятно, ЛЕ с содержащейся в их значениях позитивной/негативной, так же как и количественной оценкой заимствуются очень часто.

В итальянском языке 23 ЛСВ (или 23,5 %) содержат в своих значениях позитивную/негативную оценку и 20 ЛСВ (или 20,4 %) являются квантитативами (значения 4 ЛСВ включают в себя наряду с позитивной/негативной оценкой также количественную оценку). Отсюда делаем вывод, что при заимствовании доля ЛЕ с содержащейся в их значениях позитивной/негативной оценкой может несколько увеличиваться, что, по-видимому, свидетельствует о важности этой характеристики для заимствованных ЛЕ, а доля ЛЕ-квантитативов остается почти той же.

Позитивную оценку заключают в себе значения 12 ЛСВ (или 12,2 %) и негативную оценку – 15 ЛСВ (или 15,3 %). Тем самым, доля ЛЕ с негативной оценкой должна быть признана достаточно большой, и несколько меньшей – доля ЛЕ с позитивной оценкой. Очевидно, значения заимствованных ЛЕ довольно часто включают в себя негативную оценку и менее часто – позитивную.

В итальянском языке 10 ЛСВ (или 10,2 %) – мелиоративы и 13 ЛСВ (или 13,3 %) – пейоративы. Отсюда можно сделать вывод, что такие свойства ЛЕ, как мелиоративность и пейоративность, при заимствовании группы ЛЕ в ЗЯ могут быть представлены в несколько более высокой степени, чем в ЯИ.

Этическую позитивную оценку заключает в себе значение 1 ЛСВ (или 1,0 %) и неэтическую позитивную оценку – значения 11 ЛСВ (или 11,2 %). Тем самым, доля ЛЕ второго вида должна быть признана не слишком большой и совсем незначительной – доля ЛЕ первого вида. Можно предположить, что ЛЕ с содержащейся в их значениях неэтической позитивной оценкой должны заимствоваться не слишком часто и почти совсем не должны заимствоваться ЛЕ, которым свойственна этическая мелиоративность.

В итальянском языке мелиоративом с этической оценкой является, как и во французском языке, 1 ЛСВ и мелиоративами с неэтической оценкой –

9 ЛСВ (или 9,2 %). Следовательно, доля ЛЕ с содержащейся в их значениях неэтической позитивной оценкой при заимствовании может немного увеличиваться, доля же ЛЕ, которым свойственна этическая мелиоративность, должна, по-видимому, оставаться неизменной.

Этическую негативную оценку заключают в себе значения 12 ЛСВ и неэтическую негативную оценку – 7 ЛСВ (значения 4 ЛСВ содержат в себе и этическую, и неэтическую негативную оценку). Доля ЛЕ обоих типов должна быть признана не слишком большой. Вероятно, и ЛЕ с содержащейся в их значениях этической негативной оценкой, и ЛЕ, которым свойственна неэтическая пейоративность, заимствуются не слишком часто.

В итальянском языке 10 ЛСВ представляют собой пейоративы с этической оценкой и 6 ЛСВ – пейоративы с неэтической оценкой (значения 3 ЛСВ включают в себя наряду с этической также неэтическую оценку). На основании этого делаем вывод, что доля ЛЕ с содержащейся в их значениях этической, так же как и неэтической негативной оценкой при заимствовании может несколько увеличиваться.

Этическая оценка в целом (позитивная/негативная) представлена в содержании 13 ЛСВ и неэтическая – в содержании 18 ЛСВ (или 18,4 %), в том числе в содержании 4 ЛСВ представлена как этическая, так и неэтическая оценка. Тем самым, доля ЛЕ того и другого типа должна быть признана достаточно большой. Надо полагать, значения заимствованных ЛЕ довольно часто включают в себя этическую либо неэтическую позитивную/негативную оценку.

В итальянском языке этическую позитивную/негативную оценку содержат в своих значениях 11 ЛСВ и неэтическую позитивную/негативную оценку – 15 ЛСВ (значения 3 ЛСВ включают в себя наряду с этической также неэтическую позитивную/негативную оценку). Следовательно, доля ЛЕ с содержащейся в их значениях как этической, так и неэтической позитивной/негативной оценкой при заимствовании может ненамного увеличиваться.

Соотношение логической и перцептивной эгоцентричности во французском языке составляет 100 % к 15,4 %, позитивной/негативной оценки и количественной оценки – 69,2 % к 48,7 %, позитивной и негативной оценки – 44,4 % к 55,6 %, этической и неэтической позитивной оценки – 8,3 % к 91,7 %, этической и неэтической негативной оценки – 80 % к 46,7 %, этической и неэтической позитивной/негативной оценки – 48,1 % к 66,7 %. Таким, судя по всему, и должно быть соотношение различных видов и разновидностей эгоцентричности среди заимствованных ЛЕ, которое представ-

ляется нам небезынтересным и указывает на некоторые психологические мотивы, движущие носителями языка при заимствовании.

В итальянском языке соотношение логической и перцептивной эгоцентричности равно 97,5 % к 17,5 %, позитивной/негативной оценки и количественной оценки – 59,0 % к 51,3 %, позитивной и негативной оценки – 43,5 % к 56,5 %, этической и неэтической позитивной оценки – 10 % к 90 %, этической и неэтической негативной оценки – 76,9 % к 46,2 %, этической и неэтической позитивной/негативной оценки – 47,8 % к 65,2 %. На основе сравнения этих показателей с показателями во французском языке допустимо предположить, что при заимствовании соотношение различных видов и разновидностей эгоцентричности почти не изменяется. Следовательно, при заимствовании не наблюдается отчетливо выраженной тенденции увеличения либо уменьшения представленности какого-либо из видов или разновидностей эгоцентричности по отношению к ее другому, коррелирующему с первым, виду или разновидности в содержании значения заимствованных ЛЕ.

Литература

1. Балли, Ш. Французская стилистика [Текст] / Ш. Балли. – Москва: Изд-во иностр. лит., 1961. – 394 с.
2. Кацнельсон, С. Д. Содержание слова, значение и обозначение [Текст] / С. Д. Кацнельсон. – Москва–Ленинград : Наука. Ленингр. отд., 1965. – 110 с.

Проблемы межкультурной коммуникации в студенческой среде

Новиков Виктор Елисеевич, кандидат биологических наук
Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск

В статье рассматриваются проблемы межкультурной коммуникации при подготовке выпускников вузов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, компетентностный подход, коммуникативная компетенция.

Novikov V. Ye. Problems of the intercultural communication in the student environment.

The article deals with the problems of intercultural communication in the preparation of university graduates.

Keywords: intercultural communication, competence approach, communicative competence.

Проблемы межкультурной коммуникации в студенческой среде неразрывно связаны с реформой образования, которая проводится в нашей стране. Ни для кого не секрет, что мы живем и развиваемся в постоянно меняющемся мире. Современному обществу на различных уровнях приходится решать большое количество проблем во все сферах жизни, в том числе в сфере высшего образования [4].

Для реализации компетентного подхода к обучению преподаватель иностранного языка должен обладать межкультурной коммуникативностью.

Говоря о межкультурной коммуникации в профессиональном общении и о проблемах, связанных с ней, мы можем представить себе и то, что это может иметь отношение к различным видам и формам взаимодействия. Но любое взаимодействие связано с различными проблемами и вопросами. Чем больше развивается человеческая культура, тем сложнее и разнообразнее проблемы, связанные с ней. Иногда людям кажется сложной и обыденная реальность, которая может пугать их своей неопределенностью и трудностями в повседневном взаимодействии [1].

Рассматривая особенности межкультурной коммуникации, следует остановиться на процессах взаимопроникновения (конвергенции и ассимиляции) различных культур в мире, или аккультурации. В «Философском энциклопедическом словаре» аккультурация – это процессы взаимовлияния культур, восприятие одним народом полностью или частично культуры другого народа, обычно более развитого [3].

Даже чувство национального превосходства может рассматриваться как фактор, оказывающий содействие агрессии и экстремизму, ведущий к развитию нетерпимости против других народов: разделение культур на «свою» и «чужую» определяет возникновение идеологии антагонизма, что в дальнейшем приводит к стереотипным представлениям, зачастую крайне негативным; национальная безопасность отходит на задний план, а господство над другим народом становится основополагающей целью. В настоящее время Российская Федерация нуждается в полиэтнических школах, которые направлены на воспитание таких духовных и нравственных качеств и ценностей, как ответственность, целеустремленность, сопереживание, чувство долга перед родителями (семьей), друзьями, государством [4].

Во главу угла можно поставить следующие проблемы:

– проблема *миграции*. Здесь мы видим определяющую роль глобализации, поскольку именно она влияет на увеличение разнообразия культур. Например, в конце 2013 года в мире 232 млн людей являлись мигрантами,

это число равно 3,2 % от всего мирового населения, и оно стремительно растет. Граница между культурами и нациями становится более размытой, и в настоящее время мы не можем точно спрогнозировать дальнейшее развитие ситуации. Еще труднее становится контролировать широкое влияние культур или их распространение в мировом сообществе [1];

– проблема *межкультурного менеджмента*. В этом отношении мы можем говорить о ценностях и стратегиях в управлении, где важен каждый аспект, хотя их разнообразие растет. Что нам нужно прямо сейчас: сокращение и контроль или широкое распространение, баланс или определенный тренд? Все эти вопросы важны и направлены на решение проблемы, связанной с верной организацией межкультурного менеджмента [там же];

– проблема *непонимания*. Межкультурные особенности национальностей создают больше пространства для профессионального, духовного взаимодействия и обмена, но интерпретация многих культурных аспектов зависит от ясности и независимости. Несмотря на различные межкультурные сходства, неправильное применение и замена основных понятий приводит к частым мелким конфликтам между различными культурными группами: этническими, возрастными, религиозными, субкультурными, консервативными инновационными группами [5].

Межкультурная коммуникация, как правило, оказывается решающим фактором в оценке преподавателя учебной группой. Студенты не всегда могут адекватно оценить уровень знаний педагога по предмету, но уровень его общей культуры определяется ими практически безошибочно и формирует соответствующее отношение. Академическая группа часто прощает педагогу незнание отдельного частного вопроса по предмету, но не низкий уровень его личностной культуры. Следовательно, вузы педагогической ориентации должны быть центрами подготовки людей с широкой общей культурой. Приоритеты обучения в них должны расставляться так: первоначально следует готовить человека с широкой общекультурной базой, затем – педагога и лишь в последнюю очередь – предметника (историка, математика, преподавателя иностранных языков и т. д.) [2]. Чтобы стать подлинным носителем знаний, необходимых современному педагогу, только педагогического образования мало – сегодняшние условия таковы, что мировые тенденции развития образования все больше выдвигают на первый план межкультурный аспект.

Резюмируя вышеизложенное, можно прийти к выводу, что межкультурный диалог превращает пути взаимодействия из неявных в явные,

подсознательные мотивы поведения в сознательные, особенно в профессиональном общении. Итак, межкультурная коммуникация имеет ярко выраженную прикладную направленность, и область ее применения безгранична и многообразна, будучи актуальной практически для всех сфер жизнедеятельности человека [1].

Литература

1. Гутарева, Н. Ю. Проблемы межкультурной коммуникации в современном социуме [Текст] / Н. Ю. Гутарева, Н. В. Виноградов // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 1274–1276.
2. Педагогический словарь [Текст] / под ред. Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова. – Москва : Академия, 2000.
3. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – Москва, 1983. – С. 16.
4. Целищева, З. А. Проблемы межкультурной коммуникации в молодежной среде и пути их решения [Текст] / З. А. Целищева, К. М. Сильченко // Молодой ученый. – 2015. – № 24. – С. 882–885.
5. Цирлина, Л. Глобализация и лингвистика: вавилонское столпотворение или «язык-киллер»? [Электронный ресурс] / Л. Цирлина. – Режим доступа: http://www.prof.msu.ru/publ/book6/c62_04.htm (дата обращения 18.04.17).

К вопросу о трактовке понятия «родной язык» в зарубежной философии языка

Султангазина Гульбану Жалеловна, зам. директора по учебно-методической работе
Филиал АО «НЦПК “Өрлеу” ИПК ПР по Костанайской области
г. Костанай, Республика Казахстан

В статье рассматривается понятие «родной язык» на основе анализа концепций В. фон Гумбольдта, И. Л. Вайсгербера и др. Автор подчеркивает значение родного языка для самоидентификации человека.

Ключевые слова: родной язык, языковое сообщество, языковая среда.

Sultangazina G. Zh. On the question of the interpretation of the concept of “native language” in the foreign philosophy of language.

The article deals with the concept of “native language” on the basis of the analysis of the concepts of V. von Humboldt, I. L. Vaisgerber and others. The author emphasizes the importance of the native language for the self-identification of a person.

Keywords: native language, language community, language environment.

На современном этапе развития общества актуальными стали проблемы сохранения самобытности народов, их культурной специфики и функциони-

рования национальных языков. Уникальность любого этноса проявляется через язык, поэтому усиливается необходимость обеспечения языковых прав титульной нации. Эти вопросы и вопросы языкового сообщества и родного языка как главной духовной ценности в жизни человека разрабатывались в зарубежной философии языка (В. фон Гумбольдт и его последователи).

В своей лингвистической концепции В. фон Гумбольдт рассматривает язык в тесной взаимосвязи с мышлением и «духом народа». По мнению Гумбольдта, в языке осуществляются акты интерпретации мира человеком. Он необходим для развития духовных сил людей и является основой формирования мировоззрения и картины мира для говорящего на нем. «Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в случае, если вступаешь в другой круг» [1, с. 80]. Сквозь призму родного языка человек оценивает мир, вырабатывает отношение к чужим языкам, упорядочивает их взаимовлияние.

Развивая идеи Гумбольдта, И. Л. Вайсгербер формулирует «языковой закон человечества» – закон родного языка, закон языкового сообщества, закон обусловленного языком бытия. «Родной язык (Muttersprache) является основой существования всякого народного сообщества, связывающей носителей языка между собой, с прошлыми и будущими поколениями. Без родного языка вообще не могли бы длительное время существовать на больших пространствах сообщества людей» [2, с. 112]. Каждый член языкового сообщества осваивает язык. Совокупное со-владение языком сохраняет его целостность и позволяет передавать его другим поколениям, обуславливая образ мышления данного сообщества. Восприятие мира, его освоение происходит через понятия родного языка. Родной язык определяется Вайсгербером как процесс «вербализации мира», осуществляемый языковым коллективом [там же]. Он обособляет этнос в пространстве, подчеркивая его своеобразие в результате накопленного опыта предыдущих поколений.

В концепции языка Вайсгербера отражено представление о родном языке как языке этнической общности, элементе этнического самосознания. Культивирование родного языка – главнейшее условие сохранения этноса. «Народ, отказывающийся от своего языка, отказывается от самого себя, а та часть народа, которая меняет язык, делает тем самым решительный шаг к смене народной принадлежности» [там же].

Утрата родного языка лишает людей способности к этнической идентификации, превращая их в манкуртов.

Отсутствие языковой среды родного языка ведет к исчезновению национальной специфики мышления. Таким образом, родной язык, трактуемый неоромантиками, и прежде всего Вайсгербером, как форма существования и выражения мышления, играет важнейшую роль в формировании этнического сознания.

Родной язык является основным этнодифференцирующим признаком. Находясь в моноэтнической среде, человек редко задумывается о роли своего родного языка. С появлением языковой альтернативы проявляется отношение к нему как к ценности, народному достоянию.

Родной язык – это язык матери, который ребенок усваивает, когда начинает говорить. Он создает основу взаимопонимания и единомыслия нации, являясь этнопсихолингвистической категорией, в которой неразрывно связаны этническое происхождение, владение языком своего этноса и активное его использование в коммуникации.

Э. Сулейменова пишет: «Родным языком может быть только один язык – язык народа, к которому относит себя человек. Родному языку должно быть возвращено исконное значение – ана тілі, язык матери» [3, с. 103–104]. Смысл этого понятия подчеркивает тесную взаимосвязь между языком и народом, нацией.

Рассмотрение вопроса о родном языке актуально в настоящее время, т. к. гуманистические цели, выдвинутые казахстанским обществом, недостижимы без поднятия престижа и значимости казахского языка. Уважение к родному языку является средством консолидации нации, межэтнической интеграции. Через призму владения своим языком человек может оценивать чужие языки, вырабатывать правильное отношение к ним как к способу духовного взаимообогащения, упорядочивать возникающие связи между людьми, не допускать унижительной деградации ни родного языка, ни языка другой нации.

Литература

1. Гумбольдт, В. фон. О различии строения человеческих языков и их влиянии на духовное развитие человеческого рода [Текст] / В. фон Гумбольдт // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – Москва : Прогресс, 1984.
2. Радченко, О. А. Лингвофилософский романтизм И. Л. Вайсгербера [Текст] / И. Л. Вайсгербер // Вопросы языкознания. – 1993. – № 2.
3. Сулейменова, Э. Д. Национально-культурная специфика и проблемы двуязычия [Текст] / Э. Д. Сулейменова // Перестройка и художественная культура. – Алма-Ата : Наука, 1987.

Проблемы перевода художественных произведений с казахского на русский язык

Туякова Мира Туякбаевна,

зав. кафедрой психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса
Филиал АО «НЦПК “Өрлеу” ИПК ПР по Костанайской области»
г. Костанай, Республика Казахстан

В статье рассматриваются актуальные вопросы оценки качества перевода. Автор проводит сравнительный анализ существующих моделей оценки качества перевода.

Ключевые слова: перевод, переводчик, контекст, оригинал, художественный перевод.

Tuyakova M. T. Problems of translating works of art from Kazakh into Russian.

The article considers topical issues of translation quality assessment. The author conducts comparative analysis of existing models of translation quality assessment.

Keywords: translation, translator, context, original, literary translation

В современном мире все большее количество жителей планеты пользуются результатами переводческой деятельности лингвистов. Многочисленные попытки исследователей определить критерии оценки качества перевода не привели к положительному результату. Информацию для изучения культуры, традиций, обычаев, обрядов, как правило, читатель черпает из художественной литературы, справочников, энциклопедий. Для получения достоверной информации необходим хороший перевод.

Для определения степени эквивалентности исследователь подвергает оба текста сравнительному анализу с использованием ряда особых категорий, таких как тип текста, семантические, грамматические и стилистические особенности. При работе с текстом иноязычного происхождения важную роль для его полного понимания играет перевод, в частности при обращении к художественному тексту, где необходимо избегать непонимания и всегда важно уметь подобрать «нужные слова» для максимально точной передачи задумки автора. При этом эрудиция переводчика и глубина знания им языков, участвующих в процессе коммуникации, то есть перевод, оказывается зависимым от соотношения – сходства и различия – конкретных языковых систем: исходного языка (ИЯ) и переводящего языка (ПЯ). Нельзя не отметить огромный вклад в переводческое дело Г. Бельгера [1].

Независимо от среды обитания языковой общности объективно существуют и отражаются сознанием понятия предмета, качества, процесса; единичности и множественности предметов; степени качества; настоящего,

прошедшего и будущего времени; реальности либо нереальности действия и так далее. Это указывает на возможность передачи мысли, выраженной средствами одного языка, на другой язык, поэтому существуют закономерные межъязыковые соответствия. Различия в способе структурирования, членения действительности проявляются, например, в том, что в основу обозначения предмета в разных языках могут быть положены различные признаки, свойства, например, в русском языке существуют три категории рода, а в казахском языке отсутствуют. Падежных форм в русском языке шесть, а в казахском – семь. Этот неполный перечень расхождений между системами казахского и русского языков необходимо дополнить расхождениями в словообразовательном аспекте. В казахском языке самым продуктивным способом словообразования является суффиксация – в русском префиксация и суффиксация. Русский язык – язык флективный, казахский – агглютинативный. Таким образом, наряду с чертами сходства языки обнаруживают и существенные расхождения на всех уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом, словообразовательном. Судьба художественного творческого контекста, то есть системы стилей и стилистических комплексов оригинала во многом зависит от переводчика. Переводчик может оказаться сильнее или слабее автора подлинника. Переводчик не свободен в своем деле. Однако в определенной степени при переводе он берет на себя инициативу.

По мнению Х. Махмудова, при несоответствии отдельных речевых средств ИЯ и ПЯ во многих случаях даже дословный перевод произведений выглядит намного лучше, чем «творческий» перевод рядовых поэтов. Важную роль в таких случаях играют высокая одаренность, мастерство и неутомимый труд переводчика. Опять же, по Х. Махмудову, существуют два принципа, два метода в художественном переводе: дословный (стремление дать наиболее точный перевод) и контекстуальный. Степень точности бывает различной.

По мнению Х. Махмудова, естественно стремление к точности. Но эту точность нельзя сводить к дословному переводу, ее следует понимать как сохранение творческого контекста оригинала, а средств может оказаться достаточно или недостаточно для сохранения соотношения элементов стилистического ядра и стилистической периферии, то есть стилистического комплекса. Перевод художественных текстов – самый трудный и своеобразный из всех типов перевода. Ведь именно в художественных текстах во всем спектре представлены выразительные средства языка: сравнения, аллегории,

метафоры, аллюзии, оксюмороны и так далее, и именно речь художественной литературы отличается особенной образностью [1].

Перевод художественных текстов всегда играл важную роль как в мировой литературе, так и в государственных делах каждой страны отдельно. Ведь именно литературная деятельность является показателем имиджа государства для всего мира. Читатели из разных уголков планеты познают историю, быт и ментальность страны именно на страницах художественных произведений.

Всем известно, что казахская литература богата достойными классиками. Но в мировую литературу уверенно вошли лишь имена Абая Кунанбаева, Ы. Алтынсарина, М. Ауэзова, С. Муканова. А что же М. Магауин, Б. Майлин? Безусловно, Абая знают как великого поэта Республики Казахстан. Но читают ли его так же, как и в Казахстане? Ведь переводы Абая по сей день не смогли передать всю прелесть его творчества... [2].

В казахской литературе проблема перевода затрагивалась со времен Абая. Именно Абай внес новую струю взглядов в казахскую поэзию. И нужно отметить, что переводы Пушкина, Лермонтова сыграли немаловажную роль в этом процессе [4].

Абая как великого поэта казахской степи узнали во всем мире благодаря переводам романа М. Ауэзова. Но Герольд Бельгер отмечал, что достойные переводы поэзии Абая до сих пор не появились. Проблема перевода художественных текстов на самом деле существует и определенно влияет на общую картину современного литературного процесса. Произведения русскоязычных казахстанских поэтов и писателей должны переводить на казахский язык, соответственно, литературу на казахском нужно переводить на русский язык. Хотя перевод произведения М. Магауина «Дядя моих детей» содержит двадцать семь ошибок.

К сожалению, за рубежом даже и не знают, есть ли современная поэзия в Казахстане. Спустя 20 лет казахская поэзия вполне имеет право на расширение читательской аудитории. Теперь проблема состоит в качестве перевода.

Перевод художественных текстов очень важен. Достоверный перевод приведет к хорошему имиджу казахской литературы на мировой арене. Все знаменитые писатели и поэты, которые имеют значимое имя на мировом уровне, достигли своих вершин именно благодаря переводам. А сколько гениальных произведений так и остались в тени, забытые временем – которые не заговорили на других языках.

На самом деле требования к переводу весьма значительны, чтобы добиться максимальной идентичности. Это несколько уровней: и уровень смысла, и уровень чувства, и уровень настроения, и уровень стихосложения, и др. Часто перед поэтами-переводчиками возникает дилемма: отдать предпочтение либо смыслу, либо настроению стиха. Но нельзя забывать и о том, что читатели, не владеющие языком оригинала, никогда не смогут оценить произведение, если в перевод не будет вложена душа переводчика.

Литература

1. Абайдельдинов, Е. М. Проблемы перевода произведений И. С. Тургенева на казахский язык [Электронный ресурс] / Е. М. Абайдельдинов. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/problemu-perevoda-proizvedeniy-i-s-turgeneva-na-kazahskiy-yazyk> (дата обращения 18.04.2017).
2. Жаксылыков, А. Ж. Актуальные проблемы художественного перевода и развитие казахской литературы [Текст] : хрестоматия / А. Ж. Жаксылыков. – Алматы : Қазақ университеті, 2011. – 136 с.
3. Латыпова, З. Х. Проблемы перевода казахской детской поэзии на русский язык (1970–1980 годы) [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / З. Х. Латыпова. – Алматы, 2007. – 146 с.
4. Рахимжанова, А. С. Художественный творческий контекст и проблема перевода [Электронный ресурс] / А. С. Рахимжанова // Вклад молодых исследователей в индустриально-инновационное развитие Казахстана. – Режим доступа: <https://articlekz.com/article/6755> (дата обращения 18.04.2017).
5. Сагандыкова, Н. Ж. Основы художественного перевода [Текст] : учеб. пособие / Н. Ж. Сагандыкова. – Алматы : Санат, 1996. – 208 с.

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Дискурсивная компетенция учителя иностранного языка: структура и содержание¹

Афанасьева Ольга Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент **Федотова
Марина Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент Южно-
Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г.
Челябинск

В статье рассматривается дискурсивная компетенция как совокупность когнитивного, социокультурного и личностного компонентов, которые формируются с учетом культурных ценностей родного и изучаемого языков.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивная компетенция, ценности, межкультурная коммуникация.

Afanasyeva O. Yu., Fedotova M. G. Discourse competence of a foreign language teacher: structure and content.

The article views discourse competence as a complex of cognitive, sociocultural, and personal components formed with the account of traditions and cultural values of the native and foreign languages.

Keywords: discourse, discourse competence, values, intercultural communication.

Кризисное состояние современного мирового сообщества, столкнувшегося с международными и этническими конфликтами, террористическими актами, проблемами окружающей среды, требует осмысления последствий глобальных процессов, затрагивающих все сферы деятельности человека, включая социокультурную. В этих условиях образование, будучи частью культуры, выступает источником информации, расширяющим пространство для межкультурной коммуникации, а также средством для определения вектора поступательного развития общества.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» по договору на выполнение НИР от 14.04.2017 г. № 16-446 по теме «Дискурсивное конструирование: репрезентация действительности в языке и коммуникации».

Стремление некоторой части мирового сообщества навязать под видом приоритета глобальных ценностей свои собственные национальные интересы не только вызывает расхождения во взглядах на мировые события и на их оценку, но и усиливает неравенство участников диалога в социокультурном контексте, что может поставить под угрозу сам факт культурного диалога.

В свете обозначенных тенденций переосмысление образовательных задач актуализирует идею укрепления культурной идентичности будущего учителя иностранного языка в рамках построения системы новых национально-культурных ценностей, которая формирует культурный облик учителя, способного осуществлять свою профессиональную деятельность в диалоговом режиме в условиях специально организованной образовательной среды, позволяющей воссоздать многообразие культур в формате реальной педагогической практики.

Следовательно, именно развитие способности к межкультурной коммуникации позволяет будущему учителю иностранного языка лучше понять свое место, роль и значимость для решения общечеловеческих задач и сформировать четкие оценочные позиции и личную ответственность за происходящее вокруг. В этом смысле формирование и развитие дискурсивной компетенции как составной части профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка может, несомненно, повысить качество и эффективность его профессиональной деятельности.

Центральной составляющей понятия дискурсивной компетенции выступает дискурс. Несмотря на многочисленные исследования в данной области, понятие дискурса остается весьма спорным, что определяется его тесной связью с такими основными лингвистическими категориями, как язык, речь, текст. В самом общем виде дискурс связан с процессом оформления мысли, идеи, определения характера взаимодействия участников общения, детерминирующего моделирование способов их коммуникативного поведения в зависимости от уровня их информированности и от целей и задач коммуникации. При этом выбор языковых средств отражает особенности индивидуальных стилей участников межкультурной коммуникации.

В лингвистическом смысле дискурс – это, с одной стороны, речь, наделенная социокультурными характеристиками, а с другой стороны – язык, включенный в конкретный социокультурный контекст. Из этого следует, что основой создания дискурса выступает определенное смысловое поле, заданное социокультурной ситуацией, а сам дискурс направлен на передачу

определенного смысла и соответствует конкретным коммуникативным действиям, имеющим свою прагматику.

В нашем понимании дискурс – это сложный многокомпонентный феномен, выраженный как языковыми, так и неязыковыми средствами, представляющий собой образец реализации межличностного или межкультурного взаимодействия, которое обусловлено личностно или общественно значимыми интересами, целями и задачами.

Компетентностная модель обучения, составляющая основу современного образования, ориентирована на развитие способности человека к эффективной профессиональной деятельности, которая характеризуется самостоятельным овладением знаниями, умениями и навыками и обеспечивает реализацию творческого инновационного потенциала обучаемых [2]. В связи с этим именно компетентностный подход позволяет нам сконцентрироваться на структуре и содержании дискурсивной компетенции как средстве реализации интеллектуальных ресурсов обучаемых, активизирующих их функциональную языковую способность к построению и использованию иноязычного дискурса, который состоит в выражении, интерпретации и обсуждении общего значения в ходе межличностной коммуникации в устной и (или) письменной форме [1].

Такой подход позволяет рассматривать дискурсивную компетенцию как форму и способ осознания действительности, как средство раскрытия, в первую очередь, инвариантной картины мира, обусловленной социальной структурой общества, культурными и языковыми различиями. Однако в построении дискурса выделяются не только эти национальные, культурные и социальные особенности, но и отражается специфика отдельной личности, ее способность к конкретизации действительности, что позволяет говорить о том, что дискурс, отражая индивидуальное языковое сознание личности, открывает путь к ее самореализации, где человек предстает как активный субъект познания и общения, в процессе которых он развивается и создает условия для управления продуцированием своего собственного дискурса [3].

Исходя из этого дискурсивная компетенция может быть представлена как единство когнитивного, социокультурного и личностного компонентов.

Когнитивный компонент включает знания, которые формируют определенные познавательные структуры, когнитивный стиль и отношения в процессе коммуникации, а именно:

– знания о различных видах дискурса и стратегиях их построения и продуцирования;

– знания о различиях в структурах речевых актов в родной и изучаемой лингвокультурах, что объясняется различиями в ценностях;

– знания языковых средств, типичных для того иного вида дискурса.

В социокультурном компоненте дискурсивной компетенции проявляются отношения между индивидуальными знаниями и языковыми знаниями, взаимодействие между индивидом и социальным уровнем. Именно этот компонент отвечает за организацию вербального и невербального поведения и определяет модели взаимодействия с учетом норм, целей и задач коммуникации. В его структуру входят следующие умения:

– умение выстраивать собственное вербальное и невербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка;

– умение достигать взаимопонимания на основе создания общего значения.

Задача личностного компонента состоит в развитии рефлексивных умений, обеспечивающих способность к критическому мышлению и к самореализации, и включает следующие составляющие:

– владение способами представления культурных ценностей в родном и иностранном языках;

– владение способами оценивания полученной информации;

– владение способами придания полученной информации личностной значимости.

Формирование дискурсивной компетенции – это целенаправленный, специально организованный педагогический процесс, который требует учета ряда ее характеристик, которые можно сформулировать следующим образом:

– дискурсивная компетенция выступает как составная часть профессиональной компетентности учителя иностранного языка и направлена на осуществление межкультурной коммуникации;

– дискурсивная компетенция включает в себя овладение стратегиями общения на основе актуализации речевых стереотипов в условиях межкультурной коммуникации;

– дискурсивная компетенция определяется языковым сознанием обучаемого и реализуется в коммуникации в соответствии с нормами речевого поведения, принятыми в данной культуре и отвечающими требованиям коммуникативной ситуации;

– дискурсивная компетенция направлена на отражение в процессе коммуникации специфики единиц конкретной культуры, что требует фоновых

знаний, знаний социокультурного контекста и наличия общего информационного поля у участников коммуникации.

В заключение отметим, что при организации процесса формирования дискурсивной компетенции необходимо принимать во внимание ее многокомпонентный характер, тесную взаимосвязь с другими компетенциями и ориентироваться на различные стратегии продуцирования дискурса, определяемые его типом.

Литература

1. Афанасьева, О. Ю. Аналитико-дискурсивная компетентность будущих учителей иностранного языка [Текст] / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2016. – Т. 13. – № 2. – С. 37–41.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст] : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. уч. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 2-е изд., испр. – Москва : Академия, 2005. – 336 с.
3. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 290 с.

Использование научного наследия ученых-мудрецов в музыкальном образовании

Гапуров Мирмухсин Камолдинович, доцент
Государственный институт искусств и культуры Узбекистана,
г. Ташкент, Республика Узбекистан

Статья посвящена вкладу в развитие узбекской национальной музыки большого деятеля искусств эпохи Амира Темура Абдулкодир Мароги.

Ключевые слова: музыка, музыкальное искусство, музыкальные инструменты, маком, пешрав, амал, савт, тимуриды.

Gapurov M. K. The use of the scientific heritage of wise scientists in music education.

The article is dedicated to the contribution to the development of Uzbek national music by one of the great art worker of the epoch of Amir Temur Abdulkodir Marogi.

Keywords: music, musical art, musical instruments, makom, peshrav, amal, savt, timurids.

В истории человечества существовали и существуют ценности, которые занимают важное место по своей социальной значимости и могут считаться

признаком нации и критерием уровня цивилизации. Наличие системы образования и подготовки высококвалифицированных специалистов считается одним из таких важных признаков наличия нации.

В самом деле, при гармонии системы образования с демократическими принципами и при условии, что они отвечают социальным потребностям, требованиям построения гуманного общества, система образования может служить великой цели воспитания и формирования всесторонне развитого поколения.

Необходимо отметить, что бюрократические язвы, идеологическое давление, запрет свободомыслия, отрицательное отношение к демократическим принципам и прочее приводят к социальной пассивности граждан. С первых дней независимости в Узбекистане проведены реформы во всех областях народного хозяйства и осуществлены коренные изменения в области системы образования. Национальная независимость обусловила освобождение граждан Узбекистана от идеологической зависимости, направленность деятельности в соответствии с интересами страны и народа, подъем общественных настроений и стремление к лучшему. Все это особым образом изменило отношение к подготовке специалистов: с первых дней независимости правительство страны считало необходимым провести коренные изменения в системе образования. Как отмечал Первый Президент нашей страны, «осуществление национальной программы по подготовке кадров считается сегодня самым актуальнейшим вопросом и является первостепеннейшей целью» [3, с. 27]. Продолжение реформ в системе образования и для нас должно стать основной задачей.

Нам хорошо известны имена многих ученых-мудрецов, которые внесли свой достойный вклад в развитие науки о музыке и музыкальной отрасли в целом, и всестороннее изучение созданного ими научно-творческого наследия и донесение этих знаний до сознания грядущего поколения требует от нас – специалистов – огромной силы воли и ответственности.

Известно, что эпоха великого полководца, мудрого государственного деятеля Амира Темура считается эпохой Восточного Ренессанса, в эту историческую эпоху бурно развивалась наука, культура и искусство, литература и архитектура. «Завоевательные походы Темура привели к созданию огромного государства, в состав которого вошли Мавераннахр, Иран, Закавказье, отчасти Индия. В столицу его – Самарканд – из завоеванных Темуром стран свозили ученых и поэтов, зодчих и художников, музыкантов и мастеров всех видов художественного ремесла. Музыка занимала очень важное место

в государстве Темуридов, и особенно – в его столице» [2, с. 102]. Одним из таких ученых-музыковедов был Абдулкодир Мароги.

Абдулкодир Мароги был известен как многогранный творческий деятель, ученый-музыковед и композитор. Автор данной статьи решил раскрыть творческое кредо этого творца-мыслителя, основываясь на его мыслях о музыке.

Этот музыковед-мыслитель жил в эпоху, когда государством правили великий полководец и государственный деятель Амир Темур и его потомки. Исторические факты гласят, что это время можно назвать эпохой Восточного Ренессанса, потому что тогда бурно развивались наука, культура и искусство, литература и архитектура.

Полное имя ученого-мыслителя – Хожа Абдулкодир Камолиддин бин Гайби бин Айни ал Хофи ал Мароги. Согласно последним сведениям, он родился в середине 1350 года в городе Марога Ирана, где в основном жили азербайджанцы. Его отец Мавлоно Гайби был авторитетным человеком своего времени, он очень рано направил своего сына Абдулкодир в мир науки и искусства. Будущий ученый уже в 4 года полностью усвоил Священный Коран, а в 8 лет в совершенстве овладел теорией арабского языка. Десятилетнего сына отец приводил на собрание передовых людей того времени. В молодые годы Абдулкодир показал себя состоявшимся музыкантом и певцом. Затем он в совершенстве овладел искусством поэзии и каллиграфии.

С детства Абдулкодир Мароги владел игрой на музыкальном инструменте най (свирель), с которым, по свидетельству некоторых научно-художественных источников, он не расставался всю жизнь. Позже он научился мастерски играть на музыкальных инструментах чанг, чагона, ажаббут, рубаб, уд и других и исполнял на них написанные им самим произведения, став знаменитым музыкантом своей эпохи.

В начале творческого пути он постоянно жил в Иране и служил поэтом и музыкантом во дворце Султана Хусейна и Султана Ахмеда, которые были потомками Жалойиров в Табризе. Вскоре он переезжает в Багдад, который считался центром науки и искусства той эпохи. Здесь он занимался в том числе и музыковедением.

В 1393 году Амир Темур овладел Багдадом и, будучи знатоком науки и искусства, забрал Абдулкодир Мароги в Самарканд, где тот был назначен на высокую музыкальную должность. Таким образом его судьба стала связана с музыкальными, творческими и научными традициями государства великого полководца.

С этого момента музыкальное творчество Абдулкодира Мароги тесно связано не только с музыкальным искусством Ирана, Азербайджана и местной узбекской музыкой – он также серьезно занимается классическим искусством маком. В 1397 году музыкант обратился к Амиру Темуру с просьбой отпустить его на родину, и его отпускают с условием обязательного возвращения в Самарканд. Он служил в иранских городах Рай, Гилон, Табриз, не выполнив обещание, данное Амиру Темуру. В 1401 году Амир Темура заново организовал поход на Багдад и приказал задержать Абдулкодира и повесить. Однако, как написал историк Хондамир, перед смертью ученый-музыкант так трогательно читал суры из Корана, что великий полководец отменил свой приказ и даровал ему жизнь.

Известно, что не только Амир Темура, но и многие его потомки ценили науку и искусства, поэтому народ уважал их. После смерти полководца Абдулкодир Мароги показал свое искусство и знание во дворцах темуридов Шохрух Мирзо, Халил Султон и других.

Абдулкодир Мароги в 1435 году умер в Герате, который считался одним из центров темуридов.

По утверждению исследователей, Абдулкодир Мароги создал более 200 инструментальных мелодий и певческих приемов. Среди них особое место занимают такие приемы, как «пешрав», «амал» и «савт». Ученики мудреца впоследствии стали знаменитыми музыкантами и композиторами, среди них можно назвать имена Мухаммада Уди Самарканди, Хожа Юсуф Андижани (один из учителей музыки Навои), Абдулмумин Хофиз и другие.

Если обратить внимание на научное наследие Абдулкодира Мароги, он продолжил традиции своих современников Фараби, Ибн Сина, Сафиуддина Урмави и написал брошюры «Макосиду-л-алхон» («Происхождение музыки»), «Жомиъу-л-алхон» («Сборник мелодий») и теоретические труды «Зубдату-л-адвор», «Шарху-л-адвор», а также переводил брошюру Сафиуддина Урмави «Китобу-л-адвор». Эти научные труды были написаны в последней четверти жизни Абдулкодира Мароги, поэтому их можно считать вершиной научного и художественного творчества ученого. В настоящее время эти бесценные творческие наследия ученого хранятся в государственных библиотеках Ирана, Великобритании и Турции. Некоторые рукописные варианты хранятся в Узбекистане, Азербайджане и Таджикистане.

Словом, творческое и научное наследие Абдулкодира Мароги занимает свое важное место в науке сегодняшнего музыкального искусства. С этой точки зрения в государственные образовательные стандарты, учебные

программы по подготовке специалистов по направлению музыки, искусства и культуры целесообразно было бы включить изучение научно-творческого наследия таких ученых, как Абдулқодир Мароғи, это в свою очередь еще больше обогатило бы систему музыкального образования.

Литература

1. Акбаров, И. Мусиқа луғати [Текст] / И. Акбаров. – Ташкент : Адабиёт ва санъат нашриёти, 1987. – 448 с.
2. Вызго, Т. Музыкальные инструменты Средней Азии. Исторические очерки [Текст] / Т. Вызго. – Москва : Музыка, 1980. – 191 с.
3. Каримов, И. Озод ва обод ватан, эркин ва фаровон ҳаёт – пировард мақсадимиз [Текст] / И. Каримов. – Ташкент : Ўзбекистон, 2000. – 495 с.
4. Тошматов, Ў. Кўхна чолғулар ижрочилиғи [Текст] / Ў. Тошматов, С. Туратов. – Ташкент : Тафаккур нашриёти, 2016. – 200 с.
5. Фитрат, А. Ўзбек классик мусиқаси ва унинг тарихи [Текст] / А. Фитрат. – Ташкент : Ўзбекистон Республикаси Фанлар академияси «Фан» нашриёти, 1993. – 56 с.

Перспективы интеграции дисциплин «Отраслевые информационные ресурсы» и «Иностранный язык»: необходимость есть, есть ли возможности? (на примере работы с зарубежными базами данных по химии)

Гушул Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск

В статье обсуждаются предложения по сотрудничеству преподавателей иностранного языка и библиографических дисциплин с целью организации более качественного, отвечающего современным профессиональным требованиям, образования будущих библиотекарей. Предлагается фрагмент авторского занятия по дисциплине «Отраслевые информационные ресурсы», который показывает точки соприкосновения и взаимодействия разных специалистов на примере работы с зарубежными базами данных по химии.

Ключевые слова: отраслевые информационные ресурсы, интеграция образовательных дисциплин, библиографическая деятельность, информирование.

Gushul Yu. V. Prospects for the Integration of Disciplines "Branch Information Resources" and "Foreign Language": the need is, are there opportunities? (on an example of work with foreign databases on chemistry).

This paper discusses one of the creative approaches to teaching foreign Languages for future librarians. The main point of the author's suggestions is to promote co-operation

between teachers with the aim of modeling a creative professional environment. The author proposes a program of one class for the future librarians engaged in working with foreign chemical databases. Students can learn a foreign language and learn to sort through the information and locate the required content during that class. Russian institutes must begin to work in a new way if they want to be competitive, modern, interesting and useful for the future. The author's program is an invaluable one to meet the desired professional foreign language learning outcomes.

Keywords: information resources, integration of different educational courses, bibliographical activity, information activity.

Введение. Владение иностранным языком – это не просто объективная необходимость, это уже естественно для любого специалиста, так как сегодня все более усиливается интернациональность научного знания, увеличивается количество международных исследований и интернациональных научно-исследовательских коллективов, создаваемых для проведения конкретной краткосрочной работы/исследования. Наблюдается явное преобладание иноязычных в мировом потоке научных публикаций [7, см., например, табл. 2, 3]), из 8526 актуальных научных журналов, включенных в знаменитую БД Journal Citation Reports – Science Edition, российских лишь 149 [там же, с. 21, табл. 1], причем российские ученые уже и в российских журналах печатаются на английском языке. Сайты любых авторитетных центров-генераторов первичной информации (в том числе и российских), естественно, создаются на английском языке (конечно, наряду с государственным языком) с целью оперативного включения в мировое информационное пространство. Развивается практика открытого доступа – Open access, которая предусматривает депонирование научных работ (наиболее известные мировые репозитории – arXiv и PubMed) и публикацию научных трудов сразу в журналах открытого доступа (политика Gold Way). Появляются новые виды научных изданий – мегажурналы [6, см. табл. 3 «Список мегажурналов»]. Таким образом, выход один: библиограф должен «грамотно разбираться с библиографической информацией на любом языке» [2, с. 43], ориентироваться в научных текстах на языке оригинала с целью их свертывания/развертывания по всем актуальным для читателя исследовательским направлениям. Наш опыт показывает: знание английского языка обязательно для библиографа, причем для работы первоочередным считаем умение читать и писать на английском, понимать и представлять/воспроизводить английский текст. Важным является и умение работать с программами-автопереводчиками, чтобы уяснить хотя бы главный аспект раскрытия темы в публикации.

Известно, что «в основе обучения иностранным языкам сейчас лежит деятельностный подход, он приближен к будущей профессиональной деятельности студента» [10], ФГОС «требует учета *профессиональной специфики* при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей *профессиональной деятельности* выпускников» [8] (везде курсив мой. – Ю. В. Гушул). О необходимости прикладного знания иностранного – особенно английского – языка в работе библиографа научной библиотеки мы сказали ранее; перечисленное можно суммировать: «Вооруженные знанием иностранного языка, будущие специалисты получают доступ к самой современной зарубежной информации» [там же] – и продолжить применительно к библиографу: а получив доступ, способны транслировать научную и (или) библиографическую информацию (в оригинале или переводе) читателю, информировать его. В образовательном процессе вуза давно актуальны и требуют обсуждения вопросы:

– Смогут ли дисциплины «Отраслевые информационные ресурсы» и «Иностранный язык» взаимодействовать, или у каждой – своя программа, и они даже искусственно не смогут пересечься друг с другом?

– Можно ли включать в программы междисциплинарные темы?

– Возможны ли совместные практические занятия, при этом чтобы каждому преподавателю засчитывались часы?

– В программе 3+ как нужно прописывать практическое приложение изучаемого материала, можно ли ссылаться на программы разных дисциплин и разных преподавателей, на занятия по другой дисциплине, проводить их совместно?

Приведем **пример практического занятия** по дисциплине «Отраслевые информационные ресурсы» по теме «Информационные ресурсы химии» – тот его фрагмент, который посвящен изучению технологий работы с зарубежными базами данных. Этот пример – яркая иллюстрация того, насколько важно современным библиографам ориентироваться в текстах на иностранном языке и какие точки соприкосновения могут быть у преподавателей библиографических дисциплин и иностранного языка. Надеемся, примеры того, насколько часто мы обращаемся к английскому языку на занятиях по дисциплине «Отраслевые информационные ресурсы», и наши предложения кафедре иностранного языка покажут возможности требуемого ФГОС «**совместного** совершенствования умений и навыков *применения* иностранного языка в *практических целях* (предметно-ориентированное обучение, формирование профессиональной компетентности)» [9]. Думаем, что разрабатываемые нами

практические занятия обеспечивают «профессионально-ориентированный подход» к обучению иностранному языку, «который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления» [8].

Согласно алгоритму изучения отраслевых информационных ресурсов (дан в учебном пособии Ю. В. Гушул [1]), после абриса современного состояния отрасли и уровня актуальных научных и прикладных исследований, студенты знакомятся с самым авторитетным в мире источником информации по химии – базой данных Chemical Abstracts Service, <http://www.cas.org/>:



Рис. 1. Главная страница Chemical Abstracts Service

В процессе работы с БД следует ответить на вопросы: дайте характеристику основных разделов БД Chemical Abstracts Service; дайте характеристику разделу патентной информации БД Chemical Abstracts Service; какая информация сосредоточена в БД Chemical Abstracts Service; каков принцип работы с БД Chemical Abstracts Service – And full-text is just a click away; какую информацию содержит CAS Registry – The gold standard for chemical substance information?

Переходя к изучению центров-генераторов информационных ресурсов по химии, следует начать работу с ознакомления с сайтом самого авторитетного в России центра – Российской академии наук, <http://www.ras.ru/>:



Рис. 2. Главная страница сайта Российской академии наук

Сайт РАН можно рассматривать как портал, позволяющий ориентироваться в информационных ресурсах, генерируемых каждым структурным подразделением РАН. В разделе «Информационные системы научных учреждений РАН» следует работать с интерактивным списком Отделения химии и наук о материалах РАН:

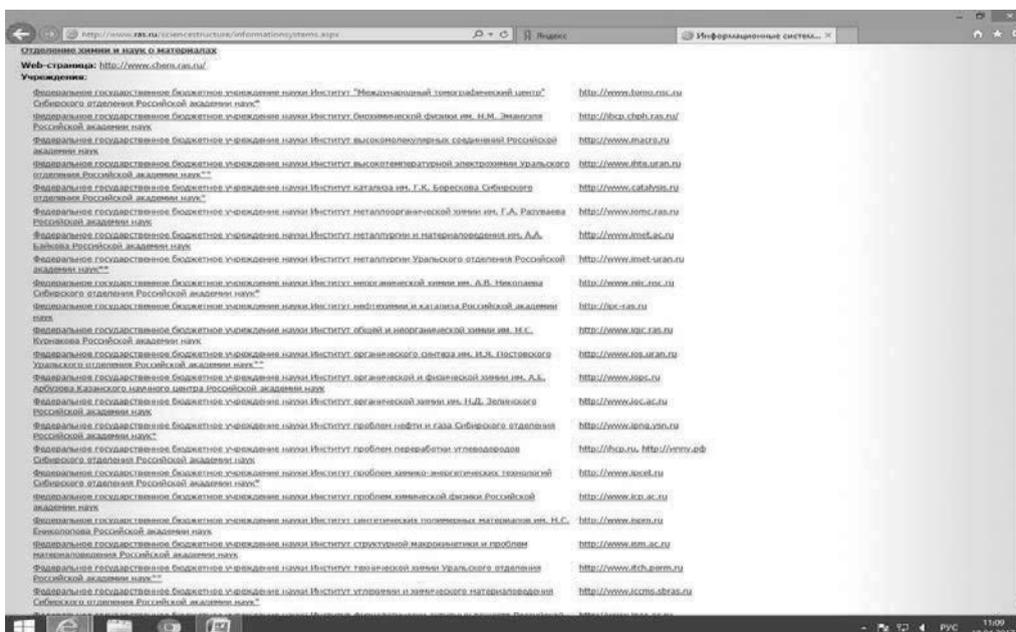


Рис. 3. Раздел сайта Российской академии наук «Информационные системы научных учреждений РАН», фрагмент «Отделение химии и наук о материалах РАН»

Здесь, в Отделении химии и наук о материалах РАН, следует выбрать интересующий по запросу читателя институт РАН и перейти по активной ссылке на его сайт. Например, Институт органической химии им. Н. Д. Зелинского РАН:



Рис. 4. Главная страница сайта Института органической химии им. Н. Д. Зелинского РАН

Здесь (или на сайте любого другого института) следует изучить разделы, отражающие генерируемые институтом информационные ресурсы: «Наука», «Разработки», «Ресурсы» и др., ответить на вопросы:

- Какие виды документов отражены в данном (и каждом) разделе?
- Какого рода информация сосредоточена в данном (и каждом) разделе (приведите примеры), в ответы на какие запросы читателей может быть включена эта информация (приведите примеры)?
- Как, работая с сайтом, составить список ведущих ученых XXI века и их основных трудов?
- Как, работая с сайтом, определить приоритетные направления научных и прикладных исследований в области химии в XXI веке?

По аналогичным вопросам следует работать и с сайтами зарубежных НИИ.

В разделе «Ресурсы» библиографы в рамках информирования и СБО активно работают с подразделом «Инфоресурсы», который составляют интерактивные ссылки на ведущие химические научные журналы:

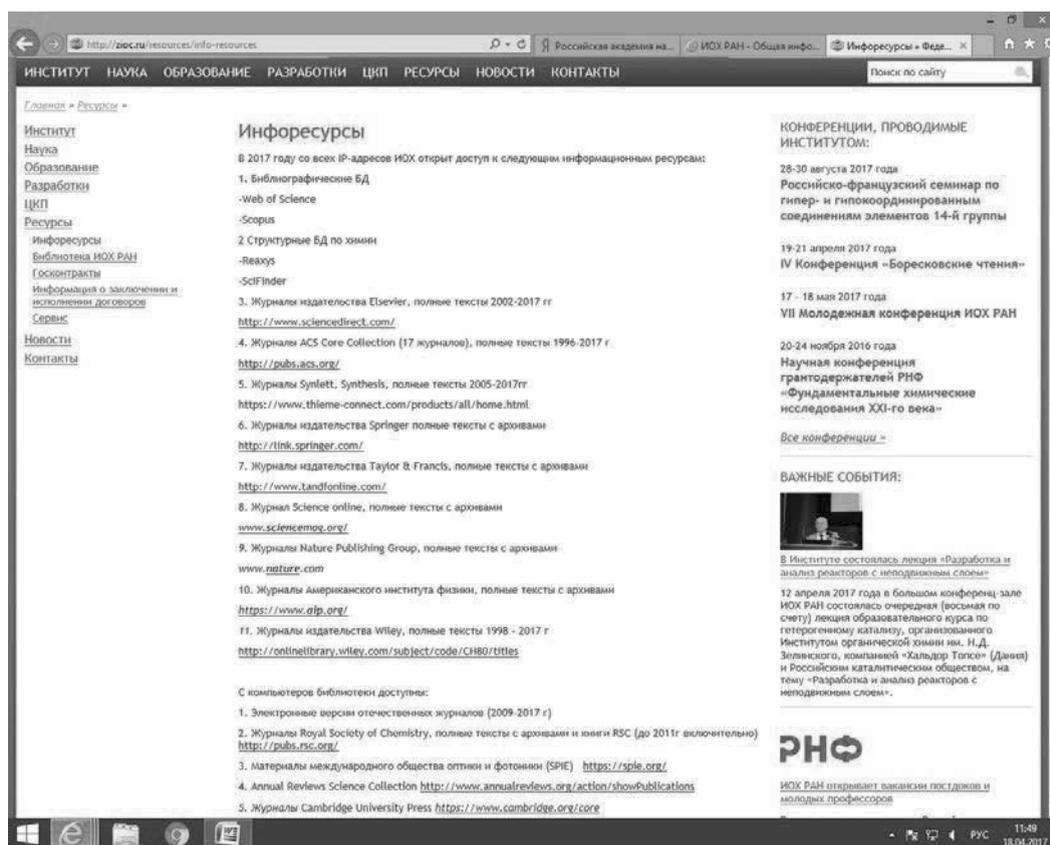


Рис. 5. Раздел сайта Института органической химии им. Н. Д. Зелинского РАН «Инфоресурсы» в разделе «Ресурсы»

И уже здесь, после двух простых и коротких шагов по поиску информации, по сути – двух кликов мышкой, библиограф «окунается» в иноязычный мир актуальной научной информации. Обратим внимание, что из 22 названий библиографических БД (всего 2: Web of Science и Scopus), отраслевых БД (2), электронных библиотек и полнотекстовых БД научных журналов, доступ к которым предоставляет институт (только точек входа 18), только ОДИН ресурс знакомит с электронными версиями отечественных журналов (2009–2017 гг.). Все перечисляемые следует свести в рабочую таблицу по образцу:

Таблица 1

Вариант рабочей таблицы

Название ресурса	Отличительные черты	Адрес сайта
Reaxys	Структурная БД по химии	
SciFinder		
Журналы издательства Elsevier	полные тексты 2002–2017 гг.	http://www.sciencedirect.com/
Журналы ACS Core Collection	(17 журналов), полные тексты 1996–2017 гг.	http://pubs.acs.org/
Журналы издательства Springer	полные тексты с архивами	http://link.springer.com/
И т. д.	И т. д.	И т. д.

Этот список уже отобранных авторитетных с точки зрения специалистов института РАН ресурсов, более того, используемых в работе и ежедневном информировании, является готовой исходной точкой для начала работы библиографа по отраслевому/тематическому запросу. Следует работать с сайтами этих научных журналов. Это дает возможность видеть мировой поток информации по химии и смежным наукам, экстрагировать информацию по запросу, составлять списки литературы. Например, студентам следует выйти в ресурс «Журналы ACS Core Collection» (см. в табл. 1) – <http://pubs.acs.org/>.

Прежде следует понять, что ACS – American Chemical Society – имеет свой сайт <https://www.acs.org/content/acs/en.html>:

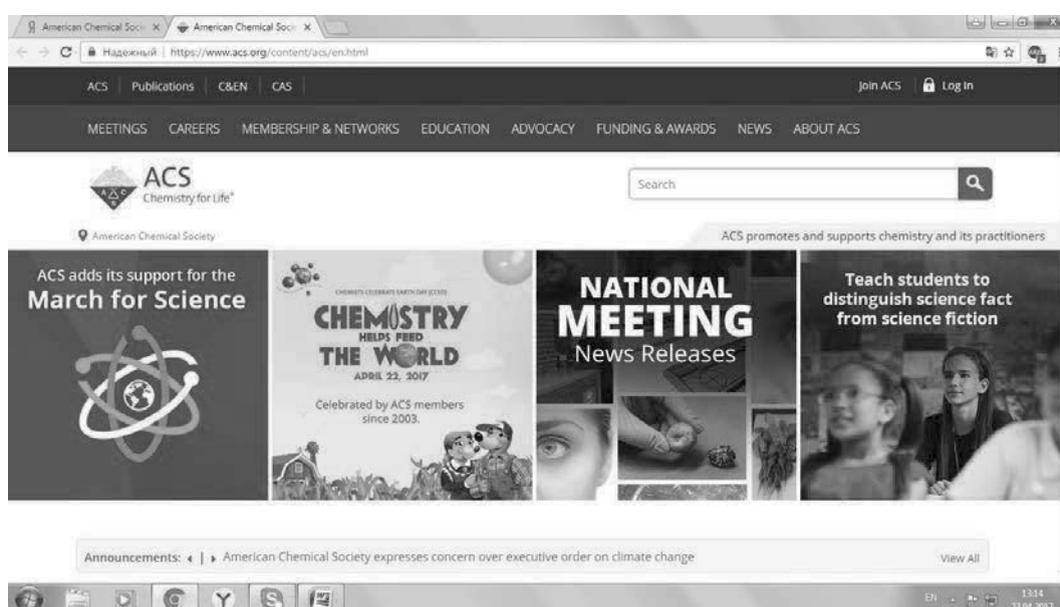


Рис. 6. Главная страница сайта American Chemical Society

Работая с главной страницей, следует ответить на вопросы:

- Текущая неделя является неделей какой молекулы? Почему? Дайте краткую характеристику этой молекулы.
- Кто открыл эту молекулу? Что это открытие дало миру?
- Какова химическая формула этой молекулы?
- Какая библиографическая информация сопровождает информацию о молекуле?
- Какие темы предложены для текущего информирования недели?
- Из каких научных журналов взята информация для текущего информирования?

С главной страницы сайта American Chemical Society следует выйти в раздел Publications, это и будет ресурс «Журналы ACS Core Collection» – <http://pubs.acs.org/>:

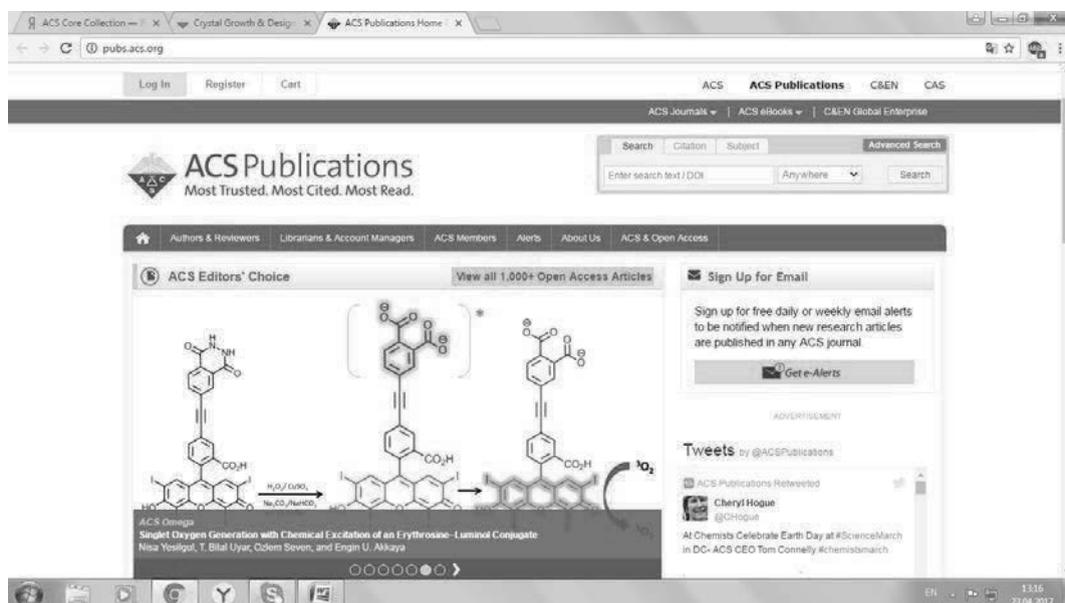


Рис. 7. Главная страница портала ACS Core Collection (табл. 1 или раздела «Инфоресурсы сайта Института органической химии им. Н. Д. Зелинского РАН»)

На этой странице в интерактивном списке журналов, входящих в БД, следует выбрать соответствующий запросу читателя, например Journal of Agricultural and Food Chemistry:

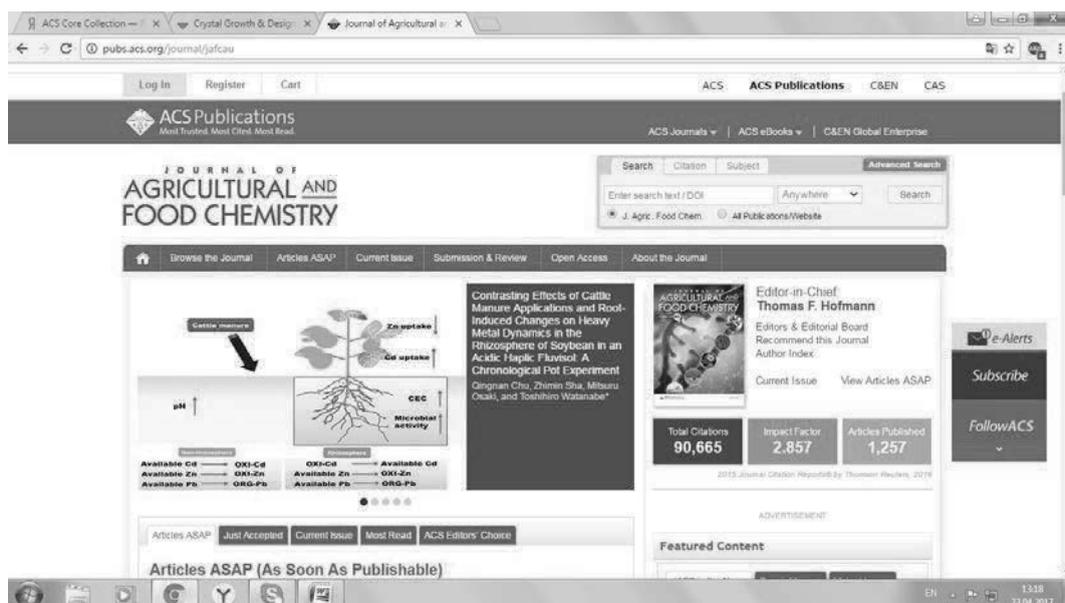


Рис. 8. Главная страница Journal of Agricultural and Food Chemistry

Работая здесь, следует ответить на вопросы: каков импакт-фактор журнала; кто главный редактор журнала; сколько статей включено в ресурс; какова издательская политика журнала; каковы возможности доступа к публикациям журнала; какова тематика последних публикаций; каковы области применения последних открытий химии в сельскохозяйственном производстве и пищевой промышленности?

По аналогичным вопросам следует работать и с сайтами других научных журналов.

Отметим, что выявить профильные научные журналы можно не только по сайтам центров-генераторов первичной информации, но и по спискам использованной литературы к статьям (метод снежного кома) и по журналам библиографоведческой тематики, например «Научно-техническая информация. Серия 1. Организация и методика информационной работы», «Научно-техническая информация. Серия 2. Информационные процессы и системы». На страницах этих журналов специалисты характеризуют возможности работы с генерируемыми ВИНТИ РАН базами данных и иными информационными ресурсами. Так, например, (повторимся) в одной из статей [6] дается готовый список новых для научной коммуникации так называемых мегажурналов (в различных публикациях: megaljournal, mega journal, мега-журнал). И вновь из 15 анализируемых мегажурналов все 15 – иностранные. Но российские ученые, безусловно, включены в мировое информационное пространство, информирование об актуальных работах в зарубежных изданиях им жизненно необходимо.

Согласно приведенной выше схеме анализа следует работать с сайтами научных обществ, например Royal Society of Chemistry:

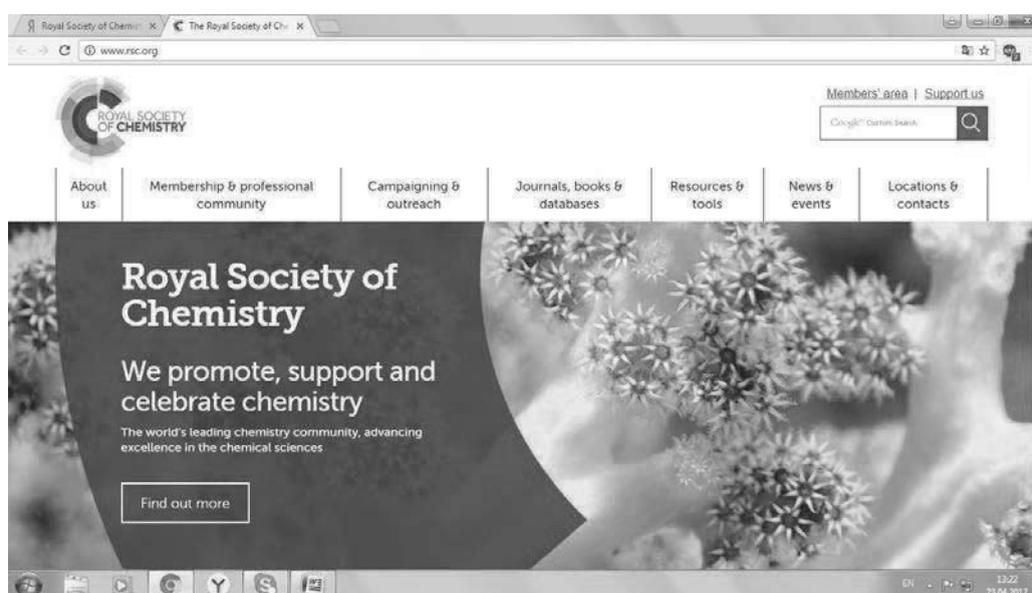


Рис. 9. Главная страница Royal Society of Chemistry

Здесь студент должен очень внимательно и основательно проанализировать раздел Journals, books & Databases:

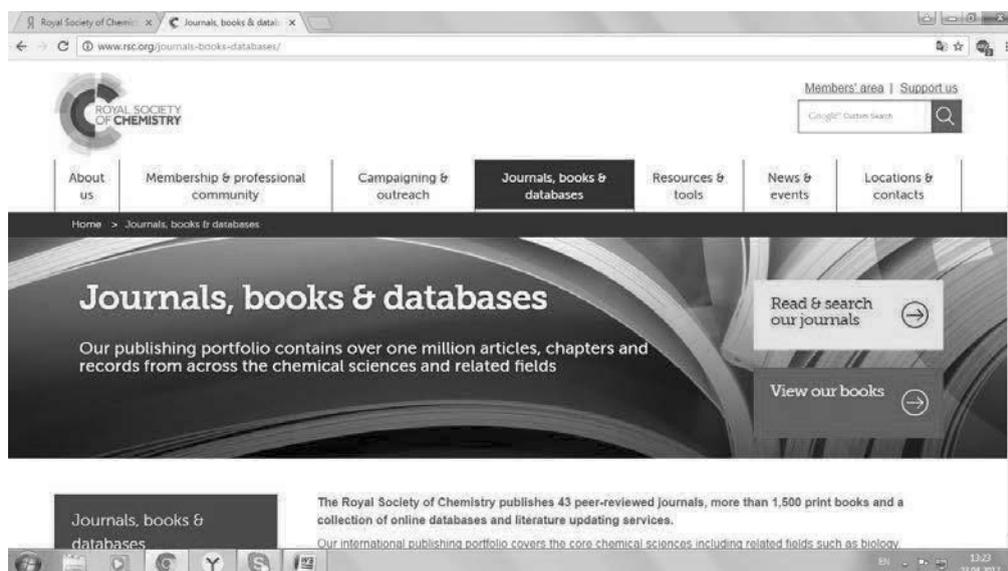


Рис. 10. Раздел Journals, books & Databases сайта Royal Society of Chemistry

Следует выполнить следующие задания:

- Перечислите базы данных, представляемых на сайте.
- Дайте характеристику одной информационной БД и одной библиографической БД по схеме: 1) объем информации в БД; 2) главные источники данных/информации; 3) цель создания и работы БД; 4) структура библиографической записи; 5) возможности доступа к полному тексту документа.

Самостоятельная работа студента предполагает характеристику одного мегажурнала по химии (по выбору студента). Например, мегажурнал по биохимии FEBS Open Bio на сайте Wiley Online Library:



Рис. 11. Сайт мегажурнала FEBS Open Bio

Таким образом, даже из такого сокращенного фрагмента одного практического занятия по дисциплине «Отраслевые информационные ресурсы» мы видим необходимость знания иностранного языка для библиографа, так как читателю важна информация по исследуемой им теме, независимо от того, на каком языке она присутствует в мировом информационном пространстве. Библиограф-аналитик должен предоставить информацию на любом языке, иначе информационный шлейф объекта будет неполным. В процессе подготовки высококлассного библиографа XXI века сотрудничество кафедр библиотечно-информационной деятельности и иностранных языков неоспоримо.

Выводы (которые представляют собою не только ответы на вопросы, поставленные в начале этой статьи-рассуждения, но и постановку новых вопросов, возникающих в процессе и работы, и осмысления дисциплины, и обсуждения на конференциях самых разных уровней):

1. Важно и уже необходимо очень тесное взаимодействие преподавателей библиографических дисциплин и иностранного языка в рамках совместной разработки практических заданий по дисциплинам «Отраслевые информационные ресурсы» и «Иностранный язык».

2. Необходимо обсуждение: как организовать совместную работу, если «Иностранный язык» изучается в 1–3 семестрах, а дисциплина «Отраслевые информационные ресурсы» – в 6 и 7 семестрах.

3. Понятно, что активное взаимодействие педагогов может происходить в рамках организации самостоятельной работы студентов и проведения занятий с участием приглашенных специалистов либо в рамках личного времени преподавателя, но в таком случае на педагогов ложится огромный объем дополнительной нагрузки, никак не учитываемый в оплачиваемые педагогу часы.

4. В рамках междисциплинарной интеграции значительно увеличивается нагрузка на преподавателя, о чем мы уже писали [3–5].

5. Преподавателям библиографических дисциплин крайне нужны курсы иностранного языка в рамках повышения квалификации, в том числе оплачиваемые работодателем полностью или частично и засчитываемые как повышение квалификации.

6. Необходимо объединение усилий разных кафедр в интеграции интернет-ресурсов в обучение иностранному языку с учетом особенностей будущей профессии и особенностей прикладного использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

7. Содержание профессионально-языковых заданий должно быть направлено на моделирование конкретных практических задач/действий будущей профессиональной деятельности.

And if we will fulfil all of these tasks together and in time we will have competitive librarians in Russia. In conclusion I want to quote the letter by Angela Carlson [11]: “Today, librarians have a hand in every step of the research publishing process, from researchers just starting a project to publishing findings, and facilitate discussions between researchers, institutions, governments and other agencies, and publishers. When it comes to conducting research, scientists have the challenge of navigating policies from multiple places.

Librarians play a pivotal role in helping people sort through the information. At the beginning of the research process, librarians help researchers locate the content they need to get started and advise them in how to conduct research ethically and responsibly...

Librarians are a great resource for sifting through funding requirements to make sure the application satisfies every imperative, and they help researchers put together a publication package when they submit to journals.

Because librarians work with different departments, they often hold the primary responsibility for organizing the institution’s data management systems. They also ensure that the institution complies with open access and data management mandates from various agencies, lifting that burden off of researchers’ shoulders.

Librarians also help publishers connect with readers. Not only do they merge systems to make collections more accessible to researchers, they also disseminate information from the publisher to patrons about publications and other technology, such as SciFinder. Librarians also host events in, conjunction with publishers, to promote valuable resources and act as advocates and intermediaries between publishers and patrons.

As libraries move further away from physical collections and toward digital media, libraries serve as a hub for collaborative work and are even becoming a home for shared fabrication spaces, with 3D printing and other technology on site”.

Here we see who are you – a Real Librarian. And we must to teach our future librarians they can work in the new reality. I am sure and I am ready.

Литература

1. Гушул, Ю. В. Отраслевые информационные ресурсы [Текст] : учеб. пособие / Ю. В. Гушул ; ФГБОУ ВО «Челяб.гос. ин-т культуры». – Челябинск : Край Ра, 2016. – Часть 1. Конкретные виды документов в составе информационных ресурсов. – 136 с.

2. Гушул, Ю. В. Памяти Галины Феофановны Гордукаловой (1950–2015) [Текст] / Ю. В. Гушул // Библиосфера. – 2016. – № 2. – С. 42–45.
3. Гушул, Ю. В. Перспективы интеграции образовательных дисциплин «Информационные сети и системы» и «Библиографоведение» для студентов специальности 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность [Текст] / Ю. В. Гушул, А. В. Михайлова // Открытое образование. – 2016. – № 5. – С. 53–60.
4. Гушул, Ю. В. Новые научно-творческие форматы форума «Молодежь в науке и культуре XXI века» [Текст] / Ю. В. Гушул, Л. Н. Тихомирова // Вестник Челяб. гос. академии культуры и искусств. – 2016. – № 4. – С. 147–148.
5. Гушул, Ю. В. Междисциплинарная литературно-библиографическая лаборатория вуза: опыт первого года работы [Текст] / Ю. В. Гушул, Л. Н. Тихомирова // Культура – Искусство – Образование : материалы XXXVIII науч.-практ. конф. науч.-пед. работников ин-та / Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск : ЧГИК, 2017. – С. 106–111.
6. Домнина, Т. Н. Мегажурнал – новый вид научного издания [Текст] / Т. Н. Домнина // Научно-техническая информация. Серия 1, Организация и методика информационной работы. – 2016. – № 11. – С. 26–36.
7. Маркусова, В. А. Динамика развития приоритетных областей науки в мире, США и странах БРИК [Текст] / В. А. Маркусова, А. В. Золотова, Н. А. Котельникова, О. М. Степанец, А. С. Шухаева // Научно-техническая информация. Серия 1, Организация и методика информационной работы. – 2016. – № 4. – С. 17–25.
8. Матухин, Д. Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей [Электронный ресурс] / Д. Л. Матухин // Язык и культура. – 2011. – № 2 (14). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-nelingvisticheskikh-spetsialnostey> (дата обращения: 19.04.2017).
9. Сидакова, Н. В. Качество иноязычного обучения – важнейший системообразующий фактор высшего образования [Электронный ресурс] / Н. В. Сидакова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-inoazychnogo-obucheniya-vazhneyshiy-sistemoobrazuyuschiy-faktor-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 19.04.2017).
10. Соловьева, Н. Г. Значение знания иностранного языка как средство получения высокооплачиваемой работы [Электронный ресурс] / Н. Г. Соловьева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-znaniya-inostrannogo-yazyka-kak-sredstvo-polucheniya-vysokooplachivaemoy-raboty> (дата обращения: 19.04.2017).
11. Carlson, A. Thank You Librarians! / Angela Carlson // ACS Axial. Ideas, Insights & Advice for the Scientific Community : site. – Режим доступа: http://axial.acs.org/2017/04/10/thank-you-librarians/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+LibrarianAcsAxial+%28Librarian+News+from+ACS+Axial%29 (дата обращения: 23.04.17).

Проектный метод обучения иностранному языку

Дигина Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск

В данной статье раскрывается суть проектного метода обучения иностранному языку, использование которого позволяет применять речевые навыки и умения на практике. В обучении английскому языку метод проектов предоставляет возможность учащимся использовать язык в ситуациях реальной повседневной жизни, что, несомненно, способствует лучшему усвоению и закреплению знаний иностранного языка.

Ключевые слова: метод проектов, активные методы обучения, метод, типы проектов.

Digina O. L. Project method of teaching a foreign language.

This article reveals the essence of the project method of teaching a foreign language, the use of which allows the use of speech skills and skills in practice. In the teaching of English, the project method provides an opportunity for students to use the language in situations of real everyday life, which undoubtedly contributes to a better understanding and consolidation of knowledge of a foreign language.

Keywords: project method, active teaching methods, method, types of a project.

Основной проблемой при изучении иностранного языка является то, что вне занятия изучающие язык практически не имеют возможности говорить на иностранном языке, т. е. пользоваться полученными знаниями.

Не так давно в методике преподавания иностранных языков появился новый метод, использование которого позволяет применять речевые навыки и умения на практике. Это метод проектов. Использование данного метода также эффективно для формирования межкультурной коммуникации студентов гуманитарного вуза.

В основе проекта лежит какая-либо проблема. Чтобы ее решить, студентам требуется не только знание языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Кроме того, студенты должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. К первым можно отнести умение работать с информацией, с текстом (выделять главную мысль, вести поиск нужной информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т. д., умение работать с разнообразным справочным материалом.

Определены следующие этапы разработки структуры проекта и его проведения:

1) представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;

2) выдвижение гипотез решения поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение и обоснование каждой из гипотез;

3) обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах, возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов;

4) работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;

5) защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп, оппонирование со стороны всех присутствующих;

б) выявление новых проблем.

В курсе иностранного языка метод проектов может использоваться практически по любой теме.

Обратимся еще к одному важному вопросу – типологии проектов. Можно обозначить следующие типы проектов: исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные.

Рассмотрим каждый из них.

Исследовательские проекты. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей обоснования актуальности предмета исследования для всех участников, обозначения источников информации, продуманных методов, результатов. Они полностью подчинены логике небольшого исследования и имеют структуру, приближенную к подлинно научным исследованиям или полностью совпадающую с ним. Все сказанное должно полностью соответствовать уровню языковой подготовки студентов определенного этапа обучения.

Творческие проекты. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Она только намечается, подчиняясь принятой группой логике совместной деятельности, интересам участников проекта. В данном случае следует договориться о планируемом результате и форме его представления (совместной газете, сочинении, видеофильме, ролевой игре и т. д.). Это могут быть проблемы, связанные с содержанием какого-то фильма, статьи, жизненной ситуации. Оформление результатов проекта требует четко продуманной структуры в виде сценария видеофильма, программы праздника, плана статьи, репортажа, дизайна и рубрик газеты, альманаха, альбома.

Ролево-игровые проекты. В таких проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы. Результаты могут намечаться в начале проекта, а могут проявляться к его окончанию. Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующим видом деятельности все-таки является ролево-игровая.

Информационные проекты. Данный тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении; ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты, так же как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической корректировки по ходу работы над проектом. Структура такого проекта может быть обозначена следующим образом:

- цель проекта;
- предмет информационного поиска;
- источники информации (средства СМИ, базы данных, в том числе электронные, интервью, анкетирование, в том числе и зарубежных партнеров, проведение «мозговой атаки» и т.п.);
- способы обработки информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы);
- результат информационного поиска (статья, аннотация, реферат, доклад, видео);
- презентация (публикация, в т. ч. в сети Интернет).

Такие проекты часто интегрируются в исследовательские проекты и становятся их органичной частью, модулем.

Практико-ориентированные проекты. Эти проекты отличаются четко обозначенным с самого начала результатом деятельности участников проекта, который обязательно ориентирован на социальные или профессиональные интересы студентов.

Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкого представления о результатах совместной деятельности и участия каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в презентации полученных результатов и возможных способов их

внедрения в практику, а также организация систематической внешней оценки проекта.

По количеству участников проектов можно выделить:

- личностные (между двумя партнерами, находящимися в разных группах или вузах или даже странах);
- парные (между парами участников);
- групповые (между группами).

В последнем случае очень важно правильно с методической точки зрения организовать эту групповую деятельность участников проекта. Роль педагога-координатора в этом случае очень важна.

Разумеется, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными проектами, в которых имеются признаки исследовательских и творческих проектов, например одновременно практико-ориентированные и исследовательские. Каждый тип проекта имеет тот или иной вид координации, сроки исполнения, этапность, количество участников. Поэтому, разрабатывая проект, надо иметь в виду признаки каждого из них.

Безусловно, выполнение заданий проекта выходят за рамки учебного занятия, требуют много сил от студентов и преподавателя, но часто усилия оправдывают себя, т. к. при этом решается ряд важных задач:

- занятия не ограничиваются приобретением студентами определенных знаний, умений, навыков, а выходят на практические действия студентов, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация студентов при обучении иностранному языку;

- студенты получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно добывая необходимую информацию, в том числе лингвистическую, не только из учебников, но и из других источников;

- в проекте успешно реализуются различные формы организации учебной деятельности, осуществляется взаимодействие студентов друг с другом и преподавателем, роль которого меняется: вместо контролера он становится равноправным партнером и консультантом;

- усиливается индивидуальная и коллективная ответственность студентов за конкретную работу в рамках проекта, т. к. каждый студент, работая индивидуально или в микрогруппе, должен представить всей группе результаты своей деятельности.

Формирование многих из названных умений является задачей обучения различным видам речевой деятельности.

Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовка, которая осуществляется в целостной системе обучения в высшей школе.

Литература

1. Вариативность в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе : сб. науч. трудов. – Вып. 425. – 2000. – 260 с.
2. Коваль, О. Л. Межкультурная коммуникация [Текст] : учеб.-метод. пособие / О. Л. Коваль. – Челябинск : ЧГАКИ, 2004. – 124 с.
3. Bolsunovskaya, Y. A. & Bolsunovskaya, L. M. (2015). Ecological risk analysis as a key factor in environmental safety system development in the Arctic region of the Russian Federation. IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science.
4. Chien, Ch. & Hsu, M. (2010). A case study of incorporating ESP instruction into the University English course. Procedia Social and Behavioral Sciences.
5. Fried-Booth, D. L. (2002). Project work. Oxford : Oxford University Press.

Профессиональное становление и зрелость педагога в условиях высшего учебного заведения

Малятова Лариса Павловна, кандидат педагогических наук, доцент,
зав. кафедрой «Иностранные языки и русский язык как иностранный»
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский аграрный университет», г. Челябинск

В данной статье рассматриваются особенности профессионализации, т. е. профессиональной адаптации и профессионального становления личности педагога общеобразовательной кафедры неязыкового вуза, что сводится к поэтапному накоплению опыта практической деятельности и приобретению мастерства.

Ключевые слова: профессионализация, профессиональное становление, профессиональная адаптация, самоактуализация, самореализация.

Malyatova L.P. Professional development and maturity of the teacher in the conditions of the higher educational institution.

The article deals with the peculiarities of professionalization, i.e. professional adaptation and professional development of the teacher's personality of generally educating departments of a non-linguistic higher educational institution, and this means accumulation of practical experience and pedagogical excellence.

Keywords: professionalization, professional formation, professional adaptation, self-actualization, self-realization.

В своем исследовании мы ограничимся профессиональной адаптацией преподавателей общеобразовательных кафедр вуза.

Профессиональная адаптация сводится к поэтапному накоплению опыта практической деятельности и приобретению мастерства. Этап освоения профессиональной деятельности характеризуется поиском наиболее оптимальных для педагога способов выполнения профессиональных норм и требований. Преподаватель познает знакомые ситуации, формирует свою педагогическую позицию. Изложенное в высшей степени характерно для преподавателей общеобразовательных кафедр в течение первых трех лет их педагогической деятельности. Особые затруднения при этом преподаватели испытывают при выборе адекватных методов, средств и форм обучения студентов. Преобладающим методом оказывается словесное воздействие, тогда как организация самостоятельной деятельности студентов остается на втором плане, но, как известно, повышение уровня самостоятельной деятельности обучающегося, а следовательно, ее активизация «с целью разностороннего развития потенциала его личности и стремления к самостоятельности и самообразованию, самоорганизованности и самореализации является одной из актуальных проблем на современном уровне развития педагогической теории и практики» [3].

В связи с этим для преподавателя вуза сегодня актуальной является задача, «используя по максимуму потенциал преподаваемой дисциплины, помочь студенту рационально спланировать и оптимально организовать свою самостоятельную учебно-познавательную деятельность» [4]. Это значит, что студента нужно научить самостоятельно пополнять «багаж» своих знаний, оптимально организуя его самостоятельную работу, так как «в условиях высшей школы подготовка студентов к самостоятельной познавательной деятельности, формирование умений и навыков ее успешного осуществления происходит именно в процессе самостоятельной работы» [1].

Именно на этом этапе преподаватели нуждаются в необходимом воздействии и коррекции со стороны заведующего кафедрой. Речь идет о поиске оптимальных для каждого педагога способов деятельности и формировании умений профессионального осмысления.

На следующем этапе, преодолевая трудности, накапливая опыт, рационально организуя свою деятельность под необходимым педагогическим воздействием руководителя кафедры, преподаватели приобретают собственный стиль деятельности, проявляя свои индивидуальные особенности.

На завершающем этапе профессиональной адаптации деятельность преподавателя характеризуется целостностью, системностью. Таким образом, формирование стиля деятельности педагога представляет собой слож-

ный динамический процесс. Однако, рассматривая значимость педагогического руководства профессиональной адаптацией преподавателя кафедры, необходимо отметить важность самообразования преподавателей как условия профессионального становления.

Самообразование рассматривается как качественно новая форма присвоения преподавателем социального опыта. Его главной задачей являются компенсация недостатков вузовской подготовки, совершенствование и систематизация знаний, полученных ранее, осмысление передового педагогического опыта. Однако, как известно, преподаватели отличаются друг от друга направленностью деятельности. Поэтому организация самообразования требует учета позиции каждого специалиста и выбора соответствующих методов и форм педагогического воздействия со стороны заведующего кафедрой. Главной целью воздействия является формирование у преподавателей стремления к профессиональному самосовершенствованию, нацеленности на самоактуализацию и самореализацию в профессии.

Самым длительным этапом в профессиональной деятельности педагога является этап профессиональной зрелости. Существует несколько подходов к проблеме профессионального развития человека на протяжении его жизненного пути.

Один из подходов – это непрерывное образование, рассматривающее развитие человека на протяжении всей его жизни. Как известно, «...“обучение через всю жизнь” – это и магистральное направление модернизации образовательной политики стран, подписавших Болонское соглашение, и жизненное кредо специалистов, успешность в профессиональной деятельности которых напрямую зависят от их стремления к саморазвитию и самосовершенствованию» [5], поскольку только «личность, активная и инициативная, самостоятельная и действенная, человек, для которого “обучение через всю жизнь” – это жизненное кредо и естественная потребность» [2] сможет реализоваться в профессии.

На этапе профессиональной зрелости постановка жизненных задач опирается на уже сформированные принципы, идеалы и определенные планы. Поэтому преподавателей на этапе профессиональной зрелости характеризуют выработанный стиль деятельности, стереотип поведения, реакция и т. д. Другими словами, образуется некоторая односторонность развития преподавателя. Как утверждают психологи, источником развития взрослого человека являются не его задатки, а сложившаяся иерархия мотивов и ценностей. Центр тяжести развития на этапе профессиональной

зрелости переходит все более в сферу внутреннего личностного мира преподавателя. Характерным является то, что человек сам управляет своим развитием. Он показывает свою грамотность, компетентность и требует признания. В рамках гуманистической психологии для зрелой личности характерны следующие показатели: реалистичная направленность, естественность поведения, любовь к независимости, выбор и установка на демократичность и др. Именно в этот период возникает противоречие между целостностью мировоззрения человека и однолинейностью его развития.

На данном этапе деятельности педагогов неуместны жесткий контроль и регламентация его труда. Надо учитывать, что в каждом коллективе на этапе профессиональной зрелости есть преподаватели, ищущие новое и осуществляющие преобразования. Однако есть и такие, в которых глубоко сидят стереотипы, апатия и пессимизм.

В каждом случае задачей руководителя является умелая ориентация преподавателей на созидательную, позитивную самореализацию. При этом руководителю необходимо знать, что о профессиональной зрелости преподавателя судят по уровню его целеполагания, стилю деятельности, способности отвечать за результаты труда и др. На уровень профессиональной зрелости ощутимое влияние оказывает культура педагогического состава кафедры. Она предопределяет характер взаимоотношений в коллективе. Поэтому правильно выбранный стиль руководства заведующего кафедрой рассматривается как важный фактор профессионализации педагогов и профессионального признания, преодоления ими педагогических кризисов.

Необходимым результатом профессионализации сотрудников общеобразовательной кафедры является складывающийся стиль деятельности, в котором преломляются объективные возможности данного вида труда и индивидуальное исполнение. Необходимо иметь в виду, что отношение к профессии поддерживается и развивается общественным по своему содержанию и индивидуально неповторимым по характеру и исполнению опытом обучения и воспитания в конкретной ситуации. Стиль деятельности в широком смысле рассматривается как устойчивая тенденция в способах реализации данного вида деятельности. Немаловажным также является формирование у сотрудников способностей педагогически осмыслить и интерпретировать массовую информацию.

Таким образом, профессиональное становление характеризуется преодолением постоянного противоречия между будущим и настоящим, деятельным и желаемым, идеальным и реальным. Совершенствование про-

фессионального становления педагога обусловлено не одним каким-либо фактором, а их совокупностью. Вузовская подготовка преподавателя есть только предпосылка профессиональной деятельности, а педагогический коллектив кафедры, педагогическое воздействие заведующего кафедрой – условия ее реализации, а значит, необходимость применения различных форм руководства как на начальном периоде деятельности педагога, так и на этапе профессиональной зрелости очевидны.

Литература

1. Новикова, И. Ю. Высшая школа: ориентир на самостоятельную познавательную деятельность [Электронный ресурс] / И. Ю. Новикова // Современ. науч. исследования. Вып. 3. – 2015. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/85933.htm> – ISSN 2304-120X (дата обращения: 21.04.2017).
2. Новикова, И. Ю. К проблеме развития познавательной самостоятельности специалиста в контексте современной парадигмы профессионального образования [Текст] / И. Ю. Новикова // Педагогическое образование: актуальные проблемы и перспективы непрерывного педагогического образования: материалы междунар. конгресса. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2012. – С. 136–139.
3. Новикова, И. Ю. Методологические основы развития познавательной самостоятельности [Текст] / И. Ю. Новикова // Достижения науки – агропромышленному производству : материалы ЛП междунар. науч.-техн. конф.– Челябинск, 2013. – Ч. II. – С. 108–113.
4. Новикова, И. Ю. Образовательные технологии для активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов [Текст] / И. Ю. Новикова // Инновационные технологии в сельскохозяйственном производстве, экономике, образовании : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Троицк : Южно-Уральский ГАУ, 2016. – С. 191–197.
5. Новикова, И. Ю. Познавательная самостоятельность как фактор, определяющий успешность обучения [Текст] / И. Ю. Новикова // Достижения науки – агропромышленному производству : сборник материалов ЛП междунар. науч.-техн. конф. – Челябинск : Изд-во ЧГАА, 2012. – С. 121–126.

Как формировать навыки владения грамматическим аспектом иностранного языка

Наседкина Галина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск

Автором отмечается фундаментальная роль грамматики как закрытой системы в обучении иностранным языкам, определяется цель ее изучения. Особое место в статье уделяется проблеме противоречивости использования правил, требующих минимального времени для изучения, но максимального – для применения.

Ключевые слова: иностранный язык, грамматика, грамматическая форма, грамматическое правило.

Nasedkina G. A. How to form the skills of mastering the grammatical aspect of a foreign language.

The author notes the fundamental role of grammar as a closed system in the teaching of foreign languages, defines the purpose of the study. The special place in article is paid to the problem of inconsistency of rules that require minimal time to study, but the maximum for the application.

Keywords: foreign language, grammar, grammatical form, grammatical rule.

Грамматика – это объект постоянных споров в методике. Известны разные подходы к решению вопроса о роли и месте грамматики в обучении иностранному языку: то грамматика являлась отправным моментом и целью обучения, то, наоборот, ее изгоняли из обучения. В настоящее время наметился более объективный подход к оценке значения и места грамматики в обучении иностранному языку: теперь она является не целью, а одним из важных средств обучения иностранному языку, неотъемлемым компонентом всех видов речевой деятельности. Знание ее является обязательным фундаментом, без которого невозможно понимание текста, владение разговорной речью. Итак, при овладении иностранным языком определенное место должно отводиться грамматической стороне. Какое? В разное время педагоги, методисты то возвеличивали, то заметно уменьшали значение этой стороны языка. А нужно найти золотую середину, при этом помнить, что грамматику невозможно отрывать от речи, без грамматики не мыслится овладение какой-либо формой речи, т. е. грамматика наряду со словарным и звуковым составом составляет собой материальную основу речи. Грамматике принадлежит организующая роль. Целью при обучении грамматике должно быть систематизированное осмысление и практическая отработка всех грамматических явлений, которыми пользуются в коммуникативном материале. Целью освоения грамматики является не просто овладение набо-

ром грамматических конструкций на уровне имитации, а прежде всего выработка умения передавать средствами изучаемого языка желаемое содержание. То есть деятельность обучаемого в процессе усвоения заключается не в пассивном отношении его к усваиваемому материалу, а в активном овладении грамматическими структурами, их преобразовании. Научить практически пользоваться грамматикой в коммуникативных целях – значит овладеть способами изменять формы слов и сочетать слова в предложении, т. е. у обучающихся должен быть выработан грамматический навык.

Что такое грамматический навык? Это готовность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка. А такой задачей всегда является сообщить, убедить, выразить сомнение и т. д. Поэтому и должны быть ассоциативно связаны друг с другом грамматическая форма и речевая задача. Если такая связь есть, тогда в процессе говорения при возникновении той или иной задачи в сознании «всплывает» адекватная ей, необходимая грамматическая форма. К сожалению, это чаще всего не происходит. В лучшем случае учащиеся знают, как образуется та или иная грамматическая форма, но использовать ее в говорении не могут. Почему? Да потому, что не выработаны связи грамматической формы с речевой задачей, не сформирован грамматический навык. Чтобы его сформировать, грамматикой следует заниматься специально, потому что, во-первых, она является важнейшим компонентом языка, как системы, во-вторых, любые коммуникативные навыки без регулярного обращения к грамматике возможны лишь до определенного предела, и, в-третьих, знания грамматики удовлетворяют естественным потребностям людей, желающих овладеть языком.

Что дает знание грамматики? Прежде всего, способность правильно строить свое высказывание, адекватно интерпретировать аудируемый и читаемый текст.

И тогда встает вопрос: нужны ли теоретические знания? И снова нужно найти «золотую середину», т. к. знание теории не гарантирует грамматически правильно оформленную речь, и наоборот. В настоящее время применение «чистой» теории без ее подтверждения конкретными фактами функционирования грамматического явления, равно как и «чистая» практика без ее осмысления не приняты при овладении грамматикой в курсе иностранного языка.

Начинать обучать грамматике нужно, на мой взгляд, на начальном этапе, а особое внимание уделять в старшем звене. Так как в младшем возрасте

не возникает потребности в теоретических знаниях, это учащемуся неинтересно, то можно использовать сказку, игру. В старшем возрасте уже недостаточно имитации, на первый план выходит осознанное отношение к языку, т. е. нужно вырабатывать не только стереотипы, но и осознание структур.

Многие методисты предлагают использовать при изучении грамматики подход «синтез – анализ – синтез», смысл которого состоит в том, что первоначально грамматические структуры вводятся в виде речевых моделей, затем идет обобщение грамматической информации, после чего учащиеся сознательно используют полученные знания в процессе коммуникации.

Важным вопросом является и вопрос о роли и месте правил. Ясно, что отказываться от них совсем нельзя. Приступая к самостоятельному выбору словоформ, учащиеся не могут пользоваться только аналогией, необходимы правила, т. е. работа по аналогии и правила не исключают, а дополняют друг друга. Следует отметить, что это соотношение зависит не только от этапа обучения, но и от изучаемого языка.

Правила, во-первых, должны применяться лишь в том случае, когда они охватывают большую часть лексики, во-вторых, должны побуждать к действиям с грамматическим материалом, а следовательно, должны иметь характер инструкций к выполнению действий, т. е. указывать, что и как нужно сделать, чтобы образовать или узнать ту или иную грамматическую форму. Эти правила должны быть просты, точны, кратки и четки, поэтому целесообразно формулировать их на родном языке. Правила должны занимать минимальное количество времени, остальное время должно отводиться на автоматизацию грамматических явлений, без чего практическое овладение языком невозможно. Но важно помнить, что в памяти прочнее сохраняется то, что осознано, а не усвоено путем механических повторений.

Отбор грамматического материала имеет свою специфику, поскольку грамматика в отличие от лексики представляет собой закрытую систему. И проблема здесь скорее не в том, что включать, а что не включать в учебный процесс, а в том, что включать в первую и что – во вторую очередь. Следует отметить, что при обучении грамматике было бы практически невозможно выделить какую-то сумму грамматических знаний, умений и навыков, которые учащиеся должны получить на базовом уровне. Несмотря на то, что в теории существует очерченный грамматический минимум базового уровня, практика показывает, что разрыв между предполагаемым и реальным может быть существенным. При отборе грамматическо-

го минимума для определенного года обучения нужно учитывать принцип изучения от легкого к трудному; потребность коммуникации, т. е. изучать те явления, без которых невозможно говорить, понимать на слух, читать, писать в пределах отобранной тематики. Если на данном этапе обучения учащиеся ограничены лексическим запасом, и новое грамматическое явление не может в связи с этим быть употреблено в различных ситуациях или проиллюстрировано достаточным количеством примеров, то его изучение нужно отложить на более поздний срок. В связи с практической направленностью обучения фактор потребности стал ведущим. Такой подход подчас требует введения грамматического явления, которое по ряду причин не может быть объяснено на данном этапе: либо оно слишком сложное и требует много времени для объяснения, либо это единичное явление, которое не подлежит обобщению, либо знания учащихся ограничены для осмысления. В таких случаях этот грамматический материал вводится как лексика, а на продвинутом этапе обобщается.

Таким образом, грамматика представляет собой своеобразный аспект в обучении. Будучи отдельным аспектом, она, тем не менее, неотделима от речевой деятельности в целом и служит средством для обеспечения коммуникации.

«От грамматических форм и категорий исходят перспективы или проекции, которые направлены на все виды языкового употребления, обнаруживаются в бесчисленных коммуникативных актах, речевых комбинациях и ситуациях, видах текста, во всех мыслительных и речевых операциях, питаюсь новым лексическим материалом». (В. Г. Адмони)

Познавательная самостоятельная деятельность студентов на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе

Новикова Ирина Юрьевна, ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский аграрный университет», г. Челябинск

В данной статье познавательная самостоятельная деятельность студентов на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе рассмотрена в процессе обучения чтению как виду речевой деятельности. Даны классификация видов чтения и краткое описание их особенностей.

Ключевые слова: познавательная самостоятельная деятельность, чтение, речевая деятельность, профессиональная коммуникация.

Novikova I. Yu. Cognitive independent activity of students in the lessons of a foreign language in a non-linguistic university.

This article deals with students' cognitive independent activity when learning foreign languages in a non-linguistic higher educational institution. It is considered in the process of teaching reading as a kind of language activities, with the classification of reading types and their brief description being given.

Keywords: cognitive independent activity, reading, language activity, professional communication.

Требования к уровню подготовки выпускников вуза к общению на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности постоянно возрастают и ориентируют педагогов на поиск инновационных методов, приемов и технологий, побуждающих «студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения иностранным языком» [7] для повышения эффективности обучения: оно становится профессионально ориентированным. Такое обучение «формирует у обучающихся навыки и умения иноязычного общения в ситуациях, которые учитывают профессиональное мышление, а также в профессиональных и деловых сферах» [5].

Ввиду сложившейся на сегодняшний день ситуации в социальной, политической и экономической сферах интерес к устным формам иноязычного общения в приоритете, однако получение информации через чтение не теряет своей важности. Поэтому одна из приоритетных целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе – это «подготовить к овладению чтением как способом получения профессионально значимой информации» [2]. Действительно, в неязыковом вузе обучению чтению традиционно придается особая значимость, поскольку правильно организованная работа с текстовым материалом при обучении любому виду речевой деятельности очень важна.

Согласно целевой установке чтение как рецептивный вид речевой деятельности подразделяется на просмотровое, ознакомительное, поисковое и изучающее. Кратко охарактеризуем каждый вид.

Просмотровое чтение нацелено на получение представления об информации в тексте в общем, что позволяет читающему решить, интересна ли она для него. Свое мнение в итоге студент может представить в виде резюме, краткого сообщения или реферата как на изучаемом иностранном, так и на родном языке.

Ознакомительное чтение как вид – это ознакомление с информацией, содержащейся в тексте. Мнение свое студент в этом случае представляет в виде оценки: интересно/неинтересно, понятно/непонятно и т. д. – как результат понимания содержания в общем, т. е. канвы прочитанного.

Поисковое чтение – это поиск в процессе чтения конкретных данных, а изучающее чтение «предусматривает максимально полное и точное понимание содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление» [1], при этом «тексты должны иметь познавательную ценность и быть наиболее трудными для данного этапа обучения и в содержательном, и языковом отношении» [там же].

При работе с оригинальной литературой выпускнику вуза как специалисту, безусловно, понадобятся все виды чтения в их взаимосвязи, хотя у каждого из них свои коммуникативные задачи, которые определяются типом текста и целью, приоритетной для читающего.

Основа обучения вышеперечисленным основным видам чтения на занятиях иностранного языка – это профессионально ориентированный аутентичный текстовый материал, используемый для оптимально организованной самостоятельной деятельности для овладения языковым материалом и обучения устной речи, т. е. «самостоятельная работа с текстом используется для закрепления и развития языковых знаний студентов, а также как вспомогательный вид работы в общем процессе обучения» [6].

Для оптимально организованной познавательной самостоятельной деятельности студентов подбор материала для чтения, виды упражнений и заданий для проверки прочитанного имеют очень важное значение: тексты должны быть подобраны по тематике и в зависимости от степени сложности адаптированы согласно требованиям программы подготовки, а также максимально соответствовать читательским интересам студентов.

Обучить читать на иностранном языке – это «дать возможность каждому специалисту своевременно получать новую информацию, что в современной науке и технике является условием успешной профессиональной деятельности» [4]. Поэтому на любом этапе обучения в вузе (бакалавриат, магистратура или аспирантура), а также при получении послевузовского образования чтению отводится очень важная роль.

Обладая нестандартным мышлением (иначе называемым как математический склад ума), будущие менеджеры и экономисты, инженеры

и технологи очень часто не уделяют должного внимания гуманитарной составляющей своего образования, в том числе и изучению иностранного языка. Поэтому у преподавателя вуза непростая задача – не только передать определенный объем знаний, помочь обучающемуся выработать умения и навыки, но и «вызвать интерес у студента читать специальную литературу, а также пробудить желание использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности» [3], стремясь к самостоятельности в познании, что возможно реализовать через обучение чтению и правильно организованную познавательную самостоятельную деятельность обучающихся на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе.

Литература

1. Кравченко, Л. С. Обучение чтению с применением балльно-рейтинговой системы в неязыковом вузе [Текст] / Л. С. Кравченко, Л. П. Малятова // Науч. труды SWorld. – 2010. – Т. 11. – № 2. – С. 36–38.
2. Малятова, Л. П. Некоторые аспекты обучения чтению на занятиях по английскому языку в неязыковых вузах [Текст] / Л. П. Малятова, Е. Г. Староверова // Науч. труды SWorld. – 2014. – Т. 12. – № 4. – С. 17–22.
3. Малятова, Л. П. Обучение технике чтения в неязыковом вузе [Текст] / Л. П. Малятова, Е. Г. Староверова // Достижения науки – агропромышленному производству : материалы LIII междунар. науч.-техн. конф. – Челябинск, 2014. – С. 320–324.
4. Малятова, Л. П. Обучение чтению иноязычных текстов в неязыковых вузах как одно из средств формирования профессиональной общекультурной компетенции [Текст] / Л. П. Малятова, Е. Г. Староверова // Науч. труды SWorld. – 2015. – Т. 6. – № 4. – С. 9–13.
5. Малятова, Л. П. Обучение чтению на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе [Текст] / Л. П. Малятова, Е. Г. Староверова // Достижения науки – агропромышленному производству : материалы LV междунар. науч.-техн. конф. – Челябинск, 2015. – С. 334–340.
6. Малятова, Л. П. Специфика процесса обучения самостоятельной работе с текстом в неязыковом вузе [Текст] / Л. П. Малятова, Е. Г. Староверова // Научные труды SWorld. – 2013. – Т. 13. – № 1. – С. 14–18.
7. Ригина, Н. А. Использование интерактивных технологий при обучении иностранному языку студентов в неязыковом вузе [Текст] / Н. А. Ригина // Достижения науки – агропромышленному производству : материалы LIV междунар. науч.-техн. конф. – Челябинск, 2015. – С. 365–368.

Основы формирования патриотизма

Нурмухамбетова Акмарал Сакеновна, магистр педагогики, ст. преподаватель
Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации “Орлеу”
института повышения квалификации по Костанайской области
г. Костанай, Республика Казахстан

В статье раскрывается роль произведений фольклора в формировании патриотизма.

Ключевые слова: патриотизм, фольклор, народные ценности.

Nurmukhambetova A. S. Theoretical bases of formation of patriotic qualities.

The article reveals the role of folklore in the formation of patriotism.

Keywords: patriotism, folklore, folk values.

Осмысливать и обосновывать патриотизм как одно из важных политических, социальных, духовных явлений в жизни общества стремились с древности. Этнопедагогика содержит достаточное количество примеров воспитания молодого подрастающего поколения в духе любви к Отчизне. В этнопедагогике красной нитью проходит тема патриотического воспитания. Произведения фольклора призывают подрастающее поколение и молодежь любить Отчизну и даже, если будет нужно, принести свою жизнь в жертву.

Произведения фольклора создает народ, потому их принято считать живым коллективным голосом народа. Цель, к которой стремился фольклор – воспитание, с незапамятных времен выступавшее как одно из педагогических средств формирования патриотизма. Именно произведения фольклора способствуют развитию у подрастающего поколения потребностно-мотивационной необходимости в патриотическом настроении и в исполнении долга перед Отчизной.

Значимый потенциал в воспитании патриотизма имеет эпос. Эпосы казахского народа вызывают искреннее восхищение, дают четкие представления о беззаветной преданности Отчизне, доблести и мужестве в защите чести и независимости [2]. К примеру, героический эпос «Кобланды-батыр» повествует о доблестных успехах настоящего патриота казахского народа Кобланды. Его достижениям способствует ум его жены Кортки. Батыр Кобланды становится примером героизма, храбрости, благородства, патриотизма.

Эпосы «Ер-Саин», «Ер-Таргын», «Козы-Корпеш», «Баян-Сулу» и др. вызывают положительные эмоции и переживания, становятся мотивом к активному участию в познавательной и практической деятельности [5].

Разнообразные обычаи и обряды народа Казахстана способствуют формированию любви к родной земле, ее просторам и природе. Ярким примером тому может служить праздник обновления природы-матери – Наурыз. В этот период даже в наряде и украшении жилища (наличие разнообразного вида орнаментов: космогонического, растительного, зооморфного) проявляются воспитательные моменты. Щедрый дастархан становится символом единения, мира и дружбы. Люди всем селением могли отправляться в степь с целью очищения близлежащих родников, ручьев, посадки саженцев деревьев, фруктовых садов [11].

Обычаи и традиции казахского народа являются замечательным средством формирования патриотизма и культуры отношений между нациями, так как с их помощью формируются навыки, привычки, особенности поведения, собственный опыт детей. Это отражается в таких традициях и обычаях, как «атқа мінгізу», бәйге.

К. Б. Жарикбаев, В. В. Чистов [7] отмечают, что было бы ошибочным соотносить традицию «бәйге» только лишь с состязаниями-скачками. Бешбармак, той, ас, праздники никак не могли проходить без единоборств и состязаний, без айтыса – песенного состязания акынов, без скачек. «Бәйге», то есть премию, получает в первую очередь победитель скачек. Наивысший приз получает его скакун. Жүлдегер – победитель – мог получить 100 и более лошадей, все определялось размером призового фонда. «Бәйге»-борцам могли дать и верблюда, покрытого красивым ковром; акынам накидывали чапаны – халаты, дарили хорошего коня – все зависело от состоятельности организаторов.

Непреренно затрагиваются идеи нравственного, патриотического, трудового, эстетического воспитания в сказках. К примеру, в сказке «Ер-тостик» изображается любовь к народу, его защита от внешней угрозы и врагов. В то же время в сказке могут отражаться обычаи народа, игры, соревнования, которые обучают мужеству, силе, смелости, ловкости. Стихи, песни в сказках показывают истинную глубину чувств, мыслей главных героев – Ер Тостика и Кенжекей [14]. Смысл сказки – идея любви и преданности Отчизне, своему народу, дружбе, благородству, силе, героизму. Проявляется чувство боли и переживания за ближних.

В сказке «Добрый и злой» повествуется о победе добра над злом, воспитываются правильные духовно-нравственные устои, взывается к самым добрым чувствам и качествам человека. «Прекрасная Ай-сулу и ее три брата», «Сорок сыновей Ауез-хана», «Кара-Мерген», «Великий Алпамыс»

и другие народные сказки способствуют формированию патриотизма и любви к своему народу. Сказки «Дед Канбак», «Три сына бедняка», «Чудесный сад», «Богатый и бедный» способствуют воспитанию бережного отношения к результатам труда. Это является фактором морального формирования личности, потому что значение труда в нравственном воспитании подрастающего поколения очень велико. В бытовых и сатирических сказках высмеиваются лень, отсутствие остроумия, невежество, ложь, предательство, гордость, зазнайство, хвастовство. В этих произведениях очень часто присутствует религиозный обман, неблагодарность, проявление эгоизма, себялюбия [9].

В научных трудах А. А. Калыбековой [10], А. Нугмановой [16], М. Ахметова [4], А. Жубанова [8] отмечается, что в быту казахского народа на протяжении веков огромное значение принадлежало песне. Она сопровождала каждое – важное и не особо – событие в жизни. Есть веселые свадебные песни, которые поднимали настроение, и похоронные плачи – жоқтау, и песни в честь рождения человека. В любом случае песня помогала душе, давала человеку силы и мощь. Казахский народ отчетливо понимал, что такие чувства, как любовь к Отчизне, особая гордость за свой народ, ответственность за будущее поколение, героизм, непременно должны с рождения «впитываться с молоком матери».

Педагогическая идея о том, насколько важно прививать любовь к родной земле подрастающему поколению, находит отражение в произведениях народных поэтов и педагогов-просветителей. Великий жырау казахского народа Асан Кайгы, как истинный знаток генеалогии родоплеменных союзов, традиций народа, призывает всех сородичей жить в мире, единении и согласии. Он призывает быть добрыми, скромными, гуманными и честными, любить свой народ и свою Отчизну.

Проблемы патриотического воспитания подрастающего поколения, социальный аспект задачи воспитания молодежи в духе несения ответственности за будущее и настоящее Отчизны осмысливает в своих произведениях великий сын казахского народа Махамбет Утемис-улы. Большое внимание он уделяет военному и физическому закаливанию молодежи, воспитанию характера. Также особое внимание уделяется воспитанию воли, презрения к трусости и малодушию. Предательство считается бесчестьем, позор которого невозможно смыть перед народом Родины. Махамбет Утемис-улы полагал, что подрастающее поколение должно не только быть «красиво телом и широко в плечах», но и достаточно глубоко осознавать смысл борьбы за справедливость.

Тема воспитания патриотизма присутствует в разнообразных наставлениях великого сына казахской степи Абая Кунанбай-улы. Великий философ заботится о благоденствии своего народа, призывает молодежь к единству:

...Единство мы должны беречь,
Мир – счастье для страны родной... [1].

Педагогические идеи, идеи воспитания патриотизма занимают большое место в творчестве великого Жамбыла. Поэт наставляет подрастающее поколение жить на благо Родины, усиленно овладевать знаниями, наукой, помнить, что казахский народ ждет высокообразованных специалистов, способных достойно принять эстафету созидания. В произведениях великого поэта раскрывается мудрость замечательного наставника, напоминающего молодежи: вступив на путь знаний и науки, нужно стремиться к поставленной цели, чувствовать определенную ответственность перед Родиной, уметь гордиться народом.

...Тот джигит, кто за народ
В битве сердце отдает.
Трус пощады не дождется,
Богатырь найдет почет [6].

Великий гуманист, журналист и писатель Мыржакып Дулатов также оставил ценные мысли о воспитании молодежи в духе патриотизма. Наследие литератора в современной ситуации не теряет своего воспитательного воздействия на формирование гражданственности подрастающего поколения.

Ученый-журналист Бегалиев Гани в научных трудах высказывает ценные предложения относительно образования и воспитания учеников школ с казахским языком обучения: «Надо, чтобы ученики беззаветно любили родной язык, литературу, с любовью изучали произведения литературы – ведь она должна зарожать горячую любовь к Отчизне, к ее передовым людям».

Идеи воспитания патриотизма находят яркое воплощение в трудах достойного сына своей родины Бауржана Момыш-улы. В годы Второй мировой войны Бауржан Момыш-улы был командиром батальона, командиром полка всем известной гвардейской дивизии Панфилова, сформированной в тогдашней Алма-Ате. Слава о его отчаянной доблести, мужестве, мастерстве ведения боевых действий широко и быстро распространилась еще во время войны, а его имя стало легендарным. Главнейшая тема произведений Бауржана Момыш-улы – военно-патриотическое воспитание

подростающего поколения, любовь и дружба между разными нациями: «Патриотизм – любовь к Отечеству, сознание прямой зависимости личного благополучия от общественно-государственной безопасности. Это сознание – связующее звено личности и государства воедино, признание своей зависимости от государства, сознание того, что укрепление государства есть укрепление личности. Патриотизм обнимает понятие государства во всех его отношениях с личностью, с ее прошлым, настоящим и будущим. Только любовь к Отечеству служит моральным оправданием убийства на войне, нравственным основанием военного дела».

Идеи дружбы между разными народами и этносами нашей страны, патриотического, интернационального воспитания проповедовал талантливый писатель, педагог, великий общественный деятель Мухтар Омарханович Ауезов. Он писал: «Родина – это город, в котором родился, аул, где ты вырос, школа, где ты учился, одним словом, это среда, которая способствовала твоему формированию как человека. Если это так, ты должен знать их, они нужны тебе, как воздух и вода» [3].

В разные исторические эпохи, в зависимости от того, каковы социально-экономические условия жизни общества и господствующая в нем идеология, в смысл патриотического воспитания вкладывают разнообразные аспекты. Обращаясь к классике педагогической мысли, нужно заметить, что воспитание молодежи, подрастающего поколения в атмосфере уважения и любви к своей Родине рассматривается как одно из главных направлений в непрерывном конвейере формирования личности маленького члена общества, имеет крепкий фундамент, носит многонациональный характер. В наши дни также сохраняется актуальность и содержательность этой идеи.

Выдающийся педагог и общественный деятель Я. А. Коменский замечал, что одним из приоритетных направлений воспитания молодого поколения должно быть формирование у ребенка стремления оказывать пользу своими услугами желательно большему числу окружающих его людей. Он говорил в своей «Великой дидактике»: «Тогда лишь наступило бы счастливое состояние в делах частных и общественных, если бы все прониклись желанием действовать в интересах общего благополучия» [12].

А. С. Макаренко отмечал, что патриотизм может проявляться не обязательно в великих героических поступках: «От настоящего патриота требуется не только “героическая вспышка”, но и длительная, мучительная, нажимная работа, часто даже очень тяжелая, неинтересная, грязная» [13].

Особый вес в изучении вопросов воспитания патриотизма имеют работы В. А. Сухомлинского. Он полагал, что школа непременно будет

способствовать воспитанию у молодежи желания стремиться к беззаветному служению Отчизне, к активной общественной, трудовой деятельности, которая будет определять патриотизм в качестве «благородной любви советского народа к своему социалистическому Отечеству» [17].

В. А. Сухомлинский, великий педагог своего времени, говорил, что одной из приоритетных воспитательных задач школы является подготовка молодежи и подрастающего поколения к достаточно простому, будничному, повседневному труду – труду для общества. Патриотическая деятельность, причем деятельность самих детей, организовывается педагогом с данной целью и представляет собой силу, которая должна формировать личность растущего гражданина общества. В своих работах В. А. Сухомлинский указывает на трудности и сложности в воспитании патриотических качеств: «В повседневной жизни мы не встречаемся с мерой, с помощью которой можно было бы измерить эту “трудно постижимую ценность – патриотизм”. Любовь к Родине становится силой духа только в том случае, когда у человека в сознании запечатлены некоторые образы, связанные с его родным краем, его языком, когда проявляется некоторое чувство гордости оттого, что все это – твоя и моя Отчизна» [там же].

Работа, проведенная в рамках анализа произведений передовых классиков педагогической идеи, доказывает: первоосновой поступков, в которых проявляется развитый патриотизм, является чувство Отчизны, осознание долга перед Отчизной, желание нести ответственность за ее судьбу, за ее историю и будущее.

Чувство патриотизма проявляется на достаточном уровне лишь в тех случаях, когда человек очень глубоко сознает кровную связь со своей Родиной. Вследствие этого в его внутреннем мире рождается определенное душевное состояние, особое патриотическое настроение, которое проявляется во всех поступках человека.

Литература

1. Абай. Избранное [Текст] / Абай. – Москва : Русский раритет, 2002. – 240 с.
2. Арсалиев, Ш. М. Х. Использование произведений национальной культуры в подготовке учителей начальных классов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Ш. М. Х. Арсалиев. – Москва, 1992. – 157 с.
3. Ауезов, М. Избранное [Текст] / М. Ауезов. – Алма-Ата : Жазушы, 1967. – 480 с.
4. Ахметов, М. Казахские песни и народные традиции [Текст] / М. Ахметов. – Алматы : Онер, 1991. – 245 с.
5. Бейсембаева, А. А. Патриотическое воспитание старшеклассников средствами казахского героического эпоса [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Бейсембаева. – Алматы, 2004. – 29 с.

6. Джабаев, Д. Избранное [Текст] / Д. Джабаев. – Москва : Русский раритет, 2005. – 240 с.
7. Жарикбаев, К. Б. Этика и психология [Текст] / К. Б. Жарикбаев, В. В. Чистов. – Алматы : Рауан, 1997. – С. 68.
8. Жубанов, А. Музыкальная культура казахского народа [Текст] / А. Жубанов. – Алматы : Казахстан, 1986. – С. 141.
9. Казахские народные сказки [Текст] / сост. Г. И. Дауренбеков. – Алма-Ата, 1979. – 415 с.
10. Калыбекова, А. А. Казахские народные традиции в музыкально-эстетическом воспитании детей [Текст] / А. А. Калыбекова. – Алматы : Рауан, 1993. – 56 с.
11. Кенжеахметулы, С. Казахские народные традиции и обряды [Текст] / С. Кенжеахметулы ; пер. с каз. З. С. Кенжеахметовой. – Алматы : АнаТьп, 2000. – 96 с.
12. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах [Текст] / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
13. Макаренко, А. С. Лекции о воспитании детей [Текст] / А. С. Макаренко. – Москва, 1980. – С. 48–64.
14. Муратбаева, Г. А. Казахские народные сказки как средство нравственного воспитания учащихся русскоязычных школ [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Муратбаева. – Алматы, 2000. – 26 с.
15. Назарбаев, Н. А. Повышение благосостояния граждан Казахстана – главная цель государственной политики [Текст] / Н. А. Назарбаев // Послание Президента РК. – 2008. – 6 февраля. – С. 10.
16. Нугманова, А. Музыкальные традиции казахов [Текст] / А. Нугманова. – Алматы : Казахстан, 1975. – С. 58.
17. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения в пяти томах [Текст] / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1979. – Т. 2. – 720 с.

Социально-культурная самореализация обучающихся: особенности современного этапа

Скворцов Константин Викторович, кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II,
г. Москва

В статье делается попытка рассмотреть социально-культурную самореализацию обучающихся, показать особенности развития на современном этапе общества. Отмечается необходимость культурного воздействия на личность, сознательно-инновационного содержания и устойчивого динамизма. Научные основы развития общества под влиянием социально-культурных аспектов и участия обретают значимость и на современном этапе информационного общества в целом.

Ключевые слова: культурно-образовательный процесс, динамика, педагогическое регулирование, регламентирование, реагирование; стабильность, устойчивость и мобильность культурно-образовательного процесса, самореализация личности, периодизация, современный этап развития общества, молодежь.

Skvortsov K. V. Socio-cultural self-realization students: features of the modern stage of Starlings.

The paper contains an attempt to examine the socio-cultural self-realization, the show features at the present stage of development of the society, there is a need for cultural impact on identity, consciously-innovative, sustainable content and dynamism. The scientific basis for the development of societies under the influence of socio-cultural aspects and involvement are gaining importance and at the present stage of the information society in General.

Keywords: cultural-educational process; Dynamics; pedagogical regulation, regulation, response; stability and mobility of the cultural and educational process, self-realization of personality, periodization, the present stage of development of society, young people.

Тема данной работы носит теоретико-методологический характер. Цель автора – категориальная разработка явления социально-культурной самореализации обучающихся на современном этапе с позиции культурно-образовательного аспекта. Система поисков средств в удовлетворении потребностей становится хаотичным и мозаичным явлением. Из его содержания вытекает комплекс социальных действий, определяющий воспроизводство жизнедеятельности общества. Психологический аспект любого социального действия обуславливается мотивацией «надо», порождая устремленность к достижению желаемого, результата для сохранения жизнестойкости. Переплетение многочисленных устремлений формирует готовность индивида к действию с применением культурно-образовательных способностей.

В социально-культурном процессе важное место занимает молодежная среда. Сосредоточение разновозрастных групп расширяет поле проблем в их взаимоотношениях. Молодежный мир представляет собой слияние энергетических потоков, обусловленных характером закона об удовлетворении изменяющихся потребностей. Гармоничное введение личности в систему социальных практик требует выработки эффективных способов противодействия асоциальному поведению, негативному воздействию средств массовой информации и коммуникационных сообществ. В деле организации педагогического регулирования социально-культурной самореализации молодежи важно использовать потенциал имеющихся учреждений, способных предоставить молодежи возможность развивающего досуга, в целом при этом не забывая и об образовательно-воспитательном воздействии.

Актуальность исследования социально-культурного действия обусловлена и тем, что в нем значение приобретает характер генезиса как индивида, так и социальных групп в единстве с окружающими их природными неповторимыми объектами. Роль генезиса во многом определяет как настоящее, так и перспективы жизнедеятельности в будущем. Важность изучения современных концепций социально-культурного действия молодежи заключается в том, что в нем отражается уровень мыслительной культуры. Наличие знаний по специфике функций мозговых компонентов позволяет понять механизмы формирования способностей индивида и их проявления в деловой активности. Следует отметить, что функции левого и правого полушарий создают разные по содержанию и направленности аспекты избираемых действий. У людей с преобладанием роли левого полушария активизируется внимание к мелочам, к смене потока информации, желание осуществлять манипуляции с финансовыми операциями, они увлечены охотой и рыбалкой. Носители активности левого полушария получают удовольствие в работе с документами, проведении тончайшего анализа событий, фактов, реальности достижений и причин каких-либо просчетов. Люди с приоритетом функций правого полушария в социальном действии чаще других устремляются к новаторству, к поиску новизны, законов и явлений. Они отличаются богатой интуицией, легко ощущают специфику последствий тех или иных ситуаций.

Социальное действие с использованием мыслительных функций позволяет понять истоки его практического уровня. На содержание и уровень его полезности в большей степени влияют: характер общения; семейная среда; характер профессионального обучения с новаторскими технологиями. Наряду с этими факторами влияния существенное значение обретает роль генезиса в жизни индивида. Генезис как культурно-историческое явление обладает объемным, глубоким и тотальным влиянием на навыки, способности, физиологическое развитие индивида. Он наиболее успешно помогает усвоению законов духовно-культурной жизни в процессе осознания принадлежности роду, племени. Вместе с этим, генезис отражает динамику развития индивида, социальных групп через смену познавательных парадигм, влияющих на социально-культурный и промышленный прогресс и характер потребностей. Проблемы жизнедеятельности молодежи остаются из века в век. Становление молодежной среды с учетом ее разнообразных групп, возрастных различий, интересов, увлечений, территориального местонахождения оказывает неотъемлемое существенное влияние

на судьбу страны, государства: характер научно-технического прогресса, культурно-экономическое могущество во многом зависит от участия молодежи. От активности молодежных групп в определенной мере зависит суверенитет страны и ее авторитет на международной арене. Известно, что на всех этапах исторического развития молодые люди составляли главную мобилизующую силу. Однако в жизненном обустройстве молодежи мы не можем справиться с давлением прошлого. Достижения минувших времен становятся тормозом в ее самореализации. Ранее боевые и смелые, они становятся консервативными и архаичными. Появившееся новое поколение мало вспоминает о том, кто и как отстаивал свободу и независимость их родины. Возникает непреодолимое противоречие между «отцами и детьми». Данное противоречие становится обостренной проблемой. Изменчивость среды обитания покажет значимость «божьего дара», определяющего способность к быстрой адаптации характера «матушки природы». В системе адаптации Н. А. Бердяев увидел раскрытие души человека, способной принимать различные состояния.

В связи с этим жизнь человека сохраняет многообразие эпох, с обретением памяти о пережитом через обновление навыков и способностей, накопление знаний и интуицию. Таким образом, накопленные знания определяли, как следствие, впечатления от увиденного и пережитого. По сути, складывалась определенная ментальность, выстраивалась в некую общую цепочку сила душевных переживаний самой личности. В душах людей отражался их образ мышления и устремленность к обустройству жизни. Обучающаяся молодежь – социальный слой, устремленный к самодостаточности, просвещению (новое поколение умнее предыдущего). Самодостаточность – реализация индивидуального идеала в достижении свободы (выбор социального действия с обретением собственности).

Процесс индивидуального образования через познание традиции – это умение прогнозировать будущее, формирование инновационности. Инновация – социально-культурный пласт в обновлении всей российской цивилизации. Обучающаяся молодежь объективно овладевает этой ступенью собственного национального прогресса. Методологией организационно-инновационной деятельности остаются законы повышенных потребностей, гуманизация науки с ростом уровня научно-технического прогресса, с внедрением инновационных технологий.

Литература

1. Бахтин, М. М. Человек в мире слов [Текст] / М. М. Бахтин. – Москва : Изд-во Российского открытого университета, 1995.
2. Бердяев, Н. А. Судьба России [Текст] / Н. А. Бердяев. – Москва, 1999. – 256 с.
3. Курпатов, А. В. Руководство по системной поведенческой психотерапии [Текст] / А. А. Курпатов, Г. Г. Аверьянов. – Москва : Медиа Групп, 2007. – С. 441.
4. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже ; пер. с англ. – Москва : Межд. пед. академия, 1996.
5. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности [Текст] / М. Фуко ; пер. с франц. – Москва, 1996.
6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон ; пер. с англ. – Москва : Прогресс, 1996.

Один среди женщин

Шмидт Анна, кандидат на должность учителя

Государственный семинар по дидактике и обучению учителей
г. Людвигсбург, Федеративная Республика Германия

Ключевые слова: феминизация школы, недостаточное представительство мужчин, мужские примеры, идеалы и мужские фигуры, позитивный пример для подражания, характер и манера поведения.

Schmidt A. Allein unter Frauen.

Schlüsselbegriffe: Feminisierung der Schule, die Unterrepräsentanz der Männer; männliche Vorbilder, Leitbilder und Identifikationsfiguren; positive Orientierungsmuster; Habitus.

Das Bildungssystem hat von der Feminisierung der Gesellschaft offensichtlich nichts gewonnen. Sehr schnell offenbarten sich Merkmale der Pädagogik mit einem weiblichen Gesicht. Kehren wir zu der Familie zurück, da dort am frühesten die Bildung des Kindes beginnt. Was ist eine Familie? Das ist im klassischen Sinne ein heterosexuelles Paar: Vater und Mutter, sowie ihre Kinder. Von Geburt an, sieht das Kind den Vater und die Mutter. Männer und Frauen besitzen unterschiedliche Eigenschaften, die geschlechtstypisch sind. Weshalb streben sie zur Ehe, zu dem Zusammenleben, das gerade in der Kombination als komplementäre Vereinigung und Harmonie erscheinen. Bereits in der Familie begegnet dem Kind, egal ob es ein Junge oder ein Mädchen ist, diese Unterschiede in den Charakteren von Müttern und Vätern. Das Kind beginnt zwischen diesen unterschiedlichen Charakteren zu jonglieren. Manchmal kann man

die Mutter um etwas bitten, in der anderen Situation bekommt man die Unterstützung bei dem Vater, wenn die Mutter ablehnt. So lernt das Kind soziale Beziehungen und Interaktion. Die grundlegenden menschlichen Begriffe wurden ihm vermittelt. Sehr oft sieht das Familienbild so aus: Der Vater ist streng. Er erzieht die Verantwortung für Taten, Handlungen und Worte an. Die Mutter ist der Gegenpol, sie ist zärtlich. Sie vermittelt öfters Zärtlichkeit, Fürsorge und Mitgefühl. Dieses harmonische Modell kann man als Ideal beschreiben.

Das Kind wächst. Langsam kommt die Zeit, dass es in die Schule muss. Und in diesem Moment scheitert dieses ideale Modell der Gesellschaft für das Kind, denn die Schule wird für das Kind weiblich. Natürlich gibt es Familien, in der die strenge Rolle des Erziehers die Mutter übernimmt, oder in der die Mütter die Kinder allein erziehen. In diesen Fällen führt die Feminisierung der Schule zu einer Eskalation einer ohnehin schweren Entwicklungssituation und bereitet das Terrain für mehrere Probleme.

Die Feminisierung der Schule

Heutzutage existiert unserer Meinung nach ein weibliches Schulmodell, dass von und für Frauen gemacht ist. Die Schule ist überhaupt sehr "weiblich" ausgerichtet. Immer mehr Lehrerinnen unterrichten in den Schulen aller Art. Die Unterrichtsstile (die Lernstile und die Lernbereitschaft) sind für Mädchen angepasst. Die gesamte "Schulkultur" hat sich feminisiert und entspricht heute eher den Lernbedürfnissen der Mädchen (vgl. Helbig 2010, S. 99). Versuchen wir das Problem der Feminisierung der Schule und die damit verbundenen Schwierigkeiten genauer zu betrachten.

In diesem Schulmodell sind die Jungen sehr vernachlässigt, was wir nicht gerecht finden. Die moderne Schule braucht dringend männliche Lehrer. Das ist ein externer Faktor.

"In Deutschland argumentierte der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes Josef Kraus 2007 für die Notwendigkeit von männlichen Lehrkräften, in einer 'Stellungnahme zur fortschreitenden Feminisierung im Lehrerberuf': Das Fehlen von Männern in der familiären Erziehung sowie in der Grundschule sei für Jungen und Mädchen gleichermaßen ungünstig, denn sie lernen damit keine männlichen Verhaltensmuster kennen. Letzteres wäre nötig – sei es als Vorbild, sei es, um sich daran reiben zu können (auch im Sinne des Erlernens eines konstruktiven Umgangs mit Gewaltimpulsen)" (Faulstich-Wieland 2011, S. 394). Die Schule braucht Männer, um Disziplin zu erhalten. Jungen und Mädchen werden besser sozialisiert. Die Schule und die Familie sind ein verringertes Modell der Gesellschaft. Dieses Modell, in dem nur die Frauen dominieren, ist falsch. Sie führt zu vielen sozialen Problemen.

“Der Männerarmut in den Lebenswelten von Jungen wird in den Diskussionen eine entscheidende Bedeutung beigemessen” (Boldt 2009, S. 103). In der Schule muss man die Jungen durch ein gemischtes Lehrkollegium erziehen. Aber “im Bildungssystem kann heute von einer männlichen Dominanz allerdings längst keine Rede mehr sein” (Helbig 2010, S. 94).

Es studieren weniger Männer Lehramt als Frauen und aufgrund von Zulassungsbeschränkungen sinkt die Zahl der männlichen Studenten. Es besteht Bedarf in der Motivation von Jungen, die erzieherischen Berufe zu studieren. Die Einführung der Männerquote in den einzelnen Schulformen hilft in diesem Prozess nicht, weil es zu wenig männliche Lehramtsstudenten gibt (vgl. Boldt 2009, S. 105). Das können wir auch aus unserer Erfahrung beweisen. An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Deutschland) studieren 5000 Menschen und die überwiegende Mehrheit (ca. 80 %) davon sind Frauen.

Aber die Jungenarbeit erfordert die Präsenz männlicher Fachkräfte. Jungen sollten auch in der Schule von Männern begleitet werden, “die bereit sind, sich auch persönlich mit ihrer männlichen Identität auf sie einzulassen und mit ihren Schwächen und Stärken, Problemen und Kompetenzen in Kontakt zu treten” (Boldt 2009, S. 112). Die Unterrepräsentanz der Männer im Leben der jungen Menschen kann einen Ersatz in der Schule finden. “Ein Junge will wissen, was ein Mann ist, wie man einer wird und wie man sich als Mann verhält” (ebd. S. 113). Der Mann kann einiges erklären oder demonstrieren, was die Frau nicht kann. Nur der Mann kann bestimmte Eigenschaften, bestimmtes Benehmen und Charakterzüge beibringen.

Lehrer und Schulerfolg

Die Frage “ob ein hoher Lehrerinnenanteil nachteilige Effekte auf den Schulerfolg von Jungen hat” ist noch nicht empirisch bewiesen, aber es gibt mehrere Studien zum Thema und man kann von einem negativen Effekt der Feminisierung für die Schulleistungen der Jungen ausgehen (vgl. Helbig 2010, S. 98). “Vergleicht man den Schulerfolg von Mädchen und Jungen, so schneiden Mädchen heute deutlich besser ab als ihre männlichen Altersgenossen. Auch in Deutschland kommt man heute an der Erkenntnis nicht mehr vorbei, dass Jungen im allgemeinbildenden Schulsystem gegenüber Mädchen systematisch schlechter abschneiden” (ebd. S. 94). Jungen zeigen schlechtere Leistungen in der Schule. Sie wiederholen öfters die Klassen und verlassen die Schule ohne Hauptabschluss. Sie sind der häufigste Grund der Störungen im Unterricht. Ihr Verhalten ist öfters gewalttätiger, sie schlagen und prügeln sich gern. Zu vermuten ist, dass die Jungen diese Probleme verursachen, weil sie selbst Probleme haben (vgl. Boldt 2009, S. 103).

Die erste Argumentationslinie verweist auf das Fehlen männlicher Vorbilder, Leitbilder und Identifikationsfiguren. Wir wissen, wie wichtig diese Bilder und Figuren für die gesunde Identitätsentwicklung sind. Die zweite Argumentationslinie beachtet die Ausgestaltung der geschlechtlichen Zugehörigkeit bei Jungen, durch die die Abgrenzung von der “Andersartigkeit” der Frauen funktioniert. Wichtig für beide Geschlechter ist die Identifikation mit gleichgeschlechtlichen Vorbildern. Die zunehmende Abwesenheit von Männern in sämtlichen Phasen des Erziehungsprozesses führt dazu, dass die Jungen verunsichert sind und keine klaren geschlechtlichen Orientierungsmuster mehr haben. Als Folge können sie keine positiven Orientierungsmuster ausbilden. Eine überwiegende Frauenzahl löst eine negative Motivation zum Studium aus, was zur schlechten Kompetenzentwicklung führt und als Folge – niedrige Leistungen und schlechte Noten nach sich zieht (vgl. Helbig 2010, S. 98). Es gibt einen gewissen Fehlbereich zwischen dem Habitus der Lehrerinnen und dem Habitus der Jungen. Die Feminisierung bringt den Jungen bei der Bewertung Nachteile. Jungen werden bei gleichen Kompetenzen und Noten seltener an das Gymnasium überwiesen, je weniger männliche Lehrer in einer Schule unterrichten (vgl. ebd. S. 99).

Zu diesem Punkt kann man folgendes sagen: “Diefenbach und Klein mit ihrer Veröffentlichung ‘Bringing Boys Back in’ haben 2002 eine These zur spannenden Frage ‘Männer als Lehrer’ veröffentlicht: ‘Falls der Anteil der männlichen Grundschullehrer steigt, so steigt auch die Quote der Jungen, die die Schulen mit dem Abitur verlassen’. Die präsentierten Ergebnisse belegen tatsächlich, dass die Bildungserfolge von Jungen zunehmen, wenn sie von einer größeren Anzahl von Männern in Grundschulen unterrichtet werden. Mit Abnahme der Erwerbslosigkeit steigt auch die Zahl der Jungen, die erfolgreicher die Schulen durchlaufen” (Boldt 2009, S. 106).

In diesem Zusammenhang muss man hervorheben, dass “selbst dann, wenn Personen das Geschlecht als für die in Frage stehende Aufgabe, bezüglich derer sie ihre Leistungsfähigkeit einschätzen wollen, irrelevant halten, wählen sie häufiger gleichgeschlechtliche Personen als Vergleichsmaßstäbe als ungleichgeschlechtliche” (Diefenbach 2010, S. 261). Die Bedeutung des Vaters oder von anderen männlichen Bezugspersonen als Identifikationsfiguren werden für eine glückende Sozialisation von Jungen beschworen. Der hohe Anteil von Lehrerinnen wird mitverantwortlich gemacht für das schulische Versagen der Jungen. Die Jungen benötigen für eine gelingende (schulische) Sozialisation gleichgeschlechtliche Identifikationsfiguren (vgl. Baar 2010, S. 49). Die “feminisierte Schulkultur wird beklagt: der Erziehungsziel sowie der Erziehungsstil folgen

weiblichen Orientierungsmustern, die Jungen fremd bleiben und sie in ihren schulischen Erfolgsaussichten benachteiligen” (ebd.).

“Unabhängig vom Geschlecht steht schulisch gering qualifizierten Jugendlichen angesichts der Segmentierung des Ausbildungssystems und gesteigerter Anforderungen in vielen Ausbildungsberufen nur eine begrenzte Auswahl an Berufen offen, attraktive Berufe werden von Jugendlichen mit mittleren und höheren Schulabschlüssen dominiert” (Thielen 2014, S. 172).

“Die Schülerschaft hat überwiegend eine geringe schulische Qualifikation (Hauptschulabschluss oder kein Schulabschluss) und einen ungünstigen sozialen Hintergrund: Die Eltern verfügen meist über keinen Berufsabschluss und gehen gering qualifizierten Tätigkeiten nach. Zudem ist eine Überrepräsentanz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verzeichnen” (Thielen 2014, S. 172).

“Das ‘doing masculinity’ von sozial randständigen jungen Männern, wie sie an der Berufsvorbereitung teilnehmen, erscheint tendenziell negativ: So ist z. B. vom ‘double loser’ die Rede, dessen Hauptproblem nicht biographische Unsicherheit sei, sondern ‘die Diskrepanz aus überzogenen Zukunftsvorstellungen und einer anders erlebten eigenen Realität’ (ebd. S. 173).

Das Heranziehen der männlichen Lehrkräfte in die Schulen wird zur Verbesserung des feministischen Schulsystems führen. Natürlich, “ein ‘Mehr’ an Männlichkeit – sowohl in privaten Lebensbezügen wie auch im öffentlichen Bereich – wird sicherlich nicht alle Probleme der Jungen lösen. In einem ‘Mehr’ an Männlichkeit kann aber die Chance bestehen, dass die Jungen eine stabile Persönlichkeit entwickeln. Ein regelmäßiger Umgang mit Männern, mit Identifikationsangeboten des eigenen Geschlechts ermöglicht es den Jungen, Kenntnisse über verschiedene Männerbilder zu erhalten. Dieses ‘Lernen am Modell’, das in erster Linie aus einer bewussten und reflektierten Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Männerbildern besteht, kann die Herausbildung von gestärkten Persönlichkeiten fördern. Voraussetzung hierfür ist wiederum, dass die männlichen Lehrkräfte, die mit den Jungen in den Schulen arbeiten, ein Stück weit damit begonnen haben, über ihre eigene Männerrolle und über das Zusammenleben beider Geschlechter in unserer Gesellschaft nachzudenken” (Boldt 2009, S. 109). Die Männer bringen nicht nur ihre Fachkenntnisse und Wissen mit.

“Männliche Erzieher und Lehrkräfte können nicht nur im Bereich von Freizeitangeboten eine wichtige Funktion für die Jungen einnehmen. Das Aufgreifen der Fragen und Themen der Jungen, die Auseinandersetzung mit ihren Problemen und die Reflexion der männlichen Geschlechtsrolle; dies alles sind Aufgaben, die wenn sie die Schule ernst nimmt – nur von Männern übernommen werden können” (ebd. S. 113).

Literaturverzeichnis

1. Baar, R. : Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer [Text] / R. Baar. – Wiesbaden, 2010. – 1. Aufl.
2. Boldt, U. : Männerarmut in Schulen – (k)ein Problem für die Jungen? [Text] / U. Boldt // In : Pech, D. (Hrsg.) : Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. – Baltmannsweiler, 2009. – S. 103–119.
3. Diefenbach, H. : Jungen – die “neuen” Bildungsverlierer [Text] / H. Diefenbach // In : Hurrelmann, K., Quenzel, G. (Hrsg.) : Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. – Wiesbaden, 2010. – 1. Aufl. – S. 245–267.
4. Faulstich-Wieland, H. : Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen? [Text] / H. Faulstich-Wieland // In : Hadjar, A. (Hrsg.) : Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. – Wiesbaden, 2011. – S. 393–415.
5. Helbig, M. : Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? [Text] / M. Helbig // In : Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. – 62(1). – Jg., 2010/ – S. 93–111.
6. Thielen, M. : Männlichkeit verpflichtet. Die pädagogische Bearbeitung randständiger Männlichkeit im Zuge der Herstellung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung [Text] / M. Thielen // In : Budde, J., Thon, Ch., Walgenbach, K. (Hrsg.) : Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. – Opladen, Berlin&Toronto, 2014. – e-book, abgerufen am 05.10.2015. – S. 171–184.

Проблемы социализации ученика с ограниченными возможностями здоровья

Антипова Екатерина Валерьевна, учитель-дефектолог (тифлопедагог)
ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ОВЗ», г. Казань

Статья посвящена проблемам социализации учащихся с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассматриваются специфические области познавательной деятельности, эмоциональной сферы и особенности личности данного контингента учащихся. Также выделены направления коррекционной работы.

Ключевые слова: социализация, особенности, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, адаптация, зрение, слепой, слабовидящий.

Antipova E. V. Problems of socialization of a disabled student.

The article is devoted to problems of socialization of pupils with disabilities. The article discusses the specific features in the field of cognitive activities, emotional sphere and personal characteristics of student. Areas for remedial work are also admitted in this article.

Keywords: socialization, special features, students with disabilities, adaptation, vision, blind and visually impaired.

Одной из важнейших задач образования является обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения – детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Общеизвестно, что начиная с самого раннего детства слепота является самым сильным препятствием для нормального развития человека. Зрительные нарушения отрицательно сказываются на развитии у детей движений, у них наблюдается неправильная осанка, скованность, нарушения координации, статического и динамического равновесия.

Система образования детей с ОВЗ на современном этапе одной из основных задач своей деятельности имеет равноправное включение личности в различные сферы жизни социума и самореализацию в обществе. В условиях своевременного и адекватного организованного коррекционного обучения и воспитания дети с ОВЗ могут в полной мере реализовать свой потенциал в плане саморазвития и самосовершенствования. В настоящее

время необходимо рассматривать социализацию как процесс, включающий развитие познавательной и эмоционально-нравственной сферы, формирование предпосылок для успешной бытовой, учебной и социальной адаптации к реальным условиям жизни, интеграции в обществе.

В школе обучаются не только слепые и слабовидящие учащиеся, но и дети с нарушением интеллекта. Контингент учащихся имеет ряд специфических особенностей в области познавательной деятельности и особенности личности, таких как:

- редуцированность свойств восприятия (избирательность, осмысленность, обобщенность, апперцепция, константность);
- фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности и вербализм представлений, сужение их круга;
- снижение осмысленности и продуктивности запоминания наглядного материала, замедленное и менее полное его узнавание и воспроизведение;
- трудности освоения основных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, классификации, категоризации), связанные с проблемами в чувственном опыте;
- стереотипность, схематичность, эмоциональная невыразительность воображения;
- ограниченность представлений об окружающем мире.

Особенности развития личности слепого и слабовидящего учащегося, касающиеся эмоциональной сферы:

- повышенная эмоциональная напряженность;
- большая подверженность стрессам (чаще оказывается в стрессовых ситуациях и больше в них находится);
- чаще, чем у зрячих, возникающие чувства тревоги, отчаяния, печали или агрессии;
- большая подверженность аффекту как реакции на стресс;
- чаще, чем у зрячих, возникающие апатия, заторможенность, отказ от деятельности, уход в мир фантазии;
- большая, чем у зрячих, вероятность развития патологии характера;
- быстрая утомляемость;
- низкая способность к саморегуляции;
- пониженный уровень мотивации к обучению;
- низкий уровень социализации.

В процессе обучения данный контингент учащихся чаще всего сталкивается со следующими трудностями: неумение включиться в учебную

работу; неспособность самостоятельно начать выполнение задания; неготовность выполнять задание без пошаговой инструкции и помощи; непонимание, неумение выполнить многокомпонентное задание (состоящее из нескольких простых); недостаточная осознанность в усвоении и применении алгоритмов (правил); неумение пользоваться полученными знаниями-умениями при решении стандартных учебных и практических задач; неспособность учесть все условия и этапы решения задания в ходе его выполнения (неполное выполнение задания); смешение (подмена) алгоритмов, понятий; нарушение последовательности шагов алгоритма при его выполнении; подмена задания (логически и алгоритмически более простым); неспособность контролировать ход (процесс) и результат выполнения задания; неумение понять и объяснить причину своей ошибки, исправить ее; неумение применить знания в нестандартной ситуации; неумение решить учебную задачу с использованием «другого» приема (способа), сравнить решения по степени рациональности. Все это сказывается на формировании коммуникативных, поведенческих, личностных качеств.

В процессе межличностных отношений ученика и учителя у учащегося возникают следующие трудности: непонимание, неготовность услышать учителя (взрослого), психологическая «несовместимость»; боязнь критики, негативной оценки.

В процессе взаимодействия с другими учениками возникают следующие сложности межличностного общения: эгоцентричность, неумение общаться, повышенная тревожность, неумение строить совместную деятельность; заниженная (завышенная) самооценка.

В связи с этим специальная коррекционная общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей призвана создать условия для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов.

Обязательным условием является систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка, которая предполагает создание адекватных условий для реализаций особых образовательных потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Коррекционная работа по формированию первоначальных представлений социального характера и включение детей с ОВЗ в систему социальных отношений осуществляется как в повседневной жизни, так и в процессе специальных игр и упражнений; в процессе обучения сюжетно-ролевым и театрализованным играм, в которых создаются социальные отношения

между участниками, позволяющие осознанно приобщаться к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений.

Основной целью является формирование ценностей социально приемлемого и одобряемого поведения.

Деятельность по воспитанию ценностей социально приемлемого и одобряемого поведения призвана: развивать стремление к социально значимым видам деятельности, социальную активность учащихся; развивать у детей с ограниченными возможностями здоровья интерес к различным видам деятельности, желание активно участвовать в продуктивной, одобряемой обществом деятельности, умение самостоятельно организовать свое свободное время; формировать социальную самостоятельность, необходимую для жизни в обществе; создавать условия для многогранного развития и социализации каждого учащегося и получения им социального опыта в свободное от учебы время; создавать воспитывающую среду, обеспечивающую активизацию социальных интересов учащихся; способствовать развитию личности, способной на социально значимую практическую деятельность, реализацию добровольческих инициатив.

Основными видами деятельности при организации коррекционной работы по данным направлениям являются: игровая; познавательная; проблемно-ценностное общение; досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение); художественное творчество; социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность); трудовая (производственная) деятельность.

Виды деятельности реализуются в следующих формах работы: дебаты; этические беседы; проблемно-ценностные дискуссии; тематические диспуты; интеллектуальные клубы; библиотечные вечера; познавательные экскурсии; викторины; дидактические театры; игры с ролевым акцентом, развивающие игры, деловые игры; коллективные творческие дела; художественные выставки; инсценировки и т. д.

Благодаря проведенной работе формируется модель личности учащегося с ограниченными возможностями здоровья: свободная личность, адекватно воспринимающая свой зрительный дефект, реально оценивающая свои способности и возможности, с чувством ответственности за себя и свою семью, с высоким уровнем самосознания и самоуважения; человек с устойчивой потребностью к здоровому образу жизни; личность, социально защищенная и закаленная, нравственно стойкая и готовая к встрече с трудностями; личность, способная к непрерывному процессу саморазвития

и самосовершенствования; личность, готовая сделать осознанный профессиональный выбор; личность, готовая к проявлению инициативы и достижению социально значимых результатов.

Литература

1. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития [Текст] / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена ; СОЮЗ, 2001.
2. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] : метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – Москва : Просвещение, 2008.
3. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики [Текст] : метод. пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – Москва : МГППУ, 2012.
4. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты [Текст] : метод. пособие для учителей начальных классов коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко. – Москва : ВЛАДОС, 1999.
5. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru> (раздел «Коррекционная педагогика») (дата обращения 18.04.2017).
6. Институт коррекционной педагогики РАО : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ikrao.ru (дата обращения 18.04.2017).

Социокультурные технологии в социализирующей деятельности современных общественных объединений

Литвак Римма Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой педагогики и психологии

Креницына Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент,
руководитель отдела по социально-воспитательной работе
Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск

В статье рассматриваются социокультурные технологии в деятельности общественных объединений, раскрываются их особенности по практическому внедрению, а также их специфика относительно социализирующей деятельности общественных объединений и сделаны выводы о значимости данных технологий для эффективной организации процессов социализации.

Ключевые слова: детские общественные объединения, социокультурные технологии, социализация.

Litvak R. A., Krinitsyna E. V. Sociocultural technologies in the socializing activity of modern public associations.

The article deals with socio-cultural technologies in the activity of public associations. Features for practical implementation, as well as their specificity concerning the socializing activity of public associations are revealed. and Conclusions about the importance of these technologies for the effective organization of socialization processes are drawn.

Keywords: children's social associations, sociocultural technologies, socialization.

В настоящее время в научных исследованиях и правовых документах подчеркнута роль общественных объединений как социальных институтов, способствующих формированию у детей и подростков духовно-нравственных ценностей, социальных компетенций и навыков взаимодействия с различными организациями, в том числе с представителями органов государственной власти и местного самоуправления [2], что связано с функциями современных общественных объединений по воспитанию и социализации детей и подростков.

Педагогами, руководителями общественных объединений постоянно осуществляется научно-практический поиск инновационных механизмов реализации указанных функций, что возможно реализовать путем оптимизации в деятельности социокультурных технологий.

Технологизация социокультурной деятельности все активнее внедряется в практику в качестве инновационного метода научного, интеллектуального, социально-педагогического ресурса, позволяющего влиять на реальную действительность в прогнозируемом направлении. Социальные технологии позволяют на основе мониторинга влиять на социокультурные процессы и явления, изменяя их в заданном направлении, целенаправленно организовывать социально-педагогические процессы, получать прогнозируемый результат.

Социокультурные технологии воспитания детей и подростков в современных общественных объединениях направлены на изменение качественных характеристик личности, способствующих развитию ребенка, его творческих способностей, вхождению в систему ценностей мировой и отечественной культуры, что связано с направленностью на оптимизацию общего уровня культуры и мотивацию включенности в активную творческую деятельность.

Социокультурные технологии связаны с педагогическими технологиями как таковыми, социальными технологиями и обладают общими чертами, им

присущими: систематичность, целенаправленность, проектируемость, оптимальность, совершенствование результата деятельности педагога, механизм реализации теории в практику социально-педагогической деятельности.

Особенностями социокультурных технологий выступают: воспроизводство творческих способностей и творческой активности личности; включение личности в культуротворческую деятельность; целевая направленность на решение практических задач специфического объекта воздействия в определенных условиях; акцент на социализирующие воспитательные процессы и аспекты саморазвития, самореализации и саморефлексии личности.

Технологии социально-культурной деятельности вбирают в себя совокупность приемов, которые широко используются в педагогических технологиях и базируются на психолого-педагогических установках личности, а также научно-обоснованные специфические, характерные для социально-культурной деятельности формы, средства и методы [1, с. 14].

Анализ исследований социокультурной деятельности позволил выделить следующую структуру социокультурных технологий: социальный заказ, цель, содержание (формы, методы, средства), субъектно-объектные отношения, конечный результат.

Совокупность теоретических и эмпирических начал в технологии обуславливают ее важнейшие признаки: концептуальность и ситуативность. При этом необходимо различать два пласта технологии – проектирование (инвариантный, идеальный, четко структурированный, внеличностный компонент) и реализацию (вариативный, ситуативный, личностный компонент).

Структура технологии включает в себя методологическую (концептуальная основа, цели, задачи, содержание социально-культурных процессов) и методическую (процессуальная часть, методы, формы и средства работы, организация социально-культурного процесса, его мониторинг и диагностика) части.

Социально-культурная технология близка к форме организации социально-культурной деятельности и воспитания, но не тождественна ей. Используя фундаментальные знания, технология приближает культурно-образовательный процесс к конкретному человеку. Принципиальное отличие социокультурных технологий заключается в том, что они как средство практического достижения поставленных целей по удовлетворению общественных и личностных духовных интересов призваны создавать условия социокультурной среды, в которых бы органично сочетались процессы социализации и индивидуализации.

Уникальность социокультурных технологий состоит как раз в том, что они, обладая в диалектическом единстве социально-педагогической, воспитательной, развивающей направленностью, одновременно создают условия как для достижения социализационных целей, так и для развития индивидуальности личности, ее творческих субъектных качеств.

Среди наиболее значимых социокультурных технологий воспитания детей и подростков в современных общественных объединениях выступают информационно-просветительные, коммуникативные, рекреативные, культуротворческие, социально-культурного проектирования, социально-защитные, анимационные, технологии арт-терапии, PR-технологии, этнокультурные технологии и др.

В аспекте ряда задач по организации деятельности общественного объединения используются технологии формирования установки на самореализацию детей и подростков, которая связана с формированием мотивации достижения, созданием ситуации успеха, осознанным планированием и прогнозированием достижений, актуализацией личностного социального опыта, формированием рефлексивных умений.

Широкую популярность приобрели социально-психологические тренинги, определенные активными методами групповой работы, направленностью на раскрытие личностью своих позиций и эмоций в атмосфере взаимного принятия, безопасности и поддержки. Интересными становятся разрабатываемые технологии развития социальной инициативы детей и подростков, опирающиеся на потребности ребенка, включение его в систему позитивных отношений, возможность общения с ровесниками и взрослыми, социально и личностно значимое содержание коллективной деятельности, участие в общественно значимых событиях и коллективных делах, что позволяет детям и подросткам реализовать свои возможности в разных социальных ролях, развить социальные умения работать в команде, создавать что-то новое в своем коллективе, а также поможет развивать социальную ответственность за результаты своей деятельности и коллективных решений, личностных достижений [3, с. 192].

Итак, роль социокультурных технологий в социализации детей и подростков в современных общественных объединениях связана с интеграцией педагогического, социального и культурного, что гармонизирует постановку педагогической цели как направленности на определенные общественно значимые ценностные ориентации, позитивные изменения в объекте воздействия, ориентации на развитие личности и социальных общно-

стей, гуманизацию их отношений и взаимодействия с окружающей средой. При этом границы применения технологии, ее содержание, культурные ценности, включающие социальный исторический опыт, конкретные виды и формы продуктивной и репродуктивной деятельности людей по освоению культурных ценностей и созданию новых, степень и направленность культуротворческой активности реализуют культурную интегранту.

Литература

1. Макарова, М. А. Детские общественные объединения: роль в социализации личности школьников [Текст] / М. А. Макарова // Науч. поиск. – 2014. – № 2.1. – С. 16–17.
2. Гусева, Э. В. Формирование сценарной культуры будущего режиссера-педагога [Текст] / Э. В. Гусева // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2008. – № 4. – С. 73–76.
3. Окушко, Т. К. Формирование социальной инициативности подростков в детском общественном объединении [Текст] / Т. К. Окушко // Вестник Костромск. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. : Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 190–193.

Понятие этноса: становление современной этнологической школы

Самойлова Елизавета Сергеевна, преподаватель
Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск

Статья посвящена анализу подходов к пониманию термина «этнос», становлению этнологической школы (дуалистическая концепция этноса Ю. В. Бромлея, пассионарная теория этноса Л. Н. Гумилева, теория культурно-исторических типов Н. Я. Данилевского), обосновывается актуальность обращения к вопросам этнопедагогике и изучения этнографии воспитания и образования.

Ключевые слова: этнос, этнопедагогика, этногенез, этносфера, этноценоз, биогеоценоз, диалогичность культур.

Samoylova E. S. The concept of ethnos: the formation of a modern ethnological school.

The article is devoted to the analysis of approaches to the term “ethnos”, becoming of ethnological school (dualistic conception of ethnos by Y. V. Bromley, passionate theory of ethnos by L. N. Gumilyov, theory of cultural and historic types by N. Y. Danilevsky), relevance of appeal to Ethnopedagogics and study of ethnography of upbringing and education is being proved.

Keywords: ethnos, Ethnopedagogics, ethnogenesis, ethnosphere, ethnocenosis, biogeocenose, dialogueness of cultures.

Нацеленность образования на поликультурность, потребность в патриотическом воспитании, основанном на знании истории и традиций своей страны и народа, стимулируют педагогическую науку все чаще обращаться к народному опыту обучения и воспитания, что вызвало большой интерес современных исследователей к этнопедагогике.

Этнопедагогика, рассматривая обучение и воспитание, по аналогии с педагогикой, занимается, с одной стороны, изучением народного образовательного опыта (этнодидактика), а с другой – сориентирована на выявление «целей народного воспитания, при этом анализируя формы, методы, содержание и средства народного воспитания, изучает конкретные результаты, а также объекты народного воспитания». Этнопедагогика является междисциплинарной наукой, находящейся на стыке педагогики, психологии, этнографии, антропологии, истории. На данный момент является описательной, являясь «своеобразной “этнографией” традиционного взросления человека», преимущественно используется сравнительный подход, выявляются общие и отличительные черты при анализе воспитательных традиций разных народов [14].

Анализ этнопедагогике в современном полиэтничном обществе невозможен без опоры на этнологическое, антропологическое, культурологическое знание. Понимание термина «этнос» необходимо для раскрытия важных понятий, таких как «этническая принадлежность» и «этническое происхождение», однако данный вопрос является одним из самых противоречивых, так как касается соотношения в человеке биологического и социального. Рассмотрим в нашей статье основные подходы к пониманию термина «этнос», проследим становление этнологического знания.

Термин «этнос» греческого происхождения, изначально обозначал совокупность людей, объединенных определенными свойствами. Современное значение приобрел лишь в XIX в., однако, согласно академику Ю. В. Бромлею, признаки, по которым выделяют этнос, различны у разных авторов. У одних – это язык и культура, некоторые включают сюда также этническое самосознание и территориальную общность, психологические особенности, государственное устройство и общность происхождения [4, с. 38].

Этнос существует в нескольких ипостасях: род, племя, народность, нация. Первое этническое объединение – род – было основано, главным образом, на кровном родстве, в процессе эволюции, а под влиянием экономических, политических и культурных изменений появляются более сложные формы этнических объединений, основным отличительным при-

знаком которых является территориальная общность вкупе с экономической, культурной и языковой [5].

Примечательна и значима теория этногенеза Л. Н. Гумилева, основанная на представлении об «энергии живого вещества биосферы», открытой В. И. Вернадским на рубеже XIX–XX веков. Отличие теории этногенеза от теории этноса заключается в том, что она является объясняющей, а не просто описательной, и опирается на данные истории, биологии, химии и геологии, психологии, социологии. Описывая свою теорию, Л. Н. Гумилев вводит свой понятийно-категориальный аппарат, в котором ключевыми терминами являются этнос, этногенез, этносфера, этноценоз, биогеоценоз.

Л. Н. Гумилев дает несколько определений этноса. Этнос понимается им как «естественно сложившаяся на основе оригинального стереотипа поведения коллектив людей, существующий как энергетическая система, противопоставляющая себя другим таким коллективам, исходя из ощущения комплиментарности» [6, с. 500]; «система различных по вкусам и способностям личностей, продуктов их деятельности, традиций, вмещающее географической среды, этнического окружения, а также определенных тенденций, господствующих в развитии системы» [там же, с. 103].

Биогеоценоз представляет собой «законченный комплекс форм, исторически, экологически и физиологически связанный в одно целое общностью условий существования» [там же, с. 296]. Этноценоз есть биогеоценоз, который является условно пространством развития этноса, соответственно, этнос и ландшафт представляют собой единое целое.

Биогеохимическая энергия живого вещества включает в себя энергию радиоактивного распада Земли, преобразованную энергию Солнца и космоса. В данной концепции этнос рассматривается как «специфическая форма существования человека», «оригинальная форма адаптации человека в биоценозе ландшафта». Развитие зависит от энергетических законов, то есть подчиняется закономерностям развития этносферы. Этносфера, в свою очередь, является антропосферой, образующейся из совокупности всех этноценозов Земли, мозаичной в этническом отношении [там же, с. 500].

Основным положением теории этногенеза является гипотеза о том, что определенный тип космического излучения воздействует на Землю таким образом, что возникает пассионарный толчок – происходит мутация гена человека, воспринимающего внешнюю энергию. Появляются особые люди – пассионарии, способные воспринять энергии больше необходимого, энергия начинает использоваться на активную конструктивную деятельность.

Основным признаком начала этногенеза является наличие благоприятных условий окружающей среды и пассионариев, объединенных одной целью.

Этнос представляет собой замкнутую систему дискретного типа, то есть систему, функционирующую, лишь единожды получив энергетический заряд. Состояние этноса в определенную фазу зависит от соотношения в обществе пассионариев, субпассионариев и гармоничных людей. Согласно данной концепции этнос проходит следующие этапы развития:

- инкубационная фаза (объединение определенного количества пассионариев);
- фаза подъема (рост числа пассионариев, формирование пассионариев);
- акмеатическая фаза (падение пассионарного напряжения, индивидуализм, внутренние конфликты);
- фаза надлома (кризис, рост числа субпассионариев);
- инерционная фаза (накопление ценностей, законопослушание);
- фаза обскурации (кризис, преступность, коррупция);
- фаза гомеостаза (утрата пассионарности, завершение этногенеза).

Итак, Л. Н. Гумилев рассматривает этнос как поведенческую категорию. Этнос, по Гумилеву, есть природный феномен, стабильный, естественно организовавшийся коллектив людей, формирующим элементом которого являются определенные комплексы ландшафта и который отличают специфические поведенческие стереотипы, а ядром является самосознание. Этническая принадлежность «отражает какую-то сторону природы человека, гораздо более глубокую, биологическую, лежащую на грани физиологии, внешнюю по отношению к сознанию и психологии...» [7, с. 41].

Русский философ Н. А. Бердяев показывает соотношение в категории этноса национального и общечеловеческого: всех людей характеризует наличие признаков представителя человеческого рода и определенной национальности, он также подчеркивает влияние отдельного человека на все человечество и наоборот, тесную взаимосвязь отдельной национальности и человечества. Общечеловеческая культура у Н. А. Бердяева не противостоит национальной, не что иное, как духовность, является ядром культуры, суть которой – не в создании и воспроизводстве культурных объектов, а в преобразовании человека, в стремлении к духовному возвышению и обновлению, а соответственно, «зрелое национальное сознание есть также сознание сугубо историческое» [3].

Ф. Барт раскрывает этнос как «конструируемую общность», культурные различия и характеристики которой варьируются, соответственно,

необходимо, прежде всего, определить границы культурного единения этноса в противопоставлении его другим этносам [1].

Г. Г. Шпет считает, что следует изучать этническую психологию через объективные проявления в мифах, сказках, языке и через расшифровку заложенных в них глубинных отличительных смыслов [15].

Великий русский философ В. Соловьев видел основой народа и человечества духовность, то есть любовь и добро, а также необходимость веры в человека и в осуществление высших целей. Таким образом, с его позиции, культура народа зиждется на культе предков и духовности [11].

Е. Н. Трубецкой видел смысл человеческого существования в синтезе культурного и духовного, таким образом, этнокультурный опыт воспитания аккумулирует духовный опыт прошлого и транслирует его в будущее [13]. Этническое единство формируется в неразрывной связи с общностью психики народа, которая проявляется в специфических чертах характера, своеобразии ценностных ориентаций, вкусов и т. п. Они обеспечивают устойчивость жизнедеятельности и самобытности отдельных этнических групп и передачу этих черт из поколения в поколение. Именно исторически обусловленное соотношение между различными видами социальных связей (происхождением, языком, территорией, государственной принадлежностью, экономическими связями, культурным укладом, религией) порождает то самое этническое самосознание, посредством которого субъективно определяется этническая принадлежность того или иного лица, той или иной социальной группы, и значит – принадлежность к определенному культурному полю. Смысл жизни, цель человеческого существования заключается «в рамках духовного синтеза, в котором этнокультурный опыт воспитания выступает как главный носитель взаимосвязи прошлого и будущего через настоящее» [12, с. 61–62].

Интересна теория мирового исторического процесса И. В. Киреевского, согласно которой каждый народ призван выполнить определенные миссии, представляет собой воплощение некой отдельной идеи [9].

Н. Я. Данилевский, анализируя духовность общества и его национальную специфику, признает возможность и полезность использования заслуг другого народа в техническом плане, но ни в коем случае не заимствование духовно-нравственного опыта. Он делает категорический вывод о невозможности единства мировой культуры и духовности, необходимости сохранения духовной и культурной специфики [8].

Принципиальную важность при рассмотрении понятия этноса имеет вопрос диалогичности культур, который хорошо освещен в литературоведческих исследованиях М. М. Бахтина [2]. Спецификой данного подхода является рассмотрение этноса не самого по себе, а во взаимодействии с другими этносами. С этой позиции самосознание, внутренний мир постигается через внешние отношения, диалог как взаимовлияние. Данная теория успешно реализуется в школе диалога культур В. С. Библера, раскрывается в педагогическом общении, предполагающем искренность, безусловном принятии и эмпатии.

Так же считает и академик Д. С. Лихачев, подчеркивая значимость обмена культурными ценностями и взаимосвязь высокой культуры и способности уважать и понимать чужую культуру, оставаясь преданным своей [10, с. 102].

Итак, рассмотрев категорию «этнос», можно сделать вывод, что это социальная общность, объединенная языком, территорией, национальным самосознанием, культурой и духовностью. Существуют различные позиции по поводу выбора факторов, влияющих на формирование этнического самосознания, но однозначно можно выделить язык как культурный феномен, совокупность средств, отражающих сложный мир человеческого сознания и устного общения, транслятор сознания народа, самый ценный кладезь культуры и мудрости предков. Отражением этнокультурной действительности в современном мире, в связи с отсутствием чистых этнических культур, являются теперь не этноспецифические черты, а культурные явления.

Литература

1. Барт, Ф. Этнические группы и социальные границы [Текст] / Ф. Барт. – Москва : Нов. издательство, 2006. – 200 с.
2. Бахтин, М. М. Человек в мире слова [Текст] / М. М. Бахтин. – Москва : Общ-во Рос. откр. ун-та, 1995. – 140 с.
3. Бердяев, Н. О культуре [Текст] / Н. Бердяев // Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. – Москва : Искусство ; Лига, 1994. – Т. II. – 542 с.
4. Бромлей, Ю. В. Этносоциальные процессы: теория, история, современность [Текст] / Ю. В. Бромлей. – Москва : Наука, 1987. – 333 с.
5. Бромлей, Ю. В. Человек в этнической (национальной) системе [Текст] / Ю. В. Бромлей // Вопросы философии. – 1988. – № 7. – С. 16–29.
6. Гумилев, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли [Текст] / Л. Н. Гумилев. – Санкт-Петербург : Кристалл, 2001. – 642 с.
7. Гумилев, Л. Н. Этносфера: История людей и история природы [Текст] / Л. Н. Гумилев. – Санкт-Петербург : Кристалл, 2002. – 578 с.

8. Данилевский, Н. Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения, славянский мир и германо-романский [Текст] / Н. Я. Данилевский. – Москва : Институт русской цивилизации, 2008. – 816 с.
9. Киреевский, И. В. Критика и эстетика [Текст] / И. В. Киреевский. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Искусство, 1999. – 462 с.
10. Лихачев, Д. С. Взаимодействие культур народов на пороге нового века [Текст] / Д. С. Лихачев. – Санкт-Петербург : Феникс, 1996. – 329 с.
11. Соловьев, В. С. Избр. соч. : в 2 т. [Текст] / В. С. Соловьев. – Москва : Советская Россия, 1990. – Т. 1. – 491 с.
12. Трубецкой, С. Н. Собр. соч. Т. 2 [Текст] / С. Н. Трубецкой. – Москва : Тип. Г. Лиснера и Д. Собко, 1908. – 628 с.
13. Трубецкой, Н. Мы и другие [Текст] / Н. Трубецкой // Русский мир : сб. – Москва : Эксмо ; Санкт-Петербург : Терра Фантастика, 2003. – 679 с.
14. Тхакушинов, А. К. Этнопедагогика как наука: анализ основных категорий [Текст] / А. К. Тхакушинов // Вестник МГТУ. – 2016. – № 2. – С. 11–14.
15. Шпет, Г. Г. Введение в этническую психологию [Текст] / Г. Г. Шпет. – Санкт-Петербург, 1996. – 327 с.

Особенности социализационных процессов в эпоху Просвещения

Северюгина Ольга Вячеславовна, ст. преподаватель
Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск

Проанализирована многоаспектность проблемы социализационных процессов в эпоху Просвещения. Изучены процессы социализации в эпоху Просвещения. Рассмотрен дискуссионный характер данной проблемы и ее значение в условиях современного общества.

Ключевые слова: социализационные процессы, разработанность проблемы социализационных процессов в эпоху Просвещения.

Sevriugina O. V. Features of socialization processes in the Age of the Enlightenment.

The multi-aspect of the problem of socialization processes in the Age of Enlightenment is analyzed. The processes of socialization in the Age of Enlightenment were studied. The discussion character of this problem and its significance in the conditions of modern society is considered.

Keywords: socialization processes, the development of the problem of socialization processes in the era of the Enlightenment.

Эпоха Просвещения в цивилизации человечества рассматривается как новая веха в развитии общественных отношений, основанных на идеях политической свободы, гражданском равенстве и образованности всех членов общества, независимо от их сословной принадлежности.

Яркие представители эпохи французского Просвещения (Дж. Локк, Ф. Вольтер, И. Гельвеций, П. Гольбах, Д. Дидро, И. Кант, О. Конт, Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, Фр. Фурье и др.), движимые идеями распространения новых знаний, сосредоточили внимание на улучшении морального состояния общества.

Этим объясняются существенные изменения как в содержательном, так и в организационном планах социализационных процессов, основанных на антропологическом подходе. В большей мере Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо и И. Кант обосновали цели и принципы воспитания, а также образования, исходя исключительно из природы человека. Им принадлежит ряд основополагающих тезисов, в частности о том, что:

- воспитание составляет основу формирования и развития человека;
- решающая роль в улучшении и прогрессе общества принадлежит просвещению и образованию;
- образование – это «естественное право» для всех слоев общества и др.

Видя своей целью формирование в общественном сознании понимания этих подходов, пытаясь реализовать их, мыслители разработали ряд теоретико-практических (во многом утопических) проектов и моделей учебно-воспитательного процесса, обосновали неоклассическое и реальное содержание образования, обеспечив его учебными пособиями.

Постепенно просветительские идеи распространились по всей Европе. Определенный вклад в развитие педагогических идей Просвещения внес английский мыслитель Дж. Беллерс. Будучи сторонником общественного трудового воспитания, он отстаивал идею преобразования общества через труд, считая, что такой подход способствует гармоническому развитию личности, выгодному для общества в целом.

Оригинальный социальный проект, школу-интернат «Филантропин», создал в Германии К. Базедов. Свой социальный долг К. Базедов видел в освобождении детей от традиционной системы воспитания и обучения, призывая следовать природе ребенка в обучении, утверждая гуманизм в педагогике. Приемы воспитания и обучения, по его мнению, должны быть естественными, доставлять ребенку радость и обеспечивать его свободное развитие [5].

Российское государство и общество претерпевает в этот период ряд качественных изменений. В частности, закладываются основы определенной социальной политики и законодательства, смещаются акценты в распределении социальных ролей между государством, церковью и обществом, обновляются агенты социализации путем создания специальных учреждений для осуществления государственной политики в деле оказания социальной поддержки и защиты населения, его воспитания и образования.

Особенно интенсивно эти процессы проходили на протяжении XVII–XVIII вв. В это время значительно возросла социальная роль государства: зарождаются государственные формы призрения и открываются первые специальные общественные учреждения. Особое внимание таким процессам уделял Петр I, создав и законодательно утвердив благотворительные организации в виде приютов для младенцев с дальнейшим их государственным сопровождением вплоть до усыновления или же обучения в специальных учебно-воспитательных заведениях.

По утверждению Н. Ф. Басова и В. М. Басовой, «младенцы обеспечивались государством, и в казне предусматривались средства на содержание детей и обслуживающих их людей. Когда дети подрастали, их отдавали в богадельни на пропитание или приемным родителям, детей старше 10 лет – в матросы, подкидышей или незаконнорожденных – в художественные училища» [1, с. 25].

Несмотря на то, что основная роль в социализации детей отводилась государству, отдельные представители общества и духовенства по-прежнему принимали активное участие в разработке социальных проектов. Показательным в этом отношении является опыт Ф. Прокоповича, который последовательно отстаивал важную роль общественного воспитания и образования как основного условия процветания государства. Созданный им «Дом сирот и бедных детей» был обеспечен специальными учебными пособиями: книгой «Первое учение отрокам», путеводителем воспитанникам «Духовный регламент», «Букварем», в предисловии к которому автор обосновал важность раннего воспитания детей.

В первой четверти XVIII в. по инициативе тех же духовных служителей, которые поддерживали преобразования в государстве, открывались начальные (цифирные) школы в качестве пропедевтических для последующего профессионального обучения населения. В основном же образовательная деятельность регулировалась государством, которое стремилось взять ее под контроль, подчинить своим политико-экономическим

и культурным интересам. Целая сеть учреждений различного профессионального направления, открытая во многих городах России, по замыслу Петра I должна была обеспечить реализацию двух основных целей: воспитание государственно мыслящих людей и их профессиональную подготовку.

Этот период преобразований в образовательной сфере принято считать первым, но, несмотря на многочисленные усилия и государственные указы, по оценке Е. В. Крутицкой, не совсем результативным: «Суть петровских реформ в области образования состояла в сословности и секуляризации системы. Государственные мероприятия этого периода в сфере образования были обусловлены важностью получения населением таких знаний, которые могли бы быть полезными для армии и флота, а также для экономического и культурного развития страны. Сформированные в лоне православной культуры основы обучения церковно-приходской школы не соответствовали прагматическому пониманию Петром I государственных интересов. Поэтому, энергично устраивая профессиональное образование для высших сословий, поддерживая крутыми и даже жесткими мерами его обязательность, император предоставил начальную школу ее естественному ходу и тем наличным средствам, какими она обладала. В результате духовенство по-прежнему обучало народ при церквях...» [2, с. 47].

Второй этап образовательной реформы отмечен усилением сословной политики государства в сфере образования. Низшим слоям населения предлагалось обучение в гарнизонных школах, основанных на базе уцелевших к тому времени цифирных училищ, а для дворян создавались особые военные школы – кадетские корпуса, в которых дворянские дети готовились к военной службе. Кадетские корпуса обеспечивали общее образование, всестороннее светское воспитание и развитие будущих офицеров. Вместе с тем в этот период закладываются основы общественного образования, последовательным сторонником которого выступал М. В. Ломоносов; в Москве и Петербурге открываются первые общеобразовательные гимназии.

На третьем этапе образовательной реформы продвигаются просветительские идеи, прежде всего благодаря усилиям Екатерины II и И. И. Бецкого, разработкой ими новой концепции образования.

В законодательном акте «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» было положено начало ряду новых компонентов отечественной образовательной системы на основе гендерного равенства, заложены основы огосударствления образования, очерчены приоритеты

воспитательных задач в педагогическом процессе, намечены пути создания интернатных учебно-воспитательных учреждений и пр.

Все официальные педагогические рассуждения и проекты данного периода основывались на тезисе о том, что воспитание есть «источник всего в свете человеческого благополучия». В целях развития высшего образования в 1755 году был открыт Московский университет с двумя гимназиями при нем. Университет стал центром русского просвещения и в отличие от европейских учебных заведений обеспечивал бесплатное и доступное для всех сословий населения (кроме крепостных крестьян) образование.

На четвертом этапе реформирования образования акцент сдвигается в сторону семьи, оставляя открытым вопрос о создании школ государственного типа. В идеологическом и социально-педагогическом плане данная реформа несла в себе новые, по большей мере контрреформаторские, принципы. С этого времени, как отмечает С. В. Рождественский, «заканчивается эпоха заимствования отвлеченных идей и начинается эпоха заимствования учреждений» [4, с. 332].

В каждом губернском городе создавались главные четырехклассные училища, а в уездных городах – малые двухклассные наряду с сословными школами и гимназиями. В целом же успех реформы был очевиден, поскольку к концу XVIII в. в стране насчитывалось до 550 учебных заведений, в которых обучалось 60–70 тысяч учащихся.

Нельзя оставить без внимания тот факт, что эпоха Просвещения в России представлена плеядой ярчайших личностей. Выдающимися идеологами русского просветительства были А. Д. Бестужев, Я. П. Козельский, И. А. Крылов, Н. И. Новиков, А. Я. Поленов, А. Н. Радищев, Д. И. Фонвизин, Ф. И. Янкович де Мириево и др., которые отстаивали общественную ценность человека и торжество разума. Следует отметить и тот факт, что вопросы воспитания в этот период приобрели в России большое социальное значение и все чаще служили предметом острой общественной борьбы.

Таким образом, основная ценность эпохи Просвещения – это общественный прогресс. Особенности социализационных процессов в этот период определяются глубокими социально-экономическими сдвигами в обществе, в том числе и в сфере культурного просвещения и образования. Они состоят в определении направлений социальной политики государства, в расстановке акцентов и в распределении ролей для агентов, обеспечивающих социализацию представителей различных групп населения.

Литература

1. Басов, Н.Ф. История социальной работы и педагогики [Текст] / Н. Ф. Басов, В. М. Басова. – Кострома, 1999. – 233 с.
2. Крутицкая, Е. В. Церковно-приходские школы России в конце XIX – начале XX века [Текст] : дис. ... канд. ист. наук / Е. В. Крутицкая. – М., 2004. – 246 с.
3. Осипов, А. И. Русское духовное образование [Текст] / А. И. Осипов // Журнал Московской Патриархии. – 1998. – № 3. – С. 32–45.
4. Рождественский, С. В. Из истории учебных реформ императрицы Екатерины II [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3995191/page:9/> (дата обращения: 17.04.2017).
5. Этапы развития социальной педагогики в России и за рубежом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.profile-edu.ru/yetapy-razvitiya-socialnoj-pedagogiki-v-rossii-i-zarubezhnom-page-3.html> (дата обращения: 17.04.2017).
6. Яценко, Р. В. Развитие церковно-приходских школ России (вторая половина XIX – начало XX века) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2005. – 181 с.

Взаимодействие языка и национальной культуры

Юлдашева Манзура Бориходжаевна, доцент

Государственный институт искусств и культуры Узбекистана,
г. Ташкент, Республика Узбекистан

В статье говорится о языке как важном инструменте человеческого взаимодействия и общения. Язык – это зеркало национальной культуры, огромная культурная и интеллектуальная ценность.

Ключевые слова: язык, культура, взаимодействие, ценность, общение.

Yuldasheva M. B. Interaction of language and national culture.

The article says that language is an important tool for human interaction and communication. Language is a mirror of the national culture, a huge cultural and intellectual value.

Keywords: language, culture, interaction, value communication.

Одна из интереснейших концепций, объясняющих связь языка и культуры, принадлежит В. Гумбольдту, который считает, что национальный характер культуры находит отражение в языке посредством особого видения мира. Язык и культура, будучи относительно самостоятельными феноменами, связаны через значения языковых знаков, которые обеспечивают онтологическое единство языка и культуры. Язык – наиболее глубокая всеопределяющая структура во всякой национальной культуре.

По утверждению Вильгельма фон Гумбольдта, «...язык всеми тончайшими фибрами своих корней связан с народным духом» [см. 3], это его внутренняя поэтическая энергия. Язык – универсальное хранилище национального самосознания, свойств характера в грамматических категориях.

Язык – это своеобразная совокупность звуков и символов, каждый из которых имеет определенное значение, важный инструмент человеческого взаимодействия, общения, передачи национальной культуры. Благодаря языку мы можем выразить свои мысли в материальной речевой форме. Язык не только средство для общения, это еще и историческая память каждого народа. В каждом языке находит свое отображение духовная культура, многовековая история каждой нации и ее культуры.

«Язык – мощный фактор социализации, может быть, самый мощный из существующих. Под этим разумеется не только очевидный факт, что без языка невозможно серьезное социальное взаимодействие, но также и тот факт, что обычная речь выступает в качестве своеобразного потенциального символа социальной солидарности всех говорящих на данном языке» [5, с. 231–232].

Язык представляет собой социальное явление, ведь вне социальных отношений им овладеть невозможно. Человек не обладает даром речи с момента рождения. Ребенок начинает разговаривать только тогда, когда ему удастся научиться повторять звуки, которые издают окружающие его люди, и благодаря умению мыслить он придает им правильное значение. Язык и человек неразделимы. Язык не существует вне человека, и человек как *homo sapiens* не существует вне языка. Соответственно, человека нельзя изучать вне языка, и язык нельзя изучать вне человека. Язык отражает для человека окружающий его мир, язык также отражает его национальную культуру, созданную человеком, хранит ее для человека и передает ее от человека к человеку, от родителей к детям. Язык – орудие познания, с помощью которого человек познает мир и культуру. Наконец, язык – это орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию. Язык – строгий и неподкупный учитель, он навязывает заложенные в нем идеи, представления, модели культурного восприятия и поведения [1, с. 25].

Как известно, язык – это зеркало национальной культуры, огромная культурная и интеллектуальная ценность. Кроме того, язык – важнейшее средство человеческого общения. Без него не было бы человечества. Между тем у людей, владеющих языком, может создаться иллюзия, что знание устройства и функционирования языка вовсе не обязательно. Человек

выражает свои мысли, общие и профессиональные, и этого как будто бы достаточно. Язык сродни воздуху: мы им дышим, занятые своими делами, обычно не замечая или, во всяком случае, не думая о своем дыхании. Конечно, вне экстремальных условий. В то же время трудно найти другое явление общества, которое так привлекало бы к себе внимание людей, как язык. Вспомним, что в первом ряду требований каждой страны, возникшей на постсоветском пространстве, оказалась проблема развития и функционирования родных языков. И это не случайно. Язык – тысячелетнее творчество народа, тут его характер и душа, свобода и память, философская система. Если бы язык был бы всего лишь средством общения между людьми, народы давно бы использовали с этой целью латынь, санскрит или эсперанто. Однако любое общество осознает органическую связь своей цивилизованности с родным языком. Сколько языков в мире, столько и цивилизаций на земле.

Современные отечественные языковые процессы характеризуются следующими признаками: контроль государства за ходом реализации закона «О государственном языке Республики Узбекистан» позволил узбекскому языку быстро восстановить утраченные им в прошлом некоторые социолингвистические позиции и создать благоприятные условия для функционирования узбекского языка как государственного; усиление общественной роли узбекского языка сопровождается повсеместным сужением социальных функций русского и других национальных языков; стремление сформировать общественное мнение о русском языке как иностранном; закрепление за государственным языком функции языка межнационального общения на территории Узбекистана, наряду с русским, которому в будущем будет отведена только роль языка межгосударственного общения; использование русского языка в качестве инструмента в образовательной, социальной и общественно-политической сферах для освоения русскими местных национальных особенностей при определенном ограничении познания аналогичных проблем своей этнической Родины.

В правовом отношении русский язык в Узбекистане приравнен к другим национальным языкам, что закреплено в Конституции Республики Узбекистан и законе «О государственном языке Республики Узбекистан» в следующей формулировке: «Придание узбекскому языку статуса государственного не ущемляет конституционных прав наций и народностей, проживающих на территории республики, в употреблении родного языка». Если в законе «О языках» 1989 года узбекский язык был объявлен государ-

ственным, а русский язык определялся как язык межнационального общения, то в новом законе «О государственном языке Республики Узбекистан», принятом 21 декабря 1995 года, о русском языке ничего не говорится, а его функционирование, как и других национальных языков, определяется условиями компактного проживания носителей этих языков.

Русский язык в Узбекистане по своей социальной активности стоит на втором месте в языковой иерархии после узбекского языка, хотя количественно русские в республике за последнее десятилетие переместились со второго на четвертое место, уступая по численности казахам и таджикам. В городах и промышленных зонах русский язык продолжает функционировать не только как родной язык русских и части представителей некоторых наций и народностей, но и как язык науки, образования, культуры, массовой информации, туризма, спорта и т. д., хотя активность его использования заметно снизилась.

В республике русский язык с определенным временным ограничением используется в теле- и радиовещании. На русском языке издаются газеты, журналы, книги. Увеличилось число театров, в которых спектакли идут на русском языке. Граждане могут обращаться в государственные организации и учреждения с заявлениями, предложениями и жалобами не только на государственном, но и на других языках. Практика свидетельствует, что таким языком обычно выступает русский. Свободно используется русский язык при бытовом и межличностном общении, при совершении религиозных и культовых обрядов.

При описании современного состояния русского языка чаще всего приводят в пример языковую ситуацию в Ташкенте и Ташкентской области, где из-за большого количества этнических русских и русскоговорящих сложились исторически благоприятные условия для употребления русского языка. Это позволяет лидерам государства утверждать, что проблем с русским языком в республике нет. Русский язык наряду с государственным языком используется при публикации законодательных актов республики и различных документов органов государственной власти.

В Узбекистане русский язык используется в дошкольной подготовке, школьном и вузовском образовании, хотя и здесь происходят заметные изменения. В школах с нерусским языком обучения было сокращено число часов, отводимых на изучение русского языка как второго (иностранного), уровень его усвоения значительно снизился, особенно в школах сельских районов, где отсутствует русская языковая среда, не на должном уровне

методическая подготовка преподавательских кадров, недостаточная обеспеченность учебниками и учебно-методическими пособиями. В 5–7-х классах школьникам на изучение русского языка отводится только 70 часов в год, что явно недостаточно. В лицеях и колледжах на весь период обучения русскому отводится 120 часов (80 часов на первом курсе и 40 на втором). В дополнение ко всему, новым тормозящим условием следует считать и переход узбекского языка с кириллицы на латиницу, что стало дополнительной трудностью для школьников при изучении русского языка.

Для школ с узбекским языком обучения издаются учебники по русскому языку, в которых использована методика изучения русского языка как иностранного. Авторы учебников придерживаются коммуникативного принципа изучения русского языка с учетом практической направленности. В учебниках прослеживается функциональный подход к отбору и подаче языкового материала. Анализ содержания учебников свидетельствует о значительном сокращении текстов русской классической литературы. Если в учебниках и учебных хрестоматиях по русскому языку, изданных до 1995 года, учащиеся знакомились с краткими биографическими очерками о русских писателях, с некоторыми их произведениями, то в изданиях последних лет имена русских писателей, а тем более их произведения сокращены, уступив место произведениям узбекских писателей, переведенным на русский язык. На социальную роль и значимость русского языка влияют демографические процессы, характерные для Узбекистана в последнее десятилетие.

Известно, что язык – один из важнейших признаков нации, он органически связан с культурой, он развивается в ней и выражает ее. В науке существует около 500 определений культуры. Проявления духовного мира человека: слово, музыка, живопись – составные части культуры. Но этим сложное понятие культуры не исчерпывается. В более широком смысле культура – это качественная характеристика результатов человеческой деятельности. На слуху: классическая культура, культура труда, культура управления, политическая культура, культура поведения, культура нации, культура человека, человечества. Во всех этих словосочетаниях содержится масса различных оттенков в понимании культуры.

Проблема соотношения и взаимосвязи языка, культуры, этноса есть междисциплинарная проблема, решение которой возможно только усилиями нескольких наук – от философии и социологии до этнолингвистики и лингвокультурологии.

Язык – факт культуры потому, что: 1) он составная часть культуры, которую мы наследуем от наших предков; 2) язык – основной инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру; 3) язык – важнейшее из всех явлений культурного порядка, ибо если мы хотим понять сущность культуры – науку, религию, литературу, то должны рассматривать эти явления как коды, формируемые подобно языку, так как естественный язык имеет лучше всего разработанную модель. Поэтому концептуальное осмысление культуры может произойти только посредством естественного языка [3, с. 62].

В контексте осуществляемого нами анализа целесообразно остановиться подробнее на рассмотрении проблемы языка как средства трансляции культуры. Проблема трансляции, распространения духовных ценностей, доведения их до адресата является составной частью темы «язык и культура», в рамках которой она занимает совершенно самостоятельное и притом очень важное место. И это не случайно, так как для освоения, интериоризации человеком артефактов (а именно это и является главным смыслом культурного обмена как внутри социума, так и за его пределами) необходимо, чтобы достижения культуры стали достоянием индивидуума, были до него доведены.

Проблему использования языка в качестве средства трансляции культуры целесообразно рассматривать под двумя ракурсами «язык – культура» и «культура – язык». Так, ракурс «язык – культура» предполагает выявление специфических особенностей языковой знаковой системы, позволяющих ей быть оптимальным средством трансляции достижений духовной культуры [4, с. 39].

В XX веке в связи с появлением электронных средств информации (радио, телевидение) не только письменный, но и устный язык становится средством общезнаковой, межэтнической и даже международной коммуникативной связи.

Основные функции современного языка – это коммуникативная и мыслительная. Главная из них, безусловно, коммуникативная: благодаря языку люди могут общаться между собой, передавать нужную информацию друг другу, выражать свои мысли, чувства, пожелания. С помощью мыслительной функции языка человек не только имеет возможность передавать свои мысли другим, но и формирует свои собственные.

Наряду с вышеуказанными существует еще такая функция языка, как гносеологическая или познавательная: человек анализирует всю информацию,

полученную от других членов общества, благодаря этому зарождается процесс научного познания окружающего мира. Также язык имеет эстетическую функцию, которая чаще всего используется в художественных произведениях. Благодаря своему применению в литературе, такой язык дарит людям чувство эстетического наслаждения, он провоцирует их на эмоции, заставляет человеческую душу волноваться.

Развитие языка неразрывно связано с развитием общества. Язык – это живой организм, который поддается влиянию исторических, политических и социальных изменений в жизни общественности. Под влиянием времени некоторые слова отмирают и навсегда уходят из обихода, взамен им приходят новые слова, которые максимально соответствуют требованиям времени.

Язык – это, безусловно, огромный дар для человечества, поэтому надо ценить его, стараться не засорять ненормативной лексикой и словами-паразитами, ведь этим самым мы причиняем огромный вред в первую очередь многовековой культуре нашего народа и своей личности.

Литература

1. Верещагин, М. Язык и культура [Текст] / М. Верещагин, В. Костомаров. – Москва, 1990.
2. Кравченко, П. К. Беларусь на распутье, или правда о Беловежском соглашении [Текст] / П. К. Кравченко. – Москва : Время, 2006.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология [Текст] / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2001.
4. Нецименко, Г. П. К постановке проблемы [Текст] / Г. П. Нецименко // Язык как средство трансляции культуры. – Москва : Наука, 2000.
5. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии [Текст] / Э. Сепир ; под ред. А. Е. Кибрика. – Москва : Прогресс ; Универс, 1993.

Научное издание

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА
Ежегодный альманах

В редакции авторов статей

Компьютерная верстка – Н. Э. Худякова

Заказ № 1673. Сдано 31.03.2017. Подписано в печать 29.12.2017.

Формат 60×84 1/16. Объем 7 п. л. Тираж 100 экз.

Отпечатано в Челябинском государственном институте культуры. Ризограф
454091, Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а