

**ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ
СТРАТЕГИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВПО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
ОТДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЙ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Материалы II Международной Интернет-конференции



Ижевск
2016

УДК 811.1 (063)
ББК 81.2-9я431
О-629

Ответственный редактор: *Р.Г. Шишкина, кандидат филологических наук, доцент*

Опыт и перспективы реализации стратегий межкультурного образования в контексте мирового образовательного пространства: Материалы II Международной Интернет-конференции: г. Ижевск, 6 октября 2015 г. / Под ред. к.ф.н., доцента Р.Г. Шишкиной. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 172 с.

ISBN 978-5-4312-0400-5

В сборнике представлены результаты исследований, обобщающих теоретический и практический опыт реализации стратегий межкультурного образования в России и за рубежом. В статьях раскрываются как педагогические, так и лингвистические проблемы, касающиеся различных аспектов межкультурной коммуникации при соизучении языков и культур. Материалы сборника могут представлять интерес для преподавателей цикла гуманитарных дисциплин, специалистов в области межкультурной педагогики и межкультурной коммуникации, аспирантов и магистрантов, занимающихся исследованиями в области межкультурной педагогики и межкультурного образования.

УДК 811.1 (063)
ББК 81.2-9я431

ISBN 978-5-4312-0400-5

© ФГБОУ ВПО «Удмуртский
государственный университет», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Агеева Л.М.</i> Межкультурное образование на примере Кёльнского университета	5
<i>Аухадиева Ф.С.</i> Пространственно-временные параметры базовых глаголов самостоятельного перемещения и их репрезентация в различных языках	13
<i>Вагинова С.А.</i> Проблемы коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов в контексте языкового образования	23
<i>Горбунов А.Г.</i> Педагогическая модель как прагматический аспект концептуального подхода в современном языковом образовании в высшей школе	28
<i>Горохова Н.Э.</i> Иноязычная подготовка студентов: реалии и новые приоритеты	34
<i>Детинкина В.В., Железнова Ю.В., Русанова И.Ю.</i> Современные подходы к моделированию стереотипного образа региона (на примере Удмуртской Республики).40	
<i>Карнава А.</i> Проект «Интеркультура», образовательная модель «Школа-пространство мира»	44
<i>Ковзанович О.В., Лобанова Н.П.</i> Фреймовый подход к продуцированию текста и его пониманию при переводе	55
<i>Медведева Д.С.</i> Организация свободной от заикания развивающей среды в поликультурном образовательном пространстве	59
<i>Мерзлякова Г.В., Данышина С.А.</i> Образовательный кластер как инновационная стратегия развития межкультурного образования и патриотизма молодежи	63
<i>Мингазова Ф.К.</i> Этнорегиональный компонент в преподавании иностранного языка в неязыковых вузах как одна из стратегий межкультурного образования	74
<i>Пантюхина Е.Л., Яковлева Л.В.</i> Культурологические аспекты в организации учебной и внеучебной работы в процессе обучения профессиональному иностранному языку	79
<i>Радикова Т.И.</i> Возможности предмета «Иностранный язык» при преодолении трудностей межкультурного общения.....	83
<i>Роева К.М.</i> Особенности перевода конструкций с причастием (на материале научно-технического дискурса)	86
<i>Садыкова М. А.</i> Метафора «политика / танец» в медиа-политическом тексте	94
<i>Сергеенкова И.Ф., Музлова Н.Н.</i> Гражданское общество и механизмы взаимодействия с органами власти в Удмуртской Республике	100
<i>Сираева М.Н., Шишкина Р.Г.</i> Межкультурная парадигма языкового образования в контексте уровневой подготовки в вузе	115
<i>Тарабаева Е.В.</i> Компетентностный подход в системе языкового образования в вузе .	125
<i>Хотинец В.Ю.</i> Культуросозидательное образование: принципы реализации	129
<i>Чермокина Р.Ш.</i> Применение интерактивных форм обучения в контексте межкультурной коммуникации	134
<i>Юшкова Л.А.</i> Немецкие предложные частицы как средства выражения пространственных отношений (на материале разговорных глагольных единиц с компонентом aus)	140
<i>Яковлева Л.В.</i> Педагогические условия формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов	146
<i>Lu Y.-T., Herrera-Feligueras A.</i> Contextos, noticias e incentivos: una estrategia para la enseñanza de un idioma extranjero	151
<i>Neugebauer H.-G.</i> «Europäischer Hochschulraum» und «Mobilität» – Chimären des Bologna-Prozesses?	157
<i>Herrera Rodríguez J.I., Valero J.A. González, Fernández G.E. Guevara</i> El enfoque por tareas para el fortalecimiento de la producción oral en el idioma Inglés, de los profesionales de la salud	163

УДК 811.112.2:378.02 (045)

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ПРИМЕРЕ КЁЛЬНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация

В данной статье речь идёт о значении и содержании дополнительной специальности «Межкультурная педагогика / Немецкий язык как второй язык» в университете г. Кёльна (Германия), её современном развитии, а также моём личном опыте учёбы на данной специальности и преподавания межкультурной педагогики в кёльнском университете.

В начале статьи называются социальные причины возникновения вышеуказанной специальности и приводится краткая статистика мигрантов, проживающих в ФРГ.

Затем указываются все образовательные области, а также первоначальная организационная структура количества и содержания зачётов и экзаменов в рамках данной специальности. В статье анализируется дипломная работа Фрауке Рейхардт, закончившей эту специальность в 2002 году, а также приводятся примеры практических семинаров к каждой образовательной области из личного учебного опыта. Указываются положительные стороны и недостатки учёбы.

Следующий пункт содержания статьи – преобразования в вышеуказанной специальности в связи с модуляризацией учебного процесса в рамках подписанной болонской конвенции.

Кратко раскрываются цели и содержание проводимых мною семинаров в кёльнском университете в области межкультурной педагогики.

В заключение указываются некоторые особенности преподавания в Кёльнском университете.

Ключевые слова: дополнительная специальность, межкультурная педагогика, немецкий как второй язык, мигранты.

Abstract

The article deals with the value and content of an extra qualifications “Intercultural pedagogy / German as a second language” within the University of Cologne (Germany) as well as current perspectives of the major under discussion and authors’ personal experience both as a student and a teacher of Intercultural pedagogy in the University of Cologne.

The opening part of the article reveals social reasons of the development of the major under discussion and gives some data on migrants living in Federal Republic of Germany.

Then the author covers all education areas and original structure highlighting both number and content of credits and exams within the given major. The article analyses the degree work by Frauke Reichardt (graduate of 2002) as well as provides some examples of seminars from each education area and from author’s personal experience. The text emphasizes both advantages and disadvantages of the learning process.

The next part of the article refers to reforms within the major due to modularization of the learning process in the Context of Bologna Agreement.

The text briefly describes objectives and content of the seminars on Intercultural pedagogy conducted by the author in the University of Cologne.

In conclusion the author focuses on some peculiarities of teaching in the University of Cologne.

Key words: extra qualifications, intercultural pedagogy, German as a second language, migrants.

В последние десятилетия Федеративная республика Германия всё больше развивается в направлении многонационального и мультикультурного общества наряду с другими странами Евросоюза. Всё больше увеличивается как поток рабочих мигрантов в основном из новых стран Евросоюза, так и поток беженцев из стран политических и военных конфликтов, а в последние месяцы также резко увеличился поток беженцев из африканского континента.

По данным министерства статистики ФРГ на 2014 год мигранты составляют 20,3% населения. Из них самыми большими группами являются выходцы из Турции, Ближнего и среднего Востока, Польши и бывшего СССР.

В городах и областях с высоким процентом миграционного населения особенно остро стоит вопрос интеграции. Наряду с преподаванием немецкого языка необходима перестройка мышления мононационального статуса государства в пользу многонационального и многоязычного и большая работа по устранению сложившихся стереотипов в Европе по отношению к другим малым народам и их культурам, т.е. повышение их престижа в обществе.

Так, учитывая новые потребности развития общества, в различных университетах Германии возникла дополнительная специальность «Межкультурная педагогика / Немецкий язык как второй (иностранный) язык». (В данной статье раскрывается основное содержание этой специальности в университете г. Кёльна.)

Данная специальность существует в университете г. Кёльна с 1989 года на базе трёх факультетов: гуманитарного, философского и лечебно-педагогического. Первоначально к ней допускались студенты, закончившие учёбу в вузе, связанную с педагогикой.

Учёба проходила в течение 2-3 семестров. За это время студент должен был прослушать 40 недельных часов занятий (в среднем 20 лекций и семинаров). Из них в каждой из четырёх образовательных областей студент должен был прослушать от 6 до 8 часов в неделю, а остальные 8 часов предусмотрены для углубления знаний (курсы по выбору).

Основой обучения по данной специальности являются четыре образовательные области:

А. Дидактика и методика преподавания немецкого языка как второго языка.

1. Двужычие и многоязычие в школе, семье и обществе.
2. Дидактика немецкого языка как второго языка в многоязычных и многонациональных группах с учётом языковой специфики школьных предметов и различных профессий.

3. Немецкий язык и языки и литературы мигрантов в сравнении.
 4. Немецкий язык и его формы, структуры и функции.
- В. Межкультурная педагогика.
1. Воспитание и социализация в межкультурной перспективе: межведомственные условия, педагогические программы.
 2. Воспитание и преподавание в многоязычных и мультикультурных учебных группах; программы групповой и индивидуальной поддержки.
 3. Межкультурная дидактика; предметные и внепредметные программы.
- С. Миграция и общественная задействованность.
1. Социальные, экономические, культурные, правовые и политические последствия миграции.
 2. Теория и история миграции, нации и расизма.
 3. Анализ положения мигрантов; вопросы общественной задействованности и обособления.
- Д. Языки мигрантов.

Изучение основ одного из языков мигрантов и анализ собственного учебного процесса, применение полученных знаний для контрастивного лингвистического анализа. Языки: арабский, болгарский, греческий, индонезийский, итальянский, хорватский, курдский, польский, португальский, русский, сербский, словацкий, испанский и турецкий.

По окончании учёбы студент должен был предъявить в экзаменационную комиссию по одному квалифицированному зачёту и по два-три обычных зачёта для каждой из четырёх областей. Требования для зачёта определяет каждый преподаватель индивидуально. Так, для квалифицированного зачёта студент должен был обычно наряду с рефератом написать письменную работу (по теме реферата или в целом по одной из тем семинара) или написать письменную контрольную работу или тест по темам семинара, или написать отчёт или портфолио проделанной практической работы в рамках семинара.

Зачёт по языку мигрантов проходит в письменной и устной форме. За полгода до окончания учёбы студент должен был выбрать форму экзамена и трёх экзаменаторов из предложенных факультетами, представляющими все три первые образовательные области и сообщить о своём решении экзаменационной комиссии.

Существует две формы экзамена:

- четырёхчасовая письменная работа, а также устный экзамен, состоящий из двух частей, каждая по 20 минут (охвачены первые три образовательные области);
- часовая дискуссия по проделанному и письменно оформленному проекту к одной из тем по специальности.

Исходя из собственного опыта в качестве студентки данной специальности в 2006-2007 годах и опыта других студентов, учившихся на этой же специальности ранее, проанализированного Фрауке Рейхардт в своей дипломной работе (см. ссылку литературы, с. 77-97), следует

отметить следующие положительные стороны и недостатки в организации занятий данной специальности и содержания учёбы.

Данная специальность хорошо структурирована в соответствующих образовательных областях (А, В, С и D), требованиях для каждой области (количество часов посещения и квалифицированных и неквалифицированных зачётов) и условиях и требованиях к заключительным экзаменам (письменный и устный экзамены по трём образовательным областям или устная защита проведённого и письменно оформленного проекта в одной или нескольких образовательных областях). К каждой лекции и семинару есть комментарий, в котором преподаватель описывает кратко содержание курса и требования для зачёта. Это даёт студентам возможность сориентироваться в предлагаемых занятиях с учётом собственных склонностей и потребностей и сделать соответствующий выбор занятий. Очень важна для студентов с опытом учёбы возможность выбора лекций и семинаров в каждой образовательной области. У каждого студента есть таким образом возможность углублённо изучать одну или две образовательных области из четырёх предложенных с учётом будущей работы. В этом контексте также важен и выбор формы и содержания экзамена. Так, у меня была возможность в начале учёбы проводить собственный семинар в качестве преподавателя на своей специальности, анализ которого был взят мною за основу проекта-экзамена.

Содержательная сторона и уровень преподавания большинства лекций и семинаров в рамках специальности соответствуют её целям и задачам. Особенно важны для этой специальности, как для дополнительной, для закончивших основную учёбу студентов, семинары с практическим уклоном и с возможностями практики. Так, я участвовала в образовательной области А в семинаре по преподаванию немецкого языка как второго с практическими часами преподавания в одной из школ в течение всего семестра. По окончании такого семинара и практики студенты должны представить преподавателю портфолио с точным планом и материалами всех занятий, проведённым диагностическим тестом языкового уровня учеников до и после практики и кратким анализом проделанной работы. В образовательной области В я участвовала в научном сопровождении интеграционного проекта в одной из школ. Помимо участия в этом проекте от студентов требовался письменный анализ интеграционного плана и его осуществления с точки зрения межкультурной педагогики. В образовательной области С я участвовала в семинаре, в рамках которого нужно было провести социологический опрос населения на определённую тему, проанализировать его и провести презентацию его результатов в группе.

Среди недостатков организации учёбы следует отметить ограниченный доступ к семинарам. Поскольку доступ к семинарам возможен только через университетскую электронную систему, которая довольно произвольно даёт доступ к выбранным студентом семинарам,

студенты часто получают отказ от участия, т. к. существует ограничение участников каждого семинара (ограничение устанавливается каждым преподавателем или кафедрой индивидуально, в среднем от 25 до 60 человек). В результате множественных отказов в участии в семинарах учёба может таким образом затянуться на более продолжительный срок. В связи с этим, студенты часто вынуждены просить преподавателя в письменной или устной форме о возможности увеличить число участников семинара. Нет централизованного согласования расписания занятий, поскольку нет фиксированных групп студентов, как в российской системе образования. Часто случается, что происходит совпадение выбранных студентом занятий, поэтому приходится делать выбор в пользу одного из занятий.

Особенностью организации учебного процесса в немецких вузах является отсутствие методистов и кураторов, поэтому организовывать свой учебный план должен сам студент. Для студентов иностранцев это зачастую ещё одна из трудностей обучения в целом в Германии.

Что касается содержательной стороны обучения, следует всё же отметить недостаточное количество семинаров с практическим уклоном или семинаров-практик в целом, а также семинаров по методике, психологии и коммуникативной компетенции и конфликтного менеджмента. Это связано с тем, что нет специальных семинаров и лекций для данной специальности. Студентам предлагаются те занятия, которые преподаются на данных факультетах и для других специальностей, содержание которых в целом подходит к четырём образовательным областям данной специальности.

В последние годы в связи с модуляризацией учебного процесса в вузах как следствие подписанной болонской конвенции произошли изменения в организации и этой специальности. Она стала частью обязательного модуля межкультурного образования для студентов магистрантов педагогических специальностей.

Есть также и отдельная специальность для студентов магистратуры-межкультурные коммуникация и образование. Учёба охватывает 4 семестра. За это время студент должен получить в обязательных модулях 40 баллов (Credit Points) и в модулях по выбору 36 баллов. В целом учёба охватывает 120 баллов.

Обязательные модули:

1. Этнология и язык.

Введение в этнологию; этнолингвистика.

2. Межкультурность и миграция.

Глобализация, урбанная жизнь, межкультурность; общественные аспекты межкультурности.

3. Язык и коммуникация.

Основы межличностной коммуникации; дискурс и прагматика в межкультурном контексте.

4. Межкультурное образование.

Исследования в области системы образования в различных странах; теория и практика межкультурного образования.

5. Социальная и коммуникативная психология

Конфликты и кооперация: социально-психологические перспективы; социальная психология (лекция); коммуникация и взаимодействие.

Модули по выбору:

1. Конструкция культурной идентичности.

Культурная идентичность в культурном пространстве.

2. Транскультурность

Культуры в их развитии; транскультурность в художественном воплощении.

3. Мобильность и гражданство.

Семинар по подготовке проекта; подготовка презентации и презентация проектов.

4. Новые СМИ и межкультурная коммуникация.

СМИ и коммуникативная психология; Культурное разнообразие в новых СМИ; Межкультурная коммуникация в интернете.

5. Многоязычие.

Основные понятия многоязычия; эмпирические работы в области исследования многоязычия; языковой контакт, многоязыковые общества.

6. Усвоение второго языка.

Усвоение второго языка; Психологические и социологические перспективы изучения языка; усвоение языка, билингвализм и изучение языка.

7. Диагностика в контексте многоязычия.

Методические основы диагностических исследований; методы диагностики компетенций в контексте двух- и многоязычия; применение диагностических методов в практике и в научных исследованиях.

8. Немецкий как второй язык.

Лингвистические основы, стили и диалекты; дидактико-методические принципы, процессы и формы работы в преподавании немецкого языка как второго.

9. Международная совместная работа и глобальное обучение.

Социология развивающихся стран, международные экономические проблемы; миграция и развитие; глобальное обучение.

Я провожу семинары в кельнском университете с 2007 года. Формально они предполагались первоначально для студентов, изучающих дополнительную специальность «Межкультурная педагогика/Немецкий язык как второй». Сейчас они входят также и в модуль языковых основ и дидактико-методических принципов преподавания немецкого языка как второго для студентов магистрантов. Данные семинары могут также выбрать и студенты бакалавры, будущие учителя различных видов школ.

На первом семинаре студенты представляют их родные языки в сравнении с немецким на различных лингвистических уровнях: на

фонологическом, морфологическом, синтаксическом и семантико-стилистическом, а также на культурологическом. Целями семинара являются следующие: через языковые сравнения выявить различия и общее в структуре языков с учётом типичных трудностей (интерференций-переносов), которые возникают при изучении второго языка под влиянием первого. Понимание многих источников «типичных ошибок» в изучении языка оптимизирует процесс языкового преподавания, а также развивает толерантность по отношению к определённым языковым и межкультурным трудностям в усвоении чужого языка и культуры. Важной целью является также осмысление своей языковой и культурной идентичности, а также изменение отношения к так называемым непрестижным языкам народов Европы и других континентов.

На втором семинаре студенты знакомятся с различными аспектами межкультурной языковой коммуникации. Данная тематика рассматривается на лингвистическом, социолингвистическом, психолингвистическом и педагогическом уровнях. В качестве примера программных теоретических моделей можно назвать следующие: теории Джима Камминса об усвоении второго языка, аргументационные стратегии по Каплану, культурная модель языковой коммуникации Эльз Оксаар, культурная пирамида Геерта Хофстеде, культурный айсберг Чейза, аспекты межкультурной коммуникации Ауернхаймера и т. д. Знакомство с различными теоретическими моделями позволяет глубже и всесторонне понять проблемы языковой и культурной интеграции.

Для получения квалифицированного зачёта (4 балла) студенты должны в первом семинаре подготовить и провести презентацию их родного языка в сравнении с немецким или каким-либо другим языком, а также возможно диалектом языка, и написать письменную работу, в которой они анализируют представленные на семинаре языки. Квалифицированный зачёт второго семинара состоит из реферата и выступления по одной из тем семинара, а также письменной работы, анализирующей содержание семинара и его применимость на практике. Для получения неквалифицированного зачёта (2 балла) достаточно одного из видов заданий.

Существует ещё одна форма зачёта, которая является основной в немецких вузах, так называемая «домашняя работа» (Hausarbeit) (4 балла). Это своеобразная курсовая работа в миниатюре. Это углублённое критическое изложение научных позиций по определённой теме, обсуждаемой на семинаре в соответствующем формате и объёме (определяется каждой кафедрой индивидуально).

В заключение хотелось бы отметить особенности преподавания в немецком университете.

К положительным сторонам относится довольно свободный выбор тем и материала к семинарам, а также отсутствие требований оформления программы курса. Это не значит, что преподаватель не имеет чёткого представления о преподаваемом. Уже на первом занятии он должен

представить студентам тематический план и структуру всего курса, темы рефератов (при наличии этой формы работы), список литературы и требования к зачётам. Но относительно свободный выбор тем курсов и смена тем курсов от семестра к семестру каждым преподавателем приводит к отсутствию существования постоянного образовательного канона, характерного для российской образовательной системы.

Отсутствие методистов компенсирует внутриуниверситетская электронная система (в Кёльнском университете она называется KLIPS), в которой студент может зарегистрироваться на семинары и лекции и по окончании курса и электронном получении зачёта вывести в печать бланк зачёта. Преподаватель заполняет в указанной системе данные по своему семинару (расписание, аудиторию, количество часов и участников, краткое содержание и требования курса) и после прошедшей регистрации на свой курс может вывести в печать список участников своего курса. Через эту же систему происходит и выставление зачётов.

Преподаватель может также добавить в список участников студентов, получивших отказ в системе, но он не может изменить регистрацию в рамках модуля (на другой подмодуль). Модульной регистрацией на занятия занимаются специальные бюро KLIPS, которые также консультируют студентов.

С 1 октября 2014 года принят закон об отсутствии обязательного посещения студентами занятий. Если раньше существовало правило присутствия студентов, согласно которому студент имел право отсутствовать по уважительной причине на семинаре 2-3 раза в семестре (в противном случае он исключался из семинара), то сейчас преподаватель не имеет права исключать зарегистрированных на его семинар студентов. Это существенно осложняет работу преподавателя в оценке проделанной студентом работы в рамках семинара, особенно по отношению к другим участникам, посещавшим регулярно семинар.

Оставляет желать лучшего также и мотивированность студентов в содержании учебного процесса. В силу организации учебного процесса (получение определённого количества баллов и зачётов в различных модулях) студенты зачастую приходят на занятия в первую очередь за зачётом, а не за знаниями. Но постепенное превращение учёбы в менеджмент не соответствует первоначальной идее университета (получении знаний).

И всё же есть ещё достаточно студентов, заинтересованных и в самой учёбе и содержании семинаров и лекций. Такие студенты принимают активное участие в дискуссиях, объективно аргументируют и полемизируют, аналитически мыслят и приводят деловую критику, а также обладают развитой письменной текстовой компетенцией, что проявляется в письменных зачётных работах.

Остаётся пожелать немецким, равно как и всем вузам, создавать такую организационную учебную систему, при которой преподаватель будет с желанием давать знания и студент будет их с желанием принимать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Informationen zum Zusatzstudium Interkulturelle Pädagogik (ZIP): <http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso28/File/test3/vorlesungsverzeichnisse/Kram/Studiengang.pdf>
2. Reichardt, Frauke: Studie über den Verbleib von Absolvent(inn)en des Kölner Zusatzstudiums Interkulturelle Pädagogik (Berufswege, Arbeitsfelder): http://www.hf.unikoeln.de/data/eso28/File/test3/vorlesungsverzeichnisse/Kram/ZIP_Studie_2002.pdf
3. Statistik zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Migrationshintergrund.html>

Аухадиева Ф.С.

Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск

УДК 811.161.1'36 (045) + 811.112.2'36 (045)

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ПАРАМЕТРЫ БАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПЕРЕМЕЩЕНИЯ И ИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКАХ

Аннотация

В статье рассматриваются семантические пространственно-временные параметры глаголов самостоятельного перемещения в русском и немецком языках. Параметры, связанные с движением в пространстве, такие как направление движения (однонаправленность, разнонаправленность, направление от говорящего и к говорящему), а также временные параметры, такие как длительность, непрерывность, частотность присущи как глаголам движения в целом, так и глаголам самостоятельного перемещения в частности. Однако эти универсальные параметры могут актуализироваться в отдельных языках на различных языковых уровнях (морфологическом, лексическом и синтаксическом). Что касается языковой репрезентации пространственно-временных параметров глаголов самостоятельного перемещения в немецком и русском языках, они осуществляются, прежде всего, на лексическом уровне. Значение направленности движения от говорящего и к говорящему выражается при помощи множественных приставочных дериватов в русском языке (приходить, прийти, уходить, уйти, выходить, выйти). В немецком языке существует возможность передавать эту оппозицию с помощью глаголов *kommen* и *gehen*. Однако сема направленности, присущая этим глаголам, реализуется не обязательно. Тогда возникает возможность использования префиксов, указывающих направление. Префиксы могут характеризовать не только направление движения от говорящего и к говорящему, но и движение в различных направлениях, включая хаотичное ненаправленное движение.

Ключевые слова: глаголы самостоятельного перемещения, пространственно-временные параметры глаголов перемещения, направление, длительность, непрерывность движения.

Abstract

The article reviews spatial and temporal semantic features of basic motion verbs in German and Russian languages. These features connected with motion in three-dimensional space such as motion direction (a single direction motion, motion in various directions, the motion towards the speaker and the one away from the speaker), and also temporal features,

such as duration, a continuity and motion repeatability, refer to the motion verbs in general and to the walking verbs in particular. But these universal features can be represented at different language levels (morphologic, lexical and syntactic) in different languages. As for the representation of the mentioned features in German and in Russian languages they are realized first of all at the lexical level. The meaning “motion direction” (the motion towards the speaker and the motion away from the speaker) and motion in various directions is represented by means of prefix derivation in Russian (приходить, прийти, уходить, уйти, выходить, выйти, сходить, сойти). In German the opposite direction “towards the speaker and away from the speaker” can be realized by using of the verbs kommen and gehen. Nevertheless the meaning under discussion would not necessarily be realized. In this case there is an opportunity to use prefixes which can signify the motion direction. The prefixes can characterize different kind of motion-direction including chaotic motion.

Key words: motion verbs, walking verbs, spacial and temporal features of motion verbs, direction, duration, continuity of motion.

Мысль о том, что каждый язык по-своему отражает, преломляет и членит окружающий мир, формируя собственные концепты не нова. На протяжении последних веков возникло множество теорий, развивающих эту мысль. Действительно, идея о влиянии языка на мышление, существовавшая еще в глубокой древности, была продекларирована в трудах Вильгельма фон Гумбольдта и его многочисленных последователей, таких как Йост Трир и Лео Вайсгербер. Вполне очевидный постулат о том, что народы, живущие в определенных условиях в окружении специфичных ландшафтов, чувствуют себя и устраивают свою жизнь несколько иначе, чем, если бы они жили в других условиях. Но следует ли из этого, что они мыслят иначе, чем иные народы? Ответ не очевиден. Очевидно лишь то, что они мыслят о разных вещах. Можно с большой долей вероятности предположить, что в языке народа, жизнь которого нацелена на физическое выживание, едва ли появятся и будут системно развиваться философские понятия. Если этносу приходится бороться с другими этносами или с природными стихиями, борьба эта скорее всего найдет свое отражение в лексике языка, воплотится в его эпосе. Люди мыслят, а, следовательно, и говорят в большей степени о том, что их окружает. Иными словами, окружающий мир отражается в языке посредством представлений, идей и мыслей. Таким образом, с известными оговорками можно согласиться с мнением Л. Вайсгербера о влиянии «промежуточного мира духа» (“Geistige Zwischenwelt”) на «вербализацию мира» (“das Worten der Welt”), если рассматривать понятие «дух» достаточно широко как совокупность мыслей, идей и представлений [14, с. 74]. Однако появившийся не без влияния идей уважаемых ученых легли на благодатную почву. Обрушившийся в последние десятилетия поток исследований, объясняющий межъязыковые различия с помощью термина «языковая картина мира», вызывает определенное изумление. Несовпадение объема близких по значению понятий в различных языках объясняется непременно наличием особой «ментальности» соответствующего народа и присущей ему определенной «языковой картиной мира».

Тот постулат, что язык оказывает влияние на мыслительную деятельность человека, можно признать лишь с определенными оговорками. Отсутствие определенных слов может в известной степени затруднить процесс вербализации. В качестве наглядного примера можно привести слово, отражающее философскую категорию «бытие» в русском языке. Обращаясь к понятию бытие в русской философии, следует напомнить, что этот философский термин был предложен русским философом, литератором и государственным деятелем Г.Н. Тепловым, современником М.В. Ломоносова, пользовавшимся покровительством Екатерины II. В третьей части своего известного философского сочинения «Знания, касающиеся вообще до философии, для пользы тех, которые о сей материи чужестранных книг читать не могут» автор предлагают систему философских категорий, которые уже были известны в Западной Европе. Г.Н. Теплов интересовался немецкой философией, читал труды Х. Вольфа, известного интерпретатора трудов Лейбница. Г.Н. Теплов перевел с латинского языка на русский такие термины как бытие, сущность вещи, небытие, и дал им определение. Латинское суффиксальное производное от инфинитива *esse, essentia*, автор перевел как существо, а причастие настоящего времени *ens* – словом *бытие* [9, с. 14].

Однако следует напомнить, что само слово *бытие* как производное от глагола *быти* уже существовало в русском языке. Это было название первой книги «Пятикнижия», Книги Бытия. Слово *бытие*, имело более возвышенную стилистическую окраску, чем обыденное *бытьё*. В языке все еще существуют дуплетные формы отглагольных дериватов, значения которых дифференцировано по их стилистической окраске: *бытие* и *бытьё*; *житие* и *житьё*. Существительные *бытие* и *житие*, будучи дериватами глаголов *быти* и *жити*, являются устаревшими. Этот частный пример демонстрирует наглядно то обстоятельство, что изменяющаяся жизнь в большей степени влияет на язык, но не наоборот. Слово появляется в языке, если в нем появляется потребность. Кроме того необходимо осознавать, что не все смыслы передаются на лексическом уровне. Многие значения реализуются на морфологическом и синтаксическом уровнях. Это относится в значительной степени к языковой репрезентации пространственно-временных характеристик глаголов самостоятельного перемещения в различных языках.

Глаголы самостоятельного перемещения, как и глаголы движения в целом представляют собой значительную в количественном отношении и значимую с точки зрения функций устойчивую семантическую группу, относящуюся к основному лексическому фонду. Значимость глаголов этой группы объясняется особенностями их функционирования в лексике и грамматике. Глаголы представляют также интерес с точки зрения диахронии. В процессе развития они претерпели значительные формальные и содержательные изменения, а их основы стали важными продуктивными словообразовательными базами. Эти причины побуждают современных исследователей уделять пристальное внимание указанным

глаголам. Поэтому большое число актуальных исследований было посвящено анализу глаголов движения в целом и глаголам самостоятельного перемещения в частности [6, 7, 8, 10, 11]. Глаголы перемещения отражают существенные аспекты бытия, поэтому такие категории как время, пространство и движение находят в них свое специфическое преломление. Характеристики, связанные с движением в пространстве, такие как направление движения (однонаправленность, разнонаправленность, от говорящего, к говорящему), а также временные характеристики, такие как длительность, непрерывность, частотность реализуются в конкретных языках весьма специфично. Одно и то же значение может актуализироваться в разных языках на различных языковых уровнях. Пространственно-временные характеристики существенно обуславливают функционирование глаголов самостоятельного перемещения в языках и определяет актуальность исследования. В рассмотрении специфики реализации пространственно-временных характеристик в немецком и русском языках и состоит основная цель этой статьи.

Прежде всего, следует отметить, что группа глаголов самостоятельного перемещения в любом конкретном языке может быть представлена как система, элементы которой находятся в различных отношениях: иерархических, оппозитивных и градуальных. В данной работе будут рассмотрены лишь некоторые элементы этой системы. В частности, известно, что в языке обычно представлены один или два простых непроемных базовых глагола самостоятельного пешего перемещения, которые противопоставлены по характерному признаку, связанному чаще всего с направлением или частотностью движения. Эти базовые глаголы, как уже было отмечено, являются простыми, с точки зрения употребительности – частотные, с семантической точки зрения – эврисемичные. Первый глагол по значению приближен к русскому глаголу идти. Семантика «второго» глагола различна в разных языках и существенно определяет свойства системы.

Исторически сложилось, что во многих романских и германских языках сложилась оппозиция глаголов пешего перемещения по признаку направленность движения от говорящего – к говорящему. Наиболее употребительные простые лексемы могут быть представлены в качестве ядерных. В латинском языке это глагол *eo, ii, itum, ire*, который имеет, согласно словарю Дворецкого, более десяти значений, главное из которых отражает перемещение субъекта как пешее, так и на транспорте, как по суше, так и по воде или воздуху. В словаре отсутствует упоминание о направленном движении. Глагол отражает непрерывный процесс. Семантическое развитие глагола направлено на актуализацию семы «непрерывного процесса», поэтому глагол может переводиться на русский язык происходить, совершаться [4, с. 349-350]. Упомянутому глаголу противопоставлен глагол *venio, veni, ventum, venire*. основным значением которого является приходить, прибывать, приезжать [4, с. 1014-1015]. В

самой семантике глагольной лексемы содержится сема направления движения в сторону говорящего. Кроме того важно отметить, что большинство значений содержит сему результативности. Таким образом, в речи может актуализироваться лишь одна из них. Например, в известном высказывании *Veni, vidi, vici* (Я пришел, увидел, победил) в глаголе *venire* актуализируется лишь сема результата.

Подобное противопоставление простых глаголов по признакам наличие или отсутствие результата или направления движения можно наблюдать и в других языках, например, в итальянском (*andare, venire*), в английском (*to go, to come*), в немецком (*gehen, kommen*). Представляя эти оппозитивные пары нужно учитывать следующий момент. Значение направленного движения, как уже было отмечено, может нейтрализоваться, и, напротив употребление в одном высказывании обоих глаголов позволяет актуализировать эту сему направленного движения. В центре семантической группы глаголов самостоятельного перемещения в немецком языке находятся глаголы *gehen* (идти, ходить) и *kommen* (приходить, приезжать, прибывать). Эти глаголы содержат сему перемещения одушевленного субъекта в определенном темпе. Кроме того, отмечается, что глагол *gehen* содержит сему равномерного движения [7, с. 75]. На первый взгляд это представляется справедливым, поскольку глагол *gehen* имеет дуративное значение. Однако известно, что глагол может характеризовать начало движения, следовательно, может иметь и инхоативное значение. Высказывание с глаголом *gehen* часто содержит информацию о цели (куда человек направляется) или характере движения (пешком): *In Münster ging ich in ein mittleres Hotel (Remarque: 37). Wenn sie einem Pulk Mädchen beigemischt war, ging ich, der notorische Einzelgänger, allein zu Fuß* (Grass: 68). В немецком языке глаголу *gehen* по его природе присущи значения пешего движения как такового – и одно- и разнонаправленного, и одно- и многократного. Таким образом, глагол *gehen* выступает в роли своеобразного системообразующего центра, семантически противопоставленный с одной стороны глаголу *stehen*, а с другой – глаголу *bleiben* с точки зрения возможности изменения. Кроме того, того глагол *gehen* семантически противопоставлен глаголу *kommen*. При противопоставлении с глаголом *kommen* в глаголе *gehen* актуализируется сема направленного пешего передвижения «от субъекта»: *Auf dem Uphagenweg herrschte Gegenverkehr. Sie kam, ich ging* (Grass: 68).

Глаголы *gehen* и *kommen* развивались за счет расширения числа денотатов, выступающих в качестве актанта. В немецком языке существует множество денотатов, названий приборов и механизмов, которые глагол *gehen* может характеризовать как действующий, функционирующий, например, *die Uhr, der Motor, das Telefon, das Gerät, die Mühle, der Fahrstuhl, die Tür*: *“Die Hängeuhr ging nicht und sollte wohl für den Stillstand der Zeit bürgen”* (Grass: 398). При этом, как можно заметить, сема «передвижения в пространстве» нейтрализуется, а сема «непрерывного процесса» актуализируется, что придает глаголу новые возможности.

Сочетаясь с предложной группой, глагол участвует в передаче пассивного залогового, а также инхоативного аспектуального значения. Подобные глагольно-именные группы можно рассматривать как формы, конкурирующие с традиционным пассивом, поэтому большинство из них имеет синонимичную форму, выраженную с помощью традиционного пассива: *in Arbeit gehen (bearbeitet werden)*, *in Druck gehen (gedruckt werden)*, *zu Ende gehen (beendet werden)*, *in Erfüllung gehen (erfüllt werden)* [13, с. 75]. Актуализация семы «непрерывный процесс», нейтрализация семы «перемещение в пространстве» приводят к тому, что глагол *gehen* значительно расширяет свои референциальные возможности, сочетаясь с предикатными именами: *Die Verhandlungen gehen ihren normalen Gang*.

Что касается глагола *kommen*, он также выступает в составе устойчивых словосочетаний с девербативами при затухании семы «перемещения в пространстве», однако при этом актуализируется сема «завершенности, результата»: *zum Abschluß kommen*, *zu Ansehen kommen*, *zur Anwendung kommen*, *zum Ausbruch kommen*, *zum Ausdruck kommen* и т.д. Все эти выражения имеют также инхоативное значение. Следует отметить, что сема «инхоатив» актуализируется в глаголе *kommen* не только в составе устойчивых словосочетаний, но и при его сочетании с предикатными именами. Это вполне объяснимо, поскольку значение прийти это значит начать существование в месте, приближенном к субъекту говорения. Именно поэтому глагол *kommen* часто характеризует начало процесса, становясь одним из самых употребительных фазовых глаголов. *Dann kam die Währungsreform* (Grass: 317). *Eine merkwürdige Heiterkeit kam in den letzten Tagen über mich* (Remarque: 25). Однако кроме начала процесса глагол *kommen* может передавать сам процесс, а точнее какое-либо событие, приближаясь по семантике к событийному глаголу: “*Dann kam der Münchner Pakt*”, sagte Schwarz (Remarque: 15).

В русском языке в центре семантической группы глаголов самостоятельного перемещения находятся глаголы *идти* и *ходить*. Обращает на себя внимание существенное сходство в лексическом значении этих слов. Оба глагола, прежде всего, имеют отношение к одушевленным предметам (человеку или животному), совершающим перемещение в пространстве в определенном темпе, определенным образом. Передвижение осуществляется по твердой поверхности, не по воздуху, не по воде. Кроме того, глаголы *идти* и *ходить* вступают в определенные оппозитивные семантические отношения с глаголами состояния – в первую очередь с глаголом *стоять*, с глаголами движения близким по семантике, но обозначающим движение по направлению к субъекту – *прийти*, *приходить*, по направлению от субъекта – *уйти*, *уходить*, с глаголами движения, обозначающими самостоятельное движение субъектов в ускоренном или замедленном темпе – *бежать*, *бегать*, *мчаться*, а также *плестись*, *тащиться*.

Далее следует подробнее остановиться на различиях, прежде всего, на аспектуальных. Хотя оба глагола относятся к несовершенному виду,

однако способы действия отличаются, прежде всего, тем, что глагол *идти* передает длительный непрерывный процесс, а глагол *ходить* – повторяющееся действие. Оппозиция глаголов *идти* и *ходить* не случайна, не единична. Ее можно представить как элемент своеобразных микропарадигм, состоящих из пар противопоставленных друг другу глаголов, например, *бежать* – *бегать*, *ехать* – *ездить*, *лететь* – *летать*, *ползть* – *ползти* и т.д. Современные значения глагольного вида, как известно, формировались постепенно, причем часто процессы словоизменения переходили в процессы словообразования или сопровождали их [3, с. 412-413]. Поэтому говоря о лексическом характере противопоставления названных глаголов, следовало бы вспомнить, что видовые отличия в современном языке не ограничиваются оппозицией по признаку: совершенный – несовершенный вид. Эта оппозиция, связанная с наличием или отсутствием результата действия, складывалась в русском языке, как и в других славянских языках, достаточно поздно, в то время как аспектуальные признаки, обозначающие характер протекания действия, сформировались в более ранний период. Исторически сложилось, что на оппозицию «совершенный – несовершенный вид» накладывается противопоставление по признакам повторяемость – однократность, длительность – мгновенность. Наложение этих признаков способно было передавать тонкие семантические отличия, которые передавались, прежде всего, регулярным чередованием гласных в корне глагола. Этим, в частности, и объясняется различие в современных глаголах нести – носить, лететь – летать [5, с. 342-343].

Великий русский языковед Ф. И. Буслаев, рассматривая видовые различия, делил глаголы на три группы, именуя глаголы первой группы продолженными, глаголы второй группы – совершенными или однократными, глаголы же третьей группы он называл многократными или отдаленными. В качестве примера многократных глаголов автор приводит глагол хаживать. Глагол совмещает в своей семантической структуре значения многократности и отдаленности [2, с. 106-107]. Глаголы *идти* и *ходить* Ф.И. Буслаев причислял к одной группе продолженных глаголов. Видовое различие между указанными глаголами автор трактует в способе изображения, представления действия как отвлеченного (*ходить*, *летать*, *плавать*) и наглядного (*идти*, *лететь*, *плыть*). Наличие оппозиции глаголов движения *ходить* – *идти* по принципу определенности / неопределенности и направленности / ненаправленности побуждает некоторых исследователей делать далеко идущие выводы о том, что данная оппозиция подтверждает особое мироощущение русского человека: «... он осознает себя как часть этого мира (вселенной), ориентиром в котором для него всегда была дорога, путь, направление» [10, с. 271]. Этот тезис представляется весьма сомнительным, поскольку то же самое можно сказать практически о любом народе. Значения глаголов движения, связанные с направленностью и с ориентировкой в пространстве, характерны для любого языка. Важным также являются смыслы, связанные

с ориентировкой по отношению к коммуникантам (определенность, очевидность, возможность наблюдать). Другое дело, какие возможности (лексические и грамматические) для передачи этих значений есть в языке и как эти значения передаются в речи. Наличие или отсутствие соответствующих лексем в языке не является убедительным доказательством релевантности или нерелевантности явления. Общеизвестно, что оппозиция ходить – идти может, в частности, передаваться с помощью английских временных форм *Continuous* и *Simple*. Как известно временные формы *Continuous* передают длительный, непрерывный процесс, а *Simple* – обычное, повторяющееся действие. Подобно формам *Continuous* глагол идти и его временные формы выражают непрерывность процесса, а формы глагола ходить – повторяемость, что иллюстрируют следующие примеры: Она **шла** молча, скоро, потупив голову и не смотря на меня (Достоевский: 323). Я, наверное, мог бы каждый день **ходить в гости** (Нагибин: 183). В то же время исследователи подчеркивают многозначность этих глаголов, которые могут одновременно передавать и отвлеченность, и многократность [2, с. 107], демонстрируя многогранность видовых особенностей русских глаголов.

Для того чтобы выявить и иные различия между глаголами идти и ходить, имеет смысл проанализировать валентностные свойства глагола, поскольку они являются сущностными характеристиками глагола. А глагол, как известно, выступает своеобразным центром, организующим структуру высказывания [1, с. 72-73]. Глаголы самостоятельного перемещения соединяются в структуре высказывания с актантом, семантические признаки которого рассматривались выше. Оба исследуемых глагола могут сочетаться с сирконстантами, обозначающими направление, место, цель, способ, длительность движения: некто идет или шел / ходит или ходил куда-то, где-то, каким-либо образом и как-то долго. Следующие примеры демонстрируют и иные различия между глаголами *идти* и *ходить*: Она тихо **ходила** взад и вперед по комнате, сложив руки на груди, в глубокой задумчивости (Достоевский: 357). Мы печально **шли** по набережной (Достоевский: 323). В обоих примерах речь идет о процессе движения, однако в первом случае движение характеризуется большей спонтанностью, оно может быть непрерывным, однако оно более хаотично и разнонаправлено, а во втором случае движение направлено в одну сторону. Эта хаотичность, разнонаправленность движения можно еще более наглядно продемонстрировать с помощью следующих примеров, в которых глаголы сочетаются с сирконстантами, передающими длительность: Они два часа **шли** по лесу. Они два часа **ходили** по лесу.

Движение, изображаемое с помощью глагола «ходить», характеризуется большей спонтанностью, оно может быть непрерывным, однако оно более хаотично и разнонаправлено, в то время как движение, описываемое глаголом идти направлено в одну сторону. Можно также заметить, что, несмотря на удивительное сходство глаголов, с точки зрения

лексической семантики глагол идти обладает более простой структурой, чем глагол ходить. В свою очередь глагол ходить может выражать многократность, длительность, незавершенность, разнонаправленность движения.

Для осмысления семантических процессов, происходящих в глаголах движения, также подходит вербоцентрическая модель, учитывающая валентность глагола [1, с. 223-227; 12, с. 105-116]. Изменение семантики глагола движения сопровождается изменением свойств актанта и сирконстантов. Можно наблюдать расширение числа классов денотатов, которые выступают в роли актантов. В качестве актанта часто могут использоваться, в частности, имена транспортных средств, названия почтовых отправлений и т.д. Глагол идти описывает ситуацию как непрерывный процесс, а глагол ходить сохраняет сему «повторяемости» и «отвлеченности». В связи с этим можно назвать целую группу абстрактных существительных, предикатных имен, которые сочетаются с глаголом *идти*. Под предикатными именами следует понимать подгруппы названий временных отрезков, природных явлений и событий, а также имена действий. Каждая подгруппа имеет свои особенности, в частности, с точки зрения возможности присоединения к определенному глаголу в структуре предложения. Поскольку простые высказывания с предикатными именами на семантическом уровне представляют собой нечленимые высказывания, то с лексической точки зрения глагол избыточен, его семантическое наполнение ограничивается характеристикой процесса, дифференцирующей сему преднамеренности или неожиданности, а также сему временной локализованности: *состояться, случиться, разразиться*. Таким образом, значение указанных глаголов реализуется, прежде всего, в сфере грамматики, именно поэтому в подобных предложениях часто используется бытийный глагол. Однако наряду с бытийным, фазовыми и событийными глаголами предикатные имена достаточно часто сочетаются с глаголом *идти*: *Сейчас, говорят, бои **идут** под Бобровицами (Булгаков: 441). Прения **шли** долго и ничем не кончились (Толстой: 230).*

Интересным является то обстоятельство, что предикатные имена сочетаются и с глагольными дериватами глагола *идти* – *прийти, уйти, пройти*, а также с соответствующими дериватами глагола *ходить* – *приходить, проходить, уходить*, однако они крайне редко сочетаются с глаголом *ходить*: *Итак, был белый, мохнатый декабрь. Он стремительно **подходил** к половине (Булгаков: 9).*

Итак, рассмотрев основные семантические особенности глаголов группы самостоятельного перемещения, можем сделать некоторые общие выводы. Прежде всего, эта группа неоднородна. В центре семантической группы находится один или два глагола с наиболее общей семантикой, которые можно назвать системообразующими. Глаголы находятся в оппозитивных отношениях по отношению друг к другу по некоторым признакам, связанным с темпом, направлением (к субъекту и от субъекта говорения), частотностью движения (единичное и многократное) и

связанные с ним признаки (однонаправленность или разнонаправленность), а также очевидность и отвлеченность. Некоторые из этих глаголов изначально не связаны напрямую с семантикой пешего перемещения, например, немецкий глагол *kommen*. Семантическое развитие анализируемых глаголов происходило за счет расширения числа денотатов, которые выступают в качестве актантов.

Что касается языковой репрезентации пространственно-временных параметров глаголов самостоятельного перемещения в немецком и русском языках, они осуществляются, прежде всего, на лексическом уровне. Значение направленности движения от говорящего / к говорящему выражается множественными приставочными дериватами в русском языке (*приходить, прийти, уходить, уйти, выходить, выйти*). В немецком языке существует возможность передавать эту оппозицию с помощью глаголов *kommen* и *gehen*. Однако сема направленности может нейтрализоваться. В таком случае эти глаголы противопоставляются по признаку перфективности. Немецкий язык представляет также обширные возможности использования префиксов, указывающих направление. Речь идет не только о направлении движения от говорящего / к говорящему, но и движение в различных направлениях, включая хаотичное ненаправленное движение. На основе проведенного анализа глаголов пешего перемещения можно сделать некоторые выводы, которые могут прояснить некоторые морфологические и функциональные особенности функционирования глагольных систем двух языков. Различия объясняются в большинстве случаев историческим развитием языков. Объемы понятий исследуемых глаголов в языках не совпадают. Однако из этого не следует, что важные для говорящего смыслы не могут быть переданы средствами другого языка.

Можно с большой степенью уверенности предположить, что в ближайшем будущем в связи со стремительным изменением условий жизни людей и множеством языковых контактов термин «языковая картина мира» постепенно потеряет свою актуальность и будет рассматриваться лишь исторически, поскольку он затрудняет понимание многих языковых аспектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. – М.: Владос, 1999. – 288 с.
2. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка: Этимология. Изд. 7-е. – М.: КомКнига, 2006. – 296 с.
3. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1972. – 616 с.
4. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – 12-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. Медиа; Дрофа, 2009. – 1055 с.
5. Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка. – М.: Просвещение, 1990. – 400 с.

6. Караванов А.А. Семантика глаголов однонаправленного движения с префиксом ПО- в свете теории Л.В. Щербы об эксперименте в языкознании / Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. – М.: Диалог – МГУ, 2000, – Вып.12. – 148 с.
7. Панкина М.Ф. Десемантизация как способ развития значения слова. – Воронеж: Истоки, 2012. – 122 с.
8. Смородинова Ю.И. Семантическая характеристика глаголов пешего перемещения // Вестник Поморского университета – Архангельск: Изд. центр Поморского университета. – 2008. – № 8. – С. 190–196.
9. Теплов Г.Н. Объявления слов, которые в философской материи по необходимости приняты // Знания, касающиеся вообще до философии для пользы тех, которые о сей материи чужестранных книг читать не могут. – Кн. 1. – СПб.: При Имп. Акад. Наук, 1751. – С. 14.
10. Шамне Н.Л. Универсальные характеристики категории пространства и ядерные средства их репрезентации в языке // Croatica et Slavica Iadertina, Zadar, 2009. – 392 s.
11. Ярема Е.В. Глаголы движения и способы их функционирования в разносистемных языках // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2. Филология и искусствоведение. – Майкоп. 2008 – № 3. – С. 59–61.
12. Brinkmann, H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. – Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1962. – 654 S.
13. Helbig, G., Buscha, J. Deutsche Grammatik.– Berlin. München. Wien. Zürich. New York: Langenscheidt, 2006. – 654 S.
14. Weisgerber, L. Grundzüge der inhaltsbezogenen Grammatik. – Düsseldorf, 1962. – 431 S.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Булгаков М.А. Избранное. – Ижевск: Удмуртия, 1987. – 373 с.
2. Нагибин Ю.М. Вдали музыка и огни: Повести и рассказы. – М.: Современник, 1990. – 508 с.
3. Пастернак Б. Доктор Живаго. – М.: Эксмо, 2006. – 640 с.
4. Толстой, Л.Н. Анна Каренина. – Л.: Худож. лит., 1967. – 470 с.
5. Grass G. Beim Häuten der Zwiebel. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2008. – 480 S.
6. Remarque E. M. Die Nacht von Lissabon. – М.: Изд-во «Менеджер», 2004. – 336 с

Вагинова С.А.

**Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск**

УДК 811.1'24 (045)

ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Цель данной статьи – исследовать проблемы коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов в контексте современного языкового образования в вузе. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки новых педагогических коммуникативных технологий и программ, обеспечивающих установление корректных взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Адекватная форма коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов является одним из основных условий для реализации эффективного обучения

иностранному языку. Приведены результаты теоретического обзора трудов учёных, в которых нашли отражение проблемы коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в контексте языкового образования. В процессе исследования выявлено, что педагог организует коммуникативное взаимодействие в соответствии с принципами профессиональной этики. Воспитанники наблюдают, интериоризируют и экстраполируют модель его коммуникативного взаимодействия с окружающими во все сферы их жизнедеятельности, включая образовательную. Выявлены особенности коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях по иностранному языку. Представлены коммуникативные барьеры педагогического взаимодействия. Описаны трудности коммуникативного характера, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели. Выявлены основополагающие принципы коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Приведено описание реализации представленных принципов на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: языковое образование, иностранный язык, коммуникативное взаимодействие.

Abstract

The purpose of the article is to research the problems of lecturer-students communicative interaction in the context of language education. The relevance of the research is due to the need for development of new pedagogical communicative technologies and programs ensuring the establishment of principles correct relations. An adequate form of lecturer-students communication is one of the basic conditions for the implementation of foreign language effective teaching. The results of the theoretical review of scientists' works are presented. The works deal with the problems of educational process subjects' communicative interaction in the context of language education. The research allowed to reveal that a lecturer organizes communicative interaction according to the principles of professional ethics. The students watch, internalize and extrapolate his model of communicative interaction in all spheres of their life, including education.

Some peculiarities of lecturer-students communicative interaction at the foreign language classes are revealed. The communication barriers of the pedagogical interaction are presented. The communication difficulties of students and lectures are described. Fundamental principles of educational process subjects' communicative interaction are revealed. The implementation of the principles at the foreign language classes is described.

Key words: language education, foreign language, communicative interaction.

В настоящем исследовании нашли отражение проблемы коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов в контексте языкового образования.

Следует отметить, что результаты анализа научно-методической литературы указывают на отсутствие единой точки зрения на содержание термина «языковое образование». В рамках нашего исследования мы разделяем мнение Б.С. Гершунского и рассматриваем «языковое образование», как «1) ценность, 2) процесс, 3) результат, 4) систему»[3, с. 38], так как:

1) обучение иностранному языку – это сложный и целенаправленный процесс, в результате которого осуществляется формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов и приобщение их к системе духовных и культурных ценностей;

2) в процессе обучения иностранному языку преподаватель формирует не только межкультурную коммуникативную компетенцию обучающихся, но и модель их коммуникативного взаимодействия с окружающими;

3) в результате обучения иностранному языку наблюдается расширение образовательных и социальных возможностей студентов.

Принимая во внимание вышесказанное, нам представляется целесообразным исследовать проблемы коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов в контексте языкового образования на социально-педагогическом уровне.

По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, «в основе обучения иностранным языкам как явления социального лежит социальная деятельность людей, их отношения и взаимодействия» [2, с. 96]. Следовательно, педагогу необходимо использовать «коммуникативный» потенциал содержания предмета «Иностранный язык» в целях формирования модели корректного взаимодействия студентов с окружающими, в частности с другими субъектами образовательного процесса.

Проблемы коммуникативного взаимодействия педагога и обучающихся получили широкое освещение в научных трудах, авторы которых являются исследователями в области лингводидактики и психологии (К.Э.Безукладников, И.А. Бим, О.В. Василькова, П.Б. Гурвич, И.А.Зимняя, В.П. Кузовлев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.В. Рыжов, Г.С. Трофимова, А.Н. Шапов и др.) [1, с. 28].

Многочисленные исследования феномена педагогической коммуникации в области изучения предмета «Иностранный язык» объясняются следующими обстоятельствами: содержательный потенциал предмета носит воспитательный характер, так как включает элементы этических норм общения; методы, средства и формы обучения предмету имеют коммуникативную направленность; преподаватель иностранного языка априори является носителем коммуникативной культуры и образцом корректного межличностного взаимодействия.

В результате анализа научно-методической и педагогической литературы можно сделать заключение о следующих особенностях коммуникативного взаимодействия педагога и обучающихся на занятиях по иностранному языку:

– во-первых, в отличие от других коллег-предметников, преподавателю иностранного языка предоставляется больше возможностей перевести учебный процесс на уровень межличностного взаимодействия и превратить его в сотрудничество с обучающимися;

– во-вторых, при организации образовательного процесса на занятиях по иностранному языку возможно использование разнообразных форм и средств обучения для включения каждого из обучаемых в процесс коммуникативного взаимодействия;

– в-третьих, содержание изучаемого учебного материала позволяет преподавателю регулировать речевое поведение обучающихся корректно и без излишнего морализаторства.

Следует отметить, что процесс коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях по иностранному языку нередко осложняется трудностями коммуникативного характера.

Обучающиеся испытывают следующие трудности:

- а) трудности, связанные с их личностными качествами и особенностями характера;
- б) трудности, вызванные особенностями старшего подросткового возраста;
- в) трудности, связанные с низким уровнем сформированности их коммуникативных умений;
- г) трудности, обусловленные этнокультурной средой современных вузов;
- д) трудности, вызванные изменением социального статуса обучающихся, поступивших в вуз и адаптирующихся в условиях его образовательной среды;

В процессе обучения иностранному языку преподаватель сталкивается со следующими трудностями:

- а) трудности, связанные с его личностными качествами и особенностями характера;
- б) трудности, вызванные конфликтогенностью процесса становления личности обучающихся;
- в) трудности, связанные с низким уровнем сформированности его коммуникативной компетентности;
- г) трудности, с которыми преподаватель сталкивается при решении педагогических задач в ходе образовательного процесса;
- д) трудности, обусловленные высоким уровнем психической напряжённости коммуникативного взаимодействия с обучающимися.

Очевидно, что преподаватель осуществляет профессиональную деятельность в сложной системе общения, так как трудности, с которыми сталкиваются студенты и преподаватель, представляют собой коммуникативные барьеры педагогического взаимодействия.

С целью преодоления вышеуказанных коммуникативных барьеров педагогического взаимодействия преподавателям иностранного языка рекомендуется следовать принципам ценностной ориентации, гуманизации, субъектности, сотрудничества, коммуникативной направленности вузовских занятий. Поясним каждый из представленных принципов.

Принцип ценностной ориентации, получивший признание отечественных и зарубежных педагогов, психологов и специалистов по этике (В.П. Бездухова, Н.Б. Крыловой, К.М. Левитана, Л.И. Недели, О.К.Поздняковой, П. Пост, К. Штарке и др.), заключается:

– в изучении ценностей обучающихся (их интересов, потребностей, приоритетов), специфики факультета, на котором осуществляется учебно-

воспитательный процесс, и на основе этого вступает с ними в коммуникативное взаимодействие;

- в приобщении обучающихся к нравственно-этическим ценностям;
- в выявлении этического и морального знания на уровне изучаемой студентами дисциплины в рамках их специализации;
- в организации совместных видов деятельности преподавателя и студентов, направленных на обогащение ценностных эталонов обучающихся и формирование корректного коммуникативного взаимодействия с педагогом и другими субъектами образовательного процесса.

Принцип гуманизации, разработанный классиками педагогики Ш.А.Амонашвили, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским, К.Д. Ушинским, предписывает преподавателю:

- 1) уважительно относиться к личности студента;
- 2) соблюдать чувство меры в проявлении требовательности к обучающимся;
- 3) владеть техникой речи (постановка голоса, дикция, интонация, пауза, темп речи, поза, мимика, жесты);
- 4) устанавливать и поддерживать доброжелательные взаимоотношения со студентами;
- 5) предупреждать возникновение конфликтных ситуаций и выбирать адекватные способы их разрешения.

Принцип субъектности (автор Н.Е. Щуркова) представлен в трудах В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, Л.М. Лузиной, О.К.Поздняковой, В.В. Серикова, Е.Н. Степанова и др. Принимая во внимание и интерпретируя мнения вышеуказанных учёных, можно заключить, что принцип субъектности реализуется, если:

- все субъекты образовательного процесса имеют право на свободный выбор нравственной позиции, сознательность и творчество;
- педагог относится к обучающимся как к самостоятельным субъектам своего образования, воспитания, поведения, своей собственной жизни;
- преподаватель содействует и соучаствует в развитии у студента способности быть субъектом корректного коммуникативного взаимодействия с другими субъектами образования, предвидеть его последствия, оценивать его эффективность и делать выбор ориентиров на гуманное взаимодействие со всеми окружающими его людьми.

Принцип сотрудничества выявлен и обоснован в исследованиях отечественных и зарубежных учёных (В.П. Беспалько, Э. Берна, Е.В.Бондаревской, С. Ваймера, И.А. Зимней, А.С. Макаренко, А.Маслоу, К.Роджерса, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, И.С. Якиманской и др.).

Этот принцип предполагает:

1. Гуманизацию взаимоотношений субъектов образовательного процесса (по И.С. Якиманской).

2. Постановку студента в позицию субъекта своего образования, воспитания и развития (по В.В. Серикову).
3. Установление деловых и «партнёрских» отношений между преподавателем и студентами (по В.П. Беспалько).
4. Создание ситуации успеха и сотрудничества на занятиях и во внеаудиторное время (по А.С. Макаренко, К. Роджерсу, В.А. Сухомлинскому и др.).
5. Сотрудничество в подсистемах: «преподаватель-студент», «преподаватель-академическая группа», «студент-студент» (по И.С. Якиманской).

Принцип коммуникативной направленности вузовских занятий ориентирует субъекты образовательного процесса на коммуникативное сотрудничество. Педагог целенаправленно осуществляет отбор учебного материала и форм его изложения, вовлекая обучающихся в процесс коммуникативной деятельности. Преподаватель и студенты разрабатывают и устанавливают «регламент» взаимоотношений «партнёров», в роли которых они выступают. На занятиях создаётся творческая, психологически-благоприятная атмосфера, способствующая формированию корректного коммуникативного взаимодействия обучающихся с педагогом и сокурсниками.

Таким образом, педагогу следует проанализировать свой «арсенал» средств коммуникации, так как опыт его межличностного взаимодействия со студентами и коллегами - ключевой фактор формирования корректного коммуникативного взаимодействия обучающихся с другими субъектами образовательного процесса в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вагинова С.А. Формирование компетентности коммуникативно- партнёрского взаимодействия обучающихся: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2012. – 177с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. – 335 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Интердиалект, 1997. – 697 с.

Горбунов А.Г.

**Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск**

УДК 378.091.3:811.1 (045)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КАК ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация

В статье описана педагогическая модель в качестве одного из компонентов образовательной технологии, которая предполагает возможность формирования у

обучающихся такого уровня дискурсивной иноязычной компетенции, который будет достаточным для эффективного решения широкого спектра коммуникативных задач при речевом взаимодействии на иностранном языке в условиях классного занятия и в квазипрофессиональной деятельности студентов. Технологический подход в обучении иностранным языкам приобрёл широкое распространение, что предопределило компонентный состав образовательных технологий, направленных на формирование широкого диапазона речевых компетенций. В качестве основных компонентов такой образовательной технологии выделены педагогическая модель и технологическая схема, что способствует построению благоприятного для педагогической деятельности преподавателя и образовательной деятельности обучающегося алгоритма, от которого напрямую зависит успех в формировании необходимых для эффективного речевого взаимодействия компетенций, востребованных как в условиях классного занятия, так и в ходе самостоятельной работы студентов. Педагогическая модель как неотъемлемая часть такой образовательной технологии предполагает в соответствии с современными трендами в сфере высшего образования разделение деятельности педагога и обучающегося, что позволяет эффективно организовать образовательный процесс, результатом которого является сформированная дискурсивная иноязычная компетенция.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, дискурсивная иноязычная компетенция, образовательная технология, педагогическая модель.

Abstract

The article covers the teaching pattern as a component of educational technology that makes it possible to develop in learners such a level of discursive foreign language competence that is enough for them to effectively cope with a wide range of communicative tasks within speech intercourse in a foreign language both in class and quasi professional activities by students. The technological approach in foreign language instruction enjoys a wide acknowledgement and thus determined the composition of the educational technology designed to develop a range of speech competences. The teaching pattern and the technological scheme are considered the principle components of the educational technology in question and this promotes an algorithm that is favourable for instruction and learning activities by students. Such an algorithm may directly influence formation of the competences required for efficient communication at both students' class activities and their self study. According to the current trends in the sphere of higher education the teaching pattern as a constituent component of educational technology suggests dividing the cognitive activity by students and the teaching activity by teacher what allows to effectively organize the educational process and result in developed discursive foreign language competence.

Key words: cross-cultural communication, discursive foreign language competence, educational technology, teaching pattern.

В условиях интеграции образовательных пространств в рамках Болонского процесса современная высшая школа предусматривает необходимость разработки, обоснования и внедрения направленных на повышение уровня коммуникативной компетенции будущих специалистов образовательных программ и технологий, где речевая компетенция занимает особое место.

В российском пространстве языкового образования практикуется коммуникативно-компетентностный подход, в рамках которого обучение иностранному языку включает в себя формирование комплекса общекультурных и профессиональных компетенций, способствующих

пониманию обучающимися широкого диапазона социокультурных, экономических, политических и других реалий, присущих различным средам межкультурной коммуникации, что делает возможным для студентов добиться успеха в решении разнообразных тематически обусловленных коммуникативных задач на бытовом и квазипрофессиональном уровне в режиме устного и письменного речевого взаимодействия.

В настоящее время технологический подход в обучении иностранным языкам приобрёл широкое распространение, что предопределило компонентный состав образовательных технологий, направленных на формирование широкого диапазона речевых компетенций. В качестве основных компонентов такой образовательной технологии мы выделяем педагогическую модель и технологическую схему. По нашему мнению, эти два компонента способствуют построению благоприятного для педагогической деятельности преподавателя и образовательной деятельности обучающегося алгоритма, от которого напрямую зависит успех в формировании необходимых для эффективного речевого взаимодействия компетенций, востребованных как в условиях классного занятия, так и в ходе самостоятельной работы студентов.

В данной статье предпринята попытка рассмотреть педагогическую модель с точки зрения прагматики образовательной технологии, направленной на формирование способности студента к коммуникации на иностранном языке. Так как целью языкового образования в российской высшей школе является повышение уровня сформированности компетенций, способствующих эффективной коммуникации, то ключевая роль в обучении иностранным языкам принадлежит дискурсивной иноязычной компетенции [1], что требует внедрения результатов исследований в области дискурс-анализа в педагогическую и образовательную деятельность и использования этих результатов при разработке, обосновании и внедрении образовательных технологий, направленных на формирование данной компетенции. Таким образом, результативный компонент рассматриваемой нами педагогической модели будет предусматривать тот или иной уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции.

Образовательная технология, направленная на обучение устному и письменному речевому взаимодействию на иностранном языке, ставит перед собой цель научить студента справляться через реализацию различных дискурсивных практик с широким перечнем коммуникативных задач, таких как расспрос; необходимость аргументации принятого коммуникантом решения; краткое изложение содержания прочитанного или услышанного; обобщение информации из двух или нескольких источников; обсуждение проблемы и обоснование её решения; систематизация данных из письменного или устного источника; интерпретация графического образа (таблицы, диаграммы, гистограммы и т. д.) [2]. Комплекс упражнений коммуникативной направленности как

компонент учебно-тематического модуля в рамках такой образовательной технологии, может быть интегрирован в основанный на модульной системе процесс обучения иностранному языку и будет способствовать эффективному формированию дискурсивной иноязычной компетенции.

Образовательная технология модульного уровня может быть реализована при соблюдении следующих педагогических условий: 1) формирование дискурсивной иноязычной компетенции происходит при условии знания и понимания системных характеристик дискурса, а также компонентов структуры и содержания данной компетенции [2]; 2) педагогическая и образовательная деятельность разграничены в образовательном пространстве, так как в первом случае преподаватель реализует свои цели, мотивы, способы педагогической деятельности для достижения искомого результата, во втором случае обучающийся осуществляет образовательную деятельность через выбор цели, учебного материала, способа реализации образовательной деятельности и несёт ответственность за результат [3]; 3) педагог соблюдает границы автономии образовательной деятельности обучающегося, который самостоятельно осуществляет свою образовательную деятельность и активно и осознанно ею управляет [3]. Данные педагогические условия являются теоретическими основаниями для разработки педагогической модели формирования дискурсивной иноязычной компетенции (рис. 1). Модель содержит следующие компоненты: целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный и результативный.

Целевой и теоретико-методологический компоненты модели формирования дискурсивной иноязычной компетенции отражают педагогическую деятельность. В целевом компоненте обозначена цель преподавателя, которая заключается в создании условий для формирования дискурсивной иноязычной компетенции студентов посредством управления их образовательной деятельностью в процессе обучения по дисциплине «Иностранный язык», а также подготовке текстов на иностранном языке для использования их в качестве основы для дискурсивных практик. Деятельность обучающегося складывается в его образовательную практику, так как обращена к выбору способов деятельности для усвоения предложенного преподавателем широкого спектра моделей речевого взаимодействия на иностранном языке.

Содержательный компонент предопределяет необходимость подбора текстов на иностранном языке, позволяющих обучающемуся с опорой на текст реализовать своё умение выполнять широкий спектр упражнений коммуникативной направленности используя различные дискурсивные практики.

Процессуальный компонент отражает алгоритм действий педагога и обучающегося, позволяющий научить и освоить принятые в том или ином профессиональном дискурс-сообществе модели речевого поведения.

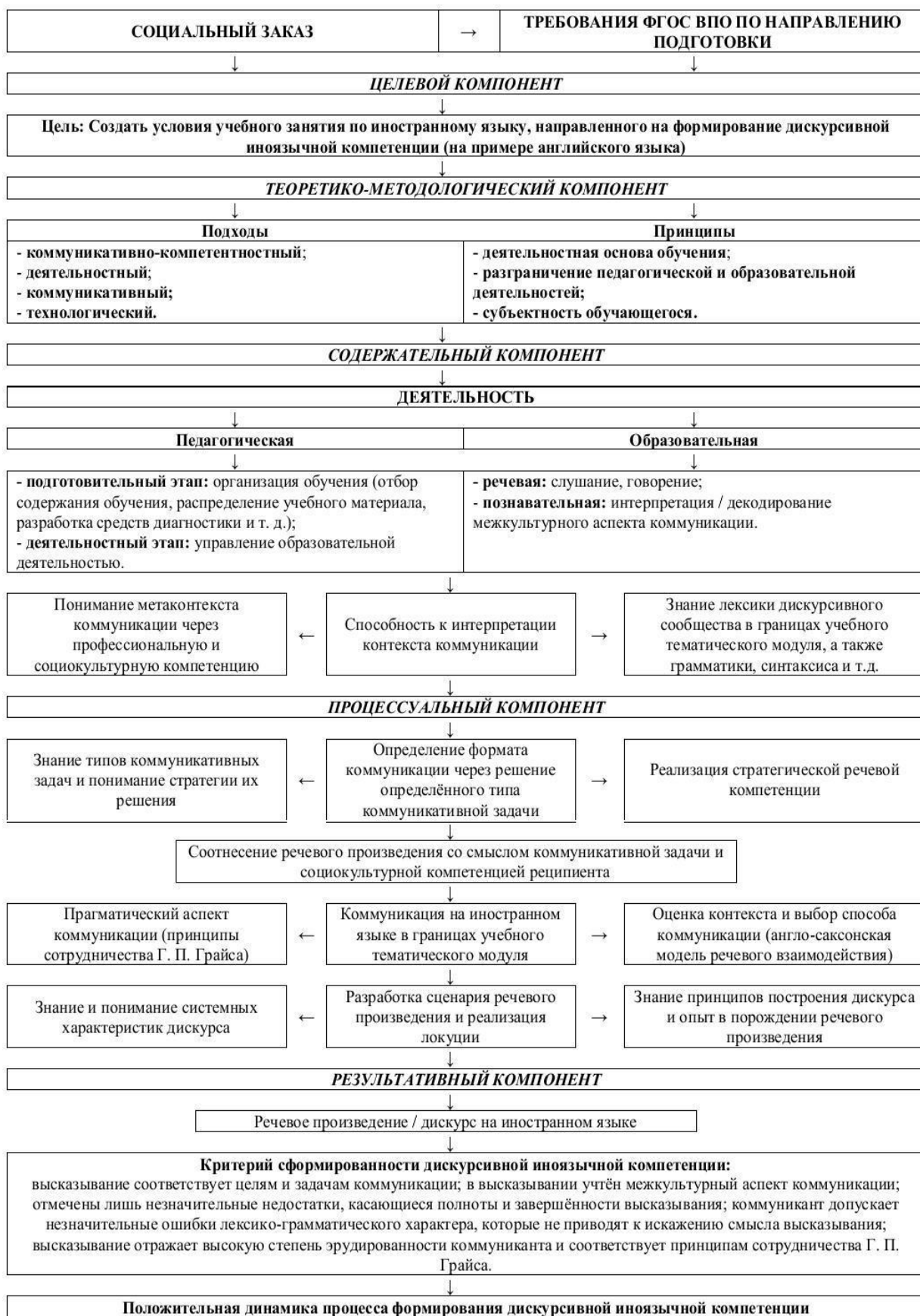


Рис. 1. Педагогическая модель формирования дискурсивной иноязычной компетенции (на примере английского языка)

Результативный компонент содержит сведения об искомым результатах педагогической и образовательной деятельности, где результатом деятельности преподавателя является успешно сформированная дискурсивная иноязычная компетенция студента. Результатом деятельности студента в ходе обучения по дисциплине «Иностранный язык» является умение решать широкий диапазон коммуникативных задач на иностранном языке.

Такая педагогическая модель может быть концептуальной основой для разработки образовательной технологии, направленной на формирование дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного и письменного общения и содержит несколько уровней усвоения деятельности: 1) репродуктивный (воспроизведение предложенной педагогом последовательности действий для решения учебной коммуникативной задачи); 2) репродуктивный алгоритмический (воспроизведение алгоритма решения учебной коммуникативной задачи); 3) продуктивный практический (самостоятельное решение учебной задачи с опорой на учебный текст); 4) продуктивный творческий (самостоятельное решение учебной задачи без опоры на учебный текст).

Процессуальный блок педагогической модели отражает технологию формирования дискурсивной иноязычной компетенции.

Эффективность такой образовательной технологии и педагогической модели, в частности, обусловлена высокой степенью прагматизма, заложенного в концепцию технологического подхода в целом.

Данная образовательная технология и педагогическая модель, как один из основных компонентов такой технологии, соответствует идеологии компетентностного подхода, реализуемого в образовательном пространстве высшей школы, и выводит в центр образовательного процесса фигуру обучающегося, что обусловлено основными положениями деятельностного и личностно-ориентированного подходов (теоретико-методологический компонент педагогической модели (рис. 1).

Содержание педагогической модели образовательной технологии раскрыто через следующие аспекты: *научный, процессуально-описательный и процессуально-действенный*. В целом, такая модель педагогической технологии формирования дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку с позиции коммуникативно-компетентностного, деятельностного, коммуникативного и технологического подхода позволяет выделить её основные характеристики: *научность, системность, интегративность, воспроизводимость, эффективность*.

Таким образом, разработка педагогической модели и технологической схемы в контексте парадигмы современного высшего образования требуют обратить внимание на деятельностную составляющую обучения, которой присуща идея здорового прагматизма. Такой подход органично вписывается в языковое образование, основной политикой которого является коммуникативно-направленное обучение.

Более того, отечественные исследователи отмечают необходимость переориентировать обучение иностранному языку с формирования языковых знаний на развитие речевых умений, что, в конечном итоге, позволяет установить связь между продуктивными и рецептивными видами коммуникации через механизм осмысления, который един для всех видов речевой деятельности и включает процесс смысловыражения и смысловосприятия [4]. Однако, такой подход в системе современного высшего образования в меньшей степени коснулся формирования и развития у обучающихся таких умений как продуцирование и восприятие дискурса на иностранном языке, что мы определяем как дискурсивную иноязычную компетенцию.

В настоящее время педагогическая модель образовательной технологии, направленной на формирование дискурсивной иноязычной компетенции при обучении иностранному языку, в рамках реализации концепции языкового образования в высшей школе всё ещё не нашла должного отражения ни в учебных программах по иностранному языку, ни в учебниках и учебных пособиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. – 47 с.
2. Горбунов А.Г. Технология формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения студентов нефилологического профиля // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 150-158.
3. Деятельностные технологии в вузовском обучении: подходы и опыт Удмуртского университета. Коллективная монография./ Часть1 / науч. ред. И.Б. Ворожцова; отв. ред. Н.М. Костина / - Ижевск: Удмуртский университет, 2012. – 283 с.
4. Зимняя И.А Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

Горохова Н.Э.
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет,
Россия, г. Санкт-Петербург

УДК 811.1'06 (045)

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ: РЕАЛИИ И НОВЫЕ ПРИОРИТЕТЫ

Аннотация

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с иноязычной подготовкой студентов неязыковых вузов и их учебной автономностью. Подчеркивается роль и место «Иностранного языка» как дисциплины общего профиля в вузовском образовании. Преподавателям, чтобы обеспечить высокий уровень владения иностранным языком, необходимо учитывать ряд факторов, включающих социальный статус студентов, мотивы учебной деятельности, потребность в самостоятельности.

Важно понимание сути автономности в учебном процессе и механизмов ее реализации. Представлены данные и комментарии к результатам эмпирического исследования, что ставит преподавателей иностранного языка перед необходимостью поиска новых эффективных технологий обучения, обеспечивающих автономность студентов в процессе их иноязычной подготовки в вузе. Автор анализирует содержание понятия «автономность», а также показывает точки зрения ученых и практиков на данный вопрос. Научное осмысление современной ситуации в неязыковых вузах может послужить изменениям в системе иноязычной подготовки студентов, что позволит организовать учебный процесс таким образом, чтобы создать определенные условия для формирования мотивов, обеспечивающих максимальную учебную автономность студентов и качество их подготовки по иностранным языкам.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, студенты, мотивы, автономность, лингвистический вуз.

Abstract

This article deals with the urgent issues of teaching students a foreign language in non-linguistic institutions and their autonomy. The role of “Foreign language” as a general discipline of university education is pointed out. To provide the necessary level of a foreign language, teachers should consider a number of facts, including students’ social status, motives, need for independence. It’s essential to understand the autonomy, its key meaning and mechanisms in studies. The data and comments on the results of the empirical research that make foreign language teachers search for new effective training technologies encouraging students’ autonomy in foreign language training at universities are given. The author analyzes the concept of ‘autonomy’; academics and practitioners’ views on this issue have been shown as well. Scientific understanding of current situation in university education can bring a change in the foreign language training system that will let educational process be organized in the way to have certain conditions for developing motives for students’ autonomy and quality in foreign languages training.

Key words: foreign language training, students, motives, autonomy, non-linguistic institutions.

Современные задачи высшего образования в России обусловлены требованиями Болонского соглашения. Практический опыт преподавания дисциплины «Иностранный язык» в высшем учебном заведении показывает, что происходящие изменения касаются, прежде всего, содержания и технологии обучения. Нам представляется, что в основе обновлений лежат интегративные связи иноязычной подготовки студентов с профессиональным образованием и информационным. Для преподавателя важно не столько передать студентам необходимый набор знаний в области выбранного направления подготовки, сформировать конкретные компетенции, сколько научить своих студентов самостоятельно приобретать информацию, критически ее оценивать и использовать на практике полученные знания. Изменения системы подготовки по иностранным языкам с учетом существующих реалий и иной образовательной парадигмы предполагает развитие личности студента, которая обладает самодисциплиной и способна к автономности в учебном процессе. Последовательность и логичность нашего дальнейшего изложения невозможна без описания некоторых собственных показательных результатов и комментариев к ним.

Предметом нашего детального исследования было изучение психологического и социального портрета современного студента университета, его учебных мотивов и профессиональных ожиданий с целью эффективной реализации системы иноязычной подготовки на первых курсах бакалавриата. Эмпирическим методом исследования послужил опрос 200 студентов по направлению «Менеджмент» очной формы обучения. В результате исследования было выявлено, что студенты преследуют следующие цели: прагматическую, связанную с дальнейшим трудоустройством (65%); личностную, основу которой составляют саморазвитие (14%); статусную, касающуюся получения определенного статуса (4%); академическую (17%), относящуюся к продолжению обучения в магистратуре. Анализ уровня среднего образования студентов до поступления в СПбГЭУ показал, что 45% поступающих окончили средние школы в Санкт-Петербурге и области, 55% – средние образовательные учреждения в городах России. Основная установка, согласно анкетам, касается будущей профессиональной деятельности в сфере экономики и менеджмента (89%).

Составить социально-психологический портрет студентов нам также помогли индивидуальные собеседования со студентами и разработанные языковые тесты на определение уровня владения иностранным языком. Оценивая уровень знаний иностранного языка (согласно европейской шкале) на момент поступления в экономический вуз, у 14% опрошенных уровень соответствует A1 (уровень выживания Elementary); 36% – A2 (предпороговый, Pre-Intermediate); 40% выполнили тест на уровень B1 (пороговый, Intermediate), 7% – B2 (пороговый продвинутый, Upper-Intermediate); только 3% – C1 (уровень профессионального владения, Advanced).

Важным дополнением к изучаемому вопросу послужил анализ мотивации учебной деятельности студентов первокурсников. На этапе обучения в вузе, как правило, появляются другие мотивы, связанные с будущей профессиональной деятельностью. Студентам было предложен тест в форме неоконченных предложений, который показал, что является для них приоритетом в рамках вузовского образования. Здесь следует заметить, что, почти все студенты (80%) выделили важную роль профессионального и личностного роста.

Таки образом, обобщенный социально-психологический портрет современного студента экономического вуза по направлению «Менеджмент» – это преимущественно лица в возрасте 17–19 лет, получившие среднее образование, владеющие одним иностранным языком (английским) на уровне B1. Большая часть учащейся молодежи ориентирована на подготовку к выбранной профессии. Для респондентов профессионально-познавательный мотив является ведущим на данном этапе обучения.

Кроме того, нами был составлен опросник, включающий несколько вопросов, которые предполагали один из трех вариантов ответов: «да», «нет», «не знаю». Например, это были вопросы:

1. Вы изучаете английский язык только в рамках учебной программы в университете?
2. Посещаете ли Вы дополнительные курсы по английскому языку?
3. Вы выполняете только те задания, которые дает преподаватель в качестве домашнего задания?
4. Нравится ли Вам самостоятельно заниматься английским языком?
5. У Вас есть словари, дополнительные пособия по иностранному языку, с которыми Вы можете работать, когда появляется свободное время или желание?

Полученные нами результаты свидетельствуют об отсутствии у респондентов (72%) умений самостоятельно получать знания, информацию, связанную с изучением английского языка. На первом месте в иерархии факторов, влияющих на качество выполнения заданий и упражнений по иностранному языку, которые, важно отметить, не «навязаны» преподавателем и, следовательно, не будут им обязательно проконтролированы или оценены, занимают желание (89%), мотивация (85%), уверенность (72,5%), уровень владения языком (81%). Итоги эмпирического исследования позволяют сделать следующий вывод о том, что от проявления автономности зависят продуктивность учебной деятельности студента и качество его языковой подготовки. Самое сложное обстоятельство сегодня связано с поиском механизма, способствующего обеспечению автономности деятельности студентов. Нам представляется, что автономность возможна лишь при сформированности целого комплекса личностных качеств, таких как: уверенность в себе, направленность личности, ответственность, самостоятельность, инициативность и др.. Отметим еще один момент: испытуемые на наш вопрос о том, что они вкладывают в само понятие «автономный», не назвали ни одного свойства личности, обеспечивающего автономность. Приведем выдержки из ответов студентов на данный вопрос:

1. «Автономный – значит человек, проявляющий индивидуальность».
2. «Автономный – занимающийся без участия преподавателя, но под его постоянным контролем».
3. «Автономный – отдельно работающий».
4. «Автономный – самостоятельно работающий по инструкциям и алгоритмам, данным преподавателем».
5. «Автономный – это творческий студент».

Опрошенные (81%) соотносят данное понятие не с инструкцией, указанием или шаблоном, творческой работой, выделяя в качестве приоритетной черты, личностный аспект. Результаты нашего исследования, анализ данных приводят нас к пониманию того, что автономность – это функция единства личности и субъекта деятельности.

Наш вывод подтверждает анализ содержания факторных моделей студентов в медицинском вузе В.А. Аверина, Т.В. Бухариной (1995): «Стилевые параметры учебной деятельности студентов, в том числе систематичность, планомерность, готовность к занятиям, использование своих возможностей и удовлетворенность учебной деятельностью, оказываются тесно связанными с саморегулятивными характеристиками личности – ответственностью и добросовестностью, самоконтролем и целенаправленностью, самостоятельностью и независимостью в поведении, регулярностью в учебной работе» [1, С. 89]. Итак, осознание преподавателем стилевой характеристики учебной деятельности студентов соотносится с качеством обучения и ведет к реализации иной парадигмальной установки в системе вузовского профессионального образования. Результаты нашего исследования ставят преподавателей иностранного языка перед необходимостью поиска эффективных технологий обучения и механизмов, обеспечивающих автономность студентов в процессе их иноязычной подготовки в вузе.

Далее прокомментируем содержание понятия «автономность», а также представим точки зрения ученых на данный вопрос. Сущность «автономности» раскрывается через такие понятия, как учебная самостоятельность (Н.В. Бордовская), индивидуализация в образовательном процессе (О.С. Гребенюк), саморегуляция (Т.П. Гаврилова) и др. В работах выше указанных авторов показано, что индивидуальность обеспечивает некую свободу личности студента, что приводит к определенной независимости. Само слово автономность (от английского «autonomy») означает способность принимать собственные решения (Macmillan Essential Dictionary, 2003). Синонимичным по значению является слово «independence» (независимость). «Автономность» в переводе с греческого означает «сам», «закон», «самоуправление». В толковом словаре С.И. Ожегова, (1992) слово «автономный» означает «независимый, бесконтрольный, самостоятельный».

Анализ данных наблюдения за процессом обучения студентов бакалавриата позволяет заметить, что его характерной чертой является постоянная регламентация со стороны преподавателя. Например, во время аудиторной работы на I курсе студентам дается алгоритм деятельности: сначала в аудитории при контроле со стороны преподавателя, а затем – во время индивидуальной работы дома. В рамках любого вида занятия студенты строго следуют указаниям. Даже те студенты, которые относятся к типу «автономные», оказываются в условиях постоянных пошаговых инструкций и мониторинга. Действия таких механизмов, как «подсказки», «алгоритмы», «образцы выполнения заданий» и др. лежат в основе традиционного обучения. Проецирование изначально заданных инструкций составляет специфику системы языкового образования на I–II курсах. С одной стороны, подобная стратегия способствует обеспечению планомерного перехода от инструкций и советов (что переводить, как переводить, сколько и т.д.) к последующему контролю (отчет по

прочитанному тексту, письменный перевод профессионально-ориентированного отрывка) усвоенных знаний, но, с другой стороны, не обеспечивает студентам автономность.

Отметим, что развитие автономности студентов понимается многими зарубежными коллегами как личное желание. Это понятие соотносится с развитой способностью школьника или студента осуществлять учебную деятельность самостоятельно. Коллеги – преподаватели иностранных языков, работающие в колледже в Австрии (Höher Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe, Österreich, Wiener Neustadt) постоянно отмечают, что проблема поиска механизмов формирования автономности у студентов не является актуальной в Европе. Способность действовать независимо формируется в процессе учебной деятельности уже в общеобразовательной школе. Поэтому, студент колледжа или университета знает и умеет управлять собственным образовательным процессом. Как показывает практика, способность работать автономно не сформирована у наших студентов. Поэтому, преподавателей иностранного языка интересует система и последовательность действий, способствующих формированию автономности студентов в процессе их иноязычной подготовки в высшем учебном заведении.

По мнению Е.Н. Солововой, в нашей школе обучающимся нравится быть «ведомыми» учителем, а в университете деятельность студента по-прежнему строго задается извне [6]. На практике наши студенты, в отличие от европейских, не сталкиваются с необходимостью выбора для себя элективных учебных курсов на семестр. У них никогда не возникало проблемы, связанной с построением собственной учебной траектории, следовательно, они не стремились к автономности в процессе решения учебных задач и квазипрофессиональных задач.

В своих работах [2, 3] автор уже рассуждала о необходимости и современных требованиях к усилению степени автономности, указывая на то, что она неразрывно связана с необходимостью переосмысления и построения самим обучающимся траектории личностного и профессионального саморазвития. Научное осмысление существующих реалий может послужить изменениям в системе иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов и направлений, что позволит организовать учебный процесс таким образом, чтобы создать условия для формирования мотивов, обеспечивающих максимальную учебную автономность обучающихся и качество подготовки по иностранным языкам.

Сформулированные в статье идеи, эмпирические данные и опыт практической работы со студентами в русле новой образовательной парадигмы являются попыткой описать способы создания релевантной иноязычной среды в процессе обучения в высшей школе, приближая ее к интересам обучающихся, что повлияет на совместное учебное творчество участников образовательного процесса и конечный результат подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аверин В.А., Бухарина Т.Л. Психология медицинского образования: Опыт акмеологического исследования. – СПб.: ППМИ, 1995. – 167 с.
2. Горохова Н.Э. Автономность как парадигмальная установка системы языкового образования // Науч. журнал «Вестник ИНЖЭКОНа». Серия «Гуманитар. науки». – СПб.: СПбГЭУ, 2013. – Вып. 4 (63). – С. 39–44.
3. Маевская В.А., Горохова Н.Э. Формирование языковой компетенции магистрантов в современном неязыковом вузе // Научный журнал «Вестник ИНЖЭКОНа». Вып. 4 (55) 2012. Серия «Гуманитарные науки». – СПб.: СПбГИЭУ, 2012. – С. 18–22.

Детинкина В.В., Железнова Ю.В., Русанова И.Ю.
Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск

УДК 81'271 (045)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ СТЕРЕОТИПНОГО ОБРАЗА РЕГИОНА (на примере Удмуртской Республики)

Аннотация

Статья посвящена описанию проекта исследования стереотипного образа Удмуртии в восприятии иностранцев в динамическом аспекте. Необходимость подобного научного изыскания обусловлена рядом причин. Республика вызывает повышенный интерес у иностранных граждан благодаря своему научно-экономическому потенциалу, культурно-историческому наследию и этнической специфике. Другим фактором, определяющим своевременность исследования, является недостаток работ по данной проблематике.

В данном проекте предполагается ограничиться изучением стереотипного образа Удмуртии, сформировавшегося у иностранных граждан стран дальнего зарубежья.

Новизна предпринятого исследования заключается в междисциплинарном анализе формирования стереотипного образа Удмуртской республики, в мультилингвальном подходе к получению эмпирического материала. Все опорные материалы для анкетирования составлены на нескольких рабочих языках исследования, их выбор обусловлен контингентом въезжающих в республику.

В ходе осуществления проекта наряду с общенаучными методами будут использованы следующие: метод ассоциативного эксперимента, в том числе с применением методики неоконченных предложений; методы контекстуального и аксиологического анализа.

Исследование стереотипного образа Удмуртии поможет выявить позитивные и возможно отрицательные характеристики составляющих его элементов. Результатом проекта будет разработка практических рекомендаций для отделов, занимающихся международной деятельностью, брендингом и пиар-деятельностью региона в СМИ. Полученная информация будет способствовать улучшению образа региона и реализации успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: Удмуртия, стереотипный образ, межкультурная коммуникация.

Abstract

The aim of this project is to examine objectively the stereotypical image of Udmurtia in the perception of foreigners, inter alia, in its conceptual, linguistic, and axiological

dimensions. This study is a pioneer in the area, not the least because it is both diachronic and synchronic in seeking a way to identify the stereotyping. It focuses on the perception of Udmurt Republic by foreigners, and does not include citizens of the CIS.

The study itself is novel in that it incorporates an interdisciplinary analysis to achieve a holistic understanding of the situation and its solutions. While the recognised scientific methods will be harnessed, the study will also draw up on the method of associative experiment, incomplete sentences, and methods of contextual and axiological analysis.

The results will be presented in a series of publications in leading scientific journals. This is apart from the recommendations that will be offered to the departments involved the handling of Udmurtia's image, its branding, the making of its image in the media, and other public relations. It is hoped that the study will succeed in projecting a truer and fairer image of the Republic.

Key words: Udmurtia, stereotypical image, intercultural communication.

Данная статья посвящена анализу современного состояния изучения образов регионов и рассмотрению потенциала подобного проекта на примере республики Удмуртии. Подобное исследование предусматривает комплексное междисциплинарное моделирование стереотипного образа Удмуртии в иноязычном когнитивном сознании, с учетом динамики его формирования. Исследование позволит проанализировать представления о регионе через базовые составляющие образа. Такого рода анализ даст возможность определить общий характер стереотипных представлений о территории, провести сопоставительный анализ образа Удмуртии в разных лингвокультурах.

Актуальность исследования стереотипного образа Удмуртии обуславливается рядом причин. В современном мире эволюция международных интеграционных процессов становится все более стремительной на различных политико-социальных уровнях. Республика Удмуртия, являющаяся неотъемлемой частью Российской Федерации, ставит своей задачей поддержать развитие положительного имиджа России на международной арене и создать условия для собственной реализации экономического, культурно-исторического и этнического потенциала. В этой связи исследование стереотипного образа Удмуртии по данным респондентов, граждан дальнего зарубежья, открывает перспективы для мониторинга синхронного состояния межнационального взаимодействия и для выработки путей повышения эффективности межкультурных отношений.

В настоящее время в современной лингвистике изучение стереотипных образов ведется в нескольких направлениях. Во-первых, авторы исследуют образ отдельно взятой страны, например, России (Е.Ф. Тарасов 2006, 2008, И.В. Борисенко 2008), Украины (М.В. Пименова 2007), Белоруссии (В.В. Машко 2002) и др. Во-вторых, научные изыскания могут быть направлены на сопоставление двух или более стран, с последующим анализом общих и специфических характеристик, например: России и Японии (А.Е. Куланов 2003, М.Г. Мирошниченко, О.В. Чибисова 2012), России и Белоруссии (В.Н. Муха 2013), России и Казахстана (И.А. Бочкарева, А.Б. Есимова, Д.Н. Замятин 2005) и др.

Исследование же стереотипных образов регионов представлено недостаточно. Имеются работы посвященные моделированию образа Сибири в экономико-туристическом аспекте (М.В. Терских 2011), изучению особенностей восприятия республики Татарстан (Л.А. Габдрахманова 2011). Подобная невысокая степень разработанности обсуждаемой проблематики обусловила необходимость проведения данного исследования.

Авторами вышеупомянутых работ для теоретического обоснования предмета исследования применяются разнообразные понятия: *имидж*, *бренд*, *образ*, *образ территории*, *концепт*. Однако следует отметить, что в зависимости от характера исследований, они могут быть использованы как взаимозаменяемые. Чаще всего под имиджем понимается совокупность базовых представлений создаваемых и транслируемая преимущественно с помощью СМИ в конкретных целях. То есть *имидж* – это опосредованные ассоциации, целенаправленно формируемые в массовом сознании в результате внедрения. *Бренд* представляет собой реализацию позитивных характеристик объекта с целью извлечения прибыли. *Концепт* может быть определен как мыслительное образование, закрепляющее и моделирующее познавательный опыт человека [Слышкин 2000]. Последнее понятие, на наш взгляд представляется структурой более сложного порядка, чем имидж и бренд.

Рабочим определением стереотипного образа в данном проекте является следующее: «дистанцированное и опосредованное представление реальности, часть самой реальности». Также, мы согласимся с Д.Н. Замятиным, в том, что географический образ – это «совокупность ярких, характерных сосредоточенных знаков, символов, ключевых представлений, описывающих какие-либо региональные пространства (территории, местности, регионы, страны, ландшафты и др.)» [Замятин, с. 15].

Образу свойственно меняться под воздействием внешних (социально-экономических) и внутренних (культурно-лингвистических) факторов, и именно поэтому, возможно проследить динамику его развития.

Новизна исследовательского проекта состоит в междисциплинарном комплексном рассмотрении стереотипного образа в совокупности элементов, составляющих его – «население региона», «быт», «язык», «культуронимы», «природа / климат региона», «национальная кухня», и др.; а также в попытке фиксирования стереотипного образа на разных этапах его формирования.

Неоспоримым преимуществом проекта является то, что все опорные материалы для анкетирования составлены на нескольких рабочих языках исследования (английский, французский, немецкий, испанский, итальянский, китайский, турецкий и др.), их выбор обусловлен контингентом лиц, въезжающих в республику.

Исследование направлено на решение конкретных практических задач:

1. Проанализировать динамику стереотипных представлений об Удмуртии.
2. Выявить ценностные приоритеты региона в разных лингвокультурах и сравнить языковые характеристики стереотипного образа Удмуртии.
3. Определить факторы, влияющие на формирование стереотипного образа Удмуртии.
4. Установить и проанализировать проблемные области межкультурного восприятия.

В настоящей работе будет применяться совокупность исследовательских приемов, наработанных в русле нескольких взаимодополняющих подходов: лингвокультурологического, прагматического и когнитивного, имеющих в качестве объекта – взаимосвязь индивидуального и коллективного сознания. Предмет анализа – стереотипный образ Удмуртии в динамике. Рабочей гипотезой проекта является предположение о преимуществе общих ассоциативных составляющих образа Удмуртии с образом России на первом этапе формирования и появлении отличительных черт, отражающих своеобразие образа региона, в том числе и этническое на втором этапе.

Для выявления содержательного наполнения образа региона будет использован комплекс методов и приемов исследования. Для сбора эмпирического материала применяется метод опроса, включая методики анкетирования, социально-психологические методики тестирования. Ведущим методом проекта, позволяющим вскрыть содержательную составляющую образа региона, является метод ассоциативного эксперимента, в реализации которого применяется методика свободных ассоциаций, свободное описание, методика неоконченных предложений. Для анализа эмоционально-оценочного компонента стереотипного образа Удмуртии привлекаются методы контекстуального и аксиологического анализа.

Теоретическая значимость данной работы заключается в дальнейшей разработке фундаментальных положений теории межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и этнолингвистики. Реализация данного проекта позволит апробировать предложенную исследовательскую модель, позволяющую описать и изучить стереотипные образы других регионов Российской Федерации.

Практическая значимость проекта заключается в возможностях использования нового полученного знания: 1) при разработке практических рекомендаций для отделов, занимающихся международной деятельностью, пиар-деятельностью и брендингом региона в массмедиа, с целью улучшения имиджа региона; 2) при формировании и / или корректировке плана международной деятельности Удмуртии; 3) при выстраивании эффективной межкультурной коммуникации жителей Удмуртской республики с представителями других языковых культур.

Таким образом, теоретический и практический потенциал проекта «Моделирование стереотипного образа региона (на примере Удмуртской

республики)» может быть оценен высоко, а проводимое исследование представляется перспективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Замятин Д.Н. Метагеография: Пространство образов и образы пространства. М.: Аграф, 2004. – 512 с.
2. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. – 139 с.

Карпава Алена
Национальный Педагогический Университет Эквадора (UNAE),
Эквадор, Провинция Каниар (Асогес)

УДК 37.02:008 (045)

ПРОЕКТ «ИНТЕРКУЛЬТУРА», ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ «ШКОЛА-ПРОСТРАНСТВО МИРА»

Аннотация

Предлагаемая статья содержит краткое описание проекта «Инкультура», возникшего в рамках программы образования в культуре мира и ненасилия (Андалузия, Испания). Начиная с 2001 года, испанская образовательная модель школы подвергается трансформации. Это является ответом, с одной стороны, на запрос нового общества: общества технологического знания и свободного доступа к информации, общества риска и общества социального форума. С другой стороны – это результат новой законодательной базы, закрепляющей основы образования в культуре мира через такие документы как *Доклад Делор (1996) об основных прерогативах и трансформации системы образования в 21в; Декларация Луарка (2006)*, определяющая право человека на мир, на обучение миру и во имя мира; *Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН о международном десятилетии культуры мира 2001-2010; План Андалузии по Образованию в Культуре мира и Ненасилия (2002)*, т. д.

Развитие культуры мира предусматривает *обучение миру* (теоретическое знание о мире), в том числе *интеркультурному*, и *обучение в мире* (практическое применение знаний о мире). Модель «школы - пространства мира» является примером организации процесса обучения в культуре мира, направленного на устранение всех видов насилия из образовательного пространства, а также на воспитание сознания ненасилия, воспринимаемого как возможная повседневная реальность и как основная ценность развития личности. Целью проекта является развитие пространств интеркультурного позитивного взаимодействия, предусматривающих упразднение межкультурных, расовых, этнических, религиозных, возрастных, гендерных границ, в соответствии с инклюзивным подходом и социальной интеграцией.

Ключевые слова: образование в культуре мира и ненасилия, пространство позитивного взаимодействия, интеркультурный мир.

Abstract

This article contains a brief description of the project "Intercultura" that emerged in the framework of the program of education for a culture of peace and non-violence (Andalusia, Spain). Since 2001, the Spanish educational model school undergoes transformation. It is a response, on the one hand, on the request of a new society: a society of technological knowledge and access to information, Risk Society and society Social Forum. On the other

hand - the result of new legislation, which enshrines the foundations of education in a culture of peace through such documents as the Delors Report (1996) on the main prerogative and transformation of the education system for the Twenty-first Century; Luarca Declaration (2006), defines the human right to peace, and education in and for peace; UN General Assembly Resolution on the International Decade for a Culture of Peace 2001-2010; Andalusian Plan of Education for a Culture of Peace and Non-Violence (2002). The development of a culture of peace includes peace education (theoretical knowledge of the peace concept), involving intercultural peace, and peace training (practical application knowledge of the peace concept). Model "school space of peace" is an organization example of the learning process for a culture of peace aiming at eliminating all forms of violence from educational space as well as raising awareness on non-violence. The project's main goal is the development of intercultural spaces based on positive interaction, expecting the abolition of cultural, racial, ethnic, religious, age or gender barriers, in accordance with the inclusive approach and social integration.

Key words: education for peace and nonviolence, positive interaction spaces, intercultural peace.

1. Образование в культуре мира [17]

Право человека на мир, зарегистрированное в Декларации Луарка, Астурия, 2006 г., предусматривает *«Право на обучение миру и во имя мира... право на образование и социализацию человека для мира, что является неперенным условием построения структур, свободных от насилия... право на получение знаний, необходимых для компетентного участия в творческом и ненасильственном преобразовании жизни, в предотвращении конфликтов и их мирном урегулировании»* [1]. Образование в культуре мира включает прямое участие и позитивное взаимодействие, основанное на принципах свободы, справедливости, демократии, толерантности (принятии другого) и солидарности [2].

Генеральная Ассамблея ООН объявила десятилетие 2001-2010 г. международным десятилетием культуры мира и ненасилия в интересах детей планеты и приняла декларацию и программу действий в области культуры мира, координируемой ЮНЕСКО. В этой программе *культура мира* представляется как набор ценностей, установок и поведений, отвергающих насилие, и выбирающих диалог и переговоры для предупреждения и разрешения конфликтов. Программа включает восемь областей деятельности. Среди них «содействие развитию культуры мира посредством образования», что предусматривает решение следующих задач:

- С раннего возраста обучать детей в мирных ценностях, установках, моделях поведения и образа жизни, направленных на ненасильственное разрешение конфликтов, в духе уважения человеческого достоинства, толерантности и не дискриминации.

- Включать детей в мероприятия, целью которых является укрепление ценностей культуры мира.

Воспитание в культуре мира требует трансформации традиционной системы образования. Культура мира строится на основе комплексного подхода предотвращения насилия, на основе принципов свободы,

справедливости, солидарности и взаимопонимания между представителями различных культур, на основе демократии, содействии развитию и защите окружающей среды, воспитании в духе мира, свободного потока информации, равноправия между мужчинами и женщинами [3].

Существует тесная взаимосвязь между культурой мира и новой системой образования. Первая питает, ориентирует, обозначает цели и образовательные горизонты; вторая создает модели практической реализации и определяет новые культурные смыслы. Образование - мощный инструмент культурных преобразований и социального прогресса. С одной стороны, оно способствует интегральному развитию личности и осознанию ей социальных проблем. С другой, облегчает поиск и внедрение технологий разрешения этих проблем посредством приобретения соответствующих знаний, построения системы ценностей, стимулирующих социальное действие [4].

Новые диалектические отношения между культурой мира и системой образования требуют некоторых изменений. Во-первых, необходимо перейти от централизованного образования, сосредоточенного исключительно в образовательных учреждениях, к более широкой и комплексной модели, основанной на концепции общество-педагог [5]. Во-вторых, необходимо рассматривать учебные сообщества во всем их разнообразии и способствовать развитию новой обучающей модели, направленной на развитие стремления к познанию. В-третьих, необходимо разработать и внедрить в учебные программы модель интегрированного обучения в Культуре Мира, предполагающую, на каждом конкретном этапе, пересмотр учебных планов, включение программ, направленных на воспитание ценностей, взглядов, форм поведения, способствующих развитию культуры мира, диалога, ненасилия, предупреждения конфликтов и их мирного разрешения.

Система образования должна включать, помимо академических знаний, программу развития «эмоционального интеллекта» [19], предупреждения конфликтов и медиации. Олгин [6] отмечает необходимость введения в школьную программу методик и технологий, поощряющих прямое участие, диалог, развитие критического мышления и способность обсуждения и оспаривания несправедливых решений. В составлении учебных программ необходимо учитывать междисциплинарный подход, подразумевающий многостороннее изучение рассматриваемого вопроса. Комплексное видение закладывает основу восприятия сложности конструкции взаимоотношений и единства тем и предметов. Такая позиция требует целостного подхода, так как обучение в культуре мира подразумевает процесс формирования, развития ценностей и отношений, включающих когнитивные, аффективные и поведенческие элементы. Поэтому очень важно развитие критического мышления у учащихся, осознания ими личных и социальных реалий, связанных с соблюдением прав человека, способности анализировать причины и последствия их нарушения, а также участия в их защите.

Внедрение образования в культуре мира требует времени и использования соответствующих методик его трансверсального включения в учебную программу или комплексного междисциплинарного обучения, а также всеобщего-согласованного участия всех членов образовательного пространства.

2. Образовательная модель «Школа-пространство мира»

Педагогическая теория образования в культуре мира возникла после окончания Второй Мировой Войны, под влиянием пацифистского движения за мир, и утвердилась после проведения образовательных реформ и внедрения «новой школы». В тридцатые годы Мария Монтессори выразила беспокойство, связанное с проблемами мирного сосуществования. Автор утверждала, что достижение прочного мира возможно только посредством образования: «Образование – это самое эффективное оружие для достижения мира» [7]. Образование рассматривалось как фундамент для создания культуры мира и предусматривало развитие духовности человека, возвышая его ценность как личности и как гражданина мира, строителя планеты ненасилия. В 60-х годах исследование мира подверглось процессу пересмотра, развития и трансформации своей концепции. В середине двадцатого века мир перестает рассматриваться только в ракурсе негативной перспективы, с точки зрения которой, мир воспринимался как отсутствие насилия, и начинает изучаться как «собственно мир». В эти годы Галтунг [8] предлагает «теорию структурного насилия», в противовес которому вводит понятие «позитивный мир», или мир, направленный на достижение всеобщего социального благополучия. В педагогике происходит процесс интеграции анализа подходов Пауло Фрейре, который связал образование в культуре мира с новым направлением образования в культуре устойчивого развития.

В настоящий момент в Испании обучение в культуре мира берет за основу План Андалузии по Образованию в Культуре мира и Ненасилия, 2002г., а также Доклад Делор [20], в котором отражаются четыре основополагающих принципа образования: *научиться познавать, научиться делать, научиться быть и научиться жить с другими*. Эти макро компетенции соотносятся [18] с развитием 1) *креативного, научного мышления* (соотношение академического и научно- исследовательского познания), 2) *включение в пре-профессиональную практику*, 3) *развитие личностного мышления, «эмоционального интеллекта»* [19], автономии, уверенности в себе и 4) *включение в гетерогенные интеркультурные пространства (поощрение интеграции и инклюзивности)*.

Целью «Школ-пространств мира» является воспитание демократической гражданственности, уважение прав человека, улучшение взаимоотношений в школьной среде, предупреждение и мирное, ненасильственное, конструктивное разрешение конфликтов, поощрение диалога, активное участие в общественной жизни, кооперация. Образование в культуре мира включает в себя три основные категории:

позитивный мир, направленный на достижение всеобщего социального благополучия [8], [9], [10], устойчивое человеческое развитие и партисипативная демократия [11].

Достижение поставленной цели становится возможным при интердисциплинарном подходе, охватывая четыре уровня: индивидуальный, общественный, экологический и интеркультурный. *Индивидуальный* - способствует развитию устойчивой идентичности, автономии, самопознания, само-мотивации и ответственности. *Общественный и интеркультурный* развивает предрасположенность индивидуума к диалогу, к уважению *другого*, к позитивному взаимодействию в гетерогенной среде, к предупреждению конфликтов, к ответственности по отношению не только к индивидуальным, но и к коллективным ценностям. *Экологический* аспект содействует развитию ответственности, содружества, кооперации и уважительного отношения к природе.

Развитие культуры мира предусматривает присутствие двух взаимосвязанных понятий: *обучение миру* (теоретическое знание о мире) и *обучение в мире* (практическое применение знаний о мире) [12]. Стоит отметить, что накопительное знание о мире является недостаточным, так как оно не гарантирует искоренение насилия или развитие мирных взаимоотношений. Поэтому теоретическая база должна быть обогащена практическим опытом и воспитанием в духе мира, с тем, чтобы форма, структура и средства не противостояли целям или ценностям культуры мира. Эта согласованность между целями и средствами является одной из определяющих характеристик образования в культуре мира. Поэтому, для искоренения насилия в школьной среде, важно не только «что», но и «как» изучается. «Как» – включает в себя структуру, форму, среду обучения, а также стиль, методологию, систему оценки, организационные возможности центра. Росс и Уоткинсон [13] отмечают такие аспекты как стандартизация педагогической практики, исключение аффекта, использование наказания, запугивания, преследования или дискриминации, присутствие которых в образовательных центрах закладывает у учащихся основы формирования личности в рамках модели воспитания в культуре насилия.

Модель «школа – пространства мира» является примером организации процесса обучения в культуре мира, включающего знание о мире и воспитание в мире, направленного на устранение всех видов насилия из образовательного пространства, а также на воспитание сознания ненасилия, воспринимаемого как возможная повседневная реальность и как основная ценность культуры мира и развития личности [8].

Данная модель школы не может развиваться в изоляции, поэтому очень важна адаптация учебных планов к особенностям каждого обучающего контекста, что требует анализа ситуаций, факторов риска и защиты, реакции на насилие, присутствующих в конкретной среде. Анализ взаимодействия должен быть многоуровневым, включая такие

пространства как школа, семья, общество и отношения между ними, а также средства массовой информации, существующие предрассудки, формы поддержки структурного насилия, исходящего из политических, культурных, экономических, социальных структур [8], представляющих различные контексты развития индивидуума.

Основные действия «школы – пространство мира» направлены на мирное сосуществование, создание пространств позитивного взаимодействия, принятия другого (понятие, используемое вместо термина «толерантность»), предупреждение конфликтов и создание пространств оптимальных для развития «эмоционального интеллекта» [19] и «способности быть счастливым», что требует умения 1) ставить адекватные цели и задачи, 2) предупреждать конфликты, 3) быть выдержанным, 4) восстанавливаться после поражения, 5) радоваться самым незначительным победам, 6) сосуществовать в интеркультурной среде и 7) развивать личную автономию.

Структура проекта «Школа-пространство мира» включает в себя сеть образовательных учреждений, подписавших договор о совместном сотрудничестве в рамках образования в Культуре мира, обмене опытом и ресурсами [14]. По данным правительства Андалузии [15] за последние двенадцать лет (2002-2014) в сеть «Школ-пространств мира» вошли более 2000 учебных учреждений (Таблица 1).

Таблица 1. Хронологическое развитие сети «школ-пространств мира»

354 проект	801 проект	1.771 проект	1.831 проект	1.058 Учебных учреждений 421: позитивное сосуществование	1.823 Учебных учреждений 428: позитивное сосуществование	1.990 Учебных учреждений 501: позитивное сосуществование	2.130 Учебных учреждений
2002/ 2004	2004/ 2006	2006/ 2008	2008/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014
Проекты «Школа-пространство мира»				Сеть Андалузии «Школа-пространство мира»			

Сеть Андалузии «Школа-пространство мира» получила широкую известность не только на территории в Испании, но и за ее пределами. Данный проект взаимосвязан с интеграцией Национального Плана «Благополучной жизни», в образовательной и социальной системе Эквадора. В 2006 году Программой Евросоюза *Eurosocial* данный проект был признан наилучшей практикой укрепления Культуры мира в Европе. В 2010 году, на Всемирном Образовательном Конгрессе, имевшем место в Сантьяго дэ Компостела, был отмечен вклад данного проекта в основание культуры мира.

В 2011 году образовательные центры, входящие в состав сети «Школ-пространств мира», были вознаграждены дипломом «Центр –

активатор позитивного взаимодействия» за успехи во внедрении планов совместного взаимодействия, мирного сосуществования и продвижения культуры мира.

Деятельность центров, входящих в Сеть «Школ – пространств мира», может развиваться по двум направлениям: *уни-центр*, самостоятельно отвечающий за академический план, руководство проектов, принимаемые решения, или *интер-центр*, объединяющий несколько образовательных центров одного административного округа. Речь идет о так называемых центрах-братьях, разделяющих общий круг интересов. Их управление и координация осуществляется одним центральным образовательным учреждением, который изучает общие проблемы и определяет план действий, направленных на их разрешение.

Кроме того, существует главный центр: Генеральный Региональный Координатор Сети «Школ – пространств мира», функцией которого является контроль, руководство, координирование, оценка, ориентация, консультация членов сети, определение научных направлений, внедрение планов мирного взаимодействия, т. д. На уровне провинций, руководство сети принадлежит Провинциальным Центрам Консультаций по проблемам школьного сосуществования, деятельность которых направлена на контроль, поддержку и ориентацию внедрения Планов Позитивного Взаимодействия.

Компромиссом образовательных учреждений, работающих по программе позитивного взаимодействия, является:

- 1) Планирование, в рамках интегральной перспективы, и разработка технологий по улучшению совместного сосуществования в школе.
- 2) Разработка индикаторов позитивного взаимодействия, которые позволяют оценить эффективность мероприятий, проведенных центром
- 3) Внедрение в учебный план каждого центра, как минимум, одного направления, связанного с обучением позитивному взаимодействию.
- 4) Назначение представителя - координатора для работы в Сети.
- 5) Обмен практическим опытом с другими центрами, членами Сети.
- 6) Издание годового отчета по проделанной работе.

Сеть «Школ-пространств мира» выделяет шесть этапов систематического анализа внедрения пространств позитивного взаимодействия: *предложение, предупреждение, медиация, восстановление, организация и участие.*

Предложение: определение того, что мы можем предложить, планирование работы, интеграция действий, эмоций и разума (поведенческий, эмоциональный и когнитивный аспекты). Определение ценностей, отношений, навыков, способностей и умений, которые необходимо развить. Детерминация методов, необходимых для достижения поставленной цели. Подготовка группы Учеников-Помощников и Группы Медиации. Включение в учебную программу тем, связанных с развитием «эмоционального интеллекта», социальной интеграции и стратегий разрешения конфликтов.

Предупреждение: подготовка учащихся адекватно реагировать в конфликтных ситуациях. Снабжение учащихся необходимыми инструментами и техниками предупреждения и разрешения конфликтов.

Медиация: осторожное образовательное вмешательство, когда поведение учащегося не отвечает нормам уважения другого, толерантности, бережного отношения к общественному пространству. Развитие интеркультурных техник, позволяющих учащимся осознать ценности интеркультуры и разработать стратегии, ведущие к укреплению чувства достоинства, развитию ответственности, кооперации, активного слушания, навыков посредничества и медиации.

Восстановление: обозначение действий в случае, когда вред уже нанесен. Действия направлены на поддержку разнообразия и инклюзивности с целью преодоления конфликтных ситуаций в гетерогенных пространствах. Деконструкция ошибочных представлений, предубеждений, негативных ожиданий, архетипов, стереотипов, препятствующих культурным преобразованиям.

Управление и организация, участие: импликация всех членов образовательного процесса, академического и неакадемического пространства, направленная на достижение поставленных целей:

- умножить опыт интеркультурного взаимодействия;
- организовать прямое участие учащихся в образовательных интеркультурных программах;
- подготовить индивидуумов положительно реагировать на возможные социальные трансформации;
- развить ценности, способствующие сокращению социальных стереотипов;
- подготовить к осознанию того, что интеркультурное разнообразие является социальной ценностью
- организовать интерактивные программы по укреплению толерантности (принятия другого).
- анализировать План Гендерного Равенства с позиции интеркультурного образования.

3. Проект «Инкультура»

Проект «Инкультура» – это одно из предложений, возникших в Сети «Школ- пространств мира», целью которого является развитие пространств позитивного взаимодействия, предусматривающих упразднение межкультурных, расовых, этнических, религиозных, возрастных, гендерных границ, в соответствии с инклюзивным подходом и социальной интеграцией в испанской системе образования.

Stainback [16] определяет инклюзивное образование как процесс, гарантирующий любому ребенку (не зависимо от расовых, гендерных, возрастных ограничений, уровня способностей, знаний, умений, уровня развития), возможность интегрироваться в обычном школьном учреждении

и учиться *на опыте* одноклассников и *вместе* с ними в одном обучающем пространстве.

Инклюзивное обучение предусматривает работу на трех основных уровнях: учебное учреждение, класс и ученик. С этой целью предусматривается:

- 1) Совместная работа всех учителей в различных областях: подготовка циклов, групповая и индивидуальная работа, подготовка проектов, т. д.
- 2) Использование открытых и диверсифицированных методологий (интерактивные группы, диалог, аргументация, креативные встречи), ведущих к взаимодействию всех членов учебного процесса, в соответствии с их возможностями.
- 3) Принятие всех учащихся, не смотря на наличие возможных физических, психологических, социальных либо других ограничений (инвалидность, поведенческие расстройства, семейные или социальные проблемы, поздняя эсcolarизация, абсентеизм, иммиграция), как отдельных и самодостаточных индивидуумов.
- 4) Включение персонального подхода в обучение. Согласно Докладу Делор [20], необходимо отдавать предпочтение прямому контакту между учителем и учеником (передача, диалог и сопоставление знаний).
- 5) Использование современных технологий в целях образования

Проект был направлен как на проведение теоретических курсов, так и на реализацию конкретных практических мероприятий. Среди первых можно отметить *План совместной подготовки учителей и семей*, *План Интеграции* и *План работы с учащимися*. Среди вторых, предложенные мероприятия предусматривали поперечную работу в области интеркультуры в рамках внеклассной деятельности.

План совместной подготовки учителей и семей: профессорами из департамента Социальной Антропологии Университета Гранады был прочитан теоретический курс «Анализ межкультурных компетенций в области образования и контекстов миграции».

Среди проведенных мероприятий можно выделить следующие:

- участие в конференции «План работы с учащимися иммигрантами» организатором которой являлся Департамент Образования Севильи;
- участие в конференции «система образования в Марокко»;
- проведение курсов «Познакомься с моей страной»;
- приглашение для совместного диалога представителей различных стран;
- конференция «Мир в нашем районе»;
- посещение стран эмиграции учащихся (Марокко) с целью сбора информации и обмена опытом с местным преподавательским составом;
- подготовка глобальной теоретической базы по проблеме (э-, им-) миграции в мире.
- анализ, подготовка и передача практической информации учащимся из семей иммигрантов, необходимой для эффективной интеграции в испанском обществе.

- постоянное совершенствование знаний о миграционной реальности, поиск наиболее подходящих стратегий для положительного взаимодействия культур и предупреждения конфликтов.

План Интеграции

Любое общество, члены которого стремятся к общей социальной интеграции, требует отвержения ксенофобии и существующих предубеждений. Поэтому предлагаемые мероприятия в «школе-пространстве мира» направлены на решение следующих задач: развить навыки мирного социального взаимодействия, предотвращения и урегулирования конфликтов, создать пространства позитивного взаимодействия, поддержания и сохранения родной культуры в семьях иммигрантов.

Учитывая вышесказанное, был разработан материал, берущий за основу трансдисциплинарную направленность обучения в интеркультурном пространстве. Все предметы, входящие в учебный план, включают материал о культурах, к которым принадлежат учащиеся образовательного центра (Румыния, Марокко, Китай, славянские страны, Латинская Америка, Андалузия). Отвечая новым требованиям системы образования, академическое познание, с одной стороны, должно взаимодействовать с практикой, с другой, с ранним включением в научную деятельность. Первые исследовательские проекты были направлены на изучение (макроуровень) культурных особенностей всего многообразия представленных стран в учебном центре, и (мега уровень) на изучение провинций Андалузии, место постоянного проживания учащихся.

С целью воспитания позитивного предрасположения к культурному разнообразию, учащимися были:

- подготовлены рекламные триптихи и информационные стенды, рассказывающие о каждой стране и о каждой культуре.

Также были проведены:

- дни кулинарной интеграции;
- курсы интеркультурной медиации «Активизируй уважение к *другому*»;
- практические занятия «расскажи рассказ» (историю, сказку), представляющую определенную культуру;
- вечера поэзии, где было представлено все разнообразие стран и культур, к которым принадлежат учащиеся;
- день интеркультурной моды, где были представлены народные костюмы и предметы быта каждой культуры;
- вечера традиционной музыки;
- участие на радио Андалузии;
- организация «клуба положительных идей позитивного интеркультурного взаимодействия»;
- имплементация программы поддержки родного языка и культуры;
- экспозиция фото-видео-аудиоматериалов интуркультурного взаимодействия;

– проведение заключительного танцевального вечера, где были подведены итоги всей проделанной работы, целью которой было достичь продуктивного положительного взаимодействия между всеми членами интеркультурного сообщества конкретного образовательного центра.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Declaración de Lluarca (Asturias) sobre el Derecho Humano a la Paz, Revista de Paz y Conflictos, Granada: Universidad de Granada, № 1, 2008, pp. 109-119. Consultado en: http://www.ugr.es/~revpaz/documentacion/rpc_n1_2008_doc1.pdf.
2. *Mayor Zaragoza, F. Una cultura de Paz. Ponencia presentada a las V Jornadas Internacionales de Cultura y Paz. Guernica. Bilbao, 1997.*
3. *Jonas, H. El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona, Herder, 1995.*
4. *Tuvilla, J. Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas. Bilbao: Editorial Desclée, 2004b.*
5. Molina Martín, S. La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo // Estudios sobre educación. 2007. Nº 13, 39-56.
6. *Olguin, N. L. Enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos // Educación y Derechos Humanos. Temas introductorios, IIDH. San José de Costa Rica, 1986*
7. *Montessori, M. Educación y paz. Buenos Aires: ERREPAR, 1998.*
8. *Galtung, J. Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas, traducción Victor Pina. Madrid: Tecnos, 1995.*
9. *Galtung, J. Cultural violence // Journal of Peace Research. 1990. Nº 27, 291-301.*
10. *Galtung J. Sobre la paz. Barcelona: Fontamara, 1985.*
11. AA.VV. Guía para elaborar un Proyecto Integral de “Escuela: Espacio de Paz. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 2004
12. *Fernández Herrería, A. La educación para la paz // E. Gervilla y A. Soriano (Coord). La educación hoy. Concepto, interrogantes y valores. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2000, pp. 211-229.*
13. *Ross, J. y Watkinson, A. La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños. Madrid: La Muralla, 1999.*
14. *Tuvilla Rayo, J. Cultura de paz y convivencia en los centros educativos. Consultado en: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113757&id=113757>.*
15. Andalucía educativa, revista digital de la Junta de Andalucía. La red Andaluza “Escuela: espacio de paz”. Consultado en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/entrada/-/noticia/detalle/la-red-andaluza-%C2%Abescuela-espacio-de-paz%C2%BB-3?seccion=centros>.
16. *Stainback, S. B. Components crítics en el desenvolupament de l’educació inclusiva. A Suports. Revista Catalana d’Educació Especial i Atenció a la Diversitat. Vol. 5, núm. 1, pp. 26-31, 2001.*
17. *Сориано Диас А. и Карнава А. Школа – пространство мира. Образование в культуре мира и ненасилия // Вестник удмуртского университета, 2015. Принято к публикации.*
18. *Pérez Gómez A. Educarse en la era digital. Madrid: MORATA, 2012.*
19. *Goleman D. La Inteligencia Emocional. Barcelona: Vergara editores, 1997.*
20. *Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище/ Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века, ЮНЕСКО, 1996. Consultado en: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.*

УДК 81'25 (045)

ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД К ПРОДУЦИРОВАНИЮ ТЕКСТА И ЕГО ПОНИМАНИЮ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению фрейма как смысловой основы перевода и применению фреймового подхода к процессу порождения и понимания текста при переводе. В обобщенном смысле фреймы представляют собой модели стереотипных ситуаций, которые понимаются как действия, рассуждения, зрительные образы, повествование. Существуют различные трактовки фрейма в современной лингвистической теории, где фрейм рассматривается как структура для представления стереотипной ситуации и как когнитивная область, ассоциирующаяся с лингвистической единицей, при этом наблюдается связь фрейма с вербальными средствами языка и когнитивной областью сознания, где активизируется схема представления опытного знания человека. В современном переводоведении фреймовый подход к объяснению перехода с ИЯ на ПЯ в работе переводчика-практика является инструментом объяснения межъязыкового «перехода» в речемыслительной деятельности. Фреймы позволяют искать объективные основания семантического сходства между исходным текстом и текстом перевода. Фрейм представляет собой достаточно гибкую схему и обнаруживает значительное сходство в менталитете разных народов и обеспечивает эффективность коммуникации. В статье приводится анализ достоинств и возможностей фреймового подхода к процессу перевода по сравнению с трансформационной грамматикой.

Ключевые слова: фрейм, теория фреймов, фреймовый подход, процесс перевода.

Abstract

The paper deals with the term «frame» as the notional basis of translation process, the frame approach to translation analyses, as well as the opportunity to use the frame method to understand the original text and generate the text in another language. In general, frames are the models of stereotype situations that are viewed as actions, considerations, visual images and narration. Modern linguistic theory suggests different interpretations of the frame notion. Frame is presented as a structure allowing to imagine a stereotype situation and as a cognitive scheme associated with the linguistic unit. There is a link between the frame and verbal means of the language and cognitive consciousness, where the image scheme, based on a human being experience, is to activate. In modern translation studies the frame approach to translation analyses and transition from the source language into the required foreign one is a means of argumentation for interlingual transmission in speech and mental activities. Frame allows to look at the objective grounds of semantic similarity between the original text and the translated one. Being a flexible scheme, frame reveals the significant similarity in mentalities of different nations and serves as a productive tool for effective communication. The article contains the overview of the frame method advantages while applying the frame method to translation process in comparison with transformational grammar.

Key words: frame, theory of frames, frame approach, translation process.

В настоящий момент термин «фрейм» используется многими исследователями, однако он не получил однозначного определения,

которое описывало бы и включало в себя все аспекты этого многомерного понятия. Теория фреймов разработана М. Минским, который полагал, что «процессы человеческого мышления базируются на хранящихся в его памяти материализованных, многочисленных запомненных структурных данных» [2, с. 124]. Фреймы, по его мнению, представляют собой модели стереотипных (часто повторяющихся) ситуаций, которые автор понимает в обобщенном смысле как действия, рассуждения, зрительные образы, повествование и т.д. Современная лингвистическая теория располагает значительным количеством различных трактовок фрейма. Однако можно отметить ряд положений, которые являются общими для различных воззрений на природу фрейма: 1) практически во всех толкованиях фрейм рассматривается как некая структура, позволяющая представить стереотипную ситуацию; 2) фрейм трактуется как некая когнитивная область, которая ассоциируется с данной лингвистической единицей. При этом обнаруживается связь фрейма с вербальным инструментарием языка и когнитивной областью сознания, в которой через языковые структуры активизируется схематизированный образ-представление опытного знания человека [1, с. 763].

В современном переводоведении фреймовый подход к объяснению перехода с ИЯ на ПЯ не нашел еще достаточного применения, очевидно, в силу традиционно принятого и широко распространенного обращения к трансформационной грамматике. Между тем обращение к фреймам, по нашему мнению, в большей мере приближается к естественному процессу, который можно наблюдать в работе переводчика-практика, и оказывается более убедительным инструментом объяснения межъязыкового «перехода» в речемыслительной деятельности. Фрейм можно считать моделью, одинаково приемлемой для объяснения продуцирования текста и для его понимания как двух взаимосвязанных инверсированных процессов. Процессы порождения и понимания текста составляют основу любой текстовой деятельности. В работе переводчика они имеют свою специфику. Обычно процесс порождения текста предшествует его пониманию и является свободным в том смысле, что его автор (субъект) сам определяет замысел текста и его коммуникативную установку. В составе опосредованного общения обычный процесс порождения и понимания инверсирован: понимание предшествует порождению, вернее, воспроизведению заданного извне текста. Свобода переводчика ограничена жестким условием максимального приближения к исходному тексту.

Переводной текст, прежде всего, предполагает максимальное приближение к исходному в содержательном плане, т.е. требует поиска инвариантной основы двух разноязычных текстов. Как речемыслительная деятельность перевод опирается и на речевые, и на ментальные процессы. Естественно, что инвариант надо искать на уровне ментальных процессов или структур. Возможной формой его представления можно считать фрейм. На основе фрейма через систему вопросов происходит прогнозирование возможных вариантов развития сообщения, и все возможные сюжетные

линии оказываются в распоряжении трех участников коммуникации (адресанта, переводчика, адресата). Существование единой смысловой схемы обеспечивает возможность корректировки предугадывания, понимания и воспроизведения смысла средствами переводящего языка. Релевантная для сообщения информация (ключевые слова, прецизионная лексика и т.д.) реализуется через терминалы фрейма, поэтому при переводе они подлежат максимально точной передаче. Ядро фрейма обеспечивает их связь и ракурс представления (смысловые акценты), что допускает большую свободу выбора конкретных лексических форм. Чем точнее переводчик воспроизведет семантику и форму исходного текста, тем выше качество перевода.

Обращение к теории фреймов по ряду позиций кажется многим исследователям (С.В. Буторин, В.В. Метелева, О.В. Гусельникова) предпочтительнее широко распространенного подхода к объяснению процесса перевода на основе трансформационной грамматики.

Трансформационные структуры реализуются в рамках одной пропозиции и предполагают смысловую завершенность, которая воспринимается как законченность и самодостаточность структуры. На основе трансформационной грамматики сложно объяснить развертывание текста и его связность. Обращение к тема-рематической прогрессии текста не является ответом на вопрос, как можно предвидеть на уровне вероятности направление, по которому может развиваться сюжет текста. Теория тема-рематической прогрессии, скорее, констатирует формы и способы развития сюжета, но не дает инструмента предвидения такого развития. Однако, если обратиться к теории фреймов, изолированность высказываний и произвольность развития сюжета снимаются.

Фреймовый подход позволяет объяснить развитие сюжета текста благодаря иерархической организации фрейма, которая объединяет в одном структурном образовании представления о событиях разного уровня обобщения. Это обеспечивает развитие сюжета по вертикали – от более общих идей к более конкретным, или наоборот. Благодаря тому, что один терминал может принадлежать к различным фреймам, возможен переход к другому фрейму (горизонтальное развитие сюжета), где также вероятно развитие сюжета по вертикали и по горизонтали.

Фрейм, обладая смысловой завершенностью, не привязывается ни к линейной, ни к пространственно-временной законченности. Он реализуется в рамках неопределенного множества высказываний, которые могут развертываться до тех пор, пока не будет «вычерпан» весь фрейм до конца. Но и тогда остается возможность перехода к другому фрейму на основе ассоциативных связей. На уровне конкретного текста это позволяет объяснить связность как внутреннюю логику развития сюжета.

Достоинство фрейма состоит также в том, что позволяет переводчику предвидеть возможные направления развития сюжета, при этом каждый раз в вариативной форме, т.е. в один момент в распоряжении слушающего одновременно имеется несколько возможных вариантов, из которых

реализоваться может один. Если в зоне внимания слушающего реальный вариант развития сюжета не присутствует, тогда возникает феномен непонимания, который требует дополнительных усилий и смысловых уточнений со стороны всех участников коммуникации, до тех пор, пока позиции не будут идентифицированы.

Глагол как ядро фрейма обладает рядом валентностей, среди которых выделяются сильные и слабые. Сильные валентности отмечаются в словарных дефинициях и находят выражение в текстах. В словарях не отражены значения места и времени, т.е. элементы конкретной ситуации. Эти переменные предполагаются как обязательные, но конкретное наполнение они получают только в реальном тексте. Слабые валентности могут проявляться в тексте, а могут и не проявляться. Сильные и слабые валентности, переменные валентности (место и время) обеспечивают актуализацию фрейма в коммуникативном процессе.

Валентности реализуются через вопросы, по которым идентифицируются терминалы. Вопросы как способ выявления терминалов позволяют эксплицировать ментальные структуры, которые затем разворачиваются в тексте по закономерностям конкретного этноязыка. Кроме того, существует определенная иерархия вопросов по степени вероятности, которая отражает уровень обязательности и жесткость связи терминала и ядра фрейма. Для переводчика именно через систему вопросов эксплицируется фрейм, позволяющий осуществить переход от одного языка к другому.

Все эти возможности объясняют, почему обращение к фрейму как к исходным смысловым структурам продуцирования и понимания текста, не зависящим от конкретного языка, позволяет считать его смысловой основой перевода и позволяют нам, вслед за В.В. Метелевой, сформулировать ряд выводов [3, с. 150].

Современное переводоведение провозглашает приоритет текста как реальности речевого общения, однако переводоведческий анализ ориентируется, скорее, на отдельные высказывания. Объяснение того, как происходит передача смысла в рамках высказывания, опирается на процедуры трансформационной грамматики. Возможность оперировать глубинными структурами позволяет эксплицировать этап перехода к развертыванию этого смысла средствами иной языковой системы и объяснить множественные варианты поверхностного оформления этого смысла. Когда речь идет не об отдельном высказывании, а о тексте определенного объема, на первый план выступает тезаурус, фоновые знания переводчика и его интуиция, которая сама вырабатывается на основе повторяющихся и взаимосвязанных явлений и опирается на определенные структуры знаний (фреймы). Фреймы, в свою очередь, позволяют искать объективные основания семантического сходства между исходным текстом и текстом перевода.

Фрейм представляет собой достаточно гибкую схему и обнаруживает значительное сходство в менталитете разных народов. Кроме того, он

обладает способностью через конкретизацию терминалов развертываться в разных вариантах или взаимодействовать со смежными фреймами. Благодаря этому он может служить основой переводоведческого анализа.

Опираясь на соответствующие фреймы, еще до начала коммуникации, переводчик и адресат сообщения обладают общим представлением о множестве сюжетных линий развития темы. Это этап вероятностного предвосхищения будущего текста. Реальный текст не актуализирует фрейм во всем объеме, но основывается на нем хотя бы частично, что создает базу взаимопонимания всех участников коммуникации. Кроме того, это дает возможность корректировать процессы понимания сообщения (текста) на основе общей смысловой схемы, обеспечивая эффективность коммуникации.

Возможность развертывания фрейма через терминалы и переход к смежным фреймам позволяет объяснить преобразования семантики переводного текста по сравнению с исходным. Свертывание или развертывание фрейма оправдывает реальность существования полного, выборочного или реферативного перевода.

Обращение к фреймам дает возможность выявить структуру инварианта как пространства сопряжения семантики разноязычных текстов. Его распознавание и выявление легко осуществимы на основе системы вопросов как универсального инструмента идентификации фреймов при переводе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Буторин С.В. Фреймовый подход к анализу языкового пространства немецкого романа-воспитания. Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, № 3(3). Филология. Самара. 2010. – С. 763.
2. Кулаков Ф.М. Приложение к русскому изданию // Минский М. Фреймы как представление знаний. М., Мир. 1979. – С. 124.
3. Метелева В.В. Субстанциональные параметры перевода. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2007. 246 с. – С. 150-151.

Медведева Д.С.

**Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск**

УДК 376.3 (045)

ОРГАНИЗАЦИЯ СВОБОДНОЙ ОТ ЗАИКАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация

Рассматривается вопрос о применении педагогических технологий развития речемыслительной деятельности детей с заиканием и клаттерингом, реализующих обучение речемыслительной деятельности средствами культурного дискурса. Отмечается, что в дефектологии дискурс изучается и используется в практике

как условие формирования речемыслительной деятельности, основных форм абстрактного мышления в письменноречевой деятельности. Суть дискурса представлена в императивной последовательности актов познания: «смысл – припоминание – запоминание – применение в действии». Являясь воплощением когнитивных и сенситивных образов в материально-знаковых формах, и именно в языке как социокоммуникативном образовании, дискурс выступает одновременно и как специфическая социальная субстанция (вид субъективной деятельности), и как социальная функция, заключающаяся в знаково-языковой коммуникации. Указывается, что в культурном дискурсе воплощена жизнедеятельность представителей этнокультурного общества и, прежде всего, с точки зрения языка, культурных значений, ценностных и нормативных компонентов этнического сознания. Бесспорно, культура является фундаментальным основанием становления человека, где заложены сущностные силы и родовой потенциал человечества, ценности, воплощающие в себе способы решения базовых проблем регулирования человеческой деятельности в этнокультурном сообществе. Открываются новые возможности для организации свободной от заикания развивающей среды в поликультурном образовательном пространстве.

Ключевые слова: поликультурное образовательное пространство, речемыслительная деятельность, заикание, клаттеринг, культурный дискурс.

Abstract

The question of application of pedagogical technologies of development of verbal cogitative activity of the children with stutter and a klattering who are carrying out training of verbal cogitative activity by means of a cultural discourse is considered. It is noted that in defectology the discourse is studied and used in practice as a condition of formation of verbal cogitative activity, the main forms of abstract thinking in written speech activity. It is specified that activity of representatives of ethnocultural society is embodied in a cultural discourse and, first of all, from the point of view of language, cultural values, valuable and standard components of ethnic consciousness. New opportunities for the organization of the developing environment, free from stutter, in polycultural educational space.

Key words: multicultural educational space, verbal cogitative activity, stuttering, klattering, cultural discourse.

На сегодняшней день заикание и клаттеринг (нарушение плавности речи) [5, с. 74] являются немаловажной проблемой в речевом развитии детей. Существует множество теорий о причинах заикания. Так, одни ученые свидетельствуют о генетической предрасположенности к заиканию (В.А. Калягин, О.П. Скляр), другие склонны утверждать, что причина заикания в дезорганизации движений речевых мускулов, нарушении обратной связи с помощью слуха или недостаточном контроле речевой функции центральной нервной системой (Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, Ю.И. Кузьмин). Наряду с этим отмечаются физические и психические состояния, как физическая ослабленность и психическая ущемленность ребенка и др. (А. Шервен, А. Гутцман).

В последнее время все чаще дефектологи указывают на такой феномен, как билингвизм (в отдельных случаях даже трилингвизм), который не в меньшей мере способствует появлению запинок в речи детей. В поликультурных регионах языковая среда, в которой проходит первичная социализация ребенка, представлена двумя и более языками.

Так, в школе осуществляется образование на русском языке, а в домашних условиях ребенок общается, к примеру, на удмуртском. К тому же в билингвальных семьях каждый из родителей пытается научить ребенка своему родному языку. Сложно представить, что происходит с речемыслительной деятельностью самого ребенка. Во всяком случае, несформированная лексико-грамматическая база одной языковой системы влечет за собой проблемы в другую, что приводит к серьезным отклонениям в речемыслительной деятельности ребенка.

Многочисленные результаты эмпирических исследований показывают [2, 8, 9, 11, 13], что в системе общего образования, ядром содержания которого является этнокультурный компонент на основе принципа культуросообразности, многие проблемы снимаются. Как известно, культура предстает человеку как инструментальный механизм, с помощью которого он может лучше справляться с проблемами, предъявляющими окружающим миром в ходе удовлетворения собственных потребностей. Установлено, что школьники, обучающиеся по образовательной системе с включением этнокультурного компонента, обладают действенным адаптационным ресурсом, накапливаемым в процессе инкультурации (приобщения к культуре). Подтверждается, что психическое развитие учащихся согласуется с процессом приобщения к культурным ценностям своего народа для осуществления сообразования психологического потенциала учащегося и способов взаимодействия с миром, воплощенных в культурных ценностях народа.

Предлагаются педагогические технологии развития речемыслительной деятельности детей с заиканием и клаттерингом, осуществляющие обучение речемыслительной деятельности на основе культурного дискурса.

Дискурс как способ рассуждения для раскрытия определенного смысла (М. Фуко, А. Греймас, Ж. Деррида, Ю. Кристева, М. Пешё), (Т.А. Аристова) является социокультурным образованием, продуктом определенной культуры, органично связанным (по содержанию и форме) с культурной организацией общества и ее динамикой. Дискурс буквально вписан во все культурные процессы и является не переменным, неотъемлемым элементом сложной социально-культурной структуры. Он исторически меняется по содержанию и формам, демонстрируя при этом относительную устойчивость, что дает основание говорить об «эпохальности» дискурса. Являясь воплощением когнитивных (идеально-мыслительных) и сенситивных (идеально-психических) образов в материально-знаковых формах, и именно в языке – изначально социокоммуникативном образовании, дискурс выступает одновременно и как специфическая социальная субстанция (вид субъективной деятельности), и как социальная функция, заключающаяся, прежде всего, в знаково-языковой коммуникации [4].

В дефектологии дискурс изучается и используется в практике как условие формирования речемыслительной деятельности, основных форм

абстрактного мышления в письменноречевой деятельности [1]. По мнению Т.А. Аристовой, суть дискурса состоит в императивной последовательности следующих актов познания (как научного, так и учебного): «смысл – припоминание – запоминание – применение в действии» (то есть в движении, мышлении, поступке). Этот алгоритм соответствует природе речемышлительной деятельности. В процессе вербализации своих ощущений у учащихся, развивается речемышлительная деятельность, которая способствует эффективному познанию языка (родного, референтной группы, иностранного) и, как следствие, освоению школьных дисциплин [1, с. 46].

В предложенной нами технологии культурный дискурс детского устного народного творчества: сказки, поговорки, былинки, потешки, дразнилки и др. используется как средство развития речемышлительной деятельности детей с заиканием и клаттерингом. В культурном дискурсе воплощена жизнедеятельность представителей этнокультурного общества и, прежде всего, с точки зрения языка, культурных значений, ценностных и нормативных компонентов этнического сознания. По мнению В.Ю. Хотинец, культура является фундаментальным основанием становления человека, где заложены сущностные силы и родовой потенциал человечества, ценности, воплощающие в себе способы решения базовых проблем регулирования человеческой деятельности в этнокультурном сообществе [6, 12]. Культура как упорядоченная и сбалансированная матрица, через которую человек смотрит на окружающую реальность, является и опорой, и защитой, обеспечивающей своих носителей образом мира, где можно надежно и безопасно осуществлять свою жизнедеятельность [7, 10].

Работа с детьми, имеющими запинки в речи, в семье которых общаются на родном языке (например, удмуртском), с помощью предложенной педагогической технологии, строится следующим образом. Сначала дефектолог отрабатывает речемышлительные функции средствами культурного дискурса на удмуртском языке. Затем те же самые приемы применяются на языке образования (на русском языке). Гипотеза о том, что речемышлительные функции, отработанные на одном языке (языке семьи), формируются в ином лингвистическом пространстве (языке образования), проверяется опытно-экспериментальным путем.

Разработанные педагогические технологии открывают новые возможности для организации свободной от заикания развивающей среды в поликультурном образовательном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аристова Т.А. Педагогические условия интеллектуального развития младшего школьника средствами речемышлительной деятельности. СПб: ИПК СПО - НОУ «Экспресс», 2009. – 194 с.
2. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека. Пермь, Изд-во ПГПУ, 1997. – 60 с.

3. Можейко М. А. Дискурс // Постмодернизм. Энциклопедия. Минск, Интерпрессервис. Книжный Дом, 2004. – 1040 с.
4. Плахов В.Д. Социология как дискурс. Социологические исследования. М.: Библиограф, 2011. – №6. – С. 60-65.
5. Филатова Ю.О. Заикание и клаттеринг как сходные явления в дезорганизации ритмических процессов, обеспечивающих речь // Теоретические проблемы плавности речи / Под редакцией Ю.О. Филатова: М.: Национальный книжный Центр, 2012. С. 73-83.
6. Хотинец В.Ю. Методологические основы этнической и кросскультурной психологии: учебное пособие. М.: ФОРУМ, 2012. – 88 с.
7. Хотинец В.Ю. Моделирование ментальности на основе религиозно-мифологических представлений и культурных ценностей удмуртов// Социологические исследования. 2011.– № 2.– С. 99-108.
8. Хотинец В.Ю. Особенности социализации и индивидуализации субъектов образовательного пространства в поликультурных условиях // Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы / Под ред. Б.А. Вяткина. Пермь: Изд-во ПГГПУ, 2015. С. 59-73.
9. Хотинец В.Ю. Развитие поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. № 5.- С. 43-47.
10. Хотинец В.Ю. Со-бытие культур. Психологические универсалии в культурном многообразии. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. -152 с.
11. Хотинец В.Ю. Становление поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности// Образование и наука. Изв. УрО РАО. – 2009. № 10 (67). – С. 59-69.
12. Хотинец В.Ю. Этничность в интегральном исследовании индивидуальности человека: методология, теория, эмпирика и педагогическая практика (на материале исследования коренных народов Западного Урала): Дисс. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2000.
13. Хотинец В.Ю., Василев Д.У. Школьная адаптация и этническая культура // Tatarica. 2014. – № 3. – С. 217-228.

**Мерзлякова Г.В., Даньшина С.А.,
Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск**

УДК 378.02 (045)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР КАК ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПАТРИОТИЗМА МОЛОДЕЖИ

Аннотация

В статье приводятся определения кластеров и их характеристики. Определяется подход к формированию понятия «региональный кластер». Целью статьи является рассмотрение педагогического значения термина «образовательный кластер». В качестве методов исследования выступили: анализ теоретических источников, русскоязычных и англоязычных Интернет-ресурсов. Первые упоминания термина появились в англоязычных источниках в 1990 году, а в русскоязычных источниках уже – в 1993 года. С начала XXI века понятие получило широкое распространение в зарубежной теории и практике применительно к понятийному полю «образование». В

статье приведены примеры функционирующих образовательных кластеров в Великобритании, Франции, США. Традиционная модель высшего профессионального образования, будучи по преимуществу закрытой и близкой к равновесию, оказывается практически неспособной к развитию, а потому становится все более неадекватной реальностям процесса глобальных изменений мира. Проанализирован опыт работы социальных институтов в области формирования толерантности, диалога культур в Удмуртской Республике. В статье приводятся материалы о создании инновационного образовательного кластера на базе Удмуртского государственного университета. В частности проведенное исследование позволило выявить ключевые проблемы в деятельности образовательных учреждений по формированию толерантности студенческой молодежи.

Ключевые слова: история, культура, интеграция, толерантность, патриотизм, молодёжь, университет, кластерный подход, высшее профессиональное образование.

Abstract

The article gives the definitions of clusters and deals with their characteristics. The aim of the article is to review pedagogical meaning of the term “educational cluster”. The following research methods were applied: analysis of theoretical resources and Internet resources in Russian and English languages. In English language research the term was first mentioned in 1990 and Russian language research referred to the term in 1993. Since early XXIst century the phenomenon was widely spread in foreign theory and practice and it was attributed to the conceptual field of “education”. The paper illustrates some examples of existing educational clusters in the UK, France and the USA. Classical model of the higher professional education by and large as a reserved and well-balanced phenomenon proves to be unable to develop. Thus it is not in line with current global changes of the world. The article reveals some facts related to the creation of innovative educational cluster within the Udmurt State University. The conducted research has enabled to define some major issues with reference to educational institutions activities focused on shaping of tolerance as a feature of young people.

Key words: history, culture, integration, tolerance, patriotism, youth, university, cluster approach, higher professional education.

В современных научных исследованиях длительное время и весьма плодотворно используется кластерный подход, в котором возникает необходимость учета множественных взаимосвязей между элементами, объединенными в единое целое.

В последнее десятилетие в научном обиходе все чаще встречается понятие «кластер» – гроздь, пучок (буквально в староанглийском – общий двор, окруженный постройками). Появились кластеры и в системе образования. В Республике Татарстан, Волгоградской области имеются образовательные кластеры, включающие в себя ВУЗы, производства, лаборатории, школы, и т.д. В определенном смысле кластер напоминает такие знакомые организационные формы как концерн, консорциум, корпорация. Однако, в отличие от них, он имеет гораздо менее жесткую организационную структуру. Соответственно кластер можно считать тоже системой, но системой особого рода, в которой добавление элемента улучшает ее работу, а изъятие не приводит к фатальным последствиям, также как в виноградной грозди съеденная ягода не нарушает общей целостности. Кластеры обладают преимуществом повышенной

устойчивости к внешним воздействиям. Это преимущество является для образовательного учреждения особенно актуальным именно сегодня, так как глобальная модернизация общества в целом привела к высокой нестабильности системы образования в частности [1].

Применительно к образованию понятие *кластер* используется уже в течение двух десятилетий. Самые ранние упоминания термина нам удалось установить в 1990 году для англоязычных источников и в 1993 году – для русскоязычных источников. Данные Интернета по состоянию на 05.05.14 г. свидетельствуют о следующей частоте употребления термина в англоязычных и русскоязычных источниках: англоязычные источники: *innovation educational cluster* – результатов: примерно 117 600 000, *educational cluster* – результатов: примерно 37 000 000. Русскоязычные источники: *инновационный образовательный кластер* – результатов: примерно 222 000, *образовательный кластер* – результатов: примерно 318 000.

По коннотации англоязычный и русскоязычный термины практически совпадают. Причина, очевидна – все они восходят к классическому определению кластера, данного М. Портером. Неожиданностью явилось большое количество исследований, относящихся к понятийному полю «образовательный кластер» в русскоязычной научной литературе. Источники свидетельствуют о том, что эта проблема уже в течение 10 лет является предметом пристального изучения в российском образовательном пространстве. Анализ англоязычных источников показал, что образовательные кластеры широко применяются за рубежом в практике образования, в то время как объем теоретических исследований по проблеме сравнительно мал. В российской литературе, напротив, сформирован большой массив теоретических исследований, а анализ уже функционирующих образовательных кластеров представлен меньшим количеством публикаций. Модели действующих образовательных кластеров удалось найти как за рубежом, так и в нашей стране. В российской практике кластерная политика, по большей части, направлена на формирование и развитие кластеров. В то время как за рубежом ее целью является преимущественно поддержка кластеров, уже существующих.

В работе М. Портера дан анализ образовательного кластера Массачусетса, лидерами которого являются Массачусетский и Гарвардский университеты, подробно описана его роль в образовательной сфере в стране в сравнении с другими штатами (прежде всего, с Калифорнией) и другими странами, приведена концептуальная схема образовательного кластера. В Европе активное проведение кластерной политики в образовании началось в 1990-е годы в период популяризации термина «экономический кластер». В Великобритании, например, выросло большое количество медицинских инновационных образовательных кластеров (найденно около 10 сайтов). Такие кластеры рассматриваются как механизм, при помощи которого теоретические идеи по

усовершенствованию здравоохранения проникают в медицинскую практику. Все это возможно только на основе тесного сотрудничества с университетами, местными органами власти, благотворительными организациями и частными компаниями, которые находятся на переднем крае инновационной практики.

Во Франции наиболее активно развиваются кластеры по совершенствованию экосистем, всего их насчитывается 71. Такие кластеры включают компании, государственные образовательные учреждения и исследовательские лаборатории. Они позиционируют себя в международном масштабе в самых продвинутых и ключевых технологических секторах, и их членство открыто для зарубежных фирм. В США считают перспективным развитие междисциплинарного подхода для создания специально интегрированных экосистем, что поможет снять барьеры, которые замедляют инновационные процессы в технологиях обучения [2].

Рассмотрим на примере формирования российского образовательного кластера в области межкультурного образования и патриотического воспитания молодежи. В России высшие учебные заведения выступили центрами интеграции образования, культуры и социальных институтов в процессе формирования диалога культур и реализации государственной молодежной политики. С 2003 года на базе классических вузов созданы научно-методические центры в рамках подготовки бакалавров и магистров по направлению «Организация работы с молодежью» [3, С.119-123]. Реализация инновационных процессов в формировании толерантности, диалога культур молодёжи требует новой методологии формирования общественно-государственной комплексной инфраструктуры на основе взаимодействия власти, бизнеса и общества, включающей государственные, муниципальные, частные образовательные учреждения, учреждения культуры, спорта, молодежной политики, общественные объединения.

В качестве такой методологии используется кластерный подход. Под кластерным подходом к инновационному развитию региональной системы патриотического воспитания понимается: «технология формирования пространства социального партнерства в согласованных целях, интересах и направленности деятельности, в котором интегрируются ресурсы образования, культуры, молодежной политики, общественных объединений и организаций, что усиливает конкурентные преимущества, как отдельных субъектов, так и кластера в целом» [4].

Данная идея исходит из современных представлений о нелинейном развитии социальных систем и получении от взаимодействия составляющих компонентов синергетического эффекта. Кластером, в данном случае, является совокупность согласованно и целенаправленно действующих субъектов региональной системы патриотического воспитания, сложившаяся на основе социального партнёрства, определяющего его функции, роли и ответственность. Синергетический

эффект кластера региональной системы патриотического воспитания есть результат кооперативного действия основных субъектов, приводящий к изменению качественного состояния сферы образования и траектории ее развития, а равно к удержанию региональной модели образования как социального института на устойчивой траектории развития. Задача комплекса как регионального кластера – развитие у работников образования, культуры, спорта, молодежной политики, общественных организаций опыта построения образовательно-воспитательного пространства, обеспечивающего воспитание готовности к достойному служению Отечеству через механизмы самоопределения, самореализации личности, развития ее ценностной сферы на основе интеграции патриотизма в современное образование и культуру. В основу модели кластера положен реальный процесс создания инновационных интегрированных структур патриотического воспитания детей и молодежи. Данная структура многоуровневая. Первый уровень – методологический. На данном уровне разрабатываются инновационные подходы к патриотическому воспитанию как социально-педагогическому процессу в современных условиях. Второй уровень – концептуальный, включающий в себя разработку концепций инновационных моделей патриотического воспитания, образовательных программ, проектирование процесса патриотического воспитания. Третий уровень – методический. На данном уровне субъекты инновационной системы патриотического воспитания разрабатывают методическое обеспечение процесса патриотического воспитания. Четвёртый уровень – эмпирический. Он включает в себя опытно-экспериментальную работу по моделированию, проектированию и конструированию инновационных моделей патриотического воспитания и их апробации. Пятый уровень – внедренческий – как организация ресурсных центров патриотического воспитания. Деятельность субъектов инновационной региональной системы патриотического воспитания носит многовекторный характер. В данной модели кластером, координирующим деятельность субъектов региональной системы патриотического воспитания, может быть научно-инновационный комплекс патриотического воспитания детей и молодежи Удмуртской Республики. Удмуртский государственный университет является опорной площадкой для развития научно-инновационного комплекса в регионе. На базе Межрегионального центра подготовки и переподготовки кадров в сфере государственной молодежной политики (МРЦ) активно ведется разработка и внедрение образовательных и социальных проектов формирования толерантности многонационального молодого населения Удмуртии. На современном этапе целью государственной молодежной политики является создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, развитие потенциала молодежи и его использование в интересах инновационного развития страны. Практика последних десятилетий убедительно доказывает, что в быстро изменяющемся мире стратегические преимущества будут у тех государств,

которые смогут эффективно развивать и продуктивно использовать инновационный потенциал развития, основным носителем которого является молодёжь [5].

Данную задачу позволит решить: развитие добровольческой (волонтерской) деятельности молодёжи, создание условий для деятельности молодёжных общественных объединений и некоммерческих организаций; развитие всех моделей молодёжного самоуправления и самоорганизации в ученических, студенческих, трудовых коллективах по месту жительства; популяризация с использованием программ общественных объединений и социальной рекламы общественных ценностей, таких, как здоровье, труд, семья, толерантность, права человека, патриотизм, служение Отечеству, ответственность, активная жизненная и гражданская позиция; поддержка программ формирования единой российской гражданской нации, национально-государственной идентичности, воспитание толерантности к представителям различных этносов, межнационального сотрудничества; стимулирование интереса молодёжи к историческому и культурному наследию России, межрегиональных молодёжных обменов, поддержки участия молодёжи в реализации проектов экологических организаций, деятельности по реставрации исторических памятников [6].

В 1990-е годы преобладали в основном негативные тенденции, т.е. органы и организации, входящие в систему патриотического воспитания, всё более утрачивали свои функции, переключались на другие направления деятельности в гуманитарной сфере. Лишь в конце 1990-х годов были сделаны первые шаги по формированию новой системы патриотического воспитания, ориентированные на решение конкретных задач в условиях происшедших преобразований. В качестве приоритетного направления было определено историко-патриотическое просвещение. Необходимость формирования патриотизма декларировалась во многих нормативных документах, программах, проектах, научных и популярных публикациях, посвященных проблеме патриотического воспитания подрастающего поколения. Однако в российском обществе до сих пор отсутствует концептуальное видение решения проблемы патриотического воспитания и подготовки молодежи к защите Отечества и военной службе и стратегия осуществления этой деятельности в рамках функционирования принципиально новой системы, адаптированной применительно к изменившимся условиям. Патриотизм проявляется в поступках и в деятельности человека. Зарождаясь из любви к своей «малой Родине», патриотические чувства, пройдя через целый ряд, этапов на пути к своей зрелости, поднимаются до общегосударственного патриотического самосознания, до осознанной любви к своему Отечеству. Патриотизм всегда конкретен, направлен на реальные объекты. Деятельная сторона патриотизма является определяющей, именно она способна преобразовать чувственное начало в конкретные для Отечества и государства дела и поступки. Патриотизм является нравственной основой жизнеспособности

государства и выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности ее к самоотверженному служению своему Отечеству. Патриотизм как социальное явление – цементирующая основа существования и развития любых наций и государственности и диалога культур. В патриотизме гармонично сочетаются лучшие национальные традиции народа с преданностью к служению Отечеству. Патриотизм неразрывно связан с интернационализмом, чужд национализму, сепаратизму и космополитизму [7].

Патриотическое воспитание, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Как один из видов многоплановой, масштабной и постоянно осуществляемой деятельности патриотическое воспитание включает социальные, целевые, функциональные, организационные и другие аспекты. В 2000-х гг. патриотическое воспитание и формирование толерантности, диалога культур становится плановым, системным, постоянным и одним из приоритетных направлений в государственной молодёжной политике РФ. Современная российская система патриотического воспитания включает в себя соответствующие государственные учреждения, общественные организации, нормативно-правовую и духовно-нравственную базу воспитательной, образовательной и массовой просветительской деятельности, а также комплекс мероприятий по формированию патриотических чувств и сознания граждан Российской Федерации.

Правовой основой патриотического воспитания на современном этапе являются: Конституция Российской Федерации, Федеральные законы Российской Федерации «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», «О воинской обязанности и военной службе», «О ветеранах», «О днях воинской славы (победных днях) России», «Об увековечении Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов». Указ Президента Российской Федерации от 10 января 2000 г. N 24 «О Концепции национальной безопасности Российской Федерации», Федеральные целевые программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» другие нормативные правовые акты Российской Федерации и субъектов Российской Федерации.

В системе патриотического воспитания важнейшей составляющей является массовая работа, организуемая и проводимая на постоянной основе государственными органами по делам молодёжи при активном

участии средств массовой информации, представителей научных и творческих союзов, ветеранских общественных организаций.

Система патриотического воспитания призвана обеспечивать целенаправленное формирование у граждан активной позиции, способствовать всемерному включению их в решение общегосударственных задач, создавать условия для развития у них государственного мышления, привычки действовать в соответствии с национальными интересами России.

Анализ реализации комплекса мероприятий по патриотическому воспитанию в области государственной молодёжной политики свидетельствует о том, что на всех уровнях власти сформированы структуры по реализации данной работы.

В федеральных органах исполнительной власти создаются советы по патриотическому воспитанию, в органах исполнительной власти субъектов Российской Федерации – региональные межведомственные координационные советы. Советы по патриотическому воспитанию федеральных органов исполнительной власти разрабатывают ведомственные программы (планы) патриотического воспитания и организуют их исполнение. Региональные межведомственные координационные советы органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации разрабатывают региональные программы патриотического воспитания граждан с включением в них конкретных работ по выполнению мероприятий государственной программы и осуществляют их реализацию. Они осуществляют координацию деятельности органов исполнительной власти, общественных объединений и религиозных организаций по поддержке и выполнению мероприятий патриотической направленности, обеспечивают финансирование мероприятий региональных программ за счет средств субъектов Российской Федерации и привлеченных средств. Для осуществления функций рабочего органа указанных советов решением руководителей федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации могут создаваться соответствующие штатные центры патриотического воспитания.

Оценка результативности патриотического воспитания осуществляется на основе использования системы объективных критериев, которая включает: целенаправленность воспитательного процесса и его системный характер; научную обоснованность методов и использование современных технологий воспитательного воздействия; широту охвата объектов воспитания. Основным критерием результативности является уровень патриотизма как одна из основных характеристик отдельной личности и граждан Российской Федерации в целом, проявляющийся в мировоззрении, установках и ценностях, общественно значимом поведении и деятельности [8].

Сегодня в России действует более 427 тысяч только молодёжных и детских общественных объединений. В последние годы в России получили

развитие организации патриотической направленности, военно-патриотические организации ветеранов, был создан Союз краеведов России. Определяющей стала тенденция объединения общественных организаций в рамках региональных и межрегиональных союзов, ассоциаций, «круглых столов». Объединяющим началом для общественных организаций стало создание в 1992 г. Ассоциации общественных объединений «Национального Совета молодёжных и детских объединений России». Это свидетельствовало о достаточно высоком уровне развития самих общественных организаций, об осознании важности консолидации усилий, их интеграции в целях защиты и реализации законных интересов и прав молодёжи и детей. На сегодняшний день Национальный Совет молодёжных и детских объединений России является зонтичной структурой для 43 общероссийских и межрегиональных общественных организаций, а также 29 координационных советов («круглых столов») молодёжных и детских объединений регионов Российской Федерации.

Отношения государства и общественных объединений определены Указом Президента Российской Федерации от 16 сентября 1992 г. «О первоочередных мерах в области государственной молодёжной политики», Постановлением Верховного Совета Российской Федерации от 3 июня 1993 г. № 5090-1 «Об основных направлениях государственной молодёжной политики в Российской Федерации». Сегодня общественные объединения создаются и функционируют на разных уровнях. Среди них общероссийские, международные, межрегиональные, региональные, местные [9].

В Удмуртской Республике созданы все условия для проведения целенаправленной, системной работы в области патриотического воспитания: действует программный подход, создана структура патриотического воспитания, ежегодно оказывается ресурсная поддержка из средств республиканского бюджета. Основой для работы в данном направлении является республиканская целевая программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации, проживающих на территории Удмуртской Республики, на 2010-2014 годы»; разработанная в соответствии с государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы». Постановлением Правительства Удмуртской Республики от 07 июля 2014 года №258 утверждена государственная программа Удмуртской Республики «Реализация молодёжной политики» до 2020 года, составной частью которой является подпрограмма «Патриотическое воспитание и подготовка молодёжи к военной службе». Программы патриотического воспитания реализуются в 29-ти городах и районах Удмуртии. На постоянной основе действуют: республиканский Координационный Совет по патриотическому воспитанию, координационные Советы в муниципальных образованиях. Нормативную, научно-методическую поддержку процесса патриотического воспитания обеспечивают

бюджетные учреждения Удмуртской Республики: «Центр патриотического воспитания граждан «Патриот Отечества», «Республиканский центр развития молодёжного и детского движения», «Республиканский центр дополнительного образования детей». Важную роль в подготовке кадров в сфере патриотического воспитания молодежи осуществляет Институт социальных коммуникаций ФБГОУ ВПО «УдГУ». Активную работу по патриотическому воспитанию молодёжи проводят патриотических объединения, в том числе 9 поисковых отрядов, 51 военно-патриотический клуб, 34 технических объединения, 33 молодёжных отряда содействия правоохранительным органам. В 120 средних общеобразовательных школах созданы кадетские классы, в 6 организациях среднего профессионального образования – 21 кадетская группа и 2 казачьих отряда. В Удмуртской Республике сформирована инновационная интегрированная структура в форме научно-инновационного комплекса патриотического воспитания детей и молодёжи. Важная роль в развитии системы патриотического воспитания принадлежит МРЦ в качестве координационного научно-инновационного центра. Комплекс характеризуется преимуществами перед традиционными видами стихийного взаимодействия субъектов патриотического воспитания. Существование Комплекса позволит создать инновационный механизм кооперации структур научно-образовательного, практико-ориентированного и общественного секторов региональной системы патриотического воспитания детей и молодёжи на основе принципов социального партнёрства и сетевых форм организации воспитательной деятельности. Основными структурами Комплекса выступают учреждения образования, культуры, молодёжной политики, общественные организации, имеющие опыт работы по патриотическому воспитанию в инновационном формате, на базе которых создаются опытно-экспериментальные, пилотные площадки и др.

Системный и плановый характер носит работа по формированию диалога культур и патриотическому воспитанию молодёжи в вузах, являясь неотъемлемой частью воспитательной и внеучебной работы. В каждом вузе реализуются: концепция и программа воспитательной работы со студентами, которые включают воспитание гражданственности и патриотизма как самостоятельное направление деятельности. В ряде вузов приняты отдельные Программы патриотического воспитания студенческой молодежи (в ФБГОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова «Патриот ИжГТУ – Патриот России!», в ФБГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко» Программа гражданско-патриотического воспитания «Феникс»).

За последние 10 лет при поддержке органов государственной власти Удмуртской Республики детское и молодёжное общественное движение удвоило количество своих членов. Сегодня оно составляет 79 тыс. чел. Для сравнения, в 2000 г. – 13 организаций объединяло 47 тыс. чел., а в 2005 г. –

в 21 организации состояло 60,5 тыс. чел. Важным механизмом поддержки молодёжных проектов является участие во всероссийских и республиканских конкурсах. Наиболее значимые и перспективные – интеграционные и сетевые проекты, объединяющие идеи, ресурсы нескольких организаций и их партнёров.

Среди активно развивающихся молодёжных объединений следует отметить Удмуртское региональное отделение Российских студенческих отрядов. В третьем трудовом семестре более 1500 бойцов и командиров из 80 отрядов трудились на строительных объектах, железной дороге, в детских центрах, предприятиях сельского хозяйства 10 регионов России. В области развития добровольчества в настоящее время в Удмуртии действуют: 295 волонтерских отрядов, республиканская детская и молодёжная общественная организация «Волонтеры Удмуртии», Добровольческое агентство «ДА!». На федеральных сайтах зарегистрировано свыше 1500 добровольцев из Удмуртии, готовых помочь людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Во встрече эстафеты Олимпийского огня в г. Ижевске 02 января 2014 г. на различных позициях работало 400 волонтеров. Во всероссийской акции «Весенняя неделя добра» приняло участие 23 647 добровольцев – представители 700 учреждений и организаций, студенческих и трудовых коллективов, общественных и волонтерских объединений, бизнес-структур всей республики. Оказана помощь 90 000 чел. По итогам заявочной кампании в волонтеры Чемпионата мира по водным видам спорта 2015 года от Удмуртской Республики подано свыше 450 заявок. 20 ноября на базе ИжГТУ имени М.Т.Калашникова был открыт Региональный центр рекрутинга волонтеров, рекрутеры которого будут проводить собеседования со всеми потенциальными волонтерами, заявившиеся через сайт www.kazan2015.com.

Таким образом, созданием научно-инновационного комплекса на базе классического университета как регионального кластера патриотического воспитания молодёжи, решается ключевой вопрос региональной социальной политики, направленный на перспективу развития гражданина, нравственной и ответственной личности. Основным и социально значимым результатом реализации кластерного подхода в инновационном развитии патриотического воспитания является значительное повышение качества человеческого капитала, восстановление исторически сложившегося статуса патриотического воспитания как способа формирования исторического сознания молодежи в условиях интеграции в мировое образовательное пространство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Каменский А.М. Кластерный подход к организации образовательной деятельности. Электронный ресурс: <http://yandex.ru/search>
2. Соколова Е.И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики // Непрерывное образование: XXI век. – Вып. 2 (6).5. – 2014. – С 23.

3. Мерзлякова Г.В., Даньшина С.А. Удмуртский государственный университет в образовательном пространстве на рубеже XX-XXI веков (исторический аспект): Монография. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. – 205 с.
4. От Сталинграда к Великой Победе: патриотическое воспитание на духовном наследии Великой Отечественной войны: материалы научно-практической видеоконференции, Волгоград, 10 октября 2013 г. / Волгоград ОУНБ им. М. Горького, Волгогр. гос. академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, Тамбовская ОУНБ им.А.С. Пушкина; науч. ред. и авт. вступит. ст. М.Б. Кусмарцев; ред.-сост. Т.И. Климова; отв. за вып. Л.А. Ульева. – Волгоград: Волгогр. ОУНБ им. М. Горького, 2013. – 134 с.
5. Стратегия государственной молодежной политики до 2016 года. Москва, 2005.
6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. М. 2008 г.
7. Вырщиков А.Н. Российская национальная идея. Некоторые суждения о государственности, демократии и культуре, свободе и человеческом достоинстве. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, .2009. – 89 с.
8. Вырщиков А.Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе / А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев. – Волгоград. НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 286 с.
9. Информационно-аналитические материалы о деятельности общественных объединений по патриотическому воспитанию молодежи. / Сост. З.Н. Калинина, Е.В. Декина, С.В. Пазухина. / Под общ. ред. Н.А. Шайденко. – М: ФГНУ «ЦПВиСППДМ», 2010. – 134 с.

Мингазова Ф.К.
Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск

УДК 378:811.1 (045)

ЭТНОРЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ КАК ОДНА ИЗ СТРАТЕГИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются воспитательные возможности, которые дает изучение иностранных языков на неязыковых факультетах вузов. В число приоритетов государства в сфере образования входит необходимость подготовки членов общества, обладающих четкой этнической и гражданской идентичностью, способных жить и работать в инокультурной и многокультурной среде, владеющих культурно-языковыми нормами, знающих и уважающих не только свою этническую культуру, но и культуру других этнических групп. Возможность включения этнорегионального компонента в содержание учебной деятельности студентов реализована недостаточно. Этноориентированное содержание обучения, предусматривающее репрезентацию вариативности культур родной страны, региона, республики, сравнение идеалов, ценностей, обычаев, традиций разных этносов и наций, может содействовать укреплению этнической самоидентификации, формированию толерантного отношения к представителям различных этносов, проживающих в республике и в России, воспитанию культуры межэтнического взаимодействия. Применение активных методов обучения формирует у студентов умение вести диалог, дискуссию, способствует освоению способов поведения, которые выступают в качестве основы культуры

межэтнических отношений. Профессиональная направленность обучения иностранному языку также дает возможности для осуществления коммуникативно- и межкультурно-ориентированного преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: этническая идентичность, гражданское самосознание, культура межэтнического взаимодействия, толерантность.

Abstract

The article considers the potential of foreign language teaching for students' moral development. The promotion of ethnic identity formation process, developing intercultural literacy and tolerance as an important educatory purpose is stressed. Inclusion of local realities into teaching materials promotes both intercultural competence and civic consciousness in students of non-language faculties and can effectively contribute to the sense of ethnic identity achievement. To help students develop more positive ethnic attitudes and perceptions, instructional materials should not include the topics and issues concerning English-speaking countries alone. English classes can become a space where students are provided with opportunity to learn more about majority and minority ethnic groups living in their country and republic or oblast. Active classroom activities are employed: discussions, role playing, simulations, presentations, project work, problem-solving through the use of case studies. The approach to the course content allows integrating language and the content of students' discipline of specialization.

Key words: ethnic identity, civic consciousness, intercultural interaction, tolerance

Российская Федерация является одним из крупнейших многонациональных (полиэтнических) государств мира, на территории которого сформировались уникальное культурное многообразие и духовная общность различных народов, внесших свой вклад в развитие российской государственности и культуры. Вместе с тем в сфере межнациональных отношений сохраняют актуальность проблемы, связанные с проявлениями ксенофобии, межэтнической нетерпимости, этнического и религиозного экстремизма. В Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, среди факторов, негативно влияющих на развитие национальных, межнациональных (межэтнических) отношений, названы недостаточность образовательных и культурно-просветительских мер по воспитанию культуры межнационального общения, распространенность негативных стереотипов в отношении некоторых народов. Целями и задачами государства в области национальной политики являются формирование культуры межнационального (межэтнического) общения, упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа Российской Федерации (русской нации), гармонизация национальных и межнациональных (межэтнических) отношений, что согласуется с основными целями и задачами образования, прописанными в Национальной доктрине образования Российской Федерации на период до 2025 года. В число приоритетов государства в сфере образования также входят обеспечение академической мобильности обучающихся и интеграция российской системы образования и мировой образовательной системы, что также обуславливает необходимость подготовки членов общества, обладающих четкой этнической и

гражданской идентичностью, способных жить и работать в инокультурной и многокультурной среде, владеющих культурно-языковыми нормами, знающих и уважающих не только свою этническую культуру, но и культуру других этнических групп.

Многонациональная и поликонфессиональная Удмуртская Республика в этнополитическом плане в течение длительного периода остается одним из наиболее стабильных и спокойных регионов Российской Федерации. Однако, этносоциологические исследования, проводимые по заказу Министерства национальной политики Удмуртской Республики, показывают, что, несмотря на значительную позитивную динамику, уровень этнической интолерантности, степень распространенности негативных этнических установок и предрассудков, особенно в молодежной среде, остаются достаточно высокими, а уровень этнокультурной компетентности низким.

По мнению специалистов, в юношеском возрасте завершается процесс накопления приобретенных этнических ценностей, символов и стереотипов поведения, закладывающих фундамент этнического самосознания, а также основы культуры межэтнических отношений. Образование, выполняя социальную, культурологическую, педагогическую функции, при соответствующих организационно-содержательных условиях играет важную роль в этом процессе. Во многих работах признается важность включения этнокультурного компонента в содержание преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. Вместе с тем, анализ теоретической литературы и образовательной практики показывает, что недостаточно изучена и реализована возможность включения этнорегионального компонента в содержание учебной деятельности студентов. Использование средств обучения иностранному языку для репрезентации вариативности культур родной страны, региона, республики, может содействовать укреплению этнической самоидентификации, формированию толерантного отношения к представителям различных этносов, проживающих в республике и в России, воспитанию культуры межэтнического взаимодействия.

На социологическом факультете Удмуртского государственного университета было проведено исследование типов этнической идентичности и общего уровня толерантности у студентов первого и второго курсов. Были использованы следующие методики: а) экспресс-опросник «Индекс *толерантности*» (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А.Шайгерова); б) опросник «Типы *этнической идентичности*» (Г.У.Солдатова, С.В.Рыжова); в) «вопросник *этнической аффилиации*» (Г.У.Солдатова, С.В.Рыжова). Согласно результатам, у студентов преобладает позитивная этническая идентичность - сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. В полиэтническом обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству. Она задает такой оптимальный баланс толерантности по

отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире. В процентном соотношении составляет 34,2%. Для 24,9% студентов свойственна этническая индифферентность – размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности.

На 3 месте (12,9%) – этнофанатизм – готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических "чисток", отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа.

На 4 месте (11,6%) – этноэгоизм – данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта "мой народ", но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет.

На 5 месте (9,3%) – этноизоляционизм – убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости "очищения" национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия.

На 6 месте (7,1%) – этнонигилизм – одна из форм гипoidентичности, представляющая собой отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию.

Диагностика индекса толерантности показала, что у студентов 1 курса преобладает средний уровень толерантности (87,5%); высокий уровень толерантности – у 12,5% студентов. На 2 курсе высокий уровень толерантности показали 5,6% студентов, средний - 94,4%.

Данные по таким аспектам толерантности, как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности:

Студенты 1 курса:

Уровни этнической толерантности: низкий уровень показали 20,8% опрошенных, средний – 54,2%, высокий – 25%.

Уровни социальной толерантности: низкий уровень у 4,2% опрошенных, средний – у 83,3%, высокий – у 12,5% студентов.

Толерантность как черта личности: низкая – 4,2%, средняя - 79,2%, высокая – 16,6%.

Таким образом, у студентов 1 курса преобладает социальная толерантность (83,3%).

На 2 курсе 83,3% студентов показали средний уровень этнической толерантности, 16,7% - высокий. Социальная толерантность: низкая – у 0% студентов, средняя – у 94,4%, высокая – у 5,6%.

Толерантность как черта личности: низкий уровень – у 5,6%, средний – у 83,3%, высокий – у 11,1% студентов. У студентов 2 курса также преобладающей является социальная толерантность (94,4%).

Данные по вопроснику «Этническая аффилиация»:

Этническое слияние: согласен – 75%, не знаю – 25%.

Этническое обособление: согласен – 80,9%, не знаю – 19,1%.

Таким образом, этническое обособление является преобладающим среди студентов 1-2 курсов социологического факультета.

Выбирая формы и содержание учебной деятельности, предусматривающие сравнение идеалов, ценностей, обычаев, традиций разных этносов и наций, преподаватель иностранного языка создает педагогические условия для формирования этнического самосознания, толерантности по отношению к людям иной национальной принадлежности. Этноориентированное содержание обучения, осуществляемого с применением активных методов, формирует у студентов умение вести диалог, дискуссию, способствует освоению способов поведения, которые выступают в качестве основы культуры межэтнических отношений.

Профессиональная направленность обучения иностранному языку на неязыковых факультетах также дает возможности для осуществления коммуникативно- и межкультурно-ориентированного преподавания иностранного языка. Тематика дисциплины «социология» позволяет изучать такие темы, как «Расовая и этническая идентичность», «Расовые предрассудки и дискриминация», «Этническая интеграция и межэтнические конфликты», «Миграция», «Иммиграционная политика». На занятиях в качестве учебного материала могут использоваться газетные статьи и новостные репортажи, а также статистические данные социологических исследований по проблемам миграции и межэтнических конфликтов как в России, так и в других странах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 440 с.
2. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека. – Пермь: ПГПУ, 1997. – 60 с.
3. Лебедева Н.М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ // Идентичность и толерантность: Сб. статей / Отв. ред: Н. М. Лебедева. – М.: ИЭА РАН, 2002.. – С. 10-35.
4. www.valerytishkov.ru

УДК 811.1:008 (045)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Статья посвящена возрастающей роли поликультурного образования, ориентированного на формирование личности, которая будет способна адаптироваться в поликультурной среде. Большое внимание уделяется компетентностной модели обучения иностранному языку. Статья дает подробный анализ форм, методов и средств, которые используются в процессе обучения. В статье рассмотрены эффективные методы организации учебной и внеучебной работы по иностранному языку, способствующие овладению не только навыков и умений общения на иностранном языке, но и пониманию иной культуры. Отмечена важность внеаудиторной работы по иностранному языку, которая способствует формированию и поддержанию интереса у обучающихся к иностранному языку, иной культуре, повышению уровня их практических навыков говорения, расширению их кругозора, развитию их творческих способностей, эстетического вкуса, воображения, памяти, формированию у них толерантного отношения к носителям другой культуры. В статье перечислены разные виды внеаудиторной деятельности. Сделан вывод о том, что система аудиторных занятий и видов внеаудиторной деятельности обучаемых объединена воспитательными и образовательными целями, осуществление которых создает условия для личностного развития обучаемых, повышения уровня коммуникативных умений.

Ключевые слова: поликультурное образование, иноязычная компетенция, компетентностный подход, коммуникативные способности, аудиторная и внеаудиторная деятельность

Abstract

The article is devoted to the increasing role of multicultural education oriented to the formation of an individual capable to adapt in multicultural environment. Much attention is given to the competency-based model of teaching foreign language. The article gives a detailed analysis of forms, methods and means in the teaching process. The article considers the effective methods of organizing learning process and extra curriculum activities on foreign languages which help to acquire not only communication skills but to understand the culture of a foreign country. The author noted the importance of extracurricular activities for learning foreign languages which help to build and sustain interest in studying a foreign language, a different culture, to improve their skills of speaking, to expand their horizons, to develop their creativity, aesthetic taste, imagination, memory, to form their tolerant attitudes towards other cultures. The article lists the different types of extracurricular activities. The article concludes that the system of classroom and extracurricular activities of students is integrated by educational and learning purposes, the implementation of which creates conditions for the personal development of students, improvement of their communication skills.

Key words: multicultural education, foreign language competence, competency-based approach, communication skills, learning process and extra curriculum activities.

Современные преобразования в мире изменили инфраструктуру общества в сторону его демократичности и поликультурности, что привело к активизации национального самосознания этносов и определило потребность в новом мировоззрении, направленном на интеграцию культур с целью их дальнейшего сближения, культурного и духовного обогащения.

В этих условиях происходит становление новых ценностей и целей образования, усиливается значимость поликультурного образования, повышается роль культурологической составляющей педагогического процесса, ориентированного на формирование творческой, гуманной личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде. Речь идет о культурологическом подходе – культуросообразном преобразовании системы образования. Смысл образования в культурологическом аспекте – это обеспечение культурного взросления, создания условий для полноценной реализации потенциала личности, открытой для диалога культур и сотрудничества; содержание же образования при этом рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по структуре человеческой культуры во всей его структурной полноте.

В соответствии с принципом культуросообразности, мы рассматриваем интеграцию учебной и внеучебной работы как основу обучения студентов коммуникативной деятельности.

Одной из важнейших целей обучения на современном этапе является эффективная организация учебной и внеучебной работы по иностранному языку, способствующей овладению не только навыков и умений общения на иностранном языке, но и способствующей проникновению и пониманию иной культуры.

Современная образовательная парадигма ориентирована на компетентностную модель обучения иностранному языку (ИЯ), позволяющую реализовать внедрение в учебный процесс инновационных подходов. Данная модель представляет собой многоуровневую систему компетенций, «которая репрезентирует социокультурный процесс владения ИЯ, обладает эвристической ценностью и обеспечивает способность и готовность к межкультурному общению на изучаемом ИЯ». [Ирисханова 2008: 5].

Целью изучения ИЯ в высшей школе становится формирование и развитие у студентов межкультурной коммуникативной профессионально-направленной компетенции, выраженной комплексом умений и навыков. Под компетенцией мы понимаем не столько сформированные и усовершенствованные навыки или приобретенные на определенном этапе умения аудирования, говорения, чтения и письма, а умения как «коммуникативные способности» [Павлова 2008: 40], позволяющие пользоваться иностранным языком в реальном общении, в том числе, в профессиональных целях.

Профессиональная иноязычная компетенция подразумевает способность осуществлять профессиональное общение в своей стране и за

рубежом. В реальном образовательном процессе данными компетенциями должно осуществляться в комплексе и способствовать оптимальному усвоению иностранного языка. Именно коммуникативная компетенция особенно востребована в современном мире, что подтверждает необходимость реализации компетентностной модели при организации обучения ИЯ в высшей школе.

Компетентностный подход предполагает «субъект-субъектное» взаимодействие между преподавателем и студентом. В данном взаимодействии студент становится активным участником учебного процесса, уполномоченный в самостоятельном выборе актуальных запросов и потребностей современного образовательного пространства, ответственен в самоконтроле сформированных компетенций. В условиях разумной автономности студенту «делегировается» часть преподавательских функций, в первую очередь, в области контроля собственной успеваемости по языку. При определении языкового уровня учащегося необходимо учитывать, прежде всего, собственные достижения студента за период изучения ИЯ, а не языковые умения в группе. Таким образом, существенным достижением компетентностного подхода является вытекающая из него возможность отслеживать индивидуальный путь развития в овладении иноязычными навыками и умениями, в том числе за счет оптимальной организации самостоятельной работы студентов, являющейся важным элементом образовательного процесса.

Одной из важнейших целей обучения на современном этапе является эффективная организация учебной и внеучебной работы по иностранному языку, способствующей овладению не только навыков и умений общения на иностранном языке, но и способствующей проникновению и пониманию иной культуры. «Иностранный язык как всякая языковая система есть общественно-исторический продукт, в котором находит свое отражение история народа, его культура, система социальных отношений, традиций и др.» [Гумбольдт 1985: 25]. По образному определению В.Гумбольдта, язык – это душа нации, в нем запечатлен весь ее «национальный характер». Иностранный язык, в отличие от других учебных предметов, является одновременно и целью и средством обучения [Гумбольдт 1985: 30]. И.А. Зимняя отмечает, что специфику урока иностранного языка составляют условия, приемы и способы усвоения иноязычных средств и способов выражения мысли, усвоения, предполагающего наличие коммуникативной потребности ученика в порождении или приеме речевого высказывания на иностранном языке. Не менее важной отличительной особенностью урока иностранного языка является и его направленность на развитие коммуникативных способностей учащихся средствами и способами изучаемого иностранного языка [Зимняя 1991: 168]. Вопросы, относящиеся непосредственно к проведению аудиторных занятий, затрагивают большое количество проблем педагогического, лингвистического и методического характера. Оптимальная организация занятий зависит от правильного понимания

задач – чему и как обучать. Цель обучения языку - превращение изучаемого языка из предмета обучения в средство обучения и воспитания. В зависимости от доминирующих целей и особенностей усвоения обучающимися знаний, умений и навыков выделяются следующие звенья процесса обучения на уроке: формирование новых знаний, закрепление и совершенствование знаний, формирование умений и навыков, применение знаний на практике, повторение, выявление затруднений, систематизация знаний, контроль усвоения знаний, умений и навыков. Посредством каждого урока в рамках учебной деятельности возбуждаются актуальные состояния формируемых качеств личности, их стимулирование и подкрепления из урока в урок способствует развитию целостного качества личности.

Ведущая роль в конструировании форм организации обучения принадлежит преподавателю. Он подбирает оптимальное сочетание методов, форм и средств обучения, стиль деятельности в соответствии с особенностями обучающихся, целями обучения. Многое зависит от профессионализма, личностных качеств, умения взаимодействовать с людьми. При организации учебной работы используются формы организации обучения, которые объединяются во фронтальные, групповые и индивидуальные формы учебной работы, и способствуют эффективной подготовке коммуникативной деятельности, однако рамки урока не позволяют полностью решить задачу научить общению на языке. Поэтому задача преподавателя- создание внеурочной искусственной среды с целью обучения общению на иностранном языке. «Внеаудиторная работа- это специально организуемые внеучебные занятия, которые способствуют углублению знаний, развитию умений и навыков, удовлетворению и развитию интересов и способностей». Опыт и наблюдения свидетельствуют о том, что во внеурочной работе при изучении иностранного языка заложен огромный потенциал. Она способствует: а) развитию и поддержанию интереса учащихся к иностранному языку, повышению уровня их практических навыков говорения; б) способствует преодолению коммуникативных затруднений; в) воспитывает толерантное отношение к иной культуре; г) способствует расширению их кругозора, развитию их творческих способностей, эстетического вкуса, воображения, памяти и внимания.

Цели внеаудиторной работы по иностранному языку сводятся к формированию и поддержанию интереса у обучающихся к иностранному языку, иной культуре, повышению уровня их практических навыков говорения, расширению их кругозора, развитию их творческих способностей, эстетического вкуса, воображения, памяти, формированию у них толерантного отношения к носителям иной культуры.

Внеаудиторная работа по иностранному языку дает возможность студентам использовать иностранный язык как средство общения; показывает широкие возможности его использования.

Внеаудиторная деятельность, являясь логическим продолжением учебных занятий, совершенствует и закрепляет полученные на уроках знания. Подготовка к внеаудиторной работе осуществляется на практических занятиях с использованием активных методов обучения. Содержание внеучебной коммуникативной подготовки охватывало, помимо проведения викторины, следующие мероприятия: вечера-встречи с носителями иной культуры; организация праздников и иных межкультурных мероприятий; реальное и виртуальное общение с представителями иной этнокультуры; киноклуб; театральная деятельность. Система аудиторных занятий и видов внеаудиторной деятельности обучаемых объединена воспитательными и образовательными целями, осуществление которых создает условия для личностного развития обучаемых, повышения уровня коммуникативных умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 319 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 1991. – 229 с.
3. Ирисханова К.М. Компетентностная модель владения и овладения иностранным языком // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер. Лингводидактика. – Вып.546. – 2008. – С. 5-17.
4. Павлова И.П. Некоторые базовые понятия современной теории обучения иностранным языкам и их отражение в вузовских программах // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы. Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер. Лингводидактика. – Вып.546. – 2008. – С. 39-49.

Радикова Т.И.

**Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск**

УДК 81'271 (045)

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» ПРИ ПРЕОДОЛЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация

Изучая иностранный язык и иноязычную культуру, обучающиеся получают возможность расширить свое социокультурное пространство и культурно самоопределиться - прийти к осознанию себя в качестве культурно-исторических субъектов в спектре культур страны как родного, так и изучаемого языков.

Исследования в области философской интерпретации принципа диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, S. Savignon) показывают, что для более полноценного понимания изучаемой (иноязычной) культуры, необходимо одновременно изучать и родную культуру, так как адекватное понимание других невозможно без понимания себя. Кроме того, учащиеся должны осознать, что такое культура, как она образуется, что входит в ее рамки, и как осуществляются

взаимоотношения между культурами в современном поликультурном мире. Поэтому при обучении иностранному языку и иноязычной культуре видится целесообразным обратить внимание на следующие три составляющие: а) родную культуру; б) культуру как теоретический конструкт и в) культуру страны изучаемого языка.

Ключевые слова: межкультурное общение, диалог культур, взаимопонимание, иностранный язык, менталитет, страноведение.

Abstract

Studying foreign language and foreign culture, students have an opportunity to expand their sociocultural space and to gain their self-identity in this culture - to come to comprehension of as cultural-historical subjects in a spectrum of cultures of the country both native, and studied languages.

Researches in the field of philosophical interpretation of a principle of conversational interaction (M.M.Bakhtin, V.S.Bibler, V.V.Safonova, P.V.Sysoyev, S. Savignon) show, that for more adequate understanding of studied culture (foreign) at the same time it is necessary to study the native culture, for better understanding the others you should learn to understand yourself first.

Besides the students should come to recognize what culture is, how it is formed, what it includes and how the relations between cultures in the modern polycultural world are carried out. Therefore at training foreign language and foreign culture it is appropriate to pay attention to following three components: native culture; culture as theoretical construction and culture of the country of studied language.

Key words: cross-cultural communication, conversational interaction, mutual understanding; foreign language, character, country study.

Диалог культур – понятие, получившее широкое хождение в философской публицистике и эссеистике 20 века. Чаще всего оно понимается как взаимодействие, влияние, проникновение или отталкивание разных исторических или современных культур, как формы их конфессионального или политического сосуществования. В философских трудах В. С. Библера понятие диалога культур выдвигается в качестве возможного основоположения философии в канун 21 в.[3]

По-нашему мнению, именно на занятиях по иностранному языку студенты чаще всего сталкиваются с изучением иноязычной культуры, иноязычного образа мыслей, иноязычной повседневной жизни. Надо отметить, что чаще всего новая информация о жизни других народов, представителей других национальностей воспринимается ими настороженно и иронично.

Интересным представляется мнение Ефима Израилевича Пассова о проблеме диалога культур.

Проблема диалога культур – лишь название комплекса других проблем, по крайней мере трех: взаимопонимание, менталитет, взаимоотношение культуры и языка.

Предполагается, что взаимопонимание является естественным, само собой разумеющимся результатом обучения иностранным языкам. Но практика не оправдывает этих надежд, система не дает ожидаемого результата: взаимопонимание - слишком сложный феномен, чтобы можно

было ожидать его появления из ничего [1]. Взаимопонимание по-мнению Е. И. Пассова складывается из следующих компонентов.

Во-первых, это социологический аспект: осознание общности, зависимость одной культуры от другой.

Во-вторых, это социокультурный аспект.

В-третьих, это ценностный аспект, ибо только осознание и понимание ценностей другой культуры обеспечивает взаимопонимание. Только взаимопонимание, основанное на признании чужих ценностей, а признании у другого прав на эти ценности, а уважении к этим ценностям, может и должно быть желанной целью.

В четвертых, это психологический аспект. Взаимопонимание всегда ведет к координации, к сотрудничеству, что возможно лишь при условиях, когда:

а) предмет общения становится лично значимым для обоих собеседников;

б) проявляются отношения сопереживания (эмоциональный контакт);

в) оба общающихся приняли ситуацию, поняли её, сняли смысловые барьеры [1].

Согласимся с Е.И. Пассовым в том, что взаимопонимание без указанных выше условий невозможно, так как отсутствует главная предпосылка взаимопонимания, его основа - культура. Присвоенная культура не всегда проявляется в общении, но всегда подразумевается, как невидимая часть айсберга; общающихся объединяет не то, что они говорят, а то, о чем они молчат, хотя и знают. Без этого не будет взаимопонимания, а значит, не будет и принятия чужого менталитета [1].

Д.В. Поль выделяет несколько подходов к организации диалога культур, представленных в российской педагогической практике и науке.

Первый подход предполагает самое широкое использование диалога культур в практике преподавания отдельных предметов: от филологических до технологии (диалог как метод).

Второй – диалог культур в школах этнических диаспор (в обобщающем варианте – поликультурность; в последнее время его популярность резко выросла).

Третий – диалог культур как основа всего учебного процесса в классах с ярко выраженным смешанным этническим составом.

Четвёртый – диалог культур как стержень всей образовательной программы учебного заведения, специфика которого предполагает углублённое изучение иной культуры (или культуры и языка) [2].

На занятиях по иностранному языку на Факультете Информационных Технологий и Вычислительной Техники мы используем краткий курс Страноведения Великобритании и США. В ходе данного курса студенты знакомятся со знаменательными датами из истории Великобритании и США, с повседневным образом жизни жителей этих стран, с их культурой и кухней. Каждая большая тема курса заканчивается просмотром либо художественного фильма, либо документального видео

по определенной теме, после чего студенты обсуждают некоторые наиболее интересные моменты и выполняют задания. Наши наблюдения за несколько лет проведения краткого курса Страноведения Великобритании и США показали, что благодаря тому, что студенты ближе узнают характер и культуру изучаемых стран, их мнение об их жителях меняется. Они начинают понимать, что между ними и жителями Великобритании и США гораздо больше общего, чем они могли представить себе. Также студентам предлагается изучать иноязычную культуру в сравнении со своей родной культурой. Например, систему образования Великобритании студенты изучают в сравнении с российской системой, анализируют преимущества и недостатки той и другой систем. Также студентам устраиваются встречи с иностранными студентами и преподавателями из таких стран, как США, Испания, Финляндия, Южная Корея. В ходе данных встреч они несомненно начинают лучше понимать их культуру и поведение и в свою очередь также начинают испытывать чувство гордости за свою культуру и страну общаясь с представителями других стран и культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пассов Е. И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты (Статья вторая) [Электронный ресурс] Липецк, 2001 г, Режим доступа: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/mrs2001-02/28_237
2. Теоретико-методологические аспекты организации диалога культур в образовательной среде: Сборник научных трудов /Сост. Д. В. Польш, Т. Г. Мельник, Э. И. Иванова, И. Л. Масандилова. [Электронный ресурс] Москва, ИХО РАО, 2009 г, Режим доступа: <http://schuzu19.mskobr.ru/files/teoraspekty2009.pdf>
3. Философская энциклопедия [Электронный ресурс] Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8262/%D0%94%D0%98%D0%90%D0%9B%D0%9E%D0%93

Роева К.М.

**Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск**

УДК 81'255.2:6 (045)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КОНСТРУКЦИЙ С ПРИЧАСТИЕМ (на материале научно-технического дискурса)

Аннотация

В последнее время в свете научно-технического прогресса, роста международного сотрудничества вопросы коммуникации, в нефтяной сфере в особенности, приобретают большое значение. Возрастает интерес к научно-техническому дискурсу, который стал привлекать особое внимание исследователей, как способ представления, хранения и передачи результатов научного познания. Научно-технический дискурс обладает своей спецификой, отвечающей целям и задачам содержания научной литературы, а также рядом особенностей в способе изложения материала, в области терминологии и грамматики. Так, для этого типа дискурса характерно использование причастий, причастных конструкций и оборотов, которые придают речи спаянность, сжатость. В тоже время причастие отражает характеристику предмета в действии, позволяя емко передать смысл высказывания. Причастие I и причастие II участвуют в образовании

многочисленных конструкций, которые отсутствуют в русском языке. Вследствие этого при общении могут возникать проблемы их понимания и перевода. В данной статье рассматриваются особенности конструкций с причастием в английском языке (объектный причастный оборот, независимый причастный оборот, каузативные конструкции), даются примеры их перевода исходя из особенностей причастия в английском языке и норм русского языка.

Ключевые слова: научно-технический дискурс, причастие, объектный причастный оборот, независимый причастный оборот, каузативные конструкции.

Abstract

Recently due to technological advances, the growth of international cooperation the problems of communication, especially in oil industry, are of great importance. That is why the interest in scientific-technical discourse has been increasing. It has been paid attention to as the way to present, store and pass the results of scientific knowledge. The scientific-technical discourse has its own peculiarities corresponding to aims and tasks of scientific literature, as well as characteristics in the representation of the information, in the area of its terminology and grammar. Scientific-technical discourse is characterized by usage of participles and participial constructions which give cohesion and laconism to the speech. At the same time Participles show the characteristics of a subject in dynamics. Participle I and Participle II form a lot of constructions which don't exist in the Russian language. Therefore different problems of their understanding and interpretation may arise during communication. This article is devoted to the features of participial constructions in the English language (Complex Object, Nominative Absolute Participial Construction, causative construction), cases of their translation depending on participial characteristics and standards of the Russian language.

Key words: scientific-technical discourse, participle, Complex Object, Nominative Absolute Participial Construction, causative constructions.

В эпоху научно-технической революции процессы международного сотрудничества сделали актуальным вопросы коммуникации. Возросший интерес к научно-техническому дискурсу, в частности нефтяному, обусловлен экстралингвистическими причинами: процесс глобализации, научно-технический прогресс, внедрение новых технологий, расширение научных контактов, обмен опытом, увеличивающийся спрос на рынке нефтересурсов. Данный тип дискурса балансирует на грани научно-экономического, социального, политического, экологического дискурсов, так как все они связаны с добычей, переработкой, транспортировкой и системой газо- и нефтепродуктообеспечения. Научно-технический дискурс специфичен. С одной стороны он привязан к научному дискурсу, который является его основой, с другой стороны, научно-технический дискурс подвижен и в зависимости от направленности тематики приближается к экономическому дискурсу (описание деятельности нефтяной компании), политическому (обсуждение войны в Ираке, являющимся одним из основных экспортеров нефти), экологического (проблемы нефтяных пятен).

Научно-технический дискурс, несмотря на то, что он является частью научного дискурса и обладает такой же спецификой, имеет свои собственные характерные черты. Особенности его синтаксического строя напрямую связаны с задачей логического изложения, передачей суммы знаний, относящихся к определенной области, которые реализуются при

использовании сложных предложений с целым рядом придаточных предложений, выраженными оборотами с неличными формами глагола: причастием, герундием, инфинитивом [Кузнец, Скребнев 1960: 127]. Тенденция к языковой экономии проявляется в активном использовании в научно-техническом дискурсе причастия в функции пре и постпозиционного определения и обстоятельства. Препозитивные причастия часто встречаются в терминологических сочетаниях, где они часто в результате переосмысления значения ведут себя как омонимичные прилагательные [Текстология 1978: 97]. Предложения, утяжеленные причастиями и причастными оборотами, придают потоку речи спаянность, подчеркнутую взаимосвязь компонентов и строгую логическую последовательность, увеличивая смысловую нагрузку [Низовец 2002: 6]. Распространенными являются конструкции, в которых постпозитивные причастные обороты отделены от определяемого слова зависящей от него предложно-падежной группой [Федоровская 1989: 46].

Активное использование причастий в научном стиле может быть объяснено их способностью к сжатости речи. Причастие является важнейшим средством обозначения признаков предметов в форме определения [Голуб 2005: 321]. Соединяя в себе черты прилагательного и глагола, причастие не только образно характеризует предмет, но представляет его признак в динамике. В отличие от прилагательного причастие обладает категориями времени, вида, залога, которые отражают становление признака. В тоже время причастие сжимает информацию, позволяя в определении передать содержание, которое можно выразить и придаточной частью предложения.

Причастие является гибридной частью речи, соединяющей в себе именные и глагольные свойства. Причем реализация этих свойств в английском и русском языках отличается. Поэтому перевод причастия и причастных конструкций может вызывать определенные трудности на практических занятиях по английскому языку для будущих специалистов нефтегазового дела. В научно-технических текстах весьма высок удельный вес причастных конструкций типа:

The previous decade has seen producers focusing on cost cutting.

Oil shale resources are large, with the United States having approximately 1,200 billion bbl of resources.

The air remains supersaturated.

The San Julian basin covers 14.325 sq km and has one well drilled by a consortium led by Petrobras.

Конструкция с причастием I – объектный причастный оборот – образуется глаголами, выражающими чувственное восприятие: to hear, to see, to feel, to watch, to observe, to find, to notice etc. Будучи гибридной категорией, причастие при переводе на русский язык передается причастием, деепричастием, прилагательным и существительным, вот почему при выборе варианта задача переводчика точно передать смысл текста и в тоже время не нарушить грамматических норм русского языка. Рассмотрим некоторые возможные случаи. Указанная конструкция

выполняет в предложении функцию сложного дополнения и переводится на русский язык либо придаточным предложением, вводимым союзом **как**, либо существительным, в связи с чем переводчик вынужден решать проблему выбора варианта перевода:

We saw the mixture boiling. – 1.Мы видели, как кипела смесь. 2.Мы видели кипение смеси. В первом варианте употребленное придаточное предложение, вводимое союзом **как**, акцентирует внимание на образе действия, во втором – дополнение, выраженное существительным, подчеркивает само действие, его длительность. А так как объектный причастный оборот используется для того, чтобы подчеркнуть процессуальность действия, предпочтителен второй вариант.

Аналогично и в примере *We observed the equipment working.* Однако здесь отмечается уже три варианта перевода, причем при выборе между вторым и третьим вариантами предпочтителен последний, так как во втором варианте внимание фокусируется на объекте действия, в третьем – на процессе. – 1.Мы наблюдали, как работает оборудование. 2.Мы наблюдали работу оборудования. 3.Мы наблюдали за работой оборудования.

Независимый или абсолютный причастный оборот часто используется в английских технических текстах для информативной насыщенности предложения. Как правило, абсолютный причастный оборот переводится придаточным предложением, при этом причастие английского оборота получает статус сказуемого русского придаточного предложения, время которого определяется формой причастия и временем сказуемого в английском предложении. В данном случае решается проблема выбора варианта перевода в зависимости от положения указанной конструкции в предложении:

а) если оборот стоит в начале английского предложения, то при переводе на русский придаточное предложение присоединяется к главному подчинительными союзами типа **так как; когда; если; хотя; после того, как** и др. (союз выбирается в соответствии с контекстом и формой причастия), например: *No well being drilled without the use of bits, drilling processes are extremely important in the oil producing industry.* - Процесс бурения является важной частью нефтедобывающей промышленности, так как ни одну скважину нельзя пробурить без использования долот.

Так как причастие обладает категорией относительного, а не абсолютного времени, то выбор времени при его переводе будет зависеть от времени личного глагола. Неперфектное причастие означает последовательность действий, что дает возможность переводить такие предложения на русский язык бессоюзными предложениями. Перфектное же причастие указывает на предшествование действия и выражает причинно-следственную связь между абсолютным причастным оборотом и главным предложением, поэтому оборот переводится придаточным предложением, вводимым союзами **так как, после того как** или обстоятельством времени, выраженным именной группой с предлогом. *The*

well being drilled, the oil began to flow. - Скважину пробурили, нефть начала фонтанировать.

A lot of wells having been drilled in Western Siberia, the production of oil and gas greatly increased. - 1. Добыча нефти и газа значительно возросла, так как пробурили много скважин в Западной Сибири. 2. Добыча нефти и газа значительно возросла после бурения многочисленных скважин. В первом варианте используется придаточное предложение, вводимое союзом **так как**, во втором варианте – именная группа с предлогом. Предпочтение в данном случае отдается второму компактному варианту с отглагольным существительным.

б) если независимый причастный оборот стоит в конце английского предложения, в нем, как правило, (но не всегда) даются дополнительные сведения о том, что сообщается глаголом-сказуемым, вследствие чего в русском переводе такого оборота придаточное предложение присоединяется к главному сочинительными союзами типа **причем, а, и**, а избыточные компоненты элиминируются, например: *There are two methods of drilling a well, the cable tool method being the older of the two.* - Существует два метода бурения скважин, при этом ударно-канатный метод является методом более длительного применения.

The soft formations near the surface may be drilled with great speed, the mud fluid playing an important part in the drilling rate. - Мягкие залежи около поверхности могут быть пробурены с большой скоростью, при этом буровой раствор играет важную роль в скорости бурения.

The economic value of oil fields is known to be determined by physical properties of reservoir rocks, these properties being oil, gas and water saturation, permeability and porosity. - Известно, что экономическая ценность месторождения определяется физическими свойствами пород-коллекторов: нефте-, газо- и водонасыщенностью, проницаемостью пород и пористостью. Такие предложения не представляют сложности при переводе, поскольку они полностью соответствуют не только в содержательном, но и в структурном плане русскому варианту.

Особое внимание следует уделить абсолютным причастным конструкциям, вводимым предлогом *with*, активно используемым в английских научно-технических текстах. В языке научно-технической литературы, где широко распространены сложные предложения с сочинением и подчинением, наличие данной конструкции облегчает понимание текста. В русском языке этот оборот соответствует целому обстоятельству предложению со своим подлежащим, сказуемым и одним из следующих союзов: **причем, а, и; так как, потому что, поскольку; хотя, если; когда, после того как; где**. Выбор союза обуславливается контекстом, например:

The flowline system meets the American Petroleum Institute's specifications, with all the equipment meeting operational criteria. - Система трубопровода удовлетворяет требования Американского нефтяного

института, так как все оборудование соответствует эксплуатационным критериям.

В абсолютных причастных оборотах смысловой глагол иногда опускается. В этом случае либо данная конструкция переводится придаточным предложением, в котором глагол выбирается в соответствии со смыслом исходного предложения, либо главное предложение переводится обстоятельством времени или дополнением, например:

Performance observations were recorded, with particular attention on the variables. – 1. Наблюдения за работой (механизма) регистрировались, при этом особое внимание уделялось переменным величинам. 2. В процессе наблюдения и регистрации работы механизма особое внимание уделялось переменным величинам. Последний вариант перевода позволяет объединить оба процесса (процесс наблюдения и процесс «уделения внимания»).

В силу того, что причастие II используется в аналитических конструкциях пассива, закрепилось мнение, что причастие II – это пассивное причастие. И, следовательно, причастие I – это активное причастие. Хотя на самом деле, и то, и другое причастие может иметь значение как активности, так и пассивности. По своему происхождению все неличные формы стояли как бы выше залоговых различий, они были нейтральны по отношению к различению актива и пассива и могли приобретать тот или иной залоговый оттенок в зависимости от контекста. Позднее пришло осознание того, что, будучи составной частью глагольной системы, неличные формы должны обладать внешним выражением залоговых различий. Для выражения пассивности в этих формах были созданы новые, образованные при помощи глагола *to be*. Залоговое значение неличной формы состоит в специфике ее отношений со своим субъектом [ТГАЯ 1983: 75]. Под субъектом понимается элемент, являющийся носителем главного признака, представленного неличной формой. Если субъект неличной формы обозначает агенса передаваемого действия, значение такой формы активно, если же субъект – пациенс действия, то значение такой формы пассивно. С причастием I сложностей не возникает, а вот значение причастия II и его залоговые функции представляют значительные трудности. Причастие II действие не обозначает: его основное значение – результат или следствие действия, состояние, качество лица или предмета, приобретенное или приобретаемое вследствие воздействия внешних факторов [Пушина 2009: 166]. Действие обычно предшествует состоянию (*a broken cup, a closed door*), но может и сопутствовать ему (*a man loved and respected*); находящийся в данном состоянии предмет обычно является пациенсом действия, но может быть и агенсом (*an escaped prisoner*). Таким образом, значение состояния, выраженное причастием II, связано с такими лексико-грамматическими характеристиками данного глагола, как переходность и непереходность, предельность и непердельность [Плоткин 1975: 107]. У переходных глаголов существует две неличные формы для выражения пассивного действия: причастие II и причастие I в пассивной форме. Разница заключается в

процессуальности действия причастия I и его отсутствия у причастия II [ТГАЯ 1983: 77]. Следовательно, в этих формах выражено видовое противопоставление. Причастие II переходных глаголов в атрибутивном употреблении всегда имеет пассивное значение и выражает результат действия, сделанного над данным предметом: *As in the turbine meter discussed above, there are certain limitations as to maximum and minimum flows.* С причастием непереходных глаголов дело обстоит сложнее. В атрибутивной функции они встречаются редко и по содержанию активны. Такое употребление причастия возможно лишь в тех случаях, когда глагол имеет перфектный смысл [Ильиш 1940: 185]. Например: *Crude input into US refineries averaged more than 14.6 million b/d in the week ended Mar.26, up by 68000 b/d from the previous week.* Клоуз приводит в пример следующие причастия: *escaped, faded, fallen, grown* [Close 1979: 85]. Например: из словосочетания *fallen rocks* понятно, что причастие *fallen* имеет активное значение.

Что касается причастия II, наиболее употребительными в английском научно-техническом тексте являются конструкции, образующиеся глаголом-связкой и каузативные конструкции. *The air remains supersaturated.*

We have the wellsite prepared for drilling.

Конструкция I типа с причастием II структурно образуется связочными глаголами *to be, to get, to become, to keep, to continue, to remain, to stand* и некоторыми другими. Глагол *to be* как правило указывает на состояние (*The air is supersaturated*), глагол *to get* – на процесс воздействия (*Under certain conditions the air gets supersaturated*), глагол *to become* представляет действие как результат какого-то процесса, глаголы *to keep, to continue, to remain* указывают на длительный характер действия (*The air remains supersaturated*). В процессе перевода указанной конструкции переводчик решает проблему выбора варианта перевода.

Under certain conditions the air gets supersaturated. Так при переводе указанной конструкции, допускаются следующие варианты: 1. *При определенных условиях воздух становится перенасыщенным парами.* 2. *При определенных условиях воздух перенасыщается парами.*

В первом варианте при переводе причастной конструкции в русском языке используется составное сказуемое, указывающее на переход из одного состояния в другое, во втором варианте перевода – личный глагол с рефлексивным залогово-возвратным значением, обозначающий процессуальность. В данном случае вариант перевода зависит от контекста и от аспектуального характера действия.

The air becomes heated attaining the temperature of the body with which it is in contact. При переводе данной конструкции возможны следующие варианты: 1. *Воздух становится нагретым, приобретая температуру того тела, с которым он соприкасается.* 2. *Воздух становится нагретым, приобретая температуру соприкасаемого тела.* 3. *Воздух нагревается, приобретая температуру соприкасаемого тела.* Так, в этом случае

предпочтителен третий вариант, адекватно отражающий указанный физический процесс и удовлетворяющий в полной мере нормам русского языка.

Особенностью английского научно-технического текста является активное использование так называемых каузативных конструкций [Хорнби, 1960: 19], которые указывают на то, что действие совершается не самим лицом, обозначенным подлежащим, а для него и по его желанию кем-то другим. Этот оборот образуется после глаголов *to wish, to want, to get, to have, to keep*. В этом случае существует два варианта перевода, предпочтительный выбор которых зависит от объекта, на котором сфокусировано действие, выраженное неличной формой глагола:

1. перевод безличным предложением:

We have new equipment installed. – Нам установили новое оборудование.

We got lots of pipes delivered. – Нам доставили много труб;

2. перевод предложением с пассивным залогом, где при переводе дополнение получает статус подлежащего:

Для нас было установлено новое оборудование.

Нам было доставлено много труб.

Таким образом, достижение адекватности перевода научно-технического текста в значительной степени определяется правильностью выбора варианта перевода, то есть использованием таких языковых средств, которые, часто не совпадая по своему формальному характеру с элементами подлинника, выполняют аналогичную смысловую функцию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 448 с.
2. Ильиш Б.А. Современный английский язык: теоретический курс. – Л.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1940. – 256 с.
3. Кузнец М.Д., Скребнев, Ю.М. Стилистика английского языка. – Л.: Учпедгиз, 1960. – 173 с.
4. Низовец Т.И. Особенности синтаксиса английских научно-технических текстов: учебное пособие. – М.: МАИ, 2002. – 84 с.
5. Плоткин В.Я. Грамматические системы в английском языке / В.Я. Плоткин. – Кишинев: Штиинца, 1975. – 127 с.
6. Пушина Н.И. Неличные формы глагола в ономаσιологическом и когнитивных аспектах // Вестник Удмуртского Ун-та. История и филология. – Вып. 1. – Ижевск, 2009. – С. 160-171.
7. Текстология английской научной речи (Текстология) / под ред. Глушко М.М., Карулина Ю.А. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 194 с.
8. Теоретическая грамматика английского языка (ТГАЯ) / Отв.ред. В.В. Бурлакова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 253 с.
9. Федоровская О.А. О жанровой классификации научно-технических документов и их лингвистических особенностях (на материале русского языка) // Разновидности и жанры научной прозы: Лингвостилистические особенности. – М.: Наука, 1989. – С. 37–48.
10. Хорнби А.С. Конструкции и обороты современного английского языка / А.С. Хорнби. – М.: Учпедгиз, 1960. – 335 с.

11. Close, R.A. A reference grammar for students of English / R.A. Close. – М.: Prosveshcheniye, 1979. – 352 p.

**Садыкова М.А.,
Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск**

УДК 811.1'42 (045)

МЕТАФОРА «ПОЛИТИКА / ТАНЕЦ» В МЕДИА-ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Аннотация

Настоящая статья рассматривает медиа-политический текст как объект анализа, в том числе, аксиологического, в процессе подготовки бакалавров-международников. Использование медиа-текстов на занятиях по иностранному языку способствует осознанию современных мировых и национальных политических и социальных процессов и тенденций развития. Общеизвестно, что человек стремится к утверждению ценностно-значимого. Умение вычлнить аксиологическую структуру текста помогает воссоздать языковую картину автора текста. Метафора выступает одним из лексических и стилистических средств выявления оценки автора. В политическом дискурсе используется метафора «политика/ танец». Данная метафора образована по аналогии с концептуальными (когнитивными) метафорами Дж. Лакоффа и М. Джонсона. Танец является древнейшим из искусств и семиотик, имитирующим «токовые танцы» птиц и животных; в настоящее время танец воспринимается как эстетический зрелищный вид искусства, рождающийся на глазах зрителей. При метафорическом переносе основные значения концепта «танец» могут описать международные/ дипломатические отношения, которые являются публичными, призваны способствовать развитию дружественных отношений между государствами, требуют постоянного взаимодействия и равноправия. На примере статей американского и российского изданий анализируется употребление данной метафоры в заглавии, делается попытка объяснить ценностные предпочтения авторов. Подчеркивается универсальный характер метафоры, обеспеченный универсальным языком танца, вследствие чего перевод метафоры с английского языка на русский язык и с русского на английский не вызывает затруднений.

Ключевые слова: политический дискурс, медиа-политический текст, аксиологическая структура, метафора «политика/ танец».

Abstract

The paper considers media-political text as an object for axiological analysis as part of training of the undergraduates whose major is “International Relations”. Use of media-political texts at the classes of English encourages students’ awareness of the modern world and national political and social processes and evolution tendencies. It is common knowledge that a human strains after value consciousness. The skill of eliciting the axiological structure of the text helps to recreate the author’s linguistic world image. Metaphor is one of the brightest lexical and stylistic means of eliciting the author’s evaluation. “Politics/ dance” metaphor is used in political discourse. This metaphor is coined by analogy with G. Lakoff and M. Johnson’s conceptual (cognitive) metaphors. Dance is the most ancient art and semiotics based on imitation of birds and animals’ courtship movements. Nowadays dance is considered to be an aesthetic spectacular art form. The main meanings of the “politics/ dance” metaphor can be carried over to international and diplomatic intercourse which is public, called to promote friendly relations between nations and demand constant cooperation and

equality. An attempt to analyze the use of the metaphor in American and Russian articles and to explain the authors' value preferences is made. The universal dance language provides the universal character of the metaphor and contributes to smooth translation both into Russian and English.

Key words: political discourse, media-political text, axiological structure, “politics / dance” metaphor.

Несмотря на проведенные многочисленные исследования, текст как лингвокультурный феномен продолжает оставаться объектом научных изысканий ученых-лингвистов.

Формирование профессиональных иноязычных компетенций студентов направления «Международные отношения» традиционно ведется в основном на материале медиа-текстов общественно-политической тематики из британских, американских и российских СМИ. Выбор таких текстов определяют профессиональные требования, предъявляемые к выпускникам вуза, трудовая деятельность которых будет связана с общественно-политической сферой.

По мнению А.А. Кожанова, «политические тексты, как источники сведений о естественной политической ситуации в жизни общества, обладают особенной ценностью. Текст влияет на политические отношения, так как он обращен к массовой аудитории, содержит актуальные политические проблемы, для которых характерна включенность в повседневную практическую жизнь, а также является достоверным показателем отражения сознания и жизни этноса» [3].

В процессе обучения студенты овладевают приемами и навыками определения жанра текста (новостной репортаж, аналитическая статья, комментарий, письмо в редакцию, интервью и т.д.); передачи в речи и при переводе идиоматических выражений, реалий, образных средств и других культурно обусловленных элементов исходного текста (цитат, культурных и литературных аллюзий). При работе с политическими медиа-текстами студенты учатся пользоваться справочными материалами, в том числе словарями, энциклопедиями и культурно-страноведческими источниками. Одной из важных составляющих такого обучения является выработка привычки к регулярному чтению и просмотру СМИ, осознание современных мировых и национальных политических и социальных процессов и тенденций развития, а также собственной позиции по самым злободневным вопросам современности.

Согласно В.А. Марьянчик, медиа-политический текст – это «упорядоченная, организованная, коммуникативная, знаковая единица, представляющая собой целостное и завершенное сообщение, функционирующее в сфере массовой коммуникации, отражающее политическую тематику» [5, 179].

Цель медиа-политического текста – формирование политической культуры и управление политическим поведением и действиями адресата [5, 251]. Основными характеристиками медиа-политического текста являются *событийность*, т.к. этот вид текста, прежде всего, направлен на

отражение текущих событий; *нарративная основа* (сценарий, характер), *жанрово-стилевое многообразие*, а также *аксиологичность* и *оценочность*, поскольку в центре внимания находятся правовые (собственно политические) и этические ценности, служащие основанием оценки [5, 185–196]. Для нас представляют интерес последние две характеристики.

Несмотря на существующее разнообразие точек зрения ученых на природу ценностного в культуре, менталитете и языке, общим остается признание того, что человек стремится к утверждению ценностно-значимого. Сложно представить общество, существующее вне определенной ценностной системы координат, которая определяет этику, поведение, предпочтения, и которая регламентирует действия людей в разных сферах жизнедеятельности.

Умение вычленить аксиологическую структуру текста помогает воссоздать языковую картину автора текста. Аксиологическая структура реализуется на глубинном смысловом и поверхностном языковом уровнях [5, 192]. На языковом уровне на аксиологичность и оценочность текста «работают» синтаксические и лексические средства. Несомненно, метафоричность является наиболее ярким образным и эмоциональным средством. При этом метафора является не только языковым, но и когнитивным средством, активно помогающим генерировать смыслы и эксплицировать авторскую оценку.

Большинство метафорических моделей российского политического дискурса подробно описаны в научной литературе: антропоморфная метафора (анатомия и физиология, болезнь, семья), социальная (театр, спорт, война), метафора природы (мир растений и животных), артефактная метафора (дом, механизм) и др. Подобные метафорические модели отражают некоторые фундаментальные культурные ценности, как правило, на общечеловеческом уровне и потому являются основой понимания в коммуникации, самопознании и т.д. Они образуются путём наложения типичных конечных и исходных моделей, например, «гнев/ опасный зверь», «любовь/ путешествие», «спор/ война» и т.д. [4, 20].

Материалом данного исследования послужили две статьи – на английском и на русском языках. Статья на английском языке была опубликована в одном из ведущих американских аналитических изданий “Foreign Affairs”: *The Superpowers: Dance of the Dinosaurs* by Marshall D. Shulman (1987) [<https://www.foreignaffairs.com/articles/russia-fsu/1988-02-01/superpowers-dance-dinosaurs>]. Внимание привлекла эстетическая метафора танца, нечасто встречающаяся в российских медиа-политических текстах. Данную метафору можно классифицировать как социальную, поскольку реальность в ней моделируется через этот вид искусства.

По мнению А.П. Чудинова, в разные периоды развития страны метафоры меняются. Автор пишет, анализируя социальные метафоры российских СМИ периода перестройки: «Вместе с тем, если политики и журналисты концептуализируют мир, используя образы войны, преступности и болезни, образы игры и театра, то это, несомненно,

воздействует на общественное самосознание, еще больше усиливая негативную оценку действительности и (будем надеяться) увеличивая жажду перемен... За последнее десятилетие люди устали ощущать себя гражданами больного, криминального и нищего государства и, похоже, очень ждут принципиально новых концептуальных метафор» [7, 131].

Необходимо отметить, что в издании “Foreign Affairs” метафора «политика/ танец» встречается неоднократно в заглавиях статей и рецензий, например, *Shall We Dance?* by Frank Gibney (2000); *A Dance Along the Precipice: The Political and Economic Dimensions of the International Debt Problem; World Debt Crisis: International Lending on Trial; Banks, Petrodollars, and Sovereign Debtors* by William Diebold, Jr. (1986); *Americans and Europeans: Dancing in the Dark; Repairing the Damage: Possibilities and Limits of Transatlantic Consensus* by Philip H. Gordon (2007); *China and India Learning From Each Other: Reforms and Policies for Sustained Growth; Dancing With Giants: China, India, and the Global Economy* by Richard N. Cooper (2007); *Nigeria: Dancing on the Brink* by Nicolas Van De Walk (2011); *Dancing with Cuba: A Memoir of the Revolution* by Kenneth Maxwell (2004); *Yemen: Dancing on the Head of Snakes* by L. Carl Brown (2010) и др. Таким образом, можно сделать вывод, что англоязычные авторы используют метафору танца чаще своих русскоязычных коллег. Одним из объяснений этого явления может быть мнение А. Гиршона, который считает метафору «жизнь/ танец» менее распространенной в нашей культуре в силу своей несерьезности. Автор также отмечает: «Эта метафора неявно предполагает, что все, с чем вы встречаетесь в жизни, является партнером по танцу. Это означает, что в жизни, может быть, нет логически обнаруживаемого смысла, но есть красота. Это означает, что у вас нет свободы отказаться от танца, но есть выбор позиции и движения» [1].

Отношения человека и мира представлены метафорой танца у австрийского ученого, одного из основоположников кибернетики Хайнца фон Фёрстера: человек находится в танце с миром, познавая его таким образом; в этом танце мир и человек по очереди ведут, устанавливая, таким образом, отношения партнерства и взаимного созидания.

Автор танцевально-процессуального подхода в психологии, профессиональный танцор и тренер Э. Изотов считает: «Чтобы танец случился, необходимо доверие и принятие... Через доверие и близость можно находиться в настоящем и идти навстречу требованиям каждого конкретного момента... танец с партнером всегда продолжается, что бы ни произошло, что бы ни возникло в этом взаимодействии, комфортное или дискомфортное – это тоже часть танца. Танец при этом является «моделью бытия» или моделью отношений... Он обучает искусству непрерывности отношений» [2].

Концептуальные метафоры часто разворачиваются в тексте в метафорические сценарии. Узлами (значениями) концепта «танец»,

связанными между собой отношениями различной природы и различной степени близости, выступают:

- (согласованные с музыкой/ партнером) движения человека, так называемый «язык тела»;

- основной содержательной единицей танцевальной семиотики является па, танцевальный шаг [6, 304];

- является древнейшим из искусств, имитирующим «токовые танцы» птиц и животных, которые переросли в древние племенные танцы, имеющие семиотические (идеология, средство сплочения, магия) и несيميотические функции (медицинские, игровые) [6, 302];

- является зрелищным видом искусства, рождающимся на глазах зрителей;

- равноправие партнеров.

Содержание метафоры «жизнь/ танец» может быть перенесено на метафору «политика/ танец», поскольку все составляющие этой метафоры описывают международные/ дипломатические отношения, которые являются публичными, призваны способствовать развитию дружественных отношений между государствами, и требуют постоянного взаимодействия и равноправия.

В рассматриваемой статье М.Д. Шульмана *The Superpowers: Dance of the Dinosaurs* заглавие статьи разъясняется в двух первых абзацах:

Mikhail Gorbachev recently expressed to a group of American visitors his hope that the United States and the Soviet Union would not appear to future historians like "two dinosaurs circling each other in the sands of nuclear confrontation." This colorful image well describes recent relations between the two superpowers: even though they are not marked for early decline or extinction, the two nations have shown a manifest inability to conduct their relations with a rational regard for their survival as great powers...

Both superpowers are heavily overmilitarized. In each country this has created a community with a stake in perceiving the other superpower as a mortal threat... In the case of the Soviet Union, overmilitarization has deepened the stagnation of an inept system. In the case of the United States, it has undermined the country's economic competitiveness, its financial solvency and the well-being of its society. This is the dance of the dinosaurs.

Автор метафоры, М.С. Горбачев, сравнивает США и СССР с двумя динозаврами, кружащими в песках ядерной конфронтации, таким образом, реализуя самое древнее значение танца соперничающих друг с другом животных. Чувство древности усиливается еще больше тем, что сравниваются давно вымершие особи, которые не смогли выжить и приспособиться к изменившимся условиям окружающего их мира. При этом и автор метафоры, и автор статьи не преуменьшают возможности обеих стран, считая их одинаково мощными, хотя и по-разному обремененными своими проблемами. Предикат *to circle* – *кружиться* напоминает автору статьи танцевальные движения – па. Так, образ кружащих друг против друга древних животных, желающих выявить «расстановку сил», был развернут в метафору танца. Понятие танца у современного человека ассоциируется, прежде всего, с эстетикой, зрелищностью; мало кто проводит параллели с истоками танца, хотя все

имеют представление о «танцах» соперничающих птиц и животных. Выбор метафоры «политика/ танец» говорит о желании автора видеть представление если не равноправных (учитывая долгое противостояние и не всегда теплые отношения наших стран), то хотя бы равноискусных партнеров, что и отражено в содержании статьи: начало перестройки и радикальной модернизации СССР расцениваются автором как шаг навстречу более открытым международным отношениям, но при этом он осознает масштабность задуманных перемен и ставит под сомнение возможность претворения их в жизнь; США, в свою очередь, должны осознать свою роль конструктивного лидера, чьей задачей является сохранение демократических ценностей в мире; решив свои проблемы и сохранив желание к сотрудничеству, можно надеяться на нечто более изящное и равноправное (=рациональное), нежели примитивное выяснение отношений.

Как было отмечено выше, метафора «политика/ танец» редко используется в российских медиа-текстах. При этом значение этой метафоры аналогично англоязычной. Приведем отрывок интервью из статьи «*Российский дипломат: танго нужно танцевать вместе*» (2008) [<http://rus.delfi.ee/daily/estonia/rossijskij-diplomat-tango-nuzhno-tancevat-vmeste?id=18424770>]. На вопросы журналиста отвечает заместитель главы МИДа России Владимир Титов:

– А есть ли надежда, что это улучшение отношений (между Эстонией и Россией – прим. автора) может произойти раньше, чем через 10 лет?

– Я думаю, что на это мы должны настраиваться. Но на это нужна воля с обеих сторон. Потому что, как говорят, когда речь заходит о танго — его нужно танцевать вместе.

Российский дипломат сравнивает отношения между двумя странами-соседями с танго – парным танцем, требующий синхронности движений, гибкости, импровизации и взаимопонимания. Метафора танца как нельзя лучше передает все те качества, которые необходимы для идеальных дипломатических отношений. Немаловажен еще один момент – универсальный характер метафоры «политика/ танец» не создает проблем в переводе в силу того, что язык танца так же в свою очередь является универсальным и понятным обеим лингвокультурам.

Таким образом, приобретенные в процессе обучения знания и навыки работы с медиа-текстами помогут будущим международникам адекватно понимать и анализировать эксплицитно- и имплицитно-заложенную информацию в медиа-политических текстах, интерпретировать позицию автора, выявляя аксиологическую составляющую текста, тем самым способствуя развитию собственного критического мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гиршон А. Танец как метафора и не только [Электр. ресурс]. URL: <http://www.girshon.ru/index.php/moi-stati/articles/tanec-kak-metafora-i-ne-tolko.html>
2. Изотов Э. Психология танца. Процессуальный подход. – 2014. [Электр. ресурс]. URL: <http://www.terton.ru/biblioteka/process-dance.html>

3. Кожанов А.А. Язык и политический текст в исследованиях Вильгельма фон Гумбольдта // [В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: материалы международной заочной научно-практической конференции. \(08 июля 2013 г.\)](http://sibac.info/2009-07-01-10-21-16/8425-2013-07-18-05-13-34) [Электр. ресурс]. URL: <http://sibac.info/2009-07-01-10-21-16/8425-2013-07-18-05-13-34>
4. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / под ред. и предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
5. Марьянчик В.А. Аксиологичность и оценочность медиа-политического текста / Марьянчик В.А. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 272 с.
6. Мечковская Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура : курс лекций: учеб. пособие для студентов филол., лингв. и переводовед. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 432 с.
7. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: Типография г. Первоуральска, 2001. – 238 с.

Сергеенкова И.Ф., Музлова Н.Н.
Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск

УДК 383.2(470.51) (045)

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО И МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОРГАНАМИ ВЛАСТИ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Аннотация

В статье анализируются проблемы формирования гражданского общества в Удмуртской Республике. Авторы опираются на данные социологических опросов, позволяющие оценить потенциал развития гражданской активности в республике. Представлена информация о направлениях деятельности общественных объединений и некоммерческих организаций, зарегистрированных в Удмуртии. Авторы выявляют новые тенденции в общественной активности с 2010 г., анализируют новые виды деятельности некоммерческих организаций, дают оценку роли органов местного самоуправления в развитии гражданской активности и инициативности населения. Главным недостатком работы органов местного самоуправления с населением, авторы считают отсутствие ТОС-ов в Удмуртской Республике. В статье рассматривается роль политических партий в развитии гражданского общества и оценки доверия к ним со стороны населения Удмуртской Республики. Большое внимание в статье уделено механизмам взаимодействия власти и общества, созданию нормативно-правовой базы, обеспечивающей это взаимодействие. Показаны особенности институционализации республиканской Общественной палаты, создание и деятельность общественных советов при органах государственной власти и местного самоуправления, особенности реализации в Удмуртской Республике проекта «Открытое правительство». В статье анализируются проблемы и трудности на пути становления гражданского общества в Удмуртской Республике. Авторы акцентируется внимание на необходимости использования современных информационных технологий для учета общественного мнения и повышения социальной активности граждан в Рунете.

Ключевые слова: гражданское общество, гражданская инициатива, демократические ценности, общественные объединения, «Открытое правительство»,

Общественная палата, общественные советы, территориальное общественное самоуправление, Общероссийский народный фронт, информационная политика.

Abstract

The article analyses some issues related to the establishment of the civil society in the Udmurt Republic. The paper reviews the data of the survey which enable to evaluate the potential for the development of civic initiative in the Republic. The authors evaluate the role of local government in the development of citizen activism and public initiative. The paper reviews the role of political parties and evaluates party credibility expressed by the population of the Udmurt Republic. The article gives some facts about certain areas of focus attributed to nongovernmental organizations and noncommercial organizations registered in Udmurtia. The research has an increased focus on mechanisms of interaction applied by the society and the authorities and to the legal framework of the interaction under discussion. The article reveals some features of institutionalization of the Republican Public Chamber. Moreover the paper deals with the processes of establishment and activities of social councils within central and local authorities, peculiarities of the implementation of the “public self-government” project in the Udmurt Republic. The article analyses challenges and restrictions that follow the process of the establishment of the civil society in the Udmurt Republic. The authors stress the need to apply modern information technology to consider public views and to increase public activity in the RuNet.

Key words: civil society, civic initiative, democratic values, nongovernmental organizations, the “Public Government”, the Public Chamber, social councils, territorial public self-government, All-Russia People’s Front, information policy.

Задача активизации гражданского общества, повышения эффективности его взаимодействия с органами власти неоднократно ставилась в посланиях Президента Российской Федерации Федеральному Собранию РФ, ежегодных докладах Глав Удмуртской Республики Государственному Совету. Развитие гражданского общества напрямую связывается с модернизацией страны, с социальным прогрессом, развитием России как демократического, правового и социального государства.

Проблемам развития гражданского общества, его российской специфики, посвящены десятки сотен монографий, научных статей отечественных обществоведов. Спектр мнений исследователей весьма широк: от отрицания наличия гражданского общества в России, до признания факта его наличия и быстрого развития. Различия в оценках зависят от того, какую дефиницию авторы дают гражданскому обществу, и какие критерии его зрелости берут за основу [1].

Особенности исторического развития России, безусловно, накладывают отпечаток на развитие гражданского общества. В статье «Пути становления гражданского общества в России» З.К. Химишев пишет: «... наше общество традиционно принадлежит к тем странам, которые больше ориентированы на государство, чем на общество. В нашей стране исторически сложился тип общественной системы, в основе которого лежит эффективность власти, а не эффективность собственности. Глубоко укоренилось убеждение о необходимости сильного государства, что нередко уравнивается с самоволием власти» [2].

В данной статье предпринята попытка проанализировать состояние развития гражданского общества в Удмуртской республике и деятельность республиканских органов государственной власти по созданию условий для развития гражданского общества.

Информационной базой исследования являются официальные, статистические данные, результаты социологических исследований, нормативно-правовые акты регионального уровня, официальные программные документы в области межсекторного социального партнерства.

В данной работе гражданское общество рассматривается как совокупность отношений и организаций, основанных на законе и справедливости, функционирующих добровольно, независимо от политической власти, с целью максимально полной реализации общественных интересов на основе взаимодействия с государством (в форме сотрудничества или конфронтации).

В последние годы отдел по взаимодействию с общественными объединениями Администрации Президента и Правительства УР, с помощью студентов исторического факультета и выпускников факультета социологии УдГУ стал проводить систематическое изучение состояния гражданского общества в республике. Стали выстраиваться пока еще короткие ряды показателей, но уже позволяющие судить о некоторых тенденциях в интересующей нас сфере.

На конец 2015 г. по данным Управления Министерства юстиции Российской Федерации по Удмуртской Республике зарегистрировано 1975 общественных и иных некоммерческих организаций.

В действительности эта цифра значительно больше, так как многие общественные организации (прежде всего в районах республики) не имеют государственной регистрации, хотя, по сути, являются гражданскими организациями.

По сравнению с 2007 г. (1500 организаций) число общественных объединений увеличилось. В работе этих организаций принимает участие 11% населения УР.

В структуре общественного сектора по организационной форме преобладают общественные объединения (951); 263 религиозных организации; 706 иных некоммерческих организаций.

В результате анализа и сопоставления отчетных сведений некоммерческих организаций и информации, предоставленной в установленном порядке Росфинмониторингом, было установлено, что 10 организаций, зарегистрированных на территории республики, получили в 2014 г. денежные средства от международных или иностранных организаций, иностранных граждан в общей сумме 7057,9 тыс. рублей. Для сравнения, в 2013 году 15 организаций получили финансирование из иностранных источников, общая сумма иностранных денежных поступлений составила 8565 тыс. рублей.

Большинство общественных организаций Удмуртской Республики основными направлениями своей деятельности выделяют следующие: правозащитную деятельность (61,7 %), работу с подростками и молодежью (60 %) и с социально уязвимыми категориями населения (35 %), охрану материнства и детства (34 %), борьбу с алкоголизмом и наркоманией (10 %), деятельность в области охраны окружающей среды (3,6 %) [3].

Большая часть НКО (85%) находится в столице Удмуртской Республики и ее городах, где сконцентрировано более образованное и активное население, преодолевающее авторитарный синдром.

Всплеск гражданской активности вызван не только созданием благоприятных условий в республике для социального партнерства, диалога гражданского общества и власти, федеральными программами проведения капитального ремонта жилых домов, но и постепенным вытеснением патерналистских настроений. Патернализм уступает место самостоятельности: доля надеющихся на себя, а не власть увеличилась с 56% в 2001 г. до 93% в 2014 г.

Известность отдельных общественных организаций, гражданских инициатив среди жителей республики достигает 44,2%, Общественной палаты – 58,7%.

Важным показателем развития гражданского общества является рост правовой культуры населения.

Число жителей республики, ответивших, что они знают свои права и обязанности, увеличилась, и составило в 2015 г. 67,5 %.

Всегда и во всем готовы соблюдать законы 38,9% опрошенных, а 88% считают наиболее эффективным способом отстаивания своих прав – обращения в суд.

Возрос уровень участия населения в добровольчестве. Так на вопрос «За последние годы Вам приходилось или не приходилось оказывать по собственной инициативе помощь, поддержку кому-либо, заниматься благотворительностью?» 56,5% респондентов ответили положительно.

В 2015 г. в число зарегистрированных благотворительных фондов достигло 30, увеличившись в 3 раза по сравнению с 2005 г.

В сентябре 2013 г. по инициативе известного российского предпринимателя и мецената М. Гучериева в Удмуртской Республике начал работу благотворительный фонд «САФМАР», являющийся крупнейшим благотворительным фондом России по объему финансирования благотворительных программ.

Демократическая ценность свободы по-прежнему имеет большую поддержку в обществе. На основе проведенного опроса населения приоритеты демократических ценностей распределились в следующем порядке: равенство перед законом, право на безопасность и защиту личности; право на личную собственность; право на труд; право на образование. Число граждан, считающих, Российскую Федерацию правовым государством в республике составляет 30,6%.

Достаточно большое число людей ощущают ответственность за то, что происходит у них в доме, во дворе, городе, поселке; правда, доля людей, ощущающих ответственность за положение дел в стране несколько ниже, и составляет 19 %.

Новой тенденцией с 2010 г. стало создание некоммерческих организаций в сфере ЖКХ, так как эта тема касается интересов максимально широкого круга граждан. В настоящее время в республике зарегистрированы и работают более 700 ТСЖ. Создана сеть общественных объединений в этой сфере: Ижевск – «Объединение советов многоквартирных домов Удмуртской Республики», «Ассоциация собственников жилья», «Комитет по защите гражданских прав»; Воткинск – «Городская ассоциация ТСЖ», «Ассоциация собственников жилья»; Сарапул - «Ассоциация (союз) по защите прав и интересов собственников жилья», «Комитет гражданского контроля»; Сарапульский район – Объединение ТСЖ и советов домов «За Гражданский контроль»; Глазов – «Совет председателей многоквартирных домов»; Можга – «Объединение собственников жилья». В 2013 г. в Ижевске прошел первый съезд товариществ собственников жилья Удмуртии.

Все эти данные свидетельствуют о том, что в республике есть большой потенциал для развития гражданского общества.

В то же время нельзя сказать, что гражданское общество существует в рамках неких устойчивых традиций. У населения пока существует некое недоверие и явная недооценка возможностей общественных организаций и собственного сотрудничества с ними. Как показывают данные социологического опроса, 76,8% респондентов оценивают свое отношение к участию в общественной жизни как «скорее пассивное и пассивное».

Общественные организации - независимо от их опыта, сферы действия - не возглавляют процесс преобразований, а скорее следуют в его кильватере. Таким образом, можно констатировать, что одной из особенностей современного гражданского общества является отсутствие сложившихся более или менее ясные представления о своей роли в обществе.

Пока еще не высока самоорганизация в гражданском обществе. Общество не проявляет достаточной гражданской воли, чтобы успешно бороться с коррупцией. Напротив, более 40% респондентов хотя и согласны, что давать взятки нельзя, но, тем не менее, признают их необходимость для развития бизнеса, продвижения по служебной лестнице и решения других важных проблем.

Важную роль в формировании гражданского общества принадлежит местному самоуправлению и политическим партиям. Эти институты занимают промежуточное положение, выступая связующим звеном между гражданским обществом и органами государственной власти, а также являющиеся элементами гражданского общества, представляющими интересы широких слоев населения.

Рассмотрение роли местного самоуправления в формировании гражданского общества, проявления активности и инициативности населения на местном уровне в Удмуртии, позволяет сделать вывод, что пока местное самоуправление как институт гражданского общества не состоялось. Подтверждение тому является низкая явка избирателей на муниципальные выборы. В 2015 г. в среднем по республике она составила 25,6%, а в Ижевске – 23,65%. Гражданское общество активно реагирует на все решения органов государственной власти и местного самоуправления, оценивая их эффективность по состоянию экономики, социальному положению людей и их качеству жизни. Негативные оценки деятельности органов власти проявляется в политической апатии рядовых граждан в виде абсентеизма, либо в виде протестных митингах, демонстрациях, шествиях.

Не получает должного развития территориальное общественное самоуправление (далее – ТОС). Под территориальным общественным самоуправлением понимается самоорганизация граждан по месту их жительства на части территории поселения для самостоятельного и под свою ответственность осуществления собственных инициатив по вопросам местного значения. Границы территории, на которой осуществляется территориальное общественное самоуправление, устанавливается представительным органом поселения по предложению населения, проживающего на данной территории [4]. Местное самоуправление по-прежнему рассматривается населением как явление государственной власти, а не общественной жизни.

Говоря о существующей в нашей стране партийной системе, следует отметить, что она находится в стадии становления и в значительной степени формальна [5]. Ее формирование происходило иным путем, нежели в странах Запада и в России конца XIX - начала XX века. Принципиальное отличие состояло в иных стартовых и граничных условиях. Западные партийные системы формировались главным образом естественным, эволюционным путем, с «нуля», через кружки и объединения избирателей, на хорошо структурированном социальном основании, в условиях государственной независимости. В России же конца XX столетия процесс партийного строительства начинался в условиях однопартийной организации власти, размытой социальной структуры и связанных с ней социально-классовых противоречий. Возникшая в итоге партийная структура во многом искусственна, а это предопределяет её неустойчивость и изначальное отторжение значительной частью населения.

В настоящее время существует много организаций, называющих себя партиями, но, по сути, таковыми не являющихся. В результате принятых в апреле 2012 г. законодательных новаций процесс создания политических партий был значительно упрощен. Как следствие, численность политических партий в Российской Федерации увеличилась более чем в десять раз: с семи в конце 2011 г. до 78 партий в ноябре 2015 г. В

Удмуртской Республике действует 55 региональных отделений политических партий.

Несмотря на столь большое количество официально зарегистрированных в нашей стране политических партий, крупнейшими по-прежнему остаются «Единая Россия» и «Коммунистическая партия Российской Федерации», причем влияние «Единой России» во многом обусловлено авторитетом ее бывшего лидера В.В. Путина и административным ресурсом. Поэтому сегодня для «Единой России» важной задачей должно быть ее активное взаимодействие с населением, общественными объединениями, органами местного самоуправления, разработка и реализация программы развития ТОСов в Удмуртской Республике.

Современные партии переживают длительный кризис во всех измерениях своей деятельности: граждане стали значительно меньше доверять партиям. Об этом свидетельствуют и результаты социологического опроса жителей Удмуртской Республики, проведенного в рамках исследования «Проблем развития гражданского общества, деятельности и развития социально ориентированных некоммерческих организаций в Удмуртской Республике» в ноябре-декабре 2013 года. Объем выборочной совокупности для массового анкетного опроса составил 1600 респондентов. Кроме того, в ходе реализации фокусированного интервью было опрошено 10 руководителей некоммерческих организаций Удмуртской Республики.

Результаты исследования показали, что лишь 14,6% респондентов считают политические партии эффективным политическим институтом; 12,9% из них указали на то, что являются членами политических партий. Кроме того, 88,8% (!) опрошенных граждан не находят политические партии эффективным инструментом выражения своей позиции. Самым эффективным способом отстаивания своих интересов, по мнению респондентов, является участие в митингах, демонстрациях протеста. Так считает 21,9% опрошенных.

Безусловно, что есть объективные причины слабости гражданского общества: монополизм рынка, малочисленность среднего класса, высокий уровень социального расслоения в обществе, слабость демократических традиций, неразвитость партийной системы, духовный упадок, неверие людей в то, что они смогут повлиять на органы государственной власти и местного самоуправления, слабая финансовая база органов местного самоуправления и т.д.

Развитие гражданского общества – длительный процесс, затрагивающий социализацию всего общества в целом, и многое в этом процессе в России зависит от усилий, предпринимаемых «сверху».

Для осуществления взаимодействия органов государственной власти с общественными объединениями в Администрации Главы Республики создан отдел по развитию институтов гражданского общества.

В 2003 г. Государственным Советом Удмуртской Республики был принят закон «О взаимодействии органов государственной власти с негосударственными некоммерческими организациями» [6].

В законе перечислены основные формы взаимодействия органов государственной власти Удмуртской Республики с негосударственными некоммерческими организациями:

- привлечение представителей некоммерческих организаций к участию в подготовке проектов законов органов государственной власти Удмуртской Республики;
- участие некоммерческих организаций в реализации республиканских целевых программ, в торгах (конкурсах) на размещение заказов на поставку товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных нужд Удмуртской Республики;
- предоставление НКО на конкурсной основе грантов;
- проведение общественных слушаний;
- создание общественных советов;
- проведение независимой общественной экспертизы;
- предоставление информации о проводимой в Удмуртской Республике социально-экономической и бюджетной политике;
- оказание органами государственной власти некоммерческим организациям методической, консультационной и организационной помощи;
- привлечение представителей некоммерческих организаций в состав рабочих групп, экспертных советов, создаваемых органами государственной власти Удмуртской Республики.

Все законодательные и нормативные акты по реализации положений этого закона на сегодняшний день разработаны.

Прошли общественное обсуждение и были приняты Правительством УР Положения о предоставлении республиканских грантов общественным объединениям и «Об общественных слушаниях в Удмуртской Республике» [7].

Целью Положения «О республиканском гранте» является создание реального механизма по оказанию государственной поддержки социальным инициативам граждан, общественных объединений и организаций. В качестве такого механизма предлагается предоставление организациям средств республиканского бюджета в виде грантов на реализацию социальных проектов.

Что касается проведения публичных обсуждений, то по ряду вопросов они уже является обязательным, как на уровне субъекта РФ, так и на уровне местного самоуправления. В соответствии с Федеральным законом «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти в субъектах РФ», предписывает с 1 января 2005 г. обязательное проведение публичных слушаний перед принятием бюджета субъекта РФ на

следующий год и перед принятием годового отчета о его исполнении.

Положения о проведении общественных слушаний, разработанное на республиканском уровне, регламентирует эту процедуру. Кроме того, Положение, дополнительно к обязательным по закону случаям, предусматривает возможность проведения слушаний и по другим вопросам, вызывающим интерес общественности.

В программах социально-экономического развития Удмуртской Республики на 2005-2009 гг., 2010-2014 гг. и 2015-2020 гг. предусмотрены разделы, касающиеся взаимодействия органов государственной власти и НКО в решении социально-экономических проблем региона. Перед органами государственной власти поставлена задача совершенствования нормативной базы для выстраивания социального партнерства.

С 2003 года в Удмуртской Республике регулярно проводятся Гражданские форумы, которые вносят весомый вклад в укрепление сотрудничества органов государственной власти и общественных институтов. В 2013 г. был проведен шестой по счету гражданский форум «Общество-бизнес-власть». Реализация решений гражданских форумов находится под контролем Главы Удмуртской Республики.

В 2006 г. в республике был принят закон «Об Общественной палате Удмуртской Республики». В регионах Российской Федерации процесс формирования Общественных палат был запущен в основном только с 2008 г. Удмуртская Республика была в числе первых субъектов Федерации, создавшей аналогичный механизм.

В законе «Об Общественной палате Удмуртской Республики» предусмотрены такие важные направления деятельности палаты как контроль представителей общественности за процессом принятия решений властными структурами при помощи механизмов общественной экспертизы законопроектов, направления членов Общественной палаты для участия в работе органов государственной власти и т.д. [8]. Эти функции являются чрезвычайно важными в связи с тем, что Конституция РФ и федеральное законодательство закрепили доминирование исполнительной власти по сравнению с другими ветвями власти. В связи с этим возрастает роль общественного контроля за эффективным использованием бюджетных средств исполнительными органами государственной власти, органами местного самоуправления.

В лице Общественной палаты был создан канал взаимодействия общества и власти.

Однако как показывает опыт работы Общественной палаты Удмуртской Республике, ей так и не удалось реализовать вышеуказанные функции в полной мере. Главной причиной стало нежелание Государственного Совета активно взаимодействовать с палатой, а также стремление республиканской исполнительной власти создать подконтрольную общественную структуру. «Демонстрация властью готовности к диалогу еще не есть акт самого диалога, а самое главное – обратной связи с обществом» [9].

В конце апреля 2014 г. в Санкт-Петербурге на заседании Совета законодателей Российской Федерации при Федеральном собрании Российской Федерации был рассмотрен проект модельного закона субъекта Российской Федерации «Об Общественной палате субъекта Российской Федерации», разработанного Общественной палатой России. Необходимость разработки такого закона вызвана тем что правовой статус общественных палат субъектов РФ, как показывает анализ законов, регламентирующих их деятельность, не получил четкого законодательного оформления, имеет отличия в разных регионах ввиду разнообразия форм организации и деятельности, способов формирования, объема осуществляемых функций, предоставленных прав и полномочий.

Имеет свои особенности и Общественная палата Удмуртской Республики. Общественная палата России и общественные палаты большинства субъектов федерации имеют собственный аппарат, а Общественная палата Удмуртии такого аппарата не имеет. Функции аппарата осуществляет отдел по развитию институтов гражданского общества Управления по внутренней политике Администрации Главы и Правительства Удмуртской Республики, что ставит Общественную палату под контроль власти. Общественная палата Удмуртской Республики также не имеет финансирования. Однако проектом модельного закона предполагается, что финансирование региональных общественных палат должно осуществляться из бюджета региона в сумме не менее пяти процентов от расходов на содержание регионального законодательного собрания.

Срок полномочий Общественной палаты Удмуртии – три года. Однако проект федерального закона предполагает установить его в пять лет – по сроку полномочий региональных парламентов. В отличие от Общественной палаты РФ Общественная палата УР не наделена законодательной инициативой.

Работу по внесению изменений в закон «Об Общественной палате Удмуртской Республики» будет осуществлять уже новый состав Общественной палаты, формирование которого началось в конце 2015 г.

По инициативе Председателя Правительства РФ и лидера «Единой России» В.В. Путина в 2011 г. был создан Общероссийский народный фронт, многие скептики рассматривали эту структуру лишь как предвыборную. Однако деятельность Общероссийского народного фронта на российском и региональном уровне показало, что именно эта структура может стать общественной силой, которая способна придать новые импульсы развитию гражданского общества. Опираясь на авторитет Президента РФ В.В. Путина, региональное отделение ОНР в Удмуртии становится действенным инструментом общественного контроля, создавая новый формат взаимодействия власти и общества.

В Удмуртской Республике созданы и нормативно закреплены институты по защите прав человека: в 2004 г. был принят закон «Об уполномоченном по правам человека в Удмуртской Республике». В 2015 г.

соответствии с Федеральным законом «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях совершенствования деятельности уполномоченных по правам человека» и Конституцией Удмуртской Республики в республике был принят новый закон «Об уполномоченном по правам человека». Законом регулируется порядок организации и деятельности Уполномоченного по правам человека, в том числе правовое положение, основные задачи, компетенция, механизм рассмотрения жалоб граждан, а также процедура назначения и прекращения полномочий Уполномоченного, финансовое обеспечение его деятельности и Аппарата Уполномоченного. В апреле 2010 г. Указом Президента Удмуртской Республики введена должность Уполномоченного по правам ребенка, а в 2013 г. был принят закон «Об уполномоченном по защите прав предпринимателей в Удмуртской Республике» [10].

На основе Федерального закона от 10 июня 2008 г. «Об общественном контроле за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и о содействии лицам, находящимся в местах принудительного содержания» в Удмуртской Республике сформирована «Общественная наблюдательная комиссия по осуществлению общественного контроля за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и содействия лицам, находящимся в местах принудительного содержания». Комиссия получила поддержку Общественной палаты Удмуртской Республики [11].

В 2009 г. Государственный Совет Удмуртской Республики принял Постановление «О молодежном парламенте Удмуртской Республики» [12]. В 2009 г. был сформирован первый состав молодежного парламента. Аналогичные структуры сформированы в районах республики. В 2015 году началось формирование молодежного парламента третьего созыва. В рамках молодежных парламентах молодёжь постигает основы парламентской и законотворческой деятельности, что важно для подготовки кадрового резерва для органов государственной власти и местного самоуправления.

Сегодня в Удмуртии активно работают 32 республиканских национально-культурных общественных организаций, объединяющих представителей 22 народов. В городах и районах республики работают 185 отделений республиканских национально-культурных объединений. В республике существует такая уникальная организация, как Ассоциация молодежных национально-культурных объединений Удмуртской Республики «Вместе».

6 декабря 2001 г. был принят республиканский закон «О государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов Удмуртской Республики» [13]; в 2008 г. был открыт Дом Дружбы народов, где национальные организации могут проводить свои мероприятия.

Деятельность республиканских национально-культурных объединений осуществляется по следующим направлениям: изучение

родного языка и культуры; сохранение и пропаганда национальной культуры, традиций и обычаев своего народа; формирование толерантного отношения к этнокультурным и конфессиональным различиям; развитие связей с этнической родиной.

В 2011 г. была разработана Концепция республиканской целевой программы «Развитие институтов гражданского общества и поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций, благотворительной и добровольческой деятельности в Удмуртской Республике на 2011-2015 годы». На ее основе была принята Республиканская целевая программа с аналогичным названием на 2011-2015 гг. Программа направлена на создание условий для развития институтов гражданского общества, поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций, благотворительной деятельности и добровольчества на территории Удмуртской Республики с последующим формированием устойчивых долгосрочных взаимоотношений органов государственной власти Удмуртской Республики и институтов гражданского общества. Реализация Программы призвана обеспечить наиболее полное и эффективное использование возможностей социально ориентированных некоммерческих организаций в решении задач социального развития Удмуртской Республики.

Оправдали себя такие формы сотрудничества как «круглые столы», конференции, совместные программы и мероприятия, а также поддержка властными структурами программ общественных организаций и проводимых ими мероприятий. Ежегодно в республике проводится более двух десятков «круглых столов» и общественных слушаний.

Важным каналом взаимодействия государства с гражданским обществом должны стать общественные советы при органах исполнительной власти и органах местного самоуправления. На основе Указа Главы Удмуртской Республики «Об общественных советах при исполнительных органах государственной власти Удмуртской Республики», утвердившего Типовое положение об общественном совете при исполнительных органах государственной власти Удмуртской Республики на конец 2015 г. в Удмуртской Республике создано 34 межведомственных советов и комиссий. В Общественные советы входят представители общественных объединений, некоммерческих организаций, Общественной палаты республики, бюджетных учреждений, эксперты и представители научной сферы, бизнеса, активные граждане [14].

При Главе Удмуртской Республики действуют: Общественный совет по градостроительной деятельности; Общественный Совет по развитию сельского хозяйства и агропромышленного комплекса; Общественный совет по делам инвалидов; Общественный совет по вопросам жилищно-коммунального хозяйства.

Аналогичные советы действуют при главах муниципальных образований. В столице Удмуртской Республики аналогичный общественный совет называется Общественная палата г. Ижевска.

Общественные советы создаются в целях: учета потребностей и интересов граждан Российской Федерации, защиты прав и свобод граждан Российской Федерации, прав общественных объединений и иных некоммерческих организаций, профессионального сообщества при формировании и реализации государственной политики в соответствующей сфере деятельности органа исполнительной власти; привлечения представителей общественных объединений и иных некоммерческих организаций, представителей профессионального сообщества, экспертов и иных граждан к разработке основных направлений государственной политики по вопросам, относящимся к соответствующей сфере деятельности органа исполнительной власти.

В современных условиях большое значение для развития гражданского общества имеет открытость деятельности органов государственной власти. В 2012 г. на основе Указа Президента России на федеральном и региональном уровнях стала создаваться система «Открытое правительство». Цель «Открытого правительства» - Цели и принципы работы системы «Открытое правительство» [15].

Система «Открытое правительство» – это современная и постоянно развивающаяся система управления государством со следующими целями:

- обеспечить высокий уровень прозрачности исполнительной и других ветвей государственной власти и свободный обмен информацией между государством и обществом;
- обеспечить активное участие общества в подготовке и реализации решений органов власти;
- повысить качество и доступность государственных услуг для удовлетворения потребностей населения; развить гражданский контроль над органами власти [16].

В 2014 г. на основе Указа временно исполняющего обязанности Главы Республики «О реализации проекта «Открытое правительство» в Удмуртской Республике» проходило обсуждение кандидатур на все управленческие должности в Правительстве Удмуртской Республики. Основным принцип проекта звучал следующим образом: каждый, кто имеет высокий профессиональный уровень и развитые управленческие навыки, может выдвинуть свою кандидатуру и принять участие в отборе на должность министра в любой из существующих отраслей. После окончания приема заявок на сайте была запущена процедура рейтингового интернет-голосования по каждой кандидатуре. Проголосовать за кандидатов, претендующих на управленческие должности, мог каждый житель республики. Одновременно с процедурой интернет-голосования была проведена оценка кандидатов экспертными группами, куда входили руководители предприятий и организаций, отраслевые эксперты, представители общественных объединений, Общественной палаты Удмуртской Республики, научного сообщества, Государственного Совета, СМИ и т.д. Такой подход к формированию республиканского

Правительства вызвал одобрение общественности. Всего в интернет-голосовании приняли участие 178 574 человека.

Главными позитивными итогами деятельности республиканских органов государственной власти в области создания правовых и организационных основ взаимодействия с общественными объединениями стали: формирование концептуальных основ и принципов политики в области взаимодействия органов государственной власти, местного самоуправления и общественного сектора; придание системного характера сотрудничеству органов государственной власти, органов местного самоуправления с общественными объединениями; создание условий для обеспечения более эффективного участия институтов гражданского общества в социально-экономическом развитии Удмуртской Республики, ее городов и районов; обеспечение практической поддержки деятельности общественных организаций.

Однако следует отметить, что пока многие форматы взаимодействия власти и общества носят имитационный характер. Причина этого заключается в том, что общество еще не готово к тому, чтобы осуществлять постоянный контроль за деятельностью органов государственной власти, аргументировано формулировать свои предложения, проводить общественную экспертизу, участвовать в общественных слушаниях. Для большей части населения ценности вертикали государственной власти являются более приоритетными, чем ценности свободы и демократии. Негативно сказывается высокий уровень коррупции и видимость борьбы с ней со стороны органов государственной власти, а также снижение материального уровня жизни значительной части населения. С другой стороны, профессиональных управленцев также можно упрекнуть в низком уровне гражданской культуры, дефиците нравственности и в силу этого в пренебрежительном отношении к общественным инициативам.

По мнению авторов статьи на современном этапе важным инструментом развития гражданского общества, наполнения имеющихся форматов взаимодействия власти и общества реальным содержанием могла бы стать активная информационная политика республиканских и местных органов власти о взаимодействии с общественными структурами и конкретными результатами такого взаимодействия. Органы государственной власти, местного самоуправления должны информировать население о лучших общественных практиках, об общественных инициативах, которые могут быть предметом широкого обсуждения.

Информационная политика должна стать постоянным каналом взаимодействия власти и институтов гражданского общества. Современные информационные технологии позволяют это сделать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акимова К.А. Проблема эффективности механизма общественного контроля в России: политико-правовые аспекты. [Электронный ресурс] Режим доступа migsu.rane.ru/science/conf/internet/2014/4
2. Голенкова З.Т. Идея гражданского общества в самосознании россиянина. Харьков, 2004. – 84 с.
3. Елишев С.О. О реформе политической системы в Российской Федерации // Пространство и время. – 2011. – №2. – С. 201-208.
4. Закон Удмуртской Республики от 11.11.2003 г. N 49-РЗ «О взаимодействии органов государственной власти Удмуртской Республики с негосударственными некоммерческими организациями» (с изменениями и дополнениями).
5. Закон Удмуртской Республики «Об уполномоченном по правам человека в Удмуртской Республике» от 25.02.2004 N 166-III; Федеральный закон от 06.04.2015 № 76-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях совершенствования деятельности уполномоченных по правам человека»
6. Закон Удмуртской Республики от 28.11.2006 №55-РЗ «Об Общественной палате Удмуртской Республики»
7. Закон Удмуртской Республики 12.10.2015 N 62-РЗ «Об уполномоченном по правам человека в Удмуртской Республике»
8. Закон Удмуртской Республики 24.09.2013 N 189-V «Об уполномоченном по защите прав предпринимателей в Удмуртской Республике»
9. Закон Удмуртской Республики от 6.12.2001 N 60-РЗ «О государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов Удмуртской Республики»
10. Ирхин Ю.В. Гражданское общество и власть // Социально-гуманитарные знания. 2007. – № 5. – С. 3-12
11. Итоговый доклад Президенту РФ Рабочей группы по подготовке предложений по формированию в РФ системы «Открытое правительство». 05. 2012 г. С. 17.
12. Концепция республиканской целевой программы «Развитие институтов гражданского общества и поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций, благотворительной и добровольческой деятельности в Удмуртской Республике на 2011-2015 годы». Утверждена распоряжением Правительства Удмуртской Республики от 17 октября 2011 года № 901-р.
13. Постановление Правительства Удмуртской Республики от 20.12.2010 №393 «О грантах негосударственным социально ориентированным некоммерческим организациям»
14. Постановление Правительства УР от 30.07.2012 №335 «Об утверждении Положения о предоставлении субсидий общественным объединениям национально-культурной направленности на реализацию проектов, программ и проведение мероприятий национально-культурной направленности»
15. Постановление Правительства Удмуртской Республики от 01.10.2012 №438 «Об утверждении Положения о порядке предоставления субсидий общественным объединениям на реализацию проектов, программ, организацию и проведение мероприятий для детей, подростков и молодежи»
16. Постановление Правительства УР от 06.06.2011 №188 «Об утверждении Положения о порядке подготовки и проведения общественных слушаний в Удмуртской Республике»
17. Постановление Государственного Совета Удмуртской Республики от 26.02.2013 N 91-V «Об утверждении положения о Молодежном парламенте при Государственном Совете Удмуртской Республики»
18. Распоряжение Правительства УР от 10.06.2013 №358-р «О предоставлении организациям Общероссийской общественной организации инвалидов

- «Всероссийское ордена Трудового Красного Знамени общество слепых», расположенным на территории Удмуртской Республики, субсидий на возмещение части затрат на приобретение основных средств»
19. Романенко Л.М. Гражданское общество в России. М., 2005. С. 93
 20. Резник Ю.М. Гражданское общество как идея // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 4
 21. Сергейчик С.И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи // Социологические исследования. – 2002. – № 5. – С. 107-110
 22. Сидоренко Г.И. Развитие гражданского общества в современной России: тенденции и проблемы взаимодействия с государством // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 749-753.
 23. Указ Президента Удмуртской Республики от 14.04.2010 №60 «Об Уполномоченном по правам ребенка в Удмуртской Республике»
 24. Указ Главы Удмуртской Республики от 24.04.2014 года № 152 «Об общественных советах при исполнительных органах государственной власти Удмуртской Республики»
 25. Указ Президента РФ от 08.02.2012 № 150 «О рабочей группе по подготовке предложений по формированию в Российской Федерации системы «Открытое правительство» // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>. 09.02.2012.
 26. Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» № 131 – ФЗ от 06.10.2003 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2003. № 40, ст. 3822.
 27. Федеральный закон Российской Федерации от 10.06.2008 N 76-ФЗ «Об общественном контроле за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и о содействии лицам, находящимся в местах принудительного содержания»
 28. Химишев З.К. Пути становления гражданского общества в России. [Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология](http://vestnik.adu.ru). Выпуск № 1 / 2009: <http://cyberleninka.ru/article/n/puti-stanovleniya-grazhdanskogo-obschestva-v-sovremennoy-rossii>.
 29. Хорос В.Э. Гражданское общество: как оно формируется (и сформируется ли) в постсоветской России. М., 2005. С. 200;
 30. Якимец В. Оценка состояния и развития гражданского общества России. – Краснодар: ИСА РАН, 2010. – 200 с.

Сираева М.Н., Шишкина Р.Г.
Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск

УДК 811.1:008 (045)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПАРАДИГМА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ УРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация

В предлагаемой статье рассматриваются основные характеристики современной парадигмы языкового образования, в основе которой лежит межкультурный подход. В работе раскрываются ключевые предпосылки становления и реализации

межкультурного подхода в процессе обучения иностранному языку, определяется его значимость в условиях уровневой подготовки в неязыковом вузе.

Межкультурная парадигма определяется в качестве стратегии образовательной политики в области обучения иностранным языкам в вузе. Представляя собой обусловленную социальным контекстом мировоззренческую категорию, определяющую содержание, характер и направленность языкового образования в вузе, современная парадигма образования развивается на основе гуманистического, лично и социально ориентированных подходов. Сущность межкультурной парадигмы в образовании связана с процессами гуманизации и гуманитаризации, при которых учащиеся становятся соучастниками культурного процесса, носителями культуры, ее творцами.

Межкультурная парадигма сформировалась в результате изменения целей и задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе и его методологических основ и, прежде всего, обращена к принципам формирования поликультурной личности, воспитанию «человека культуры», способного к мирному сосуществованию, общению и сотрудничеству с представителями других национальностей и культур, основанному на гуманистических, демократических ценностях.

Ключевые слова: парадигма, языковое образование, межкультурная парадигма, межкультурный подход, гуманизация образования.

Abstract

The given article considers basic features of current paradigm of language education based on intercultural approach. The paper defines some key conditions that shaped intercultural approach within foreign language teaching and reveals significance of the approach under consideration in the context of three-tier system intended for non-language majors.

Intercultural paradigm is regarded as a key strategy of education policy attributed to foreign language teaching in higher education institutions. Current education paradigm is a belief category predetermined by the social context and it is supposed to specify the content and the direction of language education in universities and to be rooted in a range of approaches such as humanistic, learner-centered and society-centered. The essence of intercultural paradigm is related to the processes of humanization and humanitarization with students becoming copartners of cultural process, culture-bearers, individuals who are expected to shape culture.

Intercultural paradigm has appeared due to key changes of objectives and tasks and methodological basis attributed to non-language majors. The paradigm is particularly aimed at principles of shaping a polycultural character, a man of culture inclined to peaceful coexistence and interaction with various ethnic groups and cultures distinguished by its strong humanistic and democratic values.

Key Words: paradigm, language education, intercultural paradigm, intercultural approach, humanization of education.

В настоящее время существует множество подходов к обоснованию тенденций развития образования в XXI веке, основными из которых являются:

- гуманизация образования как поворот от его технократической цели (обеспечение производства кадрами, их приспособление к потребностям производства) к гуманистическим целям становления и развития личности, созданию условий для ее самореализации;
- демократизация образования, предполагающая переход от жесткой централизованной и единообразной системы организации обучения к

созданию условий и возможностей для каждого учебного заведения, всех участников педагогического процесса наиболее полно раскрыть свои возможности и способности;

- опережающее развитие общего и профессионального образования личности по отношению к уровню развития производства, его техники и технологии;
- стремление к непрерывному образованию как переход от перспективы «образование на всю жизнь» [14].

Образование играет особую роль в жизни общества и отдельной личности, поскольку направлена на воспроизводство всех остальных видов социальной деятельности, в особенности, на воспроизводство способности к созданию культуры, на воспроизводство человеческого в человеке. Образование как процесс и результат становления человека в качестве субъекта культуры должно включать в себя все основные стороны взаимодействия его с культурой.

Изучая исторические предпосылки становления и перспективы развития основных образовательных систем, исследователи приходят к выводу о том, что педагогическая деятельность и знание о ней должны быть соответствующим образом представлены. Для этого существует концептуальный способ описания, суть которого состоит в том, чтобы, используя известные понятия, дать систематизированное и обобщенное представление о каком-либо научно обоснованном виде педагогической деятельности.

В контексте уровневой подготовки в вузе, целесообразно говорить о том, что освоение содержания реформированного образования и обновление образовательной системы непосредственно связано с изменением образовательной парадигмы как отражения действия совокупности теоретических принципов на весь процесс педагогической деятельности [1]. В связи с этим, содержательное наполнение фундаментальных понятий «образование» и «обучение» непосредственно зависит от того, какая педагогическая парадигма лежит в основе образовательного процесса.

В начале XXI в. наиболее отчетливой тенденцией развития постнеклассической науки выступает стремление к воссозданию целостной системы научного знания о человеке, обществе и природе на основе междисциплинарных исследований и интеграции естественных, социальных и гуманитарных наук. Процессы интеграции, с одной стороны, способствуют появлению наук междисциплинарного характера, с другой стороны, мы наблюдаем постоянную реинтерпретацию и заимствование тех или иных методологических подходов не только в форме редукции ведущих методологических установок, но и на основе объединения аксиологических и когнитивных параметров. К таким методологическим подходам относится парадигмальный подход, выступающий в качестве гносеологической модели эволюционной деятельности [6].

Парадигма (от греч. «пример, модель, образец») в философии науки означает совокупность явных и неявных (и часто неосознаваемых) предпосылок, определяющих научные исследования, и признанных на данном этапе развития науки, а также универсальный метод принятия эволюционных решений.

С конца 60-х годов XX-го века этот термин стал преимущественно использоваться в философии науки и социологии науки для обозначения системы идей, взглядов и понятий, исходной концептуальной схемы, модели постановки проблем и их решения, методов исследования, преобладающих в течение определенного исторического периода в научном сообществе [9, с. 104]

Это понятие в современном смысле слова было введено американским физиком и историком науки Томасом Куном, понимавшим под парадигмой признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени предлагаются и реализуются в рамках существующего научного сообщества, а также определенную модель постановки проблем и их решений. Согласно Т. Куну парадигма – это то, что объединяет членов научного сообщества и, наоборот, научное сообщество состоит из людей, признающих определенную парадигму. Как правило, парадигма фиксируется в учебниках, трудах ученых и на многие годы определяет круг проблем и методов их решения в той или иной области научного знания [7]. При этом он выделял различные этапы в развитии научной дисциплины:

- допарадигмальный (предшествующий установлению парадигмы);
- господство парадигмы (так называемая «нормальная наука»);
- кризис нормальной науки;
- научная революция, заключающаяся в смене парадигмы, переходе от одной парадигмы к другой.

В Энциклопедии «Кругосвет» парадигма (в методологии науки) определяется как «комплекс теоретических принципов, методов, ценностей, принятых в научном сообществе в рамках устоявшейся научной традиции в определенный период времени. Парадигма находит свое выражение в научных трудах, научных школах, учебниках и деятельности определенной группы исследователей со специализированной и сходной научной подготовкой, единых в понимании ценностей науки и объединенных научным этосом с определенными нормативно-ценностными установками» [15].

Вслед за В.И. Загвязинским под парадигмой в педагогике (педагогическую парадигму) мы будем понимать устоявшуюся, ставшую привычной точку зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных исследовательских и практических задач. Необходимость в новой образовательной парадигме возникает в связи с переходом к новому типу мышления и действия, новым способам преобразования действительности. Обосновывая ту или иную парадигму образования, педагогическая наука реагирует на вызовы общества, личности,

государства, предлагая модель образовательной системы, в которой содержатся ответы на вопросы о ценностях и целях образования, о функциях образовательных учреждений и принципах их деятельности, об организации, содержании и технологиях обучения и воспитания, о способах взаимодействия основных субъектов образования.

Анализ научных исследований и публикаций показал, что сущность парадигмального подхода раскрывается исследователями (М.А. Богуславский, Г.Б. Корнетов) как анализ педагогического процесса сквозь призму бинарных оппозиций (двоичных противопоставлений). При этом отмечается, что данные оппозиции должны просматриваться во всех инвариантных компонентах педагогического процесса: его направленности, целях и результатах, взаимоотношениях его субъектов, содержании, технологиях, характере отношений образовательных учреждений с обществом и государством.

Глобальные трансформации, происходящие в мире с конца 90-х гг. XX в., содействовали выработке и становлению новой парадигмы образования, нацеленной на формирование не человека ради производства, а человека среди людей, т.е. личности, которая сможет безболезненно функционировать в поликультурном мире. Это, в свою очередь, может быть достигнуто при условии усиления социально-гуманитарной, ценностной ориентированности образования за счет расширения социокультурного контекста [10, с. 58].

Вхождение России в единое образовательное пространство в процессе общеевропейской интеграции, подписание Болонской декларации обуславливают рождение качественно иной образовательной ситуации в связи с объективной потребностью общества в специалистах со знанием иностранного языка (ИЯ) в функциональных (профессионально значимых) целях, использующих язык в качестве средства коммуникации с коллегами – представителями разных культур и народов [5, с. 276]. Исходя из этого, для удовлетворения этой потребности в неязыковых вузах стали перестраивать преподавание иностранных языков, взяв за основу тезис о том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках [11, с. 28].

Процессы межкультурной интеграции обусловили модернизацию содержания и средств языкового образования. [12, с. 131]. Глобализация современного мира диктует необходимость обеспечения международной сопоставимости образовательных программ и результатов обучения, включения вузов в межнациональные профессиональные сети и потоки академической мобильности.

Анализ требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) к уровню владения иностранным языком в неязыковом вузе выявил необходимость формирования у выпускников иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность участия в межкультурной коммуникации для удовлетворения профессиональных

потребностей, реализации личных деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования (Н.И. Алмазова, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, О.Г. Поляков, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева, А.Н. Шамов и др.). Дисциплина «Иностранный язык» входит в базовую часть цикла «Гуманитарный, социальный и экономический цикл» и является обязательной для изучения в структуре основных образовательных программ бакалавриата [13].

Принимая во внимание основные требования к освоению дисциплины «Иностранный язык», включенной в базовую часть цикла «Гуманитарный, социальный и экономический цикл», исторически сложившуюся смену ведущих лингводидактических направлений XX века, их целевых ориентаций и установок О.Д. Митрофанова объединяет в «своеобразную парадигму методических формул»; при этом в качестве примеров выделяются такие подходы, как: 1) обучение иностранному языку (теоретический / языковой подход); 2) обучение иностранному языку как средству общения (интуитивно-практический / речевой подход); 3) обучение общению на иностранном языке (коммуникативный / коммуникативно-деятельностный) [8].

В своих исследованиях Н.Д. Гальскова подчеркивает, что обращение к новой научной парадигме в лингводидактике обусловлено требованиями современной геоэкономической и геокультурной ситуации, которая требует от человека способности сосуществовать в едином социокультурном пространстве, «... способности строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами жизненного пространства, умения наводить гуманитарные межкультурные мосты между представителями различных конфессий, культур и стран» [3, с. 3]. «Обращение к межкультурной коммуникации повлекло за собой смену дидактической парадигмы и значительные концептуальные изменения в понимании процессов овладения иностранным языком, а отсюда и обучения этому языку» [2, с. 56].

Рассматриваемая с этой точки зрения, современная языковая образовательная парадигма базируется на межкультурном подходе, который провозглашает в качестве ведущего принципа – принцип многоязычия и поликультурности, и, по признанию многих методистов и дидактов, является одним из основных средств достижения цели творческого развития социально активной и самостоятельной личности, а в глобальном масштабе – превращения многообразия языков и культур в средство взаимного понимания и обогащения.

Межкультурная парадигма современного языкового образования, прежде всего, обращена к принципам формирования поликультурной личности, к поискам того, как выражает себя личность в языковых структурах и речевой деятельности [4]. Реализуемая с учетом воздействия философских, культурологических, этнологических, социологических, психологических, педагогических взглядов, межкультурная парадигма

предполагает рассмотрение соотношения культуры и социума как сложного и противоречивого целого, а также разработку содержательно-концептуального аппарата, методов и процедур исследования поликультурной языковой личности.

Языковая образовательная парадигма, базирующаяся на межкультурном подходе, и развивающаяся в русле реализации уровневой подготовки, рассматривает высшее учебное заведение как инструмент развития социально-активной и самостоятельной личности, для которой образование вообще и языковое в частности занимает высокое место в иерархии личностных ценностей. При этом личностно-ориентированная ценность языкового образования должна быть обусловлена:

- степенью осознания учащимися важности любого неродного языка как средства общения в современном многонациональном и поликультурном мире;
- четким представлением о тех требованиях, которые предъявляются к уровню его языковой подготовки на каждом образовательном этапе, и технологиях, позволяющих определить этот уровень;
- личностной потребностью в изучении современных неродных языков и в их практическом использовании [2, с. 9].

Исходя из требований гибкости и вариативности, предъявляемых к основным образовательным программам, межкультурная парадигма языкового образования должна быть ориентирована на решение таких задач как:

- развитие культуры восприятия современного многоязычного мира;
- комплексное билингвистическое и поликультурное развитие языковой личности обучаемых;
- развитие чувства принадлежности к родному народу, родной культуре и одновременно осознания себя гражданином страны и субъектом поликультурной и многонациональной мировой цивилизации;
- развитие социокультурной компетенции;
- развитие основ описания родной культуры в терминах, понятных для членов международных сообществ.

Межкультурный подход тем самым способствует становлению новой языковой образовательной парадигмы, понимаемой как определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач в области методики преподавания иностранных языков, как средство осмысления и решения проблем межкультурной коммуникации.

К основным составляющим или фундаментальным положениям образовательной языковой парадигмы можно отнести:

- сущность и назначение языкового образования;
- отношения субъектов образовательного процесса;
- функции языкового образования (гуманитарная, культуросозидательная, функция социализации);

- содержание языкового образования (аксиологический, деятельностно-творческий, личностный аспекты),
- педагогические технологии преподавания иностранных языков.

Развитие новой языковой парадигмы ставит перед педагогическим сообществом ряд вопросов, среди которых можно выделить требования к уровню сформированности иноязычной социокультурной компетенции учащихся, к отбору языкового и культурологического материала для реализации поставленных учебных целей, его методического структурирования с учетом различных образовательных контекстов и разработки технологий лингвокультурологического образования средствами иностранного языка. Это в свою очередь требует вооружения педагогов соответствующими рекомендациями по организации процесса обучения, или другими словами наличия в его арсенале наиболее эффективных современных технологий обучения. При этом, акцент на индивидуализацию учебного процесса, лежащий в основе каждой из этих технологий, может стать, по нашему мнению, тем средством, которое даст возможность наиболее гармонично осуществлять управление развитием мотивации учения, или, другими словами, развивать познавательные мотивы, которые, став доминирующими, и будут определять учебную деятельность, формировать положительное отношение к ней. Последнее требование подразумевает четкое осознание того, насколько те или иные лингвокультурологические знания и умения, которыми овладевает обучаемый при изучении иностранного языка, смогут реально способствовать обогащению его социокультурного мировидения, и, тем самым, развитию и саморазвитию его личности, что в конечном итоге является основной целью современного образования.

Язык в этом случае становится инструментом диалога (профессиональных) культур и эффективным орудием реализации всех профессиональных коммуникативных интенций специалиста, связанных с взаимодействием с представителем другой культуры, страны, другого социума.

Осуществляется переориентация целезадачности в изучении иностранного языка. В качестве целей выступает не «обучение иностранному языку» как таковое, а «иноязычное образование», при котором содержанием являются не только прагматические знания, навыки и умения, но и развитие личности средствами иностранного языка при параллельном и взаимосвязанном изучении языка и культуры.

Культурно-образующая система иноязычного образования, моделируемая в форме уровневого обучения иностранному языку, базируется на принципах национальной образовательной системы, основных принципах мировых образовательных систем, основными из которых являются [1]:

1. Принцип непрерывного и преемственного иноязычного образования, что соответствует современным потребностям личности и общества,

- предполагающий общие концептуальные подходы к гармонизации содержания и технологий на всех уровнях иноязычного образования.
2. Принцип коммуникативно-межкультурного взаимодействия, обеспечивающий развитие у учащихся способности к межкультурному иноязычному общению.
 3. Принцип проблемности и интерактивности организации учебного процесса через решение конкретно возникающих проблем с опорой на целый спектр знаний, навыков и умений, полученных в разных предметных областях, как способность участвовать в совместном принятии решений.
 4. Личностная и индивидуальная направленность процесса обучения, выражаемая через содержание образования, формы его организации и обеспечение роста вариативности.
 5. Принцип фундаментальности иноязычного образования предполагает вооружение обучаемых глубокими и всесторонними знаниями, которые составляют необходимую основу для развития высокого профессионализма и обеспечивают мобильность личности в динамически меняющихся условиях жизни.

Таким образом, межкультурная парадигма языкового образования предполагает специфическую форму деятельности, которая не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т.д. в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации.

Современная парадигма языкового образования предполагает постановку образовательных задач в широком культурно-историческом контексте, определяющем направленность языкового образования на соизучение языка и культуры: культура – цель, язык – средство как приобщения к культуре, так и ее развития. Осознание потребности создания единого академического пространства повлекло за собой трансформацию многих принципов образования как системы, например, принцип «образование на всю жизнь» уступил место принципу «образование на протяжении всей жизни», закономерным следствием чего стало изменение взгляда на языковое образование. Если в предшествующий период развития образовательной сферы «языковое образование» противопоставлялось «языковой подготовке», соответственно, четко различались образовательные стандарты, программы, статус учебных подразделений, обеспечивающих профессиональную или общеобразовательную подготовку кадров, то в настоящее время наблюдается сближение. Изменяется статус языка в сторону большего разнообразия, появляются новые законодательные акты; язык (родной и иностранный) из показателя уровня культуры, образованности современного человека превращается в объективную

необходимость, качество конкурентоспособности специалиста в любой профессиональной сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К.: Знання Украї-ни, 2004. – 804 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений. □ М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
3. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения // Иностранные языки в школе. – 2004. – №1. – С. 3□-8.
4. Горина Ж.Д. Межкультурная парадигма в социальном языковом пространстве Украины // Концепт. – 2013. – №01 (январь) // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13020.htm>
5. Дикова Е.С. Межкультурной подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Вып. №88. – 2008. – С. 276-281
6. Котлярова В.В. Философские основания разработки и развития парадигмального подхода Т. Куна [Текст] / В. В. Котлярова // Молодой ученый. – 2014. – №12. – С. 452-455.
7. Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2009. – 320 с.
8. Митрофанова О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века / О.Д. Митрофанова // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999. Доклады и сообщения российских ученых. – М.: МАПРЯЛ, 1999. – С. 345□-363.
9. Низкодубов Г.А., Кузьмина А.М., Ростовцева В.М. Социокультурный подход в контексте современной парадигмы языкового образования // Вестник ТГПУ. 2006. Выпуск 9 (60). Серия: Гуманитарные науки (Филология). – С. 104-108.
10. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Дис. на соис. учен. степ. д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. – 335 с
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/SLOVO, 2000. – 263 с.
12. Шибко Н.Л. Обучение межкультурному общению в современном иноязычном образовании: парадигма, подход или перспектива? / Н.Л. Шибко // Актуальные проблемы организации учебного процесса и обучения иностранных граждан в высших учебных заведениях: сб. науч. ст. / редкол.: С. И. Лебединский (отв. ред.) и др. Минск: Изд. центр БГУ, 2010. – С. 131-136.
13. ФГОС ВПО третьего поколения. [Электронный ресурс]: URL: <http://mon.gov.ru/-официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации>.
14. Шарифзода Ф. Актуальные проблемы современной педагогики. Душанбе: Ирфон, 2009. – 460 с.
15. Энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс] / Яндекс. Словари. □ Москва, 2007. □ Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet>.

УДК 811.1:378.02 (045)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация

Статья посвящена компетентностному подходу в языковом образовании, в том числе, основным компетентностям преподавателя университета, направленным на формирование иноязычной коммуникативной компетенции у бакалавров, магистров, аспирантов, изучающим иностранный язык для повышения своей профессиональной компетентности, но для которых он не является основным предметом. Формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций у студентов является основной задачей в процессе их подготовки. Практически в каждом образовательном стандарте есть компетенции, касающиеся знаний и умений общаться на иностранном языке, способностей к межкультурному взаимодействию, толерантному отношению к социальным, этническим, конфессиональным и культурным различиям. В статье описываются критерии сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (например, овладение студентами основами межкультурного общения, особенностями языка и культуры других народов, их истории, традиций, обычаев), выделяются наиболее значимые подходы к ее формированию. Отмечается важная роль языкового образования для межкультурной коммуникации, повышения мобильности и получения образования за рубежом как студентами, так и преподавателями. Подчеркивается необходимость развития системы дополнительного образования по иностранному языку, включающей языковые курсы, клубы, дополнительную квалификацию.

Ключевые слова: языковое образование; иноязычная коммуникативная компетенция; компетентностный подход; межкультурное общение.

Abstract

The article is dedicated to the [competency-based approach](#) in the language education, including the basic competence of university professors aimed at the formation of foreign language communicative competence at the bachelors, masters and PhD students levels of education. They study a foreign language in order to improve their vocational competence, though it's not their major subject. The formation and development of the common cultural and vocational competencies is the main objective in the course of student's training. Almost every educational standard contains competences dealing with students' knowledge and the ability to communicate in a foreign language, abilities for intercultural interaction and tolerant attitude towards social, ethnic, religious and cultural differences. The article describes the criteria for formation of foreign language communicative competence (for example, students' knowledge of the basics of intercultural communication, peculiarities of the language and culture of other nationalities, their history, traditions and customs), it highlights the most important approaches to its formation. It attaches the highest importance to language education for intercultural communication, for enhancing mobility rate and getting education abroad both by students and teachers. The focus is made on the need of development of the system of additional education in foreign languages, including language courses, clubs, getting additional qualifications.

Key words: language education; foreign language communication competence; competency-based approach; intercultural communication.

Развитие международной интеграции, переход на новую систему образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) российской высшей школой влияют на формирование и развитие профессиональной компетентности специалистов разных сфер и уровней производственной деятельности и общественной жизни.

Изменения, происходящие в мире, обострили с одной стороны, проблему конкурентоспособности, человек должен быть готов к быстрой смене деятельности, быстрому освоению нововведений, постоянно развивать свой собственный опыт. С другой стороны, человек должен быть толерантен к изучению чужой культуры и языка и освоению новых знаний посредством межкультурной коммуникации. В этом может помочь система языкового образования.

Языковое образование не только предоставляет услуги населению, оно является основой развития всех сфер деятельности общества: науки, культуры, производства, экономики и т.д., оно способствует межкультурному взаимодействию, способствует развитию мобильности студентов и преподавателей, получению образования за рубежом. На него ложится ответственная задача. И первейшая из них - это подготовка преподавателей и студентов к выполнению требований по подготовке бакалавров, магистров, аспирантов в настоящее время, а для этого необходимо решать актуальнейшую проблему – повышение профессиональной компетентности, прежде всего, самих преподавателей вузов, а также совершенствовать систему дополнительного образования для студентов, включающую возможность посещать дополнительные языковые курсы (в том числе, по второму и третьему иностранным языкам), языковые клубы, получать дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», участвовать в мероприятиях на иностранном языке, получать дополнительные знания по своему направлению или специальности за рубежом.

Для преподавателя высшей школы необходимо обладать следующими компетентностями (4):

- *профессиональной*, включающей психолого-педагогическую компетентность, предметно-профессиональную компетентность, методическую компетентность, стремление к профессиональному росту, научно – исследовательской деятельности, повышению уровня качества образования, выявление у студентов уровня владения ключевыми компетенциями (общеобразовательной, коммуникативной, межкультурной, социокультурной, гражданско-правовой, социально-экономической, семейной, профессиональной) и их совершенствование, развитие их познавательной компетентности;

- коммуникативной и исполнительской, включающей уровень организации процесса образования, уровень коммуникативной культуры, речевую культуру, межкультурную компетенцию, исполнительскую дисциплину.

Формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций у бакалавров, магистров, аспирантов является основной задачей в процессе их подготовки. В контексте обучения иностранному языку и дисциплинам, связанным с ним (возможно в рамках дополнительного образования), совершенствование у бакалавров, магистров, аспирантов коммуникативной компетенции является чрезвычайно актуальным, поскольку её относят к числу ключевых компетенций, определяющих современное качество образования. К примеру, в большинстве ФГОС ВО (1) встречаются компетенции, определяющие, что выпускник вуза должен обладать следующими знаниями, умениями и навыками: способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6). Номера компетенций могут отличаться, но вне зависимости от направления и специальности, все выпускники вуза должны знать хотя бы один иностранный язык и быть терпимыми к языку, культуре, вероисповеданию других людей.

Принимая во внимание принципы компетентного подхода, следует отметить, что структуру коммуникативной компетенции составляют когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. Компетентность, представляющая собой опыт успешного осуществления того или иного вида деятельности, как раз и формируется, совершенствуется в деятельности, например, на практических занятиях по иностранному языку (5,6,7).

В широком смысле иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как способность к общению на иностранном языке, а иноязычная коммуникативная компетентность – реализация этой способности, ведущая к увеличению знаний, расширению международных контактов, повышению конкурентоспособности.

Иноязычная коммуникативная компетентность – сложное, объёмное понятие, включающее лингвистические, культурологические, психологические и социальные знания, знания о межкультурном взаимодействии.

Основу иноязычной коммуникативной компетентности составляет не простое владение языком, знание формул, использование невербальных приёмов общения, а особенности личности в целом, его чувства, мысли, действия, поведение в конкретной ситуации общения, т.е. способность человека ориентироваться в различных ситуациях общения, умение договориться, придти к согласию, воздействовать друг на друга. Основопологающим является осознание того, что другой человек является ценностью (2). Иноязычная коммуникативная компетентность, таким

образом, может быть рассмотрена как нравственная категория, регулирующая систему отношений человека к природному и социальному миру и к самому себе в условиях межкультурного общения.

Осознание индивидом естественных межличностных ситуаций, своего положения в этих ситуациях, развитие критического мышления, овладение совокупностью индивидуальных стратегий и тактик в освоении иностранного языка является условием повышения иноязычной коммуникативной компетентности (3).

К числу критериев сформированности иноязычной коммуникативной компетентности следует отнести:

- осознание бакалаврами, магистрами, аспирантами функций иноязычного общения, роли межкультурного общения в психической регуляции и саморегуляции личности, способов проявления иностранного языка в условиях окружающей среды;

- рефлексия своей иноязычной речевой практики, развитие умений анализировать собственное коммуникативное поведение и коммуникативное поведение собеседника на иностранном языке;

- овладение бакалаврами, магистрами, аспирантами способами взаимодействия с собеседником, знаковыми средствами управления своими коммуникативными действиями на иностранном языке;

- овладение бакалаврами, магистрами, аспирантами основами межкультурного общения, особенностями языка и культуры других народов, их истории, традиций, обычаев народов, развитие толерантного отношения у них к особенностям чужого языка и культуры;

- овладение бакалаврами, магистрами, аспирантами совокупностью знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств, навыков ответственного речевого поведения на иностранном языке.

Современному обществу требуется открытая для общения личность, способная к межкультурному взаимодействию и сотрудничеству. Поэтому одной из ведущих задач образовательной деятельности выступает формирование иноязычной коммуникативной компетентности, создание и реализация системы планирования, проектирования и методического обеспечения процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности на всех уровнях языкового образовательного процесса, совершенствование системы дополнительного языкового образования в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавриата 380304 Государственное и муниципальное управление [Электронный ресурс] – http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380304_gosmunupr.pdf (дата обращения 30.10.2015)
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
3. Зимняя И.А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. М.: Русский язык, 1985. – 116 с.
4. Тарабаева Е.В. О требованиях к деятельности преподавателя высшей школы /

- Е.В. Тарабаева // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 23-24 марта 2010 г. / под ред. Т.Ф. Вострокнутовой. – Ижевск: УдГУ, 2010. – Ч. 1. – С. 362-363.
5. Тарабаева Е.В. Ключевые компетенции в высшей школе / Е.В. Тарабаева // Пути внедрения идей компетентностного подхода в образовательную практику вуза: мат-лы межвуз. науч.-метод. сессии, 9-10 февр. 2011 г. / под ред. Г.С. Трофимовой. – Ижевск: УдГУ, 2011. – С. 101-102.
 6. Трофимова Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам: (предметная дидактика): монография / Г. С. Трофимова. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 1999. – 283 с.
 7. Утехина, А.Н. Стратегические направления развития современного языкового образования // Теоретические и практические вопросы языкового образования: мат-лы регион. науч.-практ. конф. – Ижевск, 2003. – С. 10–21.

Хотинец В.Ю.
Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск

УДК 37:008 (045)

КУЛЬТУРОСОЗИДАТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ*

Аннотация

В работе анализируются принципы реализации культуросообразованного обучения, образовательное пространство которого проектируется по принципу устройства жизнедеятельности человека в культурном мире. Отмечается, что в отечественной системе школьного образования традиционно стержневым положением подхода к проектированию образовательных систем в поликультурной среде является трехкомпонентное структурирование его содержания, а именно, содержание образования строится на основе *этнокультурного, межкультурного, поликультурного компонентов*, обеспечивающих самоопределение субъекта образования на микро-, мезо-, макроуровнях культурного мира. Обозначенные компоненты согласуются с ведущей деятельностью в каждом возрастном периоде (Д.Б. Эльконин) и стадиями этнофункционального развития растущего человека (А.В. Сухарев): *этнокультурный* компонент: игровая, учебно-познавательная деятельность в младшем школьном возрасте (сказочно-мифологическая стадия); *межкультурный* компонент: межличностное общение в подростковом возрасте (нравственно-этическая стадия), *поликультурный* компонент: учебно-профессиональная деятельность в старшем школьном возрасте (стадия просвещения). Подчеркивается, что система образования, реализующая культуросообразовательные функции, задает четкий и понятный для субъектов образовательного процесса идеальный образ с определенным набором качеств и моделей поведения, обеспечивая учащихся надежными способами осуществления своей жизнедеятельности. Иллюстрируются результаты эмпирического исследования, подтверждающие успешность школьной адаптации первоклассников национальной гимназии, которая реализует образовательную деятельность на основе принципа культуросообразности.

Ключевые слова: поликультурное образовательное пространство, культуросообразованное обучение, культуросообразовательные функции образования, этнокультурные ценности.

Abstract

The article discusses the principles of implementation of culture-coherent education, the educational space of which is projected according to the principle of the organization of human life within cultural world. By implementing culture coherent function, education system creates clear ideal image with the option of behavior patterns and behavior traits. It can equip students with reliable tools to help organize their life activity. Empirical results of the research demonstrate successful school adaptation of first-grade students in the ethnic school that builds education upon the principle of culture organization.

Key words: polycultural educational space, culture coherent education, culture coherent functions of education, ethnic cultural values.

Глобализация, подъем новых экономических систем, построение информационного пространства, интенсивный рост информационных технологий, изменение социокультурного устройства общества (массовая миграция населения из арабских стран в Европу), сопровождающиеся аномией общества (утратой значимости норм, предписаний, ценностей) бросают вызов смыслу и миссии системы образования во всем мире. Сегодня без выработки новых концептуальных, методологических и аксиологических подходов в системе образования становится невозможным выполнение образовательных функций, наделяемых социальными практиками [8].

Культуросообразованное обучение и воспитание (поликультурное в России, межкультурное в Европе, мультикультурное в США) являются научно-педагогическим ответом на сложное культурное многообразие в современном обществе. Эти образовательные системы на основе выработанных принципов обосновывают закономерности подготовки учащихся к жизнедеятельности в поликультурном сообществе [10].

Но при всей убедительности и притягательности методологии культуросозидательного образования проблема оснований и критериев ориентаций человека в многообразии и иерархии культурных ценностей остается трудно разрешимой [3, с. 9]. В сознании взрослого человека ценности поликультурного мира могут быть представлены как антагонисты. А если предметом манипуляции становятся межконфессиональные отношения, то в этом случае в сознание внедряется образ врага, организующий толпу на целенаправленные действия. (Так, сегодня в социальных сетях неистово противопоставляются смыслы Евангелия и Корана, например, Евангелие от Матфея, глава 5:39 «Кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую» и 2 Сура аль-Бакара «Если же они (иноверцы) станут сражаться с вами, то убивайте их»).

Неопровержимы слова Павла Флоренского [5, с. 110-111], размышляющего о том, что совершенно неясно, «как в плоскости одной культуры отличить церковь от кабака или американскую машину для выламывания замков от заповеди «не укради» - тоже достояние культуры? ... в пределах самой культуры нет критериев выбора, критериев различения одного от другого: нельзя, оставаясь верным культуре, одобрять,

принимать одно и не одобрять, отвергать другое...». Во всяком случае, главными критериями ориентаций в культурном мире являются гуманистические ценности – высшие ценности человеческой жизнедеятельности [3].

В отечественной системе школьного образования традиционно стержневым положением подхода к проектированию образовательных систем в поликультурной среде является трехкомпонентное структурирование его содержания [9], а именно, содержание образования строится на основе этнокультурного, межкультурного, поликультурного компонентов, обеспечивающих самоопределение субъекта образования на микро-, мезо-, макроуровнях культурного мира.

Ядром содержания образования являются:

– *Этнокультурный* компонент, ориентированный на усвоение учащимися ценностей своей этнической культуры (I ступень – начальное общее образование).

– *Межкультурный* компонент образования направляет учащихся в межкультурное пространство, способствует осознанию своего «Я» через российскую культуру (II ступень – основное общее образование).

– *Поликультурный* компонент обеспечивает глобализацию образования, целью которого является усвоение общечеловеческих ценностей в общеобразовательном пространстве (III ступень – полное общее образование).

Обозначенные компоненты согласуются с ведущей деятельностью в каждом возрастном периоде (Д.Б. Эльконин) и стадиями этнофункционального развития растущего человека [4]:

– *Этнокультурный* компонент: игровая, учебно-познавательная деятельность в младшем школьном возрасте (сказочно-мифологическая стадия);

– *Межкультурный* компонент: межличностное общение в подростковом возрасте (нравственно-этическая стадия),

– *Поликультурный* компонент: учебно-профессиональная деятельность в старшем школьном возрасте (стадия просвещения).

Как видно, такое образование реализует культуросозидательные функции, обеспечивающие сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры через образование. Образовательное пространство проектируется по принципу устройства жизнедеятельности человека в культурном мире. Формирование человека культуры обеспечивается за счет механизма «преобразование», когда культурные знаки и символы вращаются во внутреннюю структуру психики, в сознание ребенка [1].

В этом контексте позволю себе продемонстрировать результаты исследования [13], которое проводилось в двух школах: 1) национальной гимназии с. Барда Пермского края (всего 54 первоклассника), где образовательный процесс ведется на татарском языке, образовательное пространство соотнобразуется с культурной средой, проектируется культуросообразное устройство жизнедеятельности детей, 2) средней

образовательной школы с. Ильинское Пермского края (всего 76 первоклассников), обучение в которой осуществляется по традиционной образовательной программе.

Целью исследования, программа которого реализовывалась в середине учебного года, явилось изучение особенностей адаптации первоклассников к образовательной среде.

По результатам установлено, что первоклассники, образовывающиеся в этнокультурном пространстве, по ряду показателей школьной адаптации получили лучшие результаты. При этом обнаружены данные о том, что успеваемость первоклассников, погруженных в культурный пласт своего народа, преимущественно находится вне жестких отношений с другими аспектами социализации. Её главными предикторами становятся культурные ценности и смыслы.

В то же время в условиях традиционного образования с преподаванием учебных дисциплин по разнообразным образовательным программам показатели успеваемости в большинстве своем зависят от особенностей вхождения школьника в новую социальную среду и в большей степени зависит от отношений ученика с учителем, его поведения в школе, индивидуально-психологических особенностей.

Педагогический опыт и многочисленные материалы эмпирических исследований показывают [2, 8, 11], что в системе общего образования, реализующего процессы обучения и воспитания на основе принципа культуросообразности, многие поведенческие проблемы детей (социальная девиация (кибербуллинг, троллинг, детская преступность) и деструктивность (анорексия, употребление психотропных веществ, суицид и др.)) снимаются. Установлено, что школьники из культуросообразной образовательной среды обладают действенным адаптационным ресурсом, накапливаемым в процессе инкультурации (приобщения к культуре) [13].

Культура как фундаментальное основание человека дает ему психологическую защиту, предоставляя упорядоченный и сбалансированный образ мира, где можно надежно и безопасно существовать [6, 12]. Ценности культуры воплощают в себе наиболее продуктивные формы взаимодействия человека с миром, способы смыслового регулирования человеческой жизнедеятельности по логике жизненной необходимости [7]. Этнокультурные ценности служат важнейшей цели – обеспечить действенными способами преодоления трудностей, наиболее надежными, простыми в освоении и результативными для представителей той или иной культуры [8, 14]. Система образования, реализующая культуросозидательные функции, использующая богатейший опыт этнической педагогики, задает четкий и понятный для всех (прежде всего для учащихся) идеальный образ с определенным набором качеств и моделей поведения, согласованных с теми, которые востребованы в современном социальном мире.

** Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-13-18001a(p)).*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.
2. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека. Пермь, Изд-во ПГПУ, 1997.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопр. психол. 1998. № 6. С. 3–17.
4. Сухарев А.В. Этнофункциональная парадигма в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
5. Флоренский П. Собрание сочинений. Философия культа. (Опыт православной антропологии)/ Сост. игумен. Андроник (Трубачев); ред. игумен. Андроник (Трубачев). М.: Мысль, 2004.
6. Хотинец В.Ю. Методологические основы этнической и кросскультурной психологии: учебное пособие. М.: ФОРУМ, 2012.
7. Хотинец В.Ю. Моделирование ментальности на основе религиозно-мифологических представлений и культурных ценностей удмуртов// Социологические исследования. 2011. № 2. С.99-108.
8. Хотинец В.Ю. Особенности социализации и индивидуализации субъектов образовательного пространства в поликультурных условиях// Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы/ Под ред. Б.А. Вяткина. Пермь, 2015. С.59-73.
9. Хотинец В.Ю. Развитие поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности// Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 5. С.43-47.
10. Хотинец В.Ю. Со-бытие культур. Психологические универсалии в культурном многообразии. Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2005.
11. Хотинец В.Ю. Становление поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности// Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 10 (67). С.59-69.
12. Хотинец В.Ю. Этничность в интегральном исследовании индивидуальности человека: методология, теория, эмпирика и педагогическая практика (на материале исследования коренных народов Западного Урала): Дисс. ... доктора психол. наук. Новосибирск, 2000.
13. Хотинец В.Ю., Васильев Д.У. Школьная адаптация и этническая культура//Tatarica. 2014. № 3. С. 217-228.
14. Хотинец В.Ю., Мышкина С.А. Психологические особенности учебно-познавательной активности студентов разных этнических групп// Психологический журнал. 2012. Т.33, №6. С.60-75.

УДК 811.111 (045)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация

Опираясь на теорию речепорождения (Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, и А.А. Леонтьева и И.А. Зимней), автор предлагает интерактивные формы при обучении межкультурной коммуникации. Согласно теории Л.С. Выготского, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем — в значениях внешних слов и, наконец, в словах». Интерактивные формы подразумевают различные виды взаимодействия, что благоприятно для успешной коммуникации. Уровни взаимодействия представлены с практической точки зрения и распределены по ключевым ведущим каналам: звуковой (фонетический), двигательный, тактильный, визуальный, речевой.

При обучении межкультурной коммуникации на занятиях по иностранным языкам важно создание условий для возникновения мотива речи. Автор предлагает примеры «провокаторов» мотивов, которые могут быть расположены в выше предложенных каналах для последовательного введения учащихся в пространство активного взаимодействия. Таким образом, интерактивные формы дают более полную картину межкультурного взаимодействия через проблемные и игровые ситуации, развивая одновременно коммуникативную компетентность, что является одним из требований успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: интерактивные формы, межкультурная коммуникация, «провокаторы» мотивов, коммуникативная компетентность, фонетический), двигательный, тактильный, визуальный, речевой каналы, занятия по английскому языку.

Abstract

Based on Private Speech Theory (by L. Vygotsky, A. Luria, A. Leontiev and I. Zimnyaya), the author suggests interactive forms of teaching intercultural communication at English classes. According to L. Vygotsky, the transition from a thought to a word is performed due to a motive, which generates a thought then designs it in the form of a word. Interactive forms mean different forms of interplay and cooperation favorable for successful communication. Different layers of interaction are presented by the author as the key channels (phonetic, kinesthetic, tactile, visual, speech).

The author shows some patterns of speech motive provokers from the above channels. The provokers allow to introduce students into the world of the active interplay. Thus interactive forms provide us with the whole intercultural interaction world picture thanks to challenges contributing to communicative competence, which is a part and parcel of effective intercultural communication.

Key words: interactive forms, intercultural communication. speech motive provokers, communicative competence, phonetic, kinesthetic, tactile, visual, speech channels, English classes.

Коммуникация – понятие, которое изначально предполагает интеракцию, то есть интерактивность, а в сочетании со словом

межкультурная коммуникация предполагает многостороннее взаимодействие.

Уровни взаимодействия могут быть различными. С практической точки зрения, при обсуждении вопросов межкультурной коммуникации на занятиях по английскому языку удобно распределить эти уровни по ключевым ведущим каналам:

- ❖ звуковой (фонетический);
- ❖ двигательный;
- ❖ тактильный;
- ❖ визуальный;
- ❖ речевой.

Наиболее востребованный и, по ожиданиям наиболее изученный, разработанный, а, значит, понятный, – речевой канал. Для наиболее эффективного функционирования канала необходимо, чтобы поток речи имел разнонаправленное движение, а не одностороннее от лектора. Организация такого пространства требует более тщательной подготовки, чтобы эти разнонаправленные потоки не обнулили результат взаимодействия.

Обратимся к природе речепорождения. Согласно теории Л.С. Выготского, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [1 с. 375]. Эту теорию развивают и дополняют и А.Р. Лурия, и А.А. Леонтьев, и И.А. Зимняя [2,3,4].

Таким образом, важно создание условий для возникновения мотива речи. «Провокаторы» мотивов могут быть расположены в выше предложенных каналах для последовательного введения учащихся в пространство активного взаимодействия. Поскольку, исходя из концепции А.А. Леонтьева, и И.А. Зимней, второй этап – процесс формирования и формулирования мысли, «внутреннее программирование», то в случае работы с иностранным языком, возможна стратегия «закидывания» образцов выражения мысли на иностранном, за которое может зацепиться «мыслящий».

Приведём примеры. Фонетический канал – канал воспроизведения звуков, порождающих слова, словосочетания, структуры, интонации и мысли. С учётом уровня и тем предлагается набор нарастающих фраз для повторения, например, из песни Стинга, которые несут определённую информацию о культуре и традициях какой-то страны и одновременно о взаимодействии культур на примере одной личности. Данный набор завершается вопросом.

English

An Englishman

An Englishman in New York

I'm an Englishman in New York

I'm an alien.

I'm a legal alien.
I'm a legal alien. I'm an Englishman in New York
How is he?
He is ... (happy, curious, uncomfortable...)

I don't drink
I don't drink coffee
I don't drink coffee, I take tea
I like a toast
I like a toast on one side.
Where is he from?

He is from ... (Brazil, India, the USA, the UK, Russia...)

Исходя из важнейших положений концепции А.Р. Лурии, для включения мотива необходимо различение категорий «коммуникации событий», т. е. сообщение о внешнем факте, доступном наглядно-образному представлению. В условиях занятия можно создать динамические картины для формирования повода для сообщения о внешнем факте, приводя в действие двигательные и тактильные каналы.

Например, тактильные каналы переводят фокус внимания на образы, воспринимаемые через осязание, обоняние и восприятие вкуса. Отмечают, что «в процессе развития человека именно осязание является первым источником восприятий, доступных плоду еще до рождения (слух и зрение возникает на более поздних стадиях развития)...: зарождающееся сознание учится воспринимать и реагировать на внешний мир на материале осязания, ощущений». [5]

Таким образом, в контексте межкультурной коммуникации, имея возможность коснуться каких-то значимых для другой культуры предметов, мы создаём дополнительные условия для обсуждения и общения. Если отключим первоначально зрительный канал, то усилим фокус на тактильных ощущениях и мотивируем к поиску ответа на вербальном уровне, высказывая предположения о сути предмета, его функциях и роли в жизни того или иного общества. Предположения возникают из-за неподкреплённости образа другими органами чувств, которые вместе вследствие синестезии восстанавливают мир в нашем сознании, давая чувствовать его в полноте своей. Предмет может быть один или целый ряд предметов – сложно предложить список, поскольку это зависит от темы, которую вы предполагаете развернуть. Если тема – этикет, то в качестве предметов могут быть аксессуары (часы, шляпа, шарф, галстук...). Если тема непосредственно связана с невербальными способами коммуникации, то можно предложить прикосновения рук (ладонь, повернутая вверх под ладонью партнёра, ладонь, повернутая вниз над ладонью партнёра, ладонь ребром вниз, две ладони обхватывают ладонь собеседника...). После каждого прикосновения создается условие обсуждения ассоциаций (стремление подчиняться, стремление доминировать, положение равенства, доверительность).

Безусловно, использование данного канала подразумевает необходимость принять во внимание различные факторы исходя из состава аудитории, то есть на практике использовать знания особенностей невербального общения различных групп. Нет необходимости для создания негативных эмоций при использовании каналов – это может стать в дальнейшем препятствием в реализации мотива общения, а может и вовсе убить мотивацию к общению на занятии. Если возникает непредвиденная негативная конфликтная ситуация стоит предложить рассмотреть её в качестве опыта общения разных культур и разных видов мировосприятия.

В случае, когда в группе максимально доверительные дружеские отношения, возможно использование ещё одного из способов провокации мотива на уровне тактильного канала. В парах непишущей стороной ручки или карандаша на ладони или на спине партнёра крупными буквами набрать слово, заданное, к примеру, преподавателем, связанное с темой обсуждения. Тот, кому это слово набирают должен почувствовать и «кожей прочесть» это слово. Данное воздействие уместно, помимо указанного условия в начале параграфа, если данное занятие проводится ранним утром или в конце учебного дня. Предлагаемое воздействие послужит для активации студентов – как массаж-разогрев, расслабление, а затем тонусное воздействие, источник обновлённой мотивации для общения.

Обоняние и восприятие вкуса тоже можно использовать как повод для обсуждения традиционных предпочтений и вкусов различных народов.

Осязая мир, мы активно взаимодействуем с ним, вмешиваясь в него, изменяя состояние тех вещей, которые воспринимаем, что является интерактивным действием, которое предлагает более быстрый процесс для формирования мотивации к общению, подталкивает зародившуюся, но неразродившуюся мотивацию. Это так же может способствовать формированию более активной жизненной позиции, более полной картины мира а так же совершенствованию навыков представления различных подходов, взглядов, традиций.

Двигательный канал наиболее активно используется в игре «крокодил», когда один из группы движениями и жестами изображает слово, словосочетание или целое высказывание. Данный подход так же создаёт образы, которые активно циркулируют в нашем сознании в поисках идентификации с тем, что когда-либо видел, слышал, с чем когда-либо сталкивался. Мотивационное воздействие неоспоримо в данном виде деятельности. При ведении тем межкультурной коммуникации возможны различные вариации реализации данной игры:

- расшифровка реалий, этикета, ритуалов..., отображаемых участниками;
- анализ способов презентации одних и тех же понятий представителями разных культур;
- анализ отношения к одним и тем же понятиям при презентации их жестами и мимикой.

Данный канал активно может быть использован для динамики, активного переключения от одного участника к другому (перекидывание мяча следующему говорящему, общение в движении, эстафетный вариант, когда можно использовать спонтанные ассоциации, связанные с образами, для дальнейшей рефлексии...). Использование данного канала для переключения внимания используется в играх, в частности интеллектуальных, где это особенно необходимо, например, в игре «Что? Где? Когда?» крутят юлу.

В ключе межкультурной коммуникации, необходимо учитывать, что работа идёт с людьми, сознание которых уже содержит определённые образы и идеи о культурах и, соответственно, об особенностях общения в межкультурном пространстве. Пренебрегать этим – значит неэффективно использовать имеющиеся ресурсы. Монологи, как вариант использования ресурсов, - достаточно распространены на семинарах, но редко вызывают живой отклик. Когда общение идёт в паре или тройке, причём в сменяющихся парах, тогда обмен образами идёт наиболее активно. Спонтанное формирование пар снимает монотонность монологического подхода, постепенно способствует развитию навыков «подхода», стратегий по снятию психологических барьеров.

Созданию образов, направляющих к общению могут стать удачно подобранные картины и фотографии, связанные с темой. Они могут представлять из себя пазл, который необходимо собрать из кусков, а потом выдвинуть предположение, что бы это могло значить, как, например, на ниже приведённых фотографиях.

Взвешивание мэра (Хай-Уиком, Бакингемишр). Эта традиция была заведена в городе Хай-Уиком в 1937 году и жива до сих пор. Ежегодно в мае осуществляется взвешивание мэра вместе с его другими



должностными лицами и советниками... (Для успешной межкультурной коммуникации важно владение информацией о различных уровнях взаимодействия людей внутри их общества, в том числе и информацией о политическом и административном устройстве. Данная фотография даёт пищу для обсуждения этой темы, её расширения и дополнения).

Сырная гонка (Куперс-Хилл, Глостершир). (Кулинарные и культурные традиции стран)

Бег с женой (Доркинг, Суррей). (Семейные устои и традиции) [6]



Фотографии с юмором с закодированным культурным элементом – ещё один способ для введения темы и создания ситуации общения по теме в интерактивном ключе.



Предложенные каналы, используемые на занятиях по межкультурной коммуникации, создают условия активного и более полного восприятия через проблемные ситуации, усиливающие момент, связанный с мотивацией к общению, развивая одновременно коммуникативную компетентность, что является одним из требований успешной межкультурной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. в 8 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. - 504 с.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., Просвещение, 1985. — 160 с.
3. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. – М 1970 г, "Наука", стр. 314-370
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. –СПб.: Питер, 2003. - 608 с.
5. http://www.cognitivist.ru/er/novice/school/second_05.xml
6. <http://telegraf.com.ua/puteshestviya/2013123-strannyye-traditsii-anglii-foto.html/2/>

УДК 811.112.2'36 (045)

**НЕМЕЦКИЕ ПРЕДЛОЖНЫЕ ЧАСТИЦЫ КАК СРЕДСТВА
ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ**
(на материале разговорных глагольных единиц с компонентом aus-)

Аннотация

Цель данной статьи заключается в том, чтобы проанализировать роль и место немецких приглагольных частиц предложного характера в процессе вербализации понятийной категории «пространство». В качестве примера в статье представлены результаты исследования семантических и функциональных особенностей немецкой приглагольной частицы aus-, выполненного на материале разговорной лексики немецкого языка с привлечением приемов словообразовательного и когнитивного анализа. Через обращение к этимологии приглагольной частицы и семантике соответствующего предлога выявляются потенциальные когнитивно-семантические возможности частицы aus-. Далее описывается система значений приглагольной частицы, которые формируются вокруг пространственного инварианта и рассматриваются как прямо или косвенно обусловленные существованием этого инварианта: «удаление из чего-либо, освобождение объекта от чего-либо», «расширение, увеличение объекта в размерах», «распространение, хаотичное движение», «отделение, исключение объекта из общего числа объектов», «отсутствие», «окончание процесса», «отмена, ликвидация объекта», «снабжение объекта чем-либо». Кроме того, в исследовании выявляются основные словообразовательные модели глагольных единиц с участием анализируемого компонента: глагольные единицы с локативным значением и глагольные единицы с эгрессивным значением. В рамках выявленных моделей предпринимается попытка проанализировать специфику и закономерности трансформации семантики приглагольного компонента в зависимости от семантики производящего глагола.

Ключевые слова: словообразование немецкого языка, разговорная лексика, глагольные единицы, предложные частицы, пространственные отношения.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the role and place of the German preverbal units with adverbial character under verbalization of the conceptual category "space". The article presents the results of semantic and functional specificity (peculiarities) of German preverbal particle aus- studies based on the corpus of colloquial German with word - formative and cognitive analysis involved. Reference to etymology and semantics of the preverbal particle reveals cognitive and semantic potentiality of aus-. The author suggests the system of preverbal particle meanings formed around the space invariant either directly or indirectly determined by its existence. The study differentiates the main word- formative patterns of verbal units including the above mentioned particle: verbal units with locative and verbal units with aggressive meaning. Thus the author analyses the specificity and regularity (patterns) of preverbal particle semantics depending on the semantics of the producing verb within the framework of the detected models.

Key words: German word-formation, colloquial vocabulary, verbal units, adverbial particles, spatial relations.

Термин «приглагольные частицы предложного характера» объединяет единицы, имеющие синкретический характер, которые по форме и семантике соотносятся с самостоятельными частицами и предлогами, но при этом в составе глагольных единиц выполняют функции приставок (уточняют и модифицируют значение производящего глагола) и обладают выраженной абстрактностью.

С когнитивной точки зрения предложные частицы с пространственным значением, так же, как и аналогичные предлоги, служат выражению архетипических символов - сущностей, «которые несут одно и то же или очень сходные значения для большей части, если не для всего человечества» [6:98], - и способны актуализировать в сознании носителей немецкого языка представления об определенных пространственных отношениях. Кроме вербализации пространственных отношений глагольные единицы с предложными частицами пространственной семантики регулярно используются для выражения других метафорических представлений, к которым относится, например, ассоциация времени с пространством, актуализирующаяся в производных значениях большинства приглагольных предложных частиц. Эта способность приглагольных частиц объясняется с одной стороны (лингвистически) их обобщенной семантикой, а, с другой стороны (концептуально) тем, что система пространственных отношений служит образцом для отображения и упорядочивания целого ряда понятий, относящихся к другим системам [5:396], таким как «время», «эмоции, чувства, психические состояния», «приобретения и лишения» и так далее. Представления о сущностях, относящихся к разным понятийным системам, которые актуализируют предложные частицы в качестве первых компонентов глагольных единиц, находят отражение в семантике приглагольных частиц, обуславливая, таким образом, их эврисемичность.

Взаимодействие семантических и концептуальных характеристик немецких приглагольных частиц предложного характера может быть наглядно продемонстрировано на примере отдельно взятого компонента *aus*. Анализ был проведен на материале разговорной немецкой лексики. В качестве основных методов были использованы метод словарных дефиниций, метод компонентного анализа, метод словообразовательного анализа и метод концептуального анализа.

Анализируемая приглагольная частица семантически и формально соответствует предлогу *aus* и наречию *aus*, которые обозначают движение изнутри наружу. Семантическая близость анализируемого приглагольного компонента и омонимичных ему частей речи, в большей степени - наречия, исторически объясняется тем, что, в отличие от восточногерманских и северогерманских языков, предлог *aus* и наречие *aus* (ahd., mhd. *ūz*, mnd. *ūt*) с 8 века функционировали параллельно. В нижненемецком варианте предлог *aus* постепенно вытесняет из самостоятельного употребления омонимичное наречие, которое постепенно начинает выполнять роль отделяемого компонента глагольных единиц, сохраняя свою систему значений [3]. Например, наречие *aus* имеет основное значение «прекращать, заканчивать /

закончиться», которое не свойственно предлогу *aus*, но представлено в системе значений, реализуемых соответствующим превербальным компонентом. В результате семантической конкретизации появилось близкое значение «выключать». В этих значениях *aus* имеет императивный оттенок. Другие значения наречия *aus* являются связанными и отражают абстрактное представление о движении наружу, при этом акцентируется внимание на наличии исходного пункта движения: «исходить, начинать движение от чего-либо» (*von etw. aus*), «по-мнению кого-либо (человек как исходный пункт «движения» - суждения)» (*von mir aus*) [2:170].

Кроме конкретного пространственного значения у предлога *aus* существуют переносные значения, опирающиеся на абстрактное представление о движении из замкнутого пространства, которое интерпретируется как исходный момент движения, его источник: так сформировались значения «происхождение во времени и пространстве» (*er kommt aus Hamburg; ein Werk aus dem Jahr 1750*), «нарушение или изменение состояния» (*aus dem Schlaf; aus dem Gleichgewicht*). В другом переносном значении «по причине чего-либо» предлог *aus* обозначает внутреннюю причину какого-нибудь действия, состояние или чувство, которое служит исходным моментом действия (*aus Angst*). Как источник может осмысливаться также материал, из которого сделан предмет, предыдущее состояние или стадия, послужившие исходным пунктом для развития ситуации (*aus der Raupe entwickeln sich Schmetterlinge*) [2:170].

Основным значением превербальной частицы *aus-*, как и соответствующего предлога, в лексике немецкого языка является локативное значение «направления изнутри наружу». Представление о движении, совершающемся из некой точки, ограничивающей объект, соотносится с представлением об абстрактном движении в направлении свободного пространства и освобождении от того, что мешает, сдерживает объект в его физических и психических проявлениях (**auspusten** - 1. задувать; 2. выдувать; 3. выдыхать (от *pusten* - разг. дуть):). В рамках словообразования разговорной глагольной лексики это метафоризированное представление реализуется в следующих значениях приглагольной частицы:

1. Значение «удаления из чего-либо либо освобождения объекта от чего-либо посредством удаления, изгнания» (**auskramen** - 1. вытаскивать (что-либо откуда-либо); 2. опустошать, освобождать (от чего-либо); 3. разболтать секреты (от синон. разг. *kramen* - перебирать, рыться, шарить (в поисках чего-либо)). Это значение может конкретизироваться за счет финальных сем «очищение, опустошение», либо «создание, производство чего-либо». В этом случае в качестве дополнения глагольной единицы выступает объект, наопустошение, очищение или создание которого направлено действие (**ausklamüsern** - выдумать, изобрести (путем долгих размышлений и проб) (от сев.-нем. *klamüsern* - размышлять, раздумывать над чем-либо)).

2. Значение «расширения, увеличения в размерах» (**ausleiern** - 1. растянуть, разболтать), базирующееся на представлении о направленном движении от исходной точки.
3. Значение «распространения», «движения в разные стороны», дополняемое семами «хаотичность», «рассогласованность» (**austollen, sich** - набегаться, побеситься (от *tollen* - буйствовать, шуметь)).
4. Значение «выделения, отделения, исключения из определенной массы, количества» (**ausrangieren** - сортировать, отделять что-то негодное, отбраковывать (от *rangieren* - 1. формировать поезда, сортировать (вагоны); 2. выстраиваться по порядку, по рангу; 3. выстраивать по порядку)).
5. Значение «отсутствия», базирующееся на том, что метонимическое переосмысление значения «движение наружу» имплицитно представляет о нахождении за пределами замкнутого пространства, отсутствия в помещении (**ausbleiben** - отсутствовать, заставлять себя ждать).
6. Значение «окончания какого-либо процесса, деятельности», которое базируется на ассоциации с опустошением помещения после перемещения объекта наружу (**auskurieren** - исцелить, вылечить (от *kurieren* - лечить, излечивать)).
7. Значение «отмены, отказа, ликвидации» (**ausmachen** - 1. включать, выключать; 2. гасить), имплицитно представленное представлением об окончании процесса.
8. Значение «полного оснащения, снабжения объекта чем-либо». Возможно, что скрытые семы «завершенности действия, окончания периода перемещения», которые сопровождают основное значение приглагольного компонента *aus-*, послужили базой для формирования этого значения (**auskleistern** - 1. оклеивать; 2. обмазывать клеем (от *kleistern* - разг. клеивать, приклеивать, обклеивать)).

Следует отметить, что, выступая в качестве компонента разговорных глагольных единиц, частица *aus-* крайне редко реализует конкретные пространственные семы.

Анализ словообразовательного значения немецких разговорных глагольных единиц с компонентом *aus-*, позволил прийти к выводу, что по данному критерию можно выделить две основные модели: глагольные единицы с локативным значением и глагольные единицы с эгрессивным значением (среди которых встречаются единицы с выраженным аугментативным значением). При этом понятие локативного словообразовательного значения следует трактовать достаточно широко, так как случаи метафоризации значения перемещения в пространстве из замкнутого пространства наружу в словообразовании разговорных глагольных единиц встречаются очень часто.

1. *Глагольные единицы с локативным значением.* В эту группу вошли сравнительно немногочисленные глагольные единицы со значением перемещения в пространстве, их словообразовательное значение

соответствует формуле «перемещаться/перемещать изнутри наружу тем способом, который обозначен глагольной основой». Пространственное значение может быть как прямым, так и переносным, абстрактным (ausrangieren). В значении таких глагольных единиц присутствует сема «однократность действия» (3): **auslutschen** - высасывать (от lutschen - сосать, рассасывать), **auskramen** - 1. вытаскивать (что-либо откуда-либо); 2. опустошать, освобождать (от чего-либо); 3. разболтать секреты (от синон. разг. kramen - перебирать, рыться, шарить в поисках чего-либо)).

В отдельную подгруппу выделены глагольные единицы, в значении которых результативность выражена сильнее, чем у единиц, перечисленных выше. Их словообразовательное значение может быть описано формулой «получить что-либо, извлекая». Производящая основа при этом обозначает сам результат извлечения - получение чего-либо, обладание чем-либо (3): **ausbekommen** - 1. вытащить с трудом; 2. (диал.) съест до крошки; 3. (диал.) дочитать до конца (от bekommen - получать), **auskriegen** - 1. вытащить с трудом; 2. (диал.) съест до крошки; 3. (диал.) дочитать до конца (от kriegen - разг. получать).

2. Глагольные единицы с эгрессивным значением. В основе результативного значения единиц этой группы также лежат метафоризированные пространственные семы, составляющие ядро семантики приглагольной частицы aus-. В ряде случаев они ощущаются слабо, а эгрессивные семы отчетливо доминируют. Результативное значение может при этом сочетаться со значением «полный охват объекта действием, обозначенным основой»: **ausbuhen** - «освистать», выразить неудовольствие, возмущение выступающему неодобрительными криками (от синон. разг. buhen).

В рамках модели с эгрессивным значением можно говорить о наличии подгруппы глагольных единиц, в словообразовательном значении которых результативность сочетается с явно выраженной абстрактной пространственностью семантики (ausquatschen, austrompeten и т.п.). В этой подгруппе преобладают лексемы, которые образованы от глаголов, обозначающих процессы звучания и говорения: buhen, posaunen, ratschen, sülzen, trompeten, knipsen, quatschen, heulen. Приглагольная частица выполняет в составе этих единиц усилительную функцию и реализует сему «полное завершение процесса». В составе таких глагольных единиц значение компонента aus- чаще всего переосмысливается как «открытое выражение (мыслей, эмоций, чувств)» и обуславливает сочетание компонента с кругом лексем, называющих конкретный способ выражения: ausposaunen / austrompeten, - (фам.-разг.) разбалтывать (что-то секретное), ausratschen - (ю.-нем., австр. разг.) разболтать, ausquatschen - 1. разболтать; 2. выговориться, излить душу.

Область положения и передвижения в пространстве является одной из базовых концептуальных областей в любой национальной картине мира, при этом ассоциации, связывающие определенное положение или перемещение объекта в пространстве и соответствующее абстрактное

представление, оказываются схожими [1; 6]. Тем не менее, культурно-исторические условия, в которых протекало становление и развитие нации, накладывают некоторый отпечаток на восприятие и интерпретацию даже таких базисных сущностей, как «граница» или «пространство». Представления о пространстве у немцев складывались в условиях проживания на относительно небольшой территории. Большую роль сыграла историческая раздробленность внутри этой территории и существование отдельных мелких жизненных пространств часто с высокой плотностью населения. Для немецкой картины мира характерна полярность внешнего и внутреннего пространства. О свойственном немецкому национальному сознанию точном и полном отграничении внутреннего пространства от внешнего мира пишут Х.-Й. Альтхаус и П. Мог. Проявления немецкой оседлости (*Seßhaftigkeit*) и стремления отграничить свой мир, сохраняя его стабильность, они усматривают в устройстве социально-общественной жизни; в частности, в наличии разветвленной, строго организованной системы социальной поддержки, формальных и неформальных общественных групп и организаций (*Vereine*), которые объединяют общество, обеспечивая ему надежность и стабильность [1:55]. Движение из замкнутого пространства наружу может оцениваться отрицательно, так как при этом, во-первых, нарушается закрытость, то есть упорядоченность и организованность этого пространства, а во-вторых, тот, кто покидает это пространство, лишается защиты и стабильности.

Этим, возможно, в некоторой степени объясняется наличие отрицательных сем у некоторых глагольных единиц с *aus-*. Неодобрительный оттенок частица *aus-* получает, например, в составе лексемы **ausflippen** - 1. вести асоциальный образ жизни, 2. выйти из себя, потерять голову от злости; 3. быть вне себя от радости, восторга и т.п. (от *flippen* - 1. прыгать, скакать; 2. самозабвенно танцевать).

Словообразовательное значение такой модели выражается синтагмой: «доводить действие, обозначенное производящей основой, до высшей степени его проявления». Сему интенсивности в значение готовой единицы привносит приглагольный компонент. Производящая основа также обозначает действие, характеризующееся сильной эмоциональностью, таким образом, дополнительную эмоциональность таким лексемам придает внутрисловное удвоение сем: „Das reicht schon , dass die Anhänger auf den Tribünen völlig ausflippen, sich weit über die Absperrungen beugen und wie verrückt an ihren Flaggen zerren“ (Die Zeit, 25.05.2014 [4]).

Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на значительную абстрактность и неопределенность семантики, немецкие приглагольные частицы предложного характера обладают многозначностью. Система значений приглагольных частиц выстраивается с опорой на пространственный инвариант, а отдельные значения частицы базируются на метафоризированных семах, которые напрямую или опосредованно (через другие производные значения) соотносятся с пространственным инвариантом.

В заключение необходимо подчеркнуть, что исследование семантики немецких приглагольных частиц с точки зрения их когнитивного потенциала и с учетом их словообразовательной роли в составе глагольных единиц позволяет выявить и описать содержание выражаемых ими пространственных отношений, а также вносит существенный вклад в разработку проблемы их морфемного и словообразовательного статуса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Althaus H.-J., Mog P. Aspekte deutscher Raumerfahrung // Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde (Allg. Hrsg. G. Neuner). - Berlin, München: Langenscheidt, 1992. - S. 43-65.
2. Duden. Universalwörterbuch. / Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.duden.de/> (Дата обращения 27.02.2015).
3. Etymologischen Wörterbuch des Deutschen/ unter der Leitung von W. Pfeifer. 2. Auflage, Akademie-Verlag, 1993 // Электронная версия http://www.dwds.de/ressourcen/woerterbuecher/#part_23 (Дата обращения 17.09.2015).
4. Корпус Берлинско-Бранденбургской Академии наук Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS) // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.dwds.de/> (Дата обращения 17.09.2015).
5. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем. / Дж. Лакофф, М. Джонсон. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 256 с.
6. Уилрайт Ф. Метафора и реальность. // Теория метафоры. Сборник: общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М. А. Журиной. - М.: Прогресс, 1990. С. 82-110.

Яковлева Л.В.

**Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск**

УДК 811.1:37 (045)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы межкультурного взаимодействия, определены культуроведческие компоненты обогащения коммуникативной практики и факторы культурно-специфического и индивидуально-выраженного жизненного опыта, обусловлены идеи межкультурного обучения, рассмотрены проблемы взаимоотношений родной и изучаемой культуры, а также подготовка учителей и условия соответствующих учреждений. Приоритетом современного языкового образования, гарантирующим его высокое качество, является овладение компетенциями в сфере этно-социокультуры, а также овладение творческого и критического анализа взаимодействия в поликультурном мире. В этой связи в статье представлены выявленные педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов и рассматриваются компоненты механизма коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов. Современные подходы формирования социокультурной иноязычной компетенции заключаются в том, что другая культура должна изучаться в сравнении с родной, поскольку понимание чужой культуры осуществляется на основе собственного миропонимания. Контакт культур

представляется автором как сравнение общественных, культурных и языковых перспектив родной и изучаемой культуры. Ознакомление студентов с историческим фоном другой страны с целью лучшей ориентации в собственном и чужом обществе не может ограничиваться лишь знакомством с действительными условиями другой страны, а должно привести к восприятию и рефлексии собственных ценностей и общественных взаимосвязей.

Ключевые слова: коммуникативное взаимодействие, социокультурная компетенция, педагогические условия, коммуникативно-компетентная личность.

Abstract

This article discusses the issues of intercultural interaction. Cultural components of communicative practice enrichment and factors of cultural and individual life experience have been identified, the ideas of intercultural education have been stipulated, and the problems of relations between native and studied cultures have been considered, as well as teacher training and the conditions of the respective institutions. The priority of modern language education, ensuring its high quality, is the mastery of competencies in the field of ethnical and social culture, as well as the mastery of creative and critical analysis of the interaction in a multicultural world. In this regard, the article presents the identified pedagogical conditions of social and cultural competence formation of students. Also the components of communicative interaction mechanism between the teacher and students are examined. Modern approaches to the formation of social and cultural foreign language competence lies in the fact that other cultures should be studied in comparison with the native culture as understanding of a foreign culture is based on their own understanding of the world. Interaction of cultures is viewed by the author as the comparison of social, cultural and linguistic prospects of the native and studied cultures. A first insight into the historical background of another country gives students better orientation in their own and foreign society and cannot be limited by the acquaintance with the actual conditions of another country, but should lead to the perception and reflection of their own values and social relationships.

Key words: communicative interaction, social and cultural competence, pedagogical conditions, communicative and competent person.

Сформированные реалии современного мира привели к перелому в сознании человека – ее взгляд направлен к более глубокому выходу за границы своей жизни, которая не ограничивается в сознании индивида датами рождения и смерти. Закономерной тенденцией становится осознание себя в контексте исторического времени, в ориентации как на свои исторически-национальные корни, так и на будущее, на социально-культурные идеалы и возможности их реализации в рамках расширения международных связей, внедрения в мировой культурно-исторический процесс всех стран.

Проблема формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов достаточно многогранна и неоднозначна. Ее понятийный аппарат находится на пересечении исследований в области педагогики, философии, лингвистики, психологии.

Социокультурная концепция общения и творчества как диалога была заложена М. Бахтиным, В. Библером, М. Бубером, Л. Выготским, Г. Коэном, Ф. Эбнером и др. Исходным положением концепции М. Бубера стал принцип о том, что человек обретает собственную сущность, только вбирая в себя общечеловеческое и соотнеся себя с другими людьми.

В культурной антропологии взаимоотношения разных культур получили определение «межкультурная коммуникация», которую мы понимаем как совокупность разных форм взаимоотношений и общения между индивидами и группами, которые принадлежат к разным культурам. Понять и усвоить культуру в условиях межкультурной коммуникации можно через диалог и тем самым раскрыть культурно-ориентированное содержание языка как средства аккумуляции культуры и формы культурного поведения. Это позволяет, на наш взгляд, осмыслить процессы взаимосвязи языка и культуры с учетом их глубокой человеческой специфики.

М.М. Бахтин, исследуя проблемы межкультурной коммуникации, подчеркивает, что она раскрывает тип личности носителя языка и определенной культуры и эксплицирует конкретный стереотип. «Жить - значит участвовать в диалоге, воспринимать, ответствовать, соглашаться и т.д. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум» [1, с. 337].

Тип отношений, определенный как *диалог культур*, способствует развитию в обществе социокультурного понимания, принадлежности к национальному и мировому сообществу и социокультурной готовности к иноязычному общению как суверенных субъектов, каждый из которых видит в другом полноправного, уникального и вместе с тем дополняющего его. В то же время каждый, кто изучает межкультурные коммуникации вынужден помнить о том, что оно имеет свои границы, которые учитель, при всем своем желании и огромной работоспособности преодолеть не в состоянии. Это положение учитывается Г. Нойнером и Г. Хунфельдом, исследующими при рассмотрении идеи межкультурного обучения наряду с факторами культурно-специфического и индивидуально-выраженного жизненного опыта и истории обучения, «знания мира», учебных традиций, взаимоотношений родной и изучаемой культуры, также подготовку учителей и условий соответствующих учреждений. При этом они имеют в виду имеющиеся в распоряжении время преподавания, снабжение средствами обучения (учебниками, техническими средствами обучения и т. д.) [3, с. 230].

В структуре культуроведческого обогащения коммуникативной практики исследователи выделяют следующие компоненты, взаимодействующие между собой: когнитивный, интерактивный, перцептивно-аксиологический, рефлексивный.

А.А. Леонтьев определяет когнитивный подход как «создание в сознании учащихся, такой модели языка, которая оптимальна с точки зрения порождения полноценной речи на языке, и во-вторых, образа мира специфичного для данной культуры» [2, с.26].

Когнитивный компонент связан с культуроведческим обогащением мировидения обучаемых, повышением культуры поиска и интерпретации культурно значимой информации, развитием

познавательного интереса, мотивации, а также с усвоением знаний о культуре и пониманием культуры при восприятии иноязычного текста. В самом процессе понимания выделяются следующие ступени:

- восприятие на уровне образа; понимание на уровне значения (языковое, «надъязыковое»);
- постижение смысла (активно диалогическое);
- интерпретация; осознание.

Интерактивный компонент предполагает развитие коммуникативной образованности: изучение коммуникативного вербального и невербального поведения представителей иного культурного сообщества; узнавание типичных образцов, выявление возможных ситуаций непонимания; прогнозирование восприятия и поведение носителей иной культуры. Этот компонент предусматривает обучение коммуникативному поведению; развитие умений коммуникативно приемлемо варьировать свое поведение в процессе межкультурного общения; выбор способов установления и поддержания межкультурного контакта, проявление дипломатичности и этнокультурного такта в общении.

Перцептивно-аксиологический компонент связан с формированием личностных смыслов через средство языковых значений, с пониманием ценностных ориентаций, лежащих в основе национальной и интернациональной культурной идентичности. Данный компонент предусматривает ознакомление с основными культурологическими понятиями, такими как «ценностные ориентации», «идентичность», «стереотип», «стили и образ жизни» и др.; раскрытие смысла этих понятий для носителя языка и их партнеров по общению, интерпретацию явлений и факторов культуры, имеющих ценностную значимость; развитие умений выявлять ценностные ориентации, лежащие в основе мировоззрения, оценивать их влияние на стили и образ жизни; подведение обучаемых к пониманию общего и специфического в соизучаемых культурах; воспитание таких качеств, как толерантное отношение и эмпатия к инокультурному собеседнику, культурная непредвзятость, готовность к общению в инокультурной среде.

Рефлексивный компонент процесса культурологического обогащения иноязычной коммуникативной практики связан с определением и выражением учащимися собственной позиции по отношению к обсуждаемым культурологическим вопросам; определение и обозначение своего индивидуального места в спектре культур соизучаемых поликультурных сообществ.

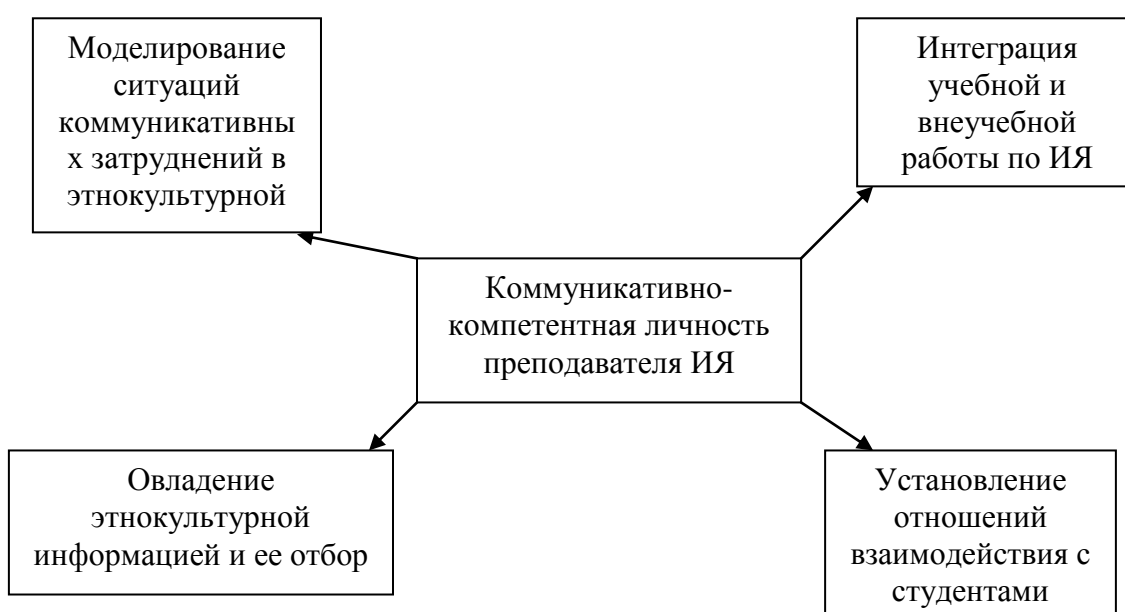
Изучение иностранных языков рассматриваются сегодня как создание возможностей для осознания отличий в родной и иноязычной культуре, воспитания толерантного отношения к представителям других культур, формирование умений межкультурного общения.

Педагогические условия реализуются посредством механизма коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов, благодаря

приобщению студентов к основам иноязычной культуры, в процессе которого развиваются их коммуникативные умения, с одной стороны, и повышению уровня коммуникативной компетентности преподавателя, с другой.

Далее представим механизм коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов, обеспечивающий реализацию педагогических условий (см. схему 1). Механизм реализации педагогических условий функционирует, благодаря коммуникативному взаимодействию преподавателя и студентов на основе достаточного уровня сформированности педагогической коммуникативной компетентности преподавателя.

Схема 1



Радикальное повышение уровня сформированности социокультурной компетенции, общению между людьми разных культур, может быть достигнуто только при ясном учете особенностей национального характера коммуникантов, национально-специфических особенностей мышления, специфики их эмоционального склада.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
2. Леонтьев А.А. Коммуникативность: пришло ли время? // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 22-30.
3. Neuner G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. Universität Gesamthochschule Kassel (Ghk). Fernstudienangebot. Germanistik // DaF. Langenscheidt. – 1993. – S. 184.

УДК 811.134.2:378.091.3 (045)

CONTEXTOS, NOTICIAS E INCENTIVOS: UNA ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE UN IDIOMA EXTRANJERO

Аннотация

Проекты преподавателей, ожидания студентов и учебные планы, составленные администрацией образовательного учреждения образуют грани (рамки) треугольника внутри которого реализуется педагогическая практика. Однако, как показывает опыт, во многих случаях эти грани не стыкуются. В настоящем докладе мы представляем проект, который появился на свет как ответ на неэффективный опыт преподавания иностранного языка и благодаря желанию заинтересовать студентов предметом. Планируемый результат внедрения нового метода предполагает выход за рамки обычного представления материала и создание маршрутного листа/дорожной карты, который поможет студенту расти и развиваться как личности в окружающем мире, а также устранить страх и неуверенность в процессе коммуникации на испанском языке.

Обеспечение реализации индивидуально-образовательных маршрутов учащихся рассматривается нами как попытка решения проблемы развития личности, ее готовности к выбору, определению цели и смысла жизни через содержание образования.

Предлагаемый нами небольшой проект получил финансовую поддержку Министерства образования Китайской Республики (Тайвань) и университета иностранных языков Вензао Урсулайн и мы приступили к его внедрению, переходя именно в этот момент от теории к практике.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, педагогическая деятельность, инновации, образовательная модель.

Abstract

The teacher projects, the aspirations of students and curriculum goals set by the Education Authority are vertices of triangle in that develops teaching practice. However, in many cases, practice teaches that these three axes just not fit well. In this paper we show a project born of frustration in teaching a foreign language and the desire of development for innovative strategies that "engage" students. The intended result is to go beyond the traditional materials. We want drawing a "road map" to help the student grow as a person that interacted with the surrounding environment. In short, we want that the student will leave their fears and insecurities for become involved in Spanish with the world. This small project has received support from the Ministry of Education of the Republic of China (Taiwan) and the Wenzao University for its implementation. And it is precisely the time to move from theory to practice, when presented at this conference

Key words: foreign language teaching, teaching practice, innovative strategies, educational model.

Introducción

El proyecto que queremos presentar en esta comunicación tiene su origen en la experiencia de uno de nosotros –la Dra. Lu– como alumna y profesora de español. Recién doctorada en comunicación fue contratada, para dar clases de español, por una afamada universidad especializada en lenguas extranjeras de la República de China (Taiwán). Recordaba sus años de estudiante cuando, después de cursar cinco años de español en la secundaria, llegó a Madrid y se dio cuenta que no entendía ni podía hablar con la fluidez que sus notas acreditaban. Decididamente, cuando se incorporó a la docencia tenía una meta clara: que sus alumnos no sufriesen la misma experiencia. Sin embargo, y conforme avanzaba el curso, sus planes y proyectos se iban derrumbando como un castillo de naipes. Le costaba hacerse entender entre sus estudiantes –que se suponía eran de nivel intermedio– y de manera reiterada debía volver sobre materia ya impartida, según el programa, en cursos anteriores. Esto le impedía cumplir el programa pasando, en muchos casos, de forma superficial por los temas, sin poder detenerse a explicar adecuadamente conceptos y vocabulario así como tampoco realizar análisis profundos de las diversas cuestiones abordadas en clase. En el aula se empezaron a formar grupos, de un lado para los más avanzados el ritmo de las clases resultaba lento; de otro, para aquellos más rezagados, las clases iban demasiado rápidas; finalmente, un tercer grupo estaba conformado por aquellos desertores que, poco a poco, abandonaban su curso. Los tres grupos tenían algo en común: la insatisfacción con la asignatura. ¿Qué hacer? Se preguntaba, ¿Cómo lograr cumplir los objetivos curriculares y al tiempo hacer una clase interesante? No tenía respuesta, pero de lo que estaba segura es que sus estudiantes, como ella en la secundaria, bien podrían aprobar el examen final sin, realmente, entender el idioma.

Como en la experiencia descrita, los proyectos del profesorado, las aspiraciones de los alumnos y las metas curriculares trazadas por la Administración educativa constituyen vértices de un triángulo que en la práctica docente, de cualquier disciplina, no siempre encajan bien. Nuestro objetivo en las páginas que siguen es compartir un pequeño proyecto. Sus autores somos conscientes de la importancia de establecer estrategias innovadoras que “enganchen” al alumno con la asignatura pero, igualmente, contemplamos la posibilidad de fracaso cuando el proyecto entre en fricción con los distintos elementos que integran la realidad académica.

En nuestra sociedad global el aprendizaje de idiomas es una disciplina internacionalmente reconocida como algo central, de ahí la importancia de enseñar lenguas correctamente y, consecuentemente, explorar metodologías que permitan aprender más allá del simple hecho de superar, con mejor o peor calificación, los exámenes¹.

Precisamente en esta comunicación queremos presentar un planteamiento que bajo el título: 西語系國家歷史文化與時事新聞 (que podríamos interpretar como “Historia, cultura y eventos actuales en los países de habla hispana) ha recibido el apoyo financiero del Ministerio de Educación de la República de

China (Taiwán) y de la *Wenzao Ursuline University of Languages* para su implementación, precisamente, en esta última institución¹.

La problemática

Durante el desarrollo de la asignatura denominada “Periodismo”, asignatura que comprende la lectura y análisis de noticias ocurridas en los países de habla hispana, se observó problemas en el alumnado para la comprensión de los contenidos de las noticias trabajadas durante el curso. Falta de comprensión que terminaba traducándose en una falta de participación y en una relentización del cumplimiento del plan de estudios. Llegado a este punto, conviene aclarar que los alumnos que cursan esta asignatura son de cuarto curso de español, es decir se les supone –como mínimo– un conocimiento intermedio del idioma y que, dado que es optativa, eligen la asignatura voluntariamente.

Si al alumno se le supone interés por la asignatura y conocimiento suficiente de la lengua ¿Cuál es la fuente de los problemas de comprensión y participación en el transcurso de la clase? La respuesta parece estar más relacionada con el (des)conocimiento del contexto histórico-cultural donde se desarrolla la noticia/evento que con el grado de dominio de la lengua.

Intuir la respuesta con respecto a los problemas de comprensión de la asignatura solo representó la mitad del camino pues aparecieron, obviamente, otras preguntas por ejemplo ¿Cómo trabajar las lagunas contextuales que ponían de manifiesto los alumnos? ¿Qué metodología podría favorecer el aprendizaje? ¿Con qué incentivos podríamos dotar el curso para incrementar la participación de los alumnos? Y por último, pero no menos importante, en caso de idear un sistema concreto ¿sería posible implementarlo?

La meta

Desde nuestra experiencia profesional y, sobre todo, de las conversaciones mantenidas con colegas veteranos, estamos en condiciones de afirmar que en el momento que se decide introducir nuevas ideas en el desarrollo tradicional de la enseñanza, un profesor está asumiendo riesgos para su carrera y su propio equilibrio emocionalⁱⁱ. En este sentido, queremos subrayar la necesidad de una buena planificación de las actividades a desarrollar y, esto es quizás lo más importante, de partir de un modelo educativo que sea el necesario guía para el cumplimiento de las metas de aprendizaje. Lo contrario, como bien señaló Sancho (2006) para el caso del uso de las TIC’s en la educación, empuja las propuestas a caer en el “vacío pedagógico”ⁱⁱⁱ.

Para los autores de esta comunicación, vincular la idea y la planificación con un “modelo educativo”, ha supuesto un importante reto pues, ninguno de los dos, procedemos de las Ciencias de la Educación o la Pedagogía. Por lo que, en estas líneas, nos vemos obligados a reconocer la ayuda de colegas de la Universidad Nacional de Educación, con especial mención a la Dra. Urias y al

¹El proyecto 西語系國家歷史文化與時事新聞 (Xīyǔxì guójiā lìshǐ wénhuà yǔ shíshì xīnwén) (MOE-104-2-4-005) es un proyecto que discurrirá entre los cursos 2015/2016 y 2018/2019. El Ministerio de Educación lo respalda con 200.000 NTD (6.150 dólares USA aprox.) y la Universidad aporta 20.000 NTD (615 dólares USA aprox.), es decir el 10%. No obstante, este proyecto está sujeto a evaluación anual y, consecuentemente, la renovación de la financiación depende de los resultados de la evaluación.

Dr. Pino, por sus consejos y conversaciones que nos han permitido familiarizarnos con los principios de la denominada Escuela Nueva, las teorías de Piaget, la mirada sociocultural de Vygostky o la teoría de alfabetización de Freire^{iv}. En definitiva, y si ahondar en todas estas propuestas sobre las que hay suficiente bibliografía, nuestra propuesta busca estimular el aprendizaje a través de la construcción colectiva de conocimiento, el abordaje de sucesos que están ocurriendo en la vida real, el trabajo en equipo, la experiencia, el contacto con el entorno, etcétera^v. En definitiva, nuestro modelo parte de la creencia en que la capacitación –en este caso para comprender y analizar piezas informativas o de opinión en un idioma extranjero– forme parte de un proceso que ayude a los alumnos a interactuar con el medio que les rodea. Es decir, que vaya más allá de aprender el vocabulario y la gramática; O por decirlo en términos Vygostkianos, que supere las habilidades instrumentales para fomentar el crecimiento personal.

La propuesta

Si la problemática existente en la asignatura de “Periodismo” estaba relacionada con el contexto en el que sucedían las noticias analizadas, la respuesta pasaba por una coordinación con los profesores de las asignaturas “Historia y Cultura de España” e “Historia y Cultura de América Latina”. Ambas materias se impartían en el tercer año. La propuesta pasa por hacer de requisito obligatorio el haber cursado –y aprobado – estas dos materias (o demostrar conocimientos suficientes) para poder cursar la asignatura de “Periodismo”.

El segundo paso, consistía en vincular el trabajo de los alumnos desarrollado en el aula con la realidad. Para ello se ha incorporado, al programa de la asignatura, la obligatoriedad de redactar –por grupos– un artículo de investigación cuya temática será decidida colaborativamente entre los alumnos y el docente encargados de dirigir el trabajo.

Finalmente, se traza un proceso de evaluación continua que recorre todo el curso a través de pruebas de diferente índole así como del propio comportamiento del alumno en clase. De este sistema de evaluación forma parte el hecho de que, el mejor de los artículos de investigación realizado por los alumnos, será publicado en la *Yuanfang Magazine. Revista Iberoamericana de Asia Oriental*.

Se creó así una cadena de valor que arrancaba del ayer (conocimientos sobre la historia y cultura de Hispanoamérica), se detenía en el hoy (análisis de noticias) y se proyectaba en el mañana con la propia exposición pública de su trabajo donde los jóvenes deberán aplicar todo el conocimiento adquirido en el aula, contrastándolo con su manera de ver el mundo para, negro sobre blanco, incidir en la realidad.

La puesta en marcha: estrategia de ajuste

Una vez resueltas las cuestiones ideológicas –modelo educativo–, de planificación, las metodológicas, crear junto con los colegas un itinerario común por el que deben discurrir los saberes (y los alumnos) e incluso contar con el apoyo financiero del Ministerio y la Universidad para implementar el proyecto, es entonces cuando se inicia el periodo crítico de implementar lo nuevo en la

matriz ya existente. El proyecto puede ser puesto en marcha pero no se puede alterar la oferta académica formal. El escenario ideal planeado en el despacho del profesor debe afrontar la realidad de unos procesos administrativos que no pueden detenerse a la espera de que tal o cual proyecto tengan el respaldo ministerial correspondiente. Así por ejemplo, si lo ideal es que los alumnos que cursen la asignatura de “Periodismo” deban tener aprobado “Historia y Cultura de España” e “Historia y Cultura de América Latina” o, al menos, una de las dos. La realidad es que a día de hoy hay cuarenta alumnos inscritos en la asignatura sin garantía de que tengan un conocimiento suficiente sobre el contexto noticioso hispanoamericano. Simplemente, el sistema ofertaba la asignatura y los chicos y chicas se inscribieron.

No es un caso aislado. Suele ocurrir que una vez que un iniciativa innovadora cuenta con todos los apoyos académicos y administrativos necesarios, a la hora de la verdad, bien puede fracasar pues en su punto de partida –el momento de mayor debilidad de todo cambio– debe de afrontar los mismos problemas del entorno pero ahora con la presión añadida de tener que responder a esos apoyos recibidos de la Administración educativa. En otras palabras, el docente se enfrenta a la tarea de realizar la reparación de un motor que, al mismo tiempo, no puede dejar de funcionar. Y eso tiene sus peligros. En nuestro caso hemos optado por una estrategia de transparencia y ajuste. En primer lugar, se trata de compartir la visión del proyecto con los alumnos, subrayando elementos tales como la evaluación continua, que tendrá la posibilidad de publicar un trabajo en un medio de comunicación real y reconocido (con ISSN) y animándoles a estudiar por su cuenta el contexto donde se desarrollarán las noticias que se analizarán en clase. En segundo lugar, se realizará un test en español sobre conocimientos de la historia y la realidad sociopolítica de España y Latinoamérica con el objetivo de realizar un diagnóstico de la situación. De este test se obtendrá un doble diagnóstico tanto sobre conocimientos históricos y sociales como del dominio del idioma y sobre todo nos dará una prueba de referencia que poder contrastar al final de la asignatura ya que, en las semanas finales del curso, los alumnos se enfrentarán a este mismo test. Con esta información, se podrán diseñar unos contenidos que inviten a la acción y la participación o, al menos, que traten de evitar la frustración –y sus consecuencias– que puede producir en el alumno leer o escuchar textos/noticias en las que quizás puedas conocer cada una de las palabras pero no entender el significado y mucho menos realizar un análisis de su contenido. Precisamente, la capacidad para relacionar noticias (y por tanto aprender vocabulario, usarlo, vencer los temores, asimilar el contexto...) y elaborar un juicio crítico en un idioma extranjero es uno de los objetivos perseguidos y para lo cual se ha diseñado la siguiente secuencia docente:

PREVIO A LA CLASE	Lectura autónoma de una noticia indicada por el profesor.
EN EL AULA	Dialogar sobre la noticia
	Visualizar una noticia televisiva relacionada con la noticia previamente leída y dialogada.
	Debatir sobre la noticia televisiva y sus relaciones con la anterior.
	Leer una tercera noticia relacionada con las dos anteriores
	Los alumnos deberán escribir un resumen sencillo (¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?)
	Debatir sobre esta tercera noticia.

Finalmente, la propia incorporación de un profesor nativo especialista en investigación y con experiencia en divulgación académica se plantea como una “salida de la rutina”, una puesta en valor tanto de la asignatura como del propio trabajo de los estudiantes que podrán interactuar más allá de su medio universitario.

Este proceso de puesta en marcha del proyecto, irá acompañado tanto de una observación constante, para poder introducir correcciones, como de un trabajo con los profesores de las asignaturas de “Historia y Cultura de España” e “Historia y Cultura de América Latina” para ir coordinado los contenidos de cara al siguiente curso. La información obtenida en el aula a través de la evaluación continua, las tutorías con los chicos y la propia participación de un docente ajeno a la universidad permitirá introducir nuevos ajustes de forma que el proyecto aterrice en la realidad y no se estrelle contra ella.

Conclusiones

En esta comunicación hemos presentado un proyecto que nace de una doble experiencia como alumna y docente de uno de sus autores, pero también de la consciencia que la Administración educativa tiene de la necesidad de innovar en el ámbito de la enseñanza, en este caso concreto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Planteamos la necesidad de ir más allá de las tradicionales materias compartimentadas y queremos trazar una “hoja de ruta” que permita al alumno crecer como persona e interactuar con la sociedad que le rodea. En este caso, la asignatura “Periodismo” juega un papel catalizador de todo lo aprendido durante los tres años anteriores para que el alumno abandone sus miedos e

inseguridades y se relacione en español con el mundo a través de un medio de comunicación en concreto.

Las estrategias y las tácticas están trazadas; todo está listo para empezar. En el momento de escribir estas páginas el proyecto se encuentra en la rampa de lanzamiento. A punto de realizar la peligrosa maniobra de despegue, nos sentimos como dos cosmonautas de la enseñanza, y tan solo esperamos poder presentar en su próximo congreso unos resultados que honren la memoria de Tereshkova y Gagarin.

BIBLIOGRAFIA

1. Area, M. (2008) Innovación pedagógica con tic y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales, *Investigación en la Escuela*, (64), 5-18
2. Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
3. Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós/MEC.
4. Freire, P. y Macedo, S. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid: Paidós/MEC.
5. Ivic, I. (1994) Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIV (3-4), 773-799.
6. Romero, J.L. (2011) ¿Por qué nuestros alumnos no hablan bien inglés? *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*, (41), Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/JOSE_LUIS_ROMERO%20LACAL_1.pdf
7. Salas, M.E. (2009) Del proceso de enseñanza aprendizaje tradicional, al proceso de enseñanza aprendizaje para la formación de competencias, en los estudiantes de la enseñanza básica, media superior y superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (7). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/07/mesv3.htm>
8. Sancho, J.M^a. (Coord)(2006) *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal
9. Vygotsky, L. (2010) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós

**Neugebauer Hans-Gerhard,
Universität zu Köln,
Deutschland, Köln**

УДК 37:001.89 (045)

“EUROPÄISCHER HOCHSCHULRAUM” UND “MOBILITÄT” – CHIMÄREN DES BOLOGNA-PROZESSES?

Аннотация

В данной статье подвергаются критике некоторые примеры непродуманных целей Болонской Конвенции 1999 года, которые были поставлены в области процесса глубоких преобразований немецких университетов.

«Создание европейского вузовского пространства» и «содействие мобильности» являются приоритетными целями. Статья напоминает сначала о том, что в Западной Европе средневековья вплоть до эпохи реформации действительно существовало общее «вузовское пространство». Оно возникло на основе единых параметров: единый научный язык (латинский язык), единый учебный план и собственная университетская конституция. Однако при рассмотрении условий его существования становится

очевидным, что для его трансфера в 21 век отсутствуют значительные предпосылки. А другая постановка цели, «мобильность», не имеет ничего общего с традиционной идеей университета, которая пыталась осуществить соединение объективной науки и субъективного образования. «Мобильность» в современном понимании это экономическая категория, которая должна повышать в Европе занятость выпускников вузов. И в заключение нужно упомянуть то, что за мобильностью предполагается рекламное обещание отвратить платежеспособных студентов Ближнего и Дальнего Востока от англо-американских вузов в пользу среднеевропейских вузов.

Ключевые слова: Болонская конвенция, преобразование немецких университетов, европейское вузовское пространство, содействие мобильности.

Abstract

The given article criticizes some unweighed aims of the Bologna Convention of 1999 which had been set in order to provide deep transformations of German Universities.

The “development of the European higher education area” and the encouragement of “academic mobility” are regarded as “major objectives”. At the beginning of the article the author reminds about the established fact that “common university area” had been existed before the age of Reformation. It emerged on the ground of common parameters: common academic language (Latin), common curriculum and University Constitution. Nevertheless with the reference to the conditions of its functioning it becomes clear that there is a lack of premises to transfer it into the XXIst century. The other object to be achieved (“mobility”) has nothing to do with the traditional concept of University which was supposed to combine objective science and subjective education. “Mobility” in its current understanding is considered as an economic category which is aimed at increasing employment rates within graduates in Europe. To conclude it should be pointed out that mobility implies publicity promise to distract financially reliable students in the Middle East and in the Far East from American and UK universities in favour of the Universities of Central Europe.

Keywords: Bologna Convention, transformation of German universities, European higher education area, promotion of academic mobility.

Ironie der Geschichte

In Bologna war im 11. Jahrhundert mit der Universität eine der wichtigsten Innovationen des europäischen Mittelalters entstanden. Ausgerechnet in diesem Ort – welche Ironie der Geschichte – wurde 1999 ebendiese Institution nach einer wechselvollen Geschichte de facto zu Grabe getragen. Der Begleittext dieser Grablegung ist die sog. Bologna-Konvention. Sie ist das Werk von subalternen Beamten und Fachministern aus verschiedenen europäischen Ländern, die ohne wirkliche demokratische Legitimation und zunächst einmal fast unter Ausschluss der Öffentlichkeit ein bürokratisches Monstrum in die Welt gesetzt haben.

Zielsetzungen

Wozu soll das Ganze dienen? Die anscheinend alles legitimierende Zauberformel lautet: Die Schaffung des europäischen Hochschulraumes (the creation of the European area of higher education). Die Schaffung des europäischen Hochschulraumes sei – so die Erklärung von 1999 – der “Schlüssel zur Förderung der Mobilität und arbeitsbezogenen Qualifizierung seiner Bürger und der Entwicklung des europäischen Kontinents insgesamt” (HRK 2004, S.

285 f.) (a key way to promote citizens' mobility and employability and the Continent's overall development). In der Ökonomischen Theorie von Karl Marx spielt der Begriff des Fetisch eine wichtige Rolle. Marx spricht vom "Fetischcharakter" der Waren, vom "Fetisch, der den Arbeitsprodukten anklebt, sobald sie als Waren produziert werden" (Kapital. MEW 23, S. 87). Wie sich durch die Umwandlung seines Produktes zur Ware die Verhältnisse der Arbeiter zur gesellschaftlichen Gesamtarbeit vergegenständlichen, so vergegenständlicht sich das, was einmal europäischer Hochschulraum war, durch seine vorrangige Inanspruchnahme für eine arbeitsmarktbezogene Qualifizierung der Bürger Europas.

Moderner Geschichtsvergessenheit ist es zu verdanken, dass der Begriff des "europäischen Hochschulraumes" sogar seine wenigstens historisch einigermaßen plausible Erinnerungsbedeutung eingebüßt hat. Es gab ihn nämlich einmal, den europäischen Hochschulraum. Er bestand dem Prinzip nach seit der Gründung der ersten Universitäten bis zur Reformation, als nicht nur die Territorien und ihre Bewohner, sondern eben auch die Universitäten konfessionell ausgerichtet wurden.

Der europäische Hochschulraum. Eine Reminiszenz Wodurch ist dieser ursprüngliche europäische Hochschulraum gekennzeichnet? Eine gemeinsame Bildungs- und Wissenschaftssprache: das Lateinische; eine gemeinsame ideologische Grundlage: der Glaube der römischen Kirche; eine gemeinsame Legitimations- und Institutionsbasis: die durch päpstliches oder kaiserliches Privileg gegründeten Universitäten als "universitates magistrorum et scholarium" (= Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden); eine gemeinsame Studienstruktur und ein gemeinsames Curriculum: die untere Artistenfakultät mit dem Studienprogramm der septem artes liberales sowie die drei oberen Fakultäten der Medizin, der Jurisprudenz und der Theologie mit ihren jeweils kanonischen Texten; ein System universell gültiger Abschlüsse: die Grade eines Baccalaureus, eines Magisters, eines Doctors; schließlich das lange Zeit gültige "ius docendi ubique", d.h. das Privileg, aufgrund eines an einer beliebigen Universität erworbenen akademischen Grades an allen europäischen Universitäten lehren zu dürfen. Geographisch gesehen erstreckte sich dieser gemeinsame Hochschulraum von Lissabon (1290) bis nach Krakau (1364), und von Catania (1444) bis nach Uppsala (1477). Dem verbrieften Privileg, überall lehren zu dürfen, korrespondierte das unausgesprochene Recht, überall studieren zu dürfen. Ohnehin gehörte beides im Mittelalter eng zusammen: Ein Baccalaureus oder Magister lehrte an der Artistenfakultät und studierte gleichzeitig an einer der höheren Fakultäten. Dies ermöglichte Mobilität der Lernenden und Lehrenden in einem ganz elementaren Sinne. Untersucht man die eben skizzierten Kennzeichen genauer, so erkennt man rasch, dass sie in ihrer Gesamtheit und in ihrem wechselseitigen Bezug ein Bildungs- und Ausbildungssystem ergeben, das sich nicht in das 21. Jahrhundert transferieren lässt.

In der jüngsten Hochglanzbroschüre, mit der sich die Universität Köln regelmässig als ein zukunftsorientiertes und – wie die modische Kennzeichnung

lautet – “bestens aufgestelltes” Unternehmen der Öffentlichkeit präsentiert, findet sich dazu eine knappe Notiz: 401 Schotten hätten sich im 15. Jahrhundert an der 1388 gegründeten Universität zu Köln eingeschrieben. Der historisch unbedarfte Redakteur weiß natürlich nicht, dass die Bezeichnung “Schotte” nicht unbedingt auf die Herkunft des Betreffenden aus dem heutigen Schottland schließen lässt; sie zeigt nur an, dass der Betreffende bei der Einschreibung der “Nation” der Schotten zugeordnet worden war, obwohl er vielleicht aus England, Irland oder Dänemark stammte. Da es neben den „Schotten“ noch anderes “Nationes” an der Kölner Universität gab, kann man tatsächlich davon ausgehen, dass der Anteil der nicht-einheimischen Magister und Studenten deutlich höher war als heute. Unbekümmert zieht der Redakteur des Universitäts-Magazins daraus folgenden Schluß: “Dank weitgehender Gleichsetzung von Ausbildungsgängen und Anrechnung von Studienleistungen war ein Auslandsstudium somit schon Jahrhunderte vor dem Bologna-Prozess äußerst attraktiv.” Bezogen auf das Universitätswesen im 15. Jahrhundert ist in dem zitierten Satz so gut wie jeder Ausdruck wenn nicht falsch, so doch mindestens schief.

Förderung der Mobilität als vorrangige Zielsetzung Welche Ziele halten nun die Verfasser der Bologna-Erklärung für vorrangig, um den europäischen Hochschulraum Wirklichkeit werden zu lassen? Einzuführen seien neben einem System vergleichbarer Abschlüsse und eines zweigeteilten Studiums vor allem ein Leistungspunktesystem. Gefördert werden soll darüber hinaus die Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen.” Für Studierende soll dadurch der “Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen” geschaffen werden.

Im Hinblick auf “Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal” soll dadurch die “Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken” gewährleistet werden

Wenn man das liest, reibt man sich verwundert die Augen und fragt sich, ob denn nicht diese Art der Mobilität bereits seit Jahrzehnten selbstverständlich praktiziert wird.

Ich kann für das Folgende keine Zahlen präsentieren. Aber während meines eigenen Studiums in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre war es ganz normal, die Universität innerhalb oder auch außerhalb von Deutschland zu wechseln. Das einzig bestehende Hindernis war eher ein ökonomisches: Das Studium an einer anderen als der „Heimatuniversität“ war in der Regel etwas teurer, aber an bürokratische oder sonstige Hindernisse kann ich mich nicht erinnern. An anderen Universitäten im In- und Ausland erworbenen Studienleistungen wurden ohne weiteres anerkannt und für den angestrebten Abschluss angerechnet. Und was für die Studierenden galt, galt umso mehr für Dozenten und Professoren. Ja, wer die universitäre Laufbahn einschlagen wollte, war geradezu genötigt, zwischenzeitlich an anderen Universitäten zu arbeiten, denn sogenannte “Hausberufungen” waren eigentlich verpönt und wurden nur in

Ausnahmefällen vorgenommen. Und für Professoren galt es immer als besondere Ehre, wenn sie zu Gastdozenturen an andere Universitäten eingeladen wurden. Dies ist zugegebenermaßen eine deutsche Sicht. Ich vermag nicht einzuschätzen, ob eine vergleichbare Mobilität auch in anderen europäischen Ländern gegeben war. Jedenfalls besteht aus deutscher Sicht überhaupt keine Veranlassung, Mobilität mit dem vorrangigen Nachdruck einzufordern, wie das die Bologna-Erklärung tut.

Zu befürchten ist im Gegenteil, dass die Bologna-Erklärung durch die Praxis, die sich im Zuge ihrer Umsetzung herausgebildet hat, Mobilität eher behindert, als sie zu fördern. Die Gründe dafür liegen auf der Hand, wenn man sich vergegenwärtigt, dass jede Universität darum bemüht ist, die von ihr angebotenen Studiengänge in den beiden Ausbildungsphasen so unterscheidbar wie möglich zu konzipieren. Studenten sollen durch besondere Studienangebote angelockt werden; zugleich verhindert die Besonderheit bzw. die Einmaligkeit den Wechsel an eine andere Universität, will man unter den Bedingungen von Regelstudienzeiten, die nicht beliebig überschritten werden dürfen, nicht kostbare Studienzeit verlieren und das Risiko eingehen, wegen Überschreitung der Regelstudienzeit exmatrikuliert zu werden.

Am 18.06.2014, also 15 Jahre nach der Beschlussfassung von Bologna, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung Daten zum Stand der Europäischen Studienreform in Deutschland veröffentlicht, die im Wesentlichen auf den Angaben des Statistischen Bundesamtes beruhen. Generell wird die Umsetzung der Bologna-Erklärung in und für Deutschland als eine Erfolgsgeschichte verkauft; von einem Ministerium ist auch kaum etwas anderes zu erwarten. Das gilt auch für die Mobilität: Festgestellt wird zunächst einmal, dass immer mehr Deutsche im Ausland studierten mit dem Ziel, dort einen Hochschulabschluss zu erwerben. Die von Deutschen im Ausland erworbenen Abschlüsse verteilen sich auf Bachelor (49,5 %), Master (35,5 %), Promotion (7,7 %), andere Abschlüsse (6,8 %). Die angeführte Zielstellung macht jedoch deutlich, dass es sich hierbei um eine besondere Gruppe von Studenten handelt, diejenigen nämlich, die aus welchen Gründen auch immer eine ausländische einer deutsche Universität vorziehen. Diese Gruppe wächst offenbar, wenn auch nur geringfügig. Doch steht sie überhaupt für Mobilität; steht sie nicht vielleicht eher für den sich ausbreitenden Zweifel an der Qualität der akademischen Ausbildung in Deutschland? Mobilität beweisen für das Bundesministerium für Bildung und Forschung vor allem die Ausländer, die an deutschen Universitäten studieren. Immerhin stellen sie 11,5 % aller Studierenden an deutschen Hochschulen, das sind etwa 300.000 Studierende. Ähnlich ist der Prozentsatz bei den aus dem Ausland stammenden "wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeitern" mit einem Anstellungsverhältnis an deutschen Hochschulen (10,3 % aller Hochschulmitarbeiter). Dabei handelt es sich allerdings um eine außerordentlich heterogen zusammengesetzte Gruppe, die auf keinen Fall gleichzusetzen ist mit der üblichen Referenzgruppe, nämlich der Gruppe der aus dem Ausland stammenden und an deutschen Universitäten lehrenden Professoren.

Fazit: Regierungsamtliche Stellen operieren gerne mit Zahlen, für die bei genauem Hinsehen die Vergleichsgruppen fehlen, um die praktische Umsetzung der Bologna-Erklärung an den deutschen Hochschulen als bereits gelungen bzw. „als auf dem besten Wege befindlich“ deklarieren zu können. Dass es ganz andere Sichtweisen gibt, zeigt ein Blick in die einschlägige Literatur, die anders als regierungsamtliche Verlautbarungen den Bologna-Prozess und seine Ergebnisse eher kritisch einschätzt. So beklagen Studierenden-Vertreter, dass von der versprochenen Mobilität nicht viel zu sehen sei. Studien belegten, dass die straff getakteten Bachelor-Programme kaum Luft ließen für ein Semester oder Praktikum im Ausland: „Selbst ein einfacher Standortwechsel in Deutschland wird, auch auf Grund des Bildungsföderalismus, oft durch die engen Modulpläne der einzelnen Universitäten oder Hochschulen verhindert.“ (Weiß / Wiewiorra 2011, S. 105). Eine Erhebung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes von 2009 besagt, dass nur 50 Prozent der im Ausland erbrachten Studienleistungen vollständig anerkannt würden (dabei 33 Prozent auf der Grundlage von Vorvereinbarungen). 18 Prozent der Studierenden machten dagegen die Erfahrung, dass ihnen im Ausland erbrachte Leistungen überhaupt nicht angerechnet würden (vgl. Hofmann / Forch 2011, S. 110). Der bekannte Hochschulforscher Ulrich Teichler hat bezüglich der Mobilitätsforderung in der Bologna-Erklärung sogar die Vermutung geäußert, dass es den hochschulpolitisch Verantwortlichen der Einzelstaaten möglicherweise gar nicht primär um die Mobilität der Studierenden in den eigenen Ländern gegangen sei und gehe. Vielmehr sei es ihnen darum zu tun gewesen, die Hochschulen in Europa attraktiver zu machen für Studierende etwa aus Ländern Ost- und Südostasiens, damit diese sich bei der Wahl eines Studienortes außerhalb ihres Heimatlandes nicht von vorneherein und ausschließlich für englischsprachige Länder entschieden (Teichler 2005, S. 319). Eine Stütze findet diese Vermutung in einem m. E. bisher zu wenig beachteten Absatz der Erklärung von 1999, wo es heißt: „Insbesondere müssen wir uns mit dem Ziel der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems befassen. Die Vitalität und Effizienz jeder Zivilisation lässt sich an der Attraktivität messen, die ihre Kultur für andere Länder besitzt. Wir müssen sicherstellen, dass die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie unsere außergewöhnlichen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen.“ (HRK 2004, S. 286)

ZITIERTE LITERATUR:

1. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.): Bologna-Reader. Bonn 2004.
2. Marx–Engels–Werke (MEW), Das Kapital, Bde. 23-25. Berlin (Dietz-Verlag) 1963.
3. Claire Weiß/ Tim Wiewiorra: Reform des Bologna-Prozesses als Voraussetzung für innovative und kreative Ausbildung in Europa. In: Europäisches Informations-Zentrum in der Thüringer Staatskanzlei: Reform des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen als Voraussetzung für innovative und kreative Ausbildung in Europa. Erfurt 2011, S. 105.
4. Janine Hofmann / Dorothea Forch: Reform des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen als Voraussetzung für innovative und kreative Ausbildung in Europa. In: Europäisches Informations-Zentrum in der Thüringer Staatskanzlei: Reform des Bologna-

- Prozesses an deutschen Hochschulen als Voraussetzung für innovative und kreative Ausbildung in Europa. Erfurt 2011, S. 110.
5. Ulrich Teichler: Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz seit vier Jahrzehnten. Frankfurt/New York 2005, S. 319.

José Ignacio Herrera Rodríguez
UNAE, Universidad Nacional de Educación de Ecuador,
Ecuador, Provincia Cañar, Azogues
Jesús Alberto González Valero
Universidad de José Martí Pérez de Sancti Spiritus Cuba, Cuba
Geycell Emma Guevara Fernández
Universidad de José Martí Pérez de Sancti Spiritus Cuba, Cuba

УДК 811.111'373.72 (045)

EL ENFOQUE POR TAREAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCIÓN ORAL EN EL IDIOMA INGLÉS, DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD

Аннотация

Достижение / овладение коммуникативными компетенциями на английском языке является стратегическим элементом для специалистов в области здравоохранения на Кубе и связано, в первую очередь, с возможностью работы в англоговорящих странах. В процессе исследования, проведенного в рамках этого эксперимента, выявились пробелы в знании английского языка, и, на их основе был сформулирован следующий вопрос: «Каким образом укрепить и улучшить навыки говорения на английском языке у специалистов в области здравоохранения, проходящих последипломное обучение в медицинском университете Sancti Spiritus? Ответом на данный вопрос стала разработка методики для развития говорения на английском языке с использованием задаче-ориентированного подход.

В данной работе внимание сфокусировано на определении и дополнении методов и техник исследования, при этом количественные и качественные показатели взаимосвязываются в едином процессе для достижения понимания явлений и фактов в их контексте.

Данное исследование было апробировано в 2012-2013 учебном году на студентах-специалистах в области здравоохранения, которые обучались на курсах последипломного обучения в медицинском университете Sancti Spiritus.

Научная новизна данной работы состоит в самой предложенной методике, фундаментальной особенностью которой, является использование задаче-ориентированного подхода, основанного на дидактических требованиях для развития и закрепления навыков говорения на английском языке у специалистов в области здравоохранения, в рамках историко-культурной теории, базирующейся на понимании, воспроизведении и взаимодействии на изучаемом языке с целью выполнения коммуникативной задачи.

Ключевык слова: методология, задаче-риентированный подход, говорение, английский язык, коммуникативная компетенция, постдипломное обучение,

Abstract

Achieve communication skills in English language is a strategy for health professionals in Cuba. It is an element, which should be a function of providing medical care

in English-speaking countries, so that the exploratory process developed, showed some limitations were that these Professionals possessed in the English language and from these results the following scientific question was asked: How to strengthen oral production, in the English language, of the health professionals who attend postgraduate courses at the University of Medical Sciences of Sancti Spiritus? In response to the question a methodology with the use of task-based approach to strengthen oral production in English language was developed.

In the study, the materialist dialectic approach and coordination and complementarity of research methods and techniques is assumed, interrelated qualitative and quantitative in a single process, to achieve an understanding of phenomena and facts, according to its contexts of action .

The study was conducted during the year 2012-2013 and the population consisted of health professionals attending graduate courses at the University of Medical Sciences of Sancti Spiritus.

The scientific novelty is specified in the proposed methodology, where the main peculiarity is the use of task-based approach, from a group of educational requirements and procedures for strengthening oral production in the English language of, health professionals, supported from the cultural-historical theory, where the method is based on the understanding, production and interaction in the target language, or agree to express meaning.

Key words: methodology, approach tasks, oral production, English language, communicative competence, postgraduate courses.

Cuba ha sido un ejemplo en cuanto a la cooperación médica en diferentes países del mundo, donde se incluyen los de habla Inglesa; por tal motivo, se requiere que estos profesionales posean no solo competencias médicas, sino también idiomáticas.

Los estudios exploratorios realizados por los autores de este trabajo, le permiten afirmar que muchos galenos egresan del pregrado sin poseer un suficiente desarrollo de las competencias comunicativas en esta lengua, sobre todo en la expresión oral; pues esta necesidad no se hace evidente para ellos, hasta el momento en que tiene que cumplir una misión en un país de habla inglesa; carencia que se intenta suplir a través de la educación de posgrado.

Dentro de la expresión oral, la producción oral es concebida por Goodwin (2003) como una etapa realmente exigente, pues el estudiante se debe apropiarse de formas reducidas del lenguaje como son: las contracciones, las reducciones de vocales, el uso de frases idiomáticas, la entonación, el acento, a las que ellos no se encuentran expuestos en el momento de su aprendizaje.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera transita por diferentes métodos y enfoques que, según Richards (2004), van desde los tradicionales, al enfoque comunicativo clásico y los contemporáneos, pero en ellos no siempre se le presta una especial atención a la producción oral, o que se corresponde con el tipo de enfoque y los métodos utilizados.

Los argumentos antes declarados conducen a plantear el siguiente el objetivo de proponer una metodología con el uso del enfoque por tareas para el fortalecimiento de la producción oral en el idioma Inglés, de los profesionales de la salud, que asisten a cursos de posgrados en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus

En el presente estudio la población estuvo conformada por los profesionales de la salud que asisten a los cursos de posgrado Universidad de Ciencias Médicas de Sancti-Spíritus, dentro de los métodos utilizados están: el análisis documental, la observación participante, la prueba pedagógica oral, la entrevista grupal no estructurada, el grupo de discusión, y el registro de experiencias.

Estructura de la metodología.

Al concebir la metodología se tuvieron en cuenta los componentes estructurales y funcionales:

Objetivo: Fortalecer el proceso de la producción oral del idioma Inglés con el uso del enfoque por tareas en los profesionales de la salud que asisten a cursos de posgrados en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti -Spíritus.

La metodología se sustenta en una concepción dialéctico-materialista como guía orientadora e instrumento rector para la actividad práctica que permite interpretar y organizar los fines que se persiguen en el proceso de la producción oral en la superación del idioma inglés en profesionales de la salud. Se asume el enfoque histórico-cultural donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se coloca como centro de atención a partir del cual se utilizan vías para propiciar el interés de los estudiantes y un mayor grado de implicación personal en las tareas de aprendizaje y donde la relación entre pensamiento y lenguaje es primordial. El hablante necesita reconocer, las palabras, las frases, captar el significado explícito e implícito y poder apropiarse de los diferentes elementos y extrapolarlos a situaciones de su realidad. También el principio de que la enseñanza precede al desarrollo es asumido donde se concibe al estudiante como producto de una enseñanza, la actividad y la comunicación sin las cuales no sería posible la realización del proceso de superación y menos aún en el contexto de una lengua extranjera.

Aparato cognitivo e instrumental de la metodología. El aparato cognitivo aporta los elementos teóricos que fundamentan la acción del profesor de lenguas extranjeras para el logro de los objetivos propuestos y el aparato instrumental lo conforman tres etapas divididas en una secuencia de pasos metodológicos estructurados de forma sistémica bajo el principio de la flexibilidad que explican cómo opera la metodología en la práctica del aula. Cuerpo Conceptual

Superación profesional: Es la modalidad del posgrado que posibilita la superación constante del graduado universitario, ya sea con la finalidad de actualizar los conocimientos, perfeccionar el desempeño laboral y enriquecer el acervo cultural, (MES,1996) Ministerio de Educación Superior.

Producción oral: Entendida ésta con sinónimo de fluidez oral o sea la posibilidad de expresarse de forma inteligible y razonable, sin demasiadas pausas o titubeos, Byrne,D.(2003).

Enfoque por tareas: “Cualquier tipo de trabajo de aula que involucre a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta; mientras que su atención esté centrada en el significado más que en la forma. La tarea debe tener también un sentido de completamiento y de

realización que pueda identificarse como un acto comunicativo propiamente dicho”, Nunan, D (2004).

Cuerpo Legal

Exigencias didácticas para la aplicación de la metodología de la producción oral del idioma inglés:

- Integración de los componentes personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje con los componentes del enfoque por tareas (Metas, procedimientos, rol del profesor, rol del estudiante, el escenario y la entrada de datos),
- Establecer un balance entre la forma y la fluidez, o sea, se concibe la importancia de la forma en el aprendizaje del idioma.
- Las tareas serán tratadas por temas; pero siempre encaminadas al cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Realización del diagnóstico de los profesionales de la salud en el idioma Inglés atendiendo a sus diferencias individuales, particularidades, intereses, así como sus potencialidades.
- Utilización del principio de la flexibilidad metodológica.
- Establecimiento del necesario vínculo entre la lengua extranjera y la lengua materna, sin caer en comparaciones innecesarias.
- Realización de actividades de producción oral con sentido de trabajo cooperativo

La metodología para el fortalecimiento de la producción oral con el uso del enfoque por tareas en profesionales de la salud que asisten al posgrado, concibe procedimientos que comprenden

1. Ofrecer un reforzamiento pleno de las experiencias previas de los profesionales de la salud que asisten al posgrado.
2. Establecer una estrecha relación entre los intereses de los profesionales de la salud que asisten al posgrado y las tareas planteadas.
3. Aplicar evaluaciones parciales o sistemáticas a los profesionales de la salud basadas en el uso natural del idioma, mediante el uso del enfoque por tareas.
4. Elaborar las tareas partiendo del nivel que poseen los profesionales de la salud que asisten al posgrado.
5. Trabajar para el cumplimiento de una tarea, no de objetivos específicos pre-determinados.
6. La clasificación de errores se realizará al final del chequeo de la tarea.
7. Elementos lingüísticos.
8. Se utilizará el método de elaboración conjunta, situación problemática e Independiente basado en la Comprensión, interacción y producción como una valiosa vía de entrada de información para el fortalecimiento de la producción oral; pero teniendo en cuenta que se hacen necesarias oportunidades para la negociación de significados.

El aparato instrumental. En cada actividad docente se tendrán en cuenta estas fases.

Etapa de orientación

I.- La tarea previa (pre-task) (incluyendo tópico y tarea): El profesor introduce y define el tema, usa actividades que ayuden a los profesionales a recordar

palabras y frases claves de utilidad, se asegura de que los profesionales entiendan las instrucciones para realizar la tarea. Ellos anotan las palabras y frases claves. Se les puede dar unos minutos para la preparación individual de la tarea. Esta es la etapa que el aprendiz debe movilizar el lenguaje. Esta es la etapa de familiarización con el tema.

Segunda etapa:

II.- Ciclo de la tarea. Tiene tres momentos:

Etapa de ejecución

1. **Introducción a la tarea:** Los profesionales (siempre en esta metodología propuesta) realizan esta en parejas o en pequeños grupos, siempre contará como elemento introductorio a la tarea como tal una actividad de comprensión auditiva, destinado a la recepción de información, siempre siguiendo la metodología para la impartición de la misma (motivación, audición como tal y la etapa de pos audición que constituye el paso a la tarea)mientras el profesor monitorea la actividad y los estimula.
2. **Ejecución de la tarea:** Los profesionales de la salud que participan en el posgrado se preparan dándole cumplimiento a la tarea junto con sus compañeros de grupo y plantean cómo hicieron la tarea, lo que descubrieron o decidieron, es decir, los resultados. Ensayan lo que dirán o hacen un borrador de la versión para ser expuesta en el aula. El profesor se asegura que la orientación para el reporte esté claro, actúa como director y los ayuda.
3. **Reporte:** Los profesionales que participan en el posgrado presentan los reportes a sus compañeros de grupo. El profesor actúa como director y conductor, seleccionando a los participantes.

De acuerdo con los logros o no de la exposición, proporcionará la retroalimentación adecuada, con respecto a la forma y al contenido de la tarea.

Tercera etapa:

Etapa de control

III.- Focalización en el lenguaje (Tratamiento de las estructuras gramaticales)

1. **Análisis:** Los alumnos identifican y procesan estructuras específicas del texto de la tarea y hacen preguntas sobre lo que no hayan entendido. El profesor repasará cada actividad de análisis de palabras, patrones o frases útiles con los estudiantes.
2. **Práctica:** El profesor conduce las actividades prácticas cuando sea necesario para que los estudiantes se sientan confiados. Ellos ejercitan palabras, frases y patrones de las actividades de análisis, y otras estructuras que aparezcan en el texto de la tarea o en la etapa de reporte, además escriben en sus libretas las unidades de la lengua que les resultan útiles para la comunicación.

CONCLUSIONES

El proceso investigativo vivido arribar a las siguientes conclusiones:

1. Los referentes teóricos-metodológicos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y la producción oral se ubican en la concepción histórica cultural acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje, la ZDP y los principios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como lo

relacionado con el enfoque comunicativo y el cognitivo, comunicativo y sociocultural, y el enfoque por tareas contextualizado a los estudios realizados en Cuba.

2. El diagnóstico desplegado arrojó que las principales limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés en profesionales de la salud que asisten al posgrado se encuentran en la producción oral fuera del contexto del aula y como potencialidad que los estudiantes son capaces de comunicarse a un nivel elemental en este idioma extranjero.
3. Teniendo en cuenta los referentes teórico-metodológicos y el diagnóstico realizado, se diseñó una metodología para fortalecer el proceso de la producción oral del idioma Inglés con el uso del enfoque por tareas, bajo el principio de la flexibilidad bajo los fundamentos del enfoque histórico cultural.
4. La metodología diseñada se sometió a un proceso de constatación empírica mediante la cual se pudo valorar su efectividad en el proceso de fortalecimiento de la producción oral en idioma Inglés, apreciándose transformaciones en el uso de la producción libre, riqueza léxica y gramatical, fluidez, confianza en el uso del idioma, lo que habla a favor de un fortalecimiento de la comunicación en la lengua inglesa en los profesionales de la salud que asisten al post-grado.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Abbot, G. y Wingard, P. (1985). *The Teaching of English as an International Language*. London; OUP.
2. Antich, R. y Gandarias, D. (1989). *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
3. Borden, A. I. (1973). *Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
4. Borg, S. (2006). Conditions for teacher Research. *English Teaching Forum*, 44 (4), 22-27.
5. Brown, G. y George, Y. (1977). Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English. London; OUP.
6. Byrne, D. (1981). *Teaching Oral English*. London; OUP.
7. Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1 (1) 1-47.
8. Celce-Murcia, M. (2003). Language Teaching Approach: An Overview. En Celce-Murcia, M. *Teaching English as a Foreign or Second Language* (Tercera ed.) London; Heinle and Heinle (4-24).
9. Chamot, A.U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. En Breen M.P. (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow; Longman. (25-43).
10. Chinnery, G. M. (2005). Speaking and Listening Online. A Survey of Internet Resources. *English Teaching Forum*, 43 (3), 10-16.
11. Chomsky, N. (1966). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge. MIT press.
12. Cohen, A. D. y Chi, J. C. (2002). *Language Strategy Use Inventory*. London; OUP.
13. El Karfa, A. (2007). Open Classroom Communication and the learning of Citizenships Values. *English Teaching Forum*, 39 (1), 2-9.
14. Elyildirim, S. y Ashton, S. (2006). Creating Positive Attitudes towards English as a Foreign Language. *English Teaching Forum*, 44 (4), 2-11.
15. Finocchiaro, M. y Cristopher, B. (1987). *The Functional-Notional Approach From Theory*

- to Practice. London; *OUP*.
16. Florex, J. (2005). Atención, Memoria, Motivación. *Universidad de Cantabria*. <http://www.monografias.com.trabajo/13/artacti/artacti.shtml>.
 17. Nunan, D. (2004). *Task Based Language Teaching*; Cambridge University Press.
 18. O'Malley, J. M y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge; Cambridge University Press.
 19. Richard, J. C. (1998a). *Changes. English for International Communication. Student's Book*; Cambridge; Cambridge University Press.
 20. Vigotski, L. S. (1934). *Pensamiento y Lenguaje* La Habana; Edición Revolucionaria. (Versión original en ruso. 1934).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агеева Людмила Михайловна, преподаватель, Кельнский университет, г. Кельн, Германия

Аухадиева Фания Сабировна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Вагинова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Гисель Эмма Гевара Фернандес, исследователь, Университет Хосе Марти Перес Санти Спиритус, Исследовательский центр высшего образования, Куба, Санти Спиритус

Горбунов Анатолий Геннадьевич, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Горохова Наталья Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Россия, г. Санкт-Петербург

Даньшина Светлана Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Детинкина Виктория Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Железнова Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Карнава Алена, доктор в мире, конфликтах и демократии, преподаватель-научный работник, координатор кафедры коммуникации, Национальный Педагогический Университет Эквадора, провинция Каниар, Асогес, Эквадор

Ковзанович Ольга Валерьевна, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Лобанова Нина Петровна, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Лу Ю-Тинг, Доктор в Коммуникации, Лингвистический Университет Wenzao Ursuline, Гаосюн, Тайвань, Китай

Медведева Дарья Сергеевна, аспирант кафедры общей психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Мерзлякова Галина Витальевна, доктор исторических наук, профессор, ректор Удмуртского государственного университета, Россия, г. Ижевск

Мингазова Ф.К., доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Музлова Наталья Николаевна кандидат исторических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Нойгебауэр Ганс Герхард, доцент, Кельнский университет, Германия, г. Кельн

Пантюхина Елена Львовна, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Радикова Танзиля Инсафовна, кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Роева Кристина Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Русанова Ирина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Садыкова Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Сергеенкова Инна Федоровна, кандидат исторических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Сираева Марина Наилевна, кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Тарабаева Елена Викторовна., кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Хесус Альберто Гонсалес Валеро, доктор педагогических наук, преподаватель английского языка. Медицинский университет Санти Спиритус, Куба, Санти Спиритус

Хосе Игнасио Эррера Родригес, доктор педагогических наук, директор кафедры инклюзивной педагогики, Национальный Педагогический Университет Эквадора, Провинция Каниар, Асогес, Эквадор

Хотинец Вера Юрьевна, доктор психологических наук, профессор, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Чермокина Регина Шамиловна, кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Шишкина Раиса Гавриловна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Эррера Фелигрерас Андрес, доктор исторических наук, преподаватель-научный работник, Национальный Педагогический Университет Эквадора, Провинция Каниар, Асогес, Эквадор

Эстевес Вальдес Игнасио, преподаватель-научный работник, Национальный Педагогический Университет Эквадора, Провинция Каниар, Асогес, Эквадор

Юшкова Людмила Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Яковлева Лора Вильгельмовна, кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Научное издание

**Опыт и перспективы реализации стратегий межкультурного
образования в контексте мирового образовательного пространства
Материалы II Международной Интернет-конференции
г. Ижевск, 6 октября 2015 г**

Ответственный редактор: д.п.н., профессор Г.С. Трофимова
Оригинал-макет: М.Н. Сираева

Отпечатано с оригинал-макета заказчика

Подписано в печать 00.00.00. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Усл. печ. л. 0,00. Уч.-изд. л. 0,00.

Тираж 00 экз. Заказ № 0000.

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, Университетская, д. 1, корп. 4, каб. 207
Тел./факс: + 7 (3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru