



Федеральное агентство по образованию
ГОУВПО «Удмуртский государственный университет»
Институт иностранных языков и литературы (ИИЯЛ)

Научно-образовательный центр (НОЦ)
«Инновационное проектирование
в мультилингвальном образовательном пространстве»

МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В двух частях

Часть 2

**Педагогика
Лингводидактика**

*Сборник статей
к 60-летию профессора
Тамары Ивановны Зелениной*

Москва
Издательство «Флинта»
Издательство «Наука»
2009

УДК 811(068)
ББК 81.2я43
М73

Рецензенты:

Александрова О. В., доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой английского языкознания филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова;
Гудов В. А., кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета Уральского государственного университета им. А. М. Горького (г. Екатеринбург).

*Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Удмуртского государственного университета.*

Редакционная коллегия:

Леонов Н. И., доктор психологических наук, профессор;
Пушина Н. И., доктор филологических наук, профессор;
Утехина А. Н., доктор педагогических наук, профессор;
Малых Л. М., кандидат филологических наук, доцент;
Платоненко Н. М., кандидат филологических наук, доцент;
Шутова Н. М., кандидат филологических наук, доцент.

Многоязычие в образовательном пространстве (=Multilingualism in Educational Space):

М73 Сборник статей к 60-летию профессора Т. И. Зелениной: в 2 ч. / Под ред. А. Н. Утехиной, Н. М. Платоненко, Н. М. Шутовой. – М.: Флинта: Наука: 2009. – Ч. 2: Педагогика. Лингводидактика. – 224 с.

ISBN 978-5-9765-0876-7 (Флинта) (общ.)
ISBN 978-5-02-037207-8 (Наука) (общ.)
ISBN 978-5-9765-0878-1 (Флинта) (Ч. 2)
ISBN 978-5-02-037209-2 (Наука) (Ч. 2)

Настоящий сборник посвящается юбилею доктора филологических наук, профессора, директора Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета Т. И. Зелениной. Публикуемые статьи затрагивают актуальные проблемы филологии, лингвистики, лингводидактики, образования и др.

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, студентов, всех интересующихся современными направлениями исследований в области филологии, лингвистики, педагогики и смежных областей знаний.

УДК 811(068)
ББК 81.2я43

ISBN 978-5-9765-0876-7 (Флинта) (общ.)
ISBN 978-5-02-037207-8 (Наука) (общ.)
ISBN 978-5-9765-0878-1 (Флинта) (Ч. 2)
ISBN 978-5-02-037209-2 (Наука) (Ч. 2)

© ИИЯЛ УдГУ, составление, 2009

I. ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

I. CURRENT ISSUES IN MODERN EDUCATION

В. А. Байметов

Удмуртский государственный университет

МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК ФАКТОР ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Введение в научный оборот понятия «образовательное пространство» знаменует собой переход от осуществления образовательного пространства процесса к формированию образовательной среды. Основными характеристиками современного образовательного процесса является его тотальность (Интернет, телевидение, другие СМИ, социальные группы становятся элементами образовательной среды, образование реально становится пожизненным – невозможно определить ни время начала, ни окончания процесса) и мультикультурность (не ограниченная этнической спецификой). Однако современная система образования оказалась неготовой к этой ситуации. Если «процессный» подход к образованию основательно проработан на философско-методологическом уровне и претворен в конкретные технологии, то в отношении проблем формирования образовательного пространства только начинается теоретическая проработка возможных подходов.

Ключевые слова: мультикультурность, образовательное пространство, образовательный процесс, образовательная среда.

Vladimir Baimetov

Udmurt State University

MULTICULTURALISM AS THE FACTOR OF EDUCATIONAL SPACE FORMATION

Introduction of the concept “educational space” into the scientific discourse marks a transition from educational process realization to formation of the educational environment. The basic characteristics of modern educational process are its totality (the Internet, TV, other mass-media, social groups become the elements of educational environment, education becomes really lifelong – it is impossible to define neither its beginning nor termination) and multiculturalism (not restricted by ethnic specificity). However, the modern education system is not ready for this situation. If “the process” approach to education is well studied at the philosophical and methodological levels and realized in concrete technologies, theoretical research into the problems of educational space formation has just started.

Keywords: multiculturalism, educational space, educational process, educational environment.

Непрерывная череда административных реформ, которым подвергается наше образование, может породить иллюзию абсолютной субъективности в определении ориентиров развития системы образования в целом. На наш взгляд, кажущийся волонтаризм чиновников является проявлением вполне объективных закономерностей имманентно присущих развитию сложных социальных систем. Основная проблема заключается в гетерохронности социально-экономического развития. Развитие реального сектора экономики не совпадает по темпам с развитием финансовой сферы, политической системы, социальных структур, институтов гражданского общества. Именно система образования должна выполнять роль механизма, обеспечивающего выравнивание этого несоответствия.

Если раньше система образования ориентировалась на запросы отдельных сфер, для чего было достаточно стандартного набора знаний, умений и навыков, то процессы глобализации в сочетании с техническим прогрессом выдвинули на повестку дня проблему ответственности и готовности к инновациям, что обусловило необходимость перехода к компетентностному

подходу в образовании. Подход к образованию как к процессу вполне отвечал задаче формирования ЗУНов. Современный мир диктует свои требования. Их удовлетворение невозможно в рамках простого описания требований к результату или к стадиям прохождения процесса, возникает понятие образовательной среды как пространства самореализации обучающегося, пространства диалога субъектов образовательного процесса [2, 4]. Приходит понимание важности формирования личностных качеств, обеспечивающих освоение различных социальных ролей, формирование способности к социально-профессиональному самоопределению.

Меняется и представление о временных рамках образовательного процесса и его пространственно-структурной организации. Появляется термин «пренатальное (дородовое) обучение», пренатальная педагогика, развивается теория непрерывного (lifelong) обучения. Образование выходит за стены образовательных учреждений и дома (семьи). Интернет, СМИ, социальные сообщества становятся полноправными источниками информации, куда как более оперативными и авторитетными, чем учителя и учебники.

Образование становится тотальным, процесс обучения – перманентным. Формируется глобальное образовательное пространство, одним из «кирпичиков» которого становится всемирная паутина. Другим важным признаком современного образовательного пространства является его мультикультурность.

Следует отметить, что в Российском научном сообществе больше прижился термин «поликультурность», хотя он является калькой с английского понятия «multicultural education» [5]. Видимо, при переводе латинский термин заменили на греческий. Сложившееся понимание содержания понятия «поликультурный» предполагает в первую очередь рассмотрение этнокультурных аспектов [1, 5]. Мы сознательно используем термин «мультикультурный», имея в виду более широкое понятие культуры [3].

Сфера образования всегда была полем столкновения культур: культуры естественнонаучной и гуманитарной, традиционной и авангардной, «отцов» и «детей» и т. д. Ситуация усугубляется бурным расцветом молодежных субкультур. Каждая из этих культур имеет свой язык, и образовательная среда, таким образом, изначально является многоязычной. Это языковое расслоение уже стало предметом серьезного изучения филологов [6], однако педагогическое сообщество пока не осознало всей глубины проблемы. Как в сознании одного человека могут уживаться стихотворения Пушкина, Блока и «олбанский» язык? Как превратить образовательную среду в площадку реального диалога культур, а не их конфронтации?

Очевидно, что идея «процессного» подхода в этом смысле разработана более глубоко и основательно. Проработаны методологические основания организации учебного процесса, изучены способы организации взаимодействия между его участниками. Сделаны решительные шаги к переходу от директивной, авторитарной педагогики к диалогической (иногда через манипулятивную), разработаны технологии формирования знаний, умений и навыков, разработан понятийный аппарат.

Предпринимаются попытки, во многом успешные, решить проблему формирования компетенций на основе этих разработок. Однако, по нашему глубокому убеждению, качественный скачок может быть достигнут лишь при осознании принципиального отличия проблематики формирования, построения образовательной среды и образовательного пространства от проблематики организации образовательного процесса. В этой связи необходима четкая разработка (логическая, методологическая, философская) таких понятий, как образовательная среда и образовательное пространство, их соотношений между собой и с другими понятиями и категориями теории обучения. Отдельного внимания требует изучение такого явления, как уклад конкретного образовательного учреждения, представляющего собой особую интегральную характеристику образовательной среды этого учреждения.

Абсолютно не изучена проблема межкультурного (внеэтнического) взаимодействия в рамках образовательного пространства, особенно в ее языковом аспекте. Необходимо систематическое изучение тенденций развития социолектов при их функционировании в образовательной среде. Мультикультурность, таким образом, является имманентным свойством

образовательного пространства, и возникает вопрос о системообразующем факторе, связывающем воедино все эти культуры. Трудность состоит еще и в том, что формальное отсутствие языкового барьера порождает иллюзию понимания и затрудняет определение границ между этими культурами в рамках общей образовательной среды.

А вопрос этот далеко не праздный – на каком языке будут говорить завтра? На языке Пушкина и Гоголя или языке «Дискоотеки «Авария»? На языке Ломоносова и Капицы или языке Глобы и Лонго? На языке Шекспира или языке «Битлз»? А может быть, возникнет некий метаязык (хотя после Эсперанто в это верится с трудом), позволяющий адекватно выразить и значение, и главное, смыслы, заключенные в различных культурах.

Нам кажется, что образовательному пространству уготована в этом смысле особая роль некоего заповедника, который позволит сохранить и преумножить эти культуры, роль площадки межкультурного диалога и взаимодействия. Сохранение богатства и разнообразия культур будет служить хорошим стимулом грамотного самоопределения учащихся.

Литература

1. Баскакова Н. П., Ефремова Н. В. Язык и музыка в поликультурном образовании // Россия и Запад: диалог культур: Материалы 4-й междунар. конф. М.: МГУ, 1998. С. 112–119.
2. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века. ШДК. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово, 1993.
3. Глазычев В. Л. Урбанистика. М.: Европа, 2008.
4. Курганов С. Ю. Построение подростковой школы // Перемены. М., 2001. № 1.
5. Яркова Е. Н. Философия поликультурного образования и ее альтернативы. М.: Топос, 2004.
6. Ерофеева Т. И. Социолект: стратификационное исследование: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1995.

И. К. Войтович

Удмуртский государственный университет

ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере США)

Внедрение концепции непрерывного образования вызвало целый ряд изменений в жизни американских высших учебных заведений. Они коснулись наборов студентов, академических целей, подходов к обучению и образованию, учебных планов и программ. Результатом явилось расширение образовательных возможностей кампусов и укрепление позиций учебных заведений.

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное образование взрослых, учебные планы и программы, высшее образование.

Irina Voytovich

Udmurt State University

HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AND THE LIFELONG LEARNING CONCEPT IN THE USA

Colleges and Universities of the USA have undergone serious changes since 1976 when the Lifelong Learning Act stated the importance of continuing education for the entire society. They influenced students' enrollment, academic goals and objectives, curricula and educational programs, methods of learning and teaching. On the whole, continuing education policy made the campuses stronger.

Keywords: lifelong learning, continuing education, adult education, educational curricula and programs, higher education.

Многочисленные изменения, происходящие в обществе, отражаются и на системе высшего образования. Установлено, что именно высшие учебные заведения с их ресурсами и сильнейшим интеллектуальным потенциалом играют существенную роль в совершенствовании всей системы образования, особенно в трансформационные периоды [5].

Американская система высшего образования неоднократно переживала довольно драматичные переходные периоды: поздние 1800-е, 1950-е, 1970-е, поздние 1980-е. 1980-е гг. занимают особое место в истории образования США. В 1976 г. было проведено тотальное исследование состояния дел в области американского образования. В итоге появился Закон о непрерывном образовании (Lifelong Learning Act), представленный сенатором Мондейлом. Говоря о важности обучения на протяжении всей жизни, Мондейл заметил, что «все мы, независимо от возраста, сталкиваемся с рядом ситуаций, в которых полученное образование помогло разрешить эти ситуации» [9. Р. 294]. Идея получила широкую поддержку. Стефан Вейли, являвшийся в то время вице-президентом Американского Совета по образованию, заметил, что «если не рассматривать образование как непрерывный процесс, американское общество вряд ли сможет обновить себя» [9. Р. 294]. Главный акцент был сделан на образовании взрослых. Подчеркивалась особо важная роль образования в оказании помощи гражданам в приспособлении к социальным, политическим, технологическим и экономическим переменам. К внедрению концепции непрерывного образования были привлечены работодатели, различные организации, средства массовой информации, библиотеки, музеи, высшие и средние специальные учебные заведения, общеобразовательные школы, а также прочие государственные и частные заведения. Именно в это время колледжи и университеты вынуждены были переосмыслить свою миссию и распахнуть двери для новой клиентуры.

В этот период высшее образование США испытывало как внешние, так и внутренние трудности [1. Р. 220]. К внешним относятся следующие: 1) нередко негативное отношение общественности к вопросам высшего образования, что в результате приводило к уменьшению бюджета и проведению ненужных, но многочисленных исследований по вопросам эффективности высшего образования; 2) социальные проблемы, которые, особенно в случае неграмотности, влияли на количество желающих учиться в высшей школе; 3) конкуренция с другими провайдерами образовательных услуг для взрослых; 4) неправильно закрепившееся представление о низком уровне отдельных дополнительных образовательных программ; 5) информационные технологии, которые коренным образом изменили способ хранения и передачи информации. К внутренним трудностям этого периода относятся: 1) консервативная природа высшего образования, включающая медленное движение в сторону перемен, стремление прятаться за разговорами о качестве и настороженность по отношению ко всему новому; 2) внутренняя конкуренция; 3) проблемы структуры и руководства; 4) разногласия по поводу того, какие программы предлагать на поступающие запросы от общества; 5) отсутствие разумного стратегического планирования; 6) частое нежелание со стороны вузов понять взрослого – нетрадиционного – студента; 7) отсутствие кооперации с другими провайдерами образовательных услуг, бизнесом, промышленностью, правительством.

В 1980-е гг. изменения в системе высшего образования США происходили по нескольким направлениям и затронули разные сферы жизнедеятельности вузов. Трансформационный период вузов можно рассматривать через призму четырех явлений: набор студентов, академические цели, подходы к обучению и преподаванию, учебные планы и программы [1.Р. 65]. Прежде всего, следует отметить изменения, коснувшиеся набора студентов, потому, что именно они вызвали все дальнейшие преобразования системы высшего образования. С одной стороны, уменьшался набор студентов традиционного возраста – от 18 до 24 лет. По прогнозам демографов, тенденция к старению американского населения будет продолжаться и дальше. К 2050 г. доля населения в возрасте 4–19 лет составит всего лишь 26%, от 20 до 44 лет – 31% и почти 42% населения будет приходиться на возраст от 45 до 85 лет [7. Р. 7]. Это значит, что не менее 49% студентов, поступающих в высшие учебные заведения, будут старше 25 лет. Предполагается, что 75% студентов старше 25 лет будут учиться заочно, а процент студентов старше 35 лет достигнет 85%. С другой стороны, современные традиционные студенты колледжа имеют совершенно иные взгляды на мир по сравнению с их старшими братьями и сестрами. Они менее альтруистичны, больше думают о себе и своем будущем. Они также думают о высокооплачиваемой работе, получении общественного признания в выбранной ими профессиональной области и хотят руководить другими людьми. Их меньше

интересуют проблемы окружающей среды, взаимопонимания рас и общественные дела в целом [4. P. 10].

Закономерно, что увеличение количества студентов нетрадиционного возраста влияет на учебные планы и вызывает изменение образовательных программ. Снижение набора студентов вынудило учебные заведения США эффективно использовать существующие программы, с одной стороны, и реструктурировать или инициировать новые образовательные возможности – с другой [10. P. 4]. С уменьшением количества студентов традиционного возраста и увеличением числа зрелых и более опытных студентов перед администрацией и преподавателями встали задачи усиления позиции вузов, пересмотра программ и учебных планов, поиска новых форматов обучения. Дерек Бок, являвшийся президентом Гарвардского университета в 1986 г., отметил пять тенденций, повлиявших на учебные программы вузов: увеличение количества часов работы с отстающими студентами; снижение требований академических стандартов; обращения более пристального внимания на профессионально ориентированные дисциплины; появление дополнительных профессионально ориентированных специализаций и снижение требований к гуманитарным курсам. В связи с очевидным ослаблением позиций высшей школы Бок попытался ответить на фундаментальный вопрос: в чем состоит цель высшего образования – получить истинные знания или приобрести сомнительное образование? (What is the purpose of higher education – to gain a body of knowledge or to obtain a critical education?) [2. P. 39].

Как бы там ни было, тенденция к возрастанию роли вузов в непрерывном профессиональном образовании очевидна. Расширение области трудоустройства способствовало появлению сертификационных программ (certificate programs), потому что традиционные программы либо не удовлетворяли нужды работодателей, либо предлагались в неудобное для обучающихся время. Под сертификационными программами понимаются программы в аккредитованных колледжах и университетах, которые представляют собой следующие друг за другом курсы, разработанные и администрируемые как преподавателями или профессионалами, так и академическими чиновниками [6. P. 4–5]. Эти программы сфокусированы на специализированных знаниях и содержат ряд курсов, соответствующих профессиональным требованиям. Содержание большинства сертификационных программ имеет практический, а не теоретический характер и предполагает развитие способности применить полученные знания, умения и навыки в рабочей обстановке. Люди, прошедшие подготовку или переподготовку в ряде областей и имеющие соответствующие сертификаты в дополнение к резюме, становились более востребованными на рынке труда [3].

В своей речи на Южной региональной конференции Американской ассоциации Студентов (South Regional Conference of the American Association of University Students) Джозеф Ханкин, президент одного из колледжей Нью-Йорка (Joseph Hankin, Westchester Community College in Valhalla, New York), говоря о будущем образовательных учреждений, отметил, что в системе высшего образования наблюдается тенденция получения более практичного и релевантного образования. «Образование не может быть изолировано от жизни. Мы не можем недооценивать необходимость повышения квалификации или переподготовки рабочих, профессии которых изменились и которым требуется дополнительное образование просто для того, чтобы быть на должном уровне или изменить область своей профессиональной деятельности» [6. P. 3]. Ханкин предвидел, что образовательные структуры будут не только лишь стартовой площадкой для выпускников, но и местом, куда они будут постоянно возвращаться для совершенствования, переучивания, переквалификации в другие области, или учебы для удовольствия и досуга [6. P. 7].

Когда вузы осознали необходимость введения таких программ, они изменили и разработали много новых программ профессиональной подготовки. В настоящее время количество учебных заведений США, предлагающих сертификационные программы, велико: гуманитарные, религиозные, научные, профессионально-технические и т. д. В ряде колледжей и университетов количество сертификационных программ резко увеличилось, другие же вводили их очень неохотно. В аккредитованных колледжах и университетах такого рода программы преследуют две основные цели: самосовершенствование и карьерный рост. Про-

граммы разнообразны по объему, охватывают множество тем, предназначены для разных категорий слушателей. Типы новых программ отражают возрастающую специализацию профессиональных областей в обществе: киноиндустрия, перевод с иностранных языков, издательское дело, туризм, международное банковское дело, разработка программного обеспечения и т. д. [6. Р. 5]. Формы реализации сертификационных программ также разнообразны: заочное обучение, телеконференции, всевозможные формы дистанционного обучения. Независимо от формы обучения главным остается вопрос качества преподавания, которое, как и в прочих случаях, зависит от уровня профессионализма преподавателя, реализующего программу. Лучше всего, если предлагаемые программы реализуются штатными преподавателями, соответствующими академическим стандартам.

В трансформационные периоды, как правило, происходят серьезные структурные изменения вузов. Структурные изменения высшего образования проявились, прежде всего, в открытии новых учреждений для удовлетворения образовательных запросов взрослых. Высшие учебные заведения являются не единственными поставщиками образовательных услуг для взрослых. Правительство, общественные организации, библиотеки, музеи, профессиональные школы обратились к образовательной деятельности, предоставляя своим работникам не только программы профессиональной подготовки, но и аккредитованные образовательные программы с выдачей диплома установленного образца, что привело к появлению конкуренции между колледжами и университетами и другими организациями, предоставляющими образовательные услуги. Кроме того, в условиях реформы колледжи и университеты США отчаянно конкурировали друг с другом в борьбе за набор студентов традиционного возраста. Особенно это коснулось небольших частных колледжей, плата за обучение в которых была намного выше, чем в финансируемых государством университетах. Результатом конкуренции явилось появление многих проблем в высшей школе, в частности, как отмечает Д. Бок, это привело к принятию разрозненных краткосрочных программ, соединенных вместе для того, чтобы удовлетворить любой вкус [2. Р. 25]. Итогом можно считать снижение качества образовательных услуг, появление третьесортных программ докторантуры, непропорциональные по времени затраты на написание грантовых заявок и суеда вокруг обслуживания населения [1. Р. 37].

Справедливости ради нельзя не отметить противоположную конкуренции тенденцию – стремление американских вузов к интеграции образовательных усилий. В 1980-е гг. активно устанавливались новые связи по сотрудничеству между существующими учебными заведениями с целью предоставления образовательных услуг в инновационном стиле; все теснее становились контакты между высшим образованием и промышленностью не только в области научных исследований. Развитие сотрудничества признает огромную роль колледжей и университетов в формировании постоянно стремящегося к учению общества, которые непосредственно вовлечены в образовательные программы, ведущие к решению социальных проблем.

В структуре колледжей и университетов также происходят изменения как формального, так и организационного характера. Появление взрослых студентов ведет к разработке других методик и новых подходов к преподаванию и обучению. Приток студентов нетрадиционного возраста привел к решительному изменению практики преподавания в высшей школе. Было установлено, что взрослые могут успешно обучаться другими способами, например используя компьютер и иные технологические форматы, находясь у себя дома или в офисе. Традиционные университетские формы обучения, не менявшиеся более 50 лет, начали стремительно уступать место новым формам обучения. Большую популярность получили дистанционные формы обучения.

Итак, на примере США мы видим, что вузы многим обязаны введению системы непрерывного образования [8. Р. 180–181]. Они нагляднее выполняют свою образовательную миссию, лучше удовлетворяют образовательные потребности населения, разрабатывают стратегию по улучшению качества преподавания, создают новые программы, отвечающие требованиям времени, находят возможности для профессионально-ориентированных исследований и увеличивают шансы хорошего трудоустройства для выпускников. Таким образом, эволюция

образования предполагает разнообразие образовательного потенциала, который меняет и расширяет образовательные возможности учебных заведений по целому ряду направлений, что ведет их к укреплению своих позиций.

На наш взгляд, опыт зарубежных вузов, в том числе американских, заслуживает сегодня пристального внимания. Это позволит российским вузам выстроить собственную траекторию развития, преумножая лучшие традиции российского образования.

Литература

1. *Apps Jerold W.* Higher Education in a Learning Society // Meeting New Demands for Education and Training. Jossey-Bass Inc., Publishers, 1988.
2. *Bok Derek.* Higher Learning. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986.
3. *Gordon J. D.* An Experimental Course in Elements of Digital Computer Technology for the Training of Computer Programmers // Dissertation Abstracts International, 1987, 48, 01A.
4. *Green J. S., Levine A. & Associates.* Opportunity in Adversity: How Colleges Can Succeed in Hard Times. San Francisco: Jossey-Bass.
5. *Hesburg T., Miller P., Wharton. C.* Patterns for Lifelong learning. USA: Jossey-Bass, Inc., 1973.
6. *Holt M.E., Lopus G.J.* Perspectives on Educational Certificate Programs. USA, Jossey-Bass Publishes, 1991.
7. *Lopez J.* The Impact of Demographic Changes on United States Higher Education 2000–2005. University of North Carolina at Chapel Hill. Summer 2006. 31p. <http://www.sheeo.org/pubs/demographics-lopez.pdf>
8. *Nowlen Ph.M.* A New Approach to Continuing Education for business and the Professions. New York: Macmillan Publishing Company, 1988.
9. *Peterson Richard E. and Associates.* Lifelong learning in America. An Overview of Current Practices, Available Resources, and Future Prospects // The Jossey-Bass Series in Higher Education, 1979.
10. *Rocco T. M. and Murphy L. R.* Institutional and Staff Structures for Nontraditional Programs: Alliance Manual No. 2. USA: The Scarecrow Press for The Alliance, 1985.

С. А. Даньшина

Удмуртский государственный университет

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ И СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты исследования развития системы менеджмента качества в Удмуртском государственном университете. Данный анализ расширяет и конкретизирует наши представления об организации учебного процесса в вузе, модернизации отечественной системы подготовки специалистов высшей школы.

Ключевые слова: высшее образование, управление, университет, конкурентоспособность, инновации, индикатор, качество.

Svetlana Danshina

Udmurt State University

COMPETITIVE MARKETABILITY OF INTELLECTUAL RESOURCES AND THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION QUALITY MANAGEMENT

The article presents the results of studying the development of the quality management system in the Udmurt State University. The research enlarges and specifies our views on the training process arrangement in an institute of higher education and the improvement of the national system of higher school specialists training.

Keywords: higher education, management, university, competitive marketability, innovations, indicator, quality.

В современном мире неизбежно создается основа для формирования общих базовых макроэкономических и социокультурных конкурентных преимуществ, в том числе в сфере высшего образования. В целом такое сотрудничество создает базу для синергии положительного взаимодействия близких, но различных по национальным и этнокультурным особен-

ностям социумов, основу для взаимного обогащения и снижения конкурентного напряжения внутри системы, которая постепенно заменяется на сотрудничество и взаимовыгодное партнерство.

Последние годы стали временем активного внедрения принципов стратегического планирования и индикативного управления в сферу образования. Оценка социальных процессов на основе использования систем статистических показателей или интегрированных социальных индикаторов стала необходимостью в реальной экономической жизни в постиндустриальную эпоху, когда такие факторы, как человеческий капитал и качество жизни, стали значительно влиять на валовой внутренний продукт (ВВП) во всем мире. Дополнительный импульс эта работа получила с наступлением эры информационных технологий.

С приходом компьютеров и развитием информационно-коммуникационных технологий появилась возможность обеспечить развитие нового направления статистической науки для нового хозяйствования, инструментом которой являются индикаторы.

Практика анализа различных вопросов жизни государств на основе системы индикаторов широко используется ведущими международными организациями.

В ООН применяется набор обобщенных показателей для построения индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП). Этот индекс строится на основе трех индикаторов, характеризующих уровень развития той или иной страны:

- валового внутреннего продукта на душу населения;
- средней ожидаемой продолжительности жизни при рождении;
- индекса образования.

В свою очередь индекс образования рассчитывается на основе двух показателей: доли грамотного населения и охвата населения образованием различного уровня.

Таким образом, образование, наряду со здравоохранением и экономикой, является одной из ключевых сфер, обеспечивающей успешность страны на международной арене.

Российская Федерация, хотя и имела определенный опыт использования в советский период индикативного управления в рамках плановой экономики, но, тем не менее, в настоящее время заново открывает для себя этот инструментарий. Последнее десятилетие стало временем отработки новых подходов к использованию показателей для оценки эффективности реализации целевых программ, для конкурсного отбора или оценки квалификации работников и для расчета рейтингов территорий, предприятий и учреждений. В системе образования практика индикативного управления за последние три года сформировалась как один из основных инструментов оценки ее эффективности и контроля за качеством государственных услуг в рамках реализации в Российской Федерации административной реформы.

Основой для определения показателей для оценки эффективности работы структур различного уровня стало законодательное разграничение полномочий между федеральными, региональными и муниципальными органами исполнительной власти.

Данный подход закреплен в соответствующих указах Президента Российской Федерации и Президента Удмуртской Республики.

За образованием в Указе Президента РФ № 825 закреплено 14 обобщенных индикаторов, что составляет 17,3% от их общего числа. В Указе Президента УР № 14 – соответственно: 9 обобщенных индикаторов, или 11,5% от общего числа.

При этом число исходных показателей, используемых при расчете индикаторов значительно выше: это 58 по Указу № 825 и 870 (с учетом расшифровки по городам и районам республики) – по Указу № 14.

В самой начальной, простейшей формулировке индикаторы можно определить как инструменты диагностики состояния объекта, его отдельных частей и как выявление социальных проблем, т. е. затруднений и препятствий в решении поставленных задач, в достижении сформулированных целей, в удовлетворении общественно признанных интересов и потребностей.

В данной логике хотелось бы отметить, что большая часть индикаторов действительно отвечает на актуальные вопросы деятельности системы образования.

Естественно, что и перечень, и формулировки, и методики расчета индикаторов в дальнейшем будут корректироваться. Тем более что существующий набор индикаторов не учитывает ряд вопросов, которые являются общепризнанными в мировой практике, например «занятость женщин в образовании» (или наоборот, актуальный для нас показатель количества педагогов-мужчин), что определяет и гендерные особенности в обучении и воспитании детей, и социальную политику, и специфику рынка труда в образовании.

В общем виде индикатор всегда можно выразить какими-либо числами, обладающими определенными свойствами. Но объяснить эти числа, их динамику и грамотно выстроить прогноз – это специфическая задача, выходящая за рамки статистики.

Перед системой образования, органами управления образованием и образовательными учреждениями стоит задача перейти в своей работе с мероприятийного уровня планирования к планированию и мониторингу измеряемых результатов своей деятельности. Большинству руководителей стоит заново открыть для себя смысл ежегодно заполняемых форм статистической отчетности, поскольку они являются основой данных для расчета показателей оценки эффективности работы отрасли.

Индикаторы – это современный инструмент управления, свободный от субъективных оценок, своеобразный ЕГЭ для управленцев. И чтобы его успешно сдать, не следует не плыть по течению, а стараться активно влиять на процессы, происходящие в образовании, выстраивать обоснованные прогнозы и систему мер по их реализации, тем более что и в республике, и на уровне Российской Федерации принимаются документы стратегического характера, ориентированные до 2020–2025 гг.

Следует отметить, что российская система образования активно участвует в международных программах «Анализ показателей образования в странах ОЭСР» и «Всемирные индикаторы образования», в ходе которых под эгидой ЮНЕСКО и Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) проводятся сопоставительные исследования и для 49 стран-участниц готовятся доклады о состоянии национальных систем образования.

Образовательные учреждения Удмуртии с 1995 г. являются площадками для проведения данных международных сравнительных исследований. И если в контексте международных показателей мы имеем весьма позитивный имидж, то сейчас актуальным стало наведение порядка непосредственно на региональном и местном уровнях [4].

Одним из существенных направлений Болонского процесса является принятие российскими вузами системы сопоставимой оценки полноты и качества образования.

Перенос понятия «мониторинг» в сферу образования привел к появлению в нем нового содержания и новых акцентов. Определения мониторинга, предлагаемые разными авторами, имеют ряд отличий.

По определению А. Н. Майорова, мониторинг – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз его развития [5].

А. А. Орлов считает, что мониторинг в образовании имеет своим объектом результаты учебно-воспитательного процесса и средства, которые используются для их достижения [6].

А. С. Белкин определяет образовательный мониторинг как процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения.

Он выделяет несколько видов мониторинга: дидактический (слежение за различными видами учебно-образовательного процесса), воспитательный (слежение за различными сторонами учебно-воспитательного процесса), управленческий (слежение за характером взаимодействия на различных управленческих уровнях), социально-психологический (слежение за системой коллективно-групповых, личностных отношений, за характером психологической атмосферы коллектива) [7].

Г. А. Карпова и С. Н. Силина предлагают рассматривать психолого-педагогический мониторинг как отслеживание характера и состояния индивидуально-личностного развития

учащихся в условиях образовательного процесса и качественный характер педагогических отношений, обеспечивающих этот процесс [2. С. 198].

Под мониторингом также предлагается понимать постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании в целях выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям [3].

В. М. Полонский считает, что педагогический мониторинг – это длительное наблюдение за состоянием обучения и воспитания и управление этими процессами путем своевременного информирования участников о возможном наступлении неблагоприятных, критических или недопустимых ситуаций [8].

При имеющемся различии точек зрения все авторы все же понимают под мониторингом получение достоверной информации об изменении наблюдаемого объекта и действия по ее обработке.

Говоря о мониторинге качества высшего образования, в определении необходимо максимально полно зафиксировать универсальные характеристики мониторинга, а также его объект.

Объектом мониторинга в парадигме лично ориентированного высшего образования выступает качество образования студента, комплексный результат образования учащегося за конкретный период (семестр, полугодие и т. д.).

В рамках внутривузовского мониторинга наиболее актуальны проблемы усвоения конкретного содержания: углубленного, профильного изучения того или иного предмета, выявление пробелов в знаниях отдельных учащихся, установление эффективности использования той или иной технологии, методики и т. п.

Ключевой проблемой повышения образовательного уровня становится создание внутривузовских систем мониторинга качества образования. Именно вуз организует образовательный процесс, контролирует его качество, ведет отбор и переподготовку педагогических кадров, в полной мере отвечает за качество подготовленности обучающихся и выпускников.

Использование балльно-рейтинговых систем для оценки усвоения студентами учебных дисциплин – элемент практической реализации вступления университета в Болонский процесс. Применение балльно-рейтинговой оценки является системой, организующей учебный процесс и активно влияющей на его эффективность в УдГУ [1. С. 4].

Переход к новой системе оценки учебной работы студентов способствует повышению качества учебного процесса, конкурентоспособности выпускников на рынке труда, интеграции вузовского образования в европейскую систему.

Балльно-рейтинговая система позволяет осуществить переход на асинхронную (нелинейную) организацию учебного процесса с использованием системы зачетных единиц (кредитов) по каждому направлению подготовки в вузе, и в конечном итоге она работает на европейское приложение к диплому.

Реализация учебного процесса в рамках всего университета производится на основе блочно-модульного подхода, что становится еще одной инновацией в системе управления учебным процессом. Блочно-модульная организация образовательной деятельности предполагает наличие таких элементов планирования учебного процесса, как структура компетенций специалиста, учебный план и рабочие программы дисциплин кредитно-модульного содержания, а также соответствующих технологий обучения и контроля качества образовательной деятельности. Под текущим контролем качества подразумеваются все виды промежуточного контроля, осуществляемого в процессе освоения учебного модуля. Однако с точки зрения системы управления учебным процессом особое значение придается рубежному контролю, который должен быть независимым.

В целях оказания помощи учреждениям высшего и среднего профессионального образования при создании систем управления качеством подготовки специалистов на основе независимой внешней оценки и подготовки вузов к государственной аккредитации Национальное аккредитационное агентство в сфере образования по поручению Рособнадзора организовало проведение федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования (ФЭПО). Первостепенной задачей интернет-экзамена является реализация в системе профессионального образования технологии массового тестирования, позволяющей диагнос-

тировать состояние базовой подготовки студентов и оценивать ее на соответствие требованиям государственных образовательных стандартов (ГОС). В декабре 2005 г. Удмуртский государственный университет включился в проведение тестирования с использованием технологии ФЭПО (г. Йошкар-Ола) по дисциплинам циклов ЕН и ГСЭ, в июне 2007 г. – с использованием технологии АСТ (г. Москва) по дисциплинам циклов ОПД и СД.

Основными задачами вуза по участию в ФЭПО являются подготовка к аккредитации отдельных образовательных программ, мониторинг качества подготовки студентов по отдельным дисциплинам, анализ эффективности управленческих решений, принятых для совершенствования учебного процесса; учет результатов ФЭПО в оценке успеваемости студентов.

В период 2001–2008 гг. руководители вуза и структурных подразделений неоднократно принимали участие в конференциях и семинарах, проводимых Росаккредагентством.

Для организации и проведения ФЭПО в вузе создана рабочая группа, которую возглавляет проректор по учебной работе Г. В. Мерзлякова. Члены группы по согласованию с ректоратом определяют перспективы участия вуза в ФЭПО, проводят мероприятия по подготовке и участию в ФЭПО студентов всех факультетов и институтов. Работу по проведению интернет-тестирования на факультетах (институтах) возглавляют организаторы ФЭПО.

Комиссия по организации и проведению ФЭПО в УдГУ, учебно-методический департамент, деканаты факультетов (институтов) провели большую подготовительную и организационную работу по включению в компьютерное тестирование студентов всех образовательных программ.

Большую работу проводят во время тестирования сотрудники Интернет-центра, обеспечивающие установку и поддержку программного модуля компьютерного тестирования, а также своевременную отправку результатов тестирования. Статистика участия в ФЭПО в Учебно-методическом департаменте ведется начиная с ФЭПО-3, и она представлена на сайте УМД в разделе «Федеральный интернет-экзамен». Наиболее показательными были ФЭПО-3 и ФЭПО-8, где более 50% результатов соответствуют требованиям ГОС. Наибольшее количество участий зафиксировано в ФЭПО-6 – более 6 тысяч. Уточним, что расчет ведется не по студентам, а по количеству участий, так как студент может участвовать в ФЭПО в одном или двух экзаменах.

Таким образом, перестройка организации учебного процесса в вузе, на наш взгляд, может быть направлена на повышение свободы выбора индивидуальной образовательной траектории, определяемой индивидуальным учебным планом, на совершенствование организации и оплаты труда профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала, на стимулирование освоения информационно-компьютерных технологий образования.

Литература

1. *Анголенко Е. Н.* Зачетка «оцифруется» // Удмуртский университет. 2008. 30 сент. С. 4.
2. *Карпова Г. А., Силина С. Н.* Педагогический потенциал психолого-педагогического мониторинга в образовательном учреждении // Психолого-педагогические проблемы социализации личности. Шадринск: Изд-во ШГПИ, 1997.
3. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь: для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2000.
4. *Леошко А. Н.* О реализации индикативного управления в отрасли «образование» в Удмуртской Республике: материалы Министерства образования и науки УР. Ижевск, 2008.
5. *Майоров А. Н.* Мониторинг в образовании. СПб.: Образование – Культура, 1998. Кн. 1.
6. *Орлов А. А.* Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. 1996. № 3.
7. *Основы педагогических технологий: краткий толковый словарь / Под ред. А. С. Белкина.* Екатеринбург, 1995.
8. *Полонский В. М.* Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004.

Н. И. Леонов

Удмуртский государственный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ НАУКОЕМКОГО КОМПОНЕНТА В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Научоемкий компонент – конкурентное преимущество выпускника высшей школы. Создать необходимую среду для творчества и исследовательской деятельности студентов, аспирантов, магистрантов, научных сотрудников и преподавателей – одно из приоритетных направлений деятельности университета. Успешному развитию научной и инновационной деятельности в УдГУ способствует реализация «принципа трех «И»: интеграция, инновация, институционализация.

Ключевые слова: наукоемкий компонент, интеграция, инновация, институционализация, научно-образовательные центры.

Nikolai Leonov
Udmurt State University

SCIENTIFIC POTENTIAL IMPLEMENTATION IN UNIVERSITY RESEARCH AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Scientific background is a competitive advantage of a University graduate. The formation of an environment giving opportunities for creative enhanced learning and research work of students, postgraduates, Masters, researchers and teachers is one of the top priorities in University activities. Implementation of the principle of the three 'I's: integration, innovation, institutionalizing promotes the successful development of scientific and innovation activities of Udmurt State University.

Keywords: scientific potential, integration, innovation, institutionalizing, research and educational centres.

Университетское сообщество немислимо без научной деятельности, и Удмуртский государственный университет – яркое тому подтверждение. Многие научные школы берут начало с первых лет его становления и занимают активную позицию в подготовке квалифицированных кадров. Благодаря этому планомерно осуществляется переход от парадигмы обучения к парадигме образования на основе естественных, инженерно-технических и гуманитарных фундаментальных исследований. А их результаты, в свою очередь, на каждом очередном витке развития социума выстраивают приоритеты научно-образовательного процесса.

Сегодня в стране полным ходом идет реформа высшей школы, вызванная изменениями рынка труда и международных тенденций в содержании всех уровней образования. В условиях подготовки специалистов нового типа УдГУ взял курс на становление вуза исследовательского типа, что обусловлено рядом причин.

Во-первых, мировая тенденция такова, что экономика должна быть построена на знаниях. Во всем мире 80–90% экономики строится на знаниях опережающего характера. И это объективная тенденция. Во-вторых, время одиночек ушло, а знание, как известно, никогда не приходит сразу. Оно сегодня может рождаться только в коллективном творчестве. Реализуемый в высшем образовании сегодня компетентностный подход предполагает, что одна из компетенций специалиста – умение работать в команде. В-третьих, знание носит междисциплинарный характер и может рождаться только на стыке многих наук и точек зрения. В-четвертых, знание, в том числе, исследования фундаментального характера, должны быть практически востребованными.

И, наконец, знание должно быть инвестируемо и финансируемо. Из инновационных технологий, которые ныне успешно развиваются и применяются на Западе, многие разработаны (и продолжают разрабатываться) нашими бывшими соотечественниками. В 80–90-е гг. по понятным причинам они не нашли поддержки у государства и «утекли» за рубеж.

Научные традиции УдГУ уходят корнями в самое начало становления вуза, именно тогда начали формироваться многие научные школы, успешно продолжающие свою деятельность и в настоящее время. УдГУ, которому в 2011 г. исполнится 80 лет, приобрел и не раз подтвердил статус крупнейшего научного, образовательного, культурного, общественного центра.

Поэтому наша сегодняшняя задача – собрать имеющийся потенциал, развивать его и поддерживать, вкладывая средства.

Исходя из всего этого, мы решили развитие научной и инновационной деятельности строить, опираясь на внедрение в УдГУ принципа трех «И»: интеграция, инновация, институционализация. Первое «и» (интеграция) – отражение того, что современное знание междисциплинарно и может рождаться только как результат совместной деятельности группы исследователей. Лишь в таком взаимодействии может рождаться второе «и» – инновация, т. е. производство или внедрение нового интеллектуального продукта. Третье «и» – институционализация – означает официальное закрепление разных форм организации ученых – лабораторий, отделов и т. д. Приоритетной в нашем университете мы избрали форму НОЦ. И не ошиблись, наши НОЦы стали активно развиваться. Научно-образовательные центры – центры опережающего развития знания, показывающие, как на самом деле должен выглядеть процесс высшего образования. В содержательном плане деятельность НОЦ – это инициирование, поддержка и развитие научных направлений, имеющих фундаментальный и прикладной характер, где ведется невидимая интеллектуальная работа людей, для которых это является их образом жизни.

В организационном плане – это выстроенные отношения с другими кафедрами, факультетами, предприятиями, где отрабатываются механизмы взаимодействия структурных отношений, включенных в решение проблем интегративного характера. Синергетическим эффектом совместной деятельности членов НОЦ является как разработка новых идей, так и открытие новых образовательных программ по всем уровням подготовки. Таким образом, реализуется принцип интеграции науки и образования.

Экономическим эффектом является оптимизация ресурсов: материально-технических, интеллектуальных, финансовых. Это позволяет выйти на многоканальное финансирование: гранты, федеральные целевые программы, где приоритетным является финансирование направлений междисциплинарного и интегративного характера. Таким образом, НОЦы – мощный стимул для дальнейшего развития не только для университета, но и науки высшего образования в целом.

Каков же эффект от организации НОЦ?

В первую очередь создание научно-образовательных центров оптимизирует использование материально-технических, материальных, финансовых ресурсов. Так, в рамках НОЦ «Рациональное природопользование» работают ученые двух факультетов – биолого-химического и географического. Поэтому мы объединили лаборатории, имеющиеся у географов и биологов. Аккредитация каждой такой лаборатории стоит 200 тысяч рублей, но поскольку мы соединили три лаборатории, то и затраты составят двести тысяч вместо шестисот.

Еще один пример оптимизации – создание в УдГУ центра коллективного пользования приборами. Это означает, что наше дорогостоящее оборудование работает сегодня сразу на несколько центров и факультетов и может использоваться как для естественно-научного направления, так и для инженерно-технического и гуманитарного.

Оптимизация выводит университет на многоканальное финансирование через гранты и федеральные целевые программы. Инвестиционными приоритетами этих программ являются сегодня направления междисциплинарного, интеграционного характера. Руководствуясь принципом интеграции науки и образования, мы приняли участие в Федеральной целевой программе развития научного потенциала (2008 г.), представив 33 проекта. Каждый третий из них был поддержан. В результате было получено на развитие около 20 млн. рублей, что для вуза весьма существенно.

Но главное, что мы уловили тенденцию развития в сфере науки и образования. В июле 2008 г. Правительство РФ приняло постановление «О Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы». Эта программа направлена на содействие не каким-то отдельным вузам, а на поддержку именно научно-образовательных центров. На эти цели в 2009–2013 гг. российское правительство планирует выделить финансирование в размере 80 млрд. 390 млн. рублей. Мы стали участниками этой программы и выиграли, получив дополнительное финансирование на поддержку

развития фундаментальной науки. Тем более, что многие научные темы, заявленные нашими учеными, работают на приоритеты развития России в целом.

Есть и синергетический эффект деятельности НОЦ, который выражается в разработке как новых идей, так и новых образовательных программ по всем уровням подготовки. Таким образом, активно реализуется принцип интеграции науки и образования.

Интеграция деятельности становится точкой притяжения в магистратуру студентов других вузов из ближнего и дальнего зарубежья. Следовательно, происходит позиционирование УдГУ как вуза на совершенно другом качественном уровне.

Таким образом, создание научно-образовательных центров оптимизирующих использование материально-технических, интеллектуальных, финансовых ресурсов, является базой фундаментальных исследований как для аспирантов, так и для студентов, занимающихся исследовательской деятельностью.

В мире происходят глубинные и объективные процессы формирования единого открытого образовательного пространства. Создаются специализированные открытые университеты (например, Каталонский открытый университет, Британский открытый университет и др.). Поиск соответствующей организационной структуры и учреждений образования (особенно образования взрослых), которые обеспечили бы переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь» – важнейшая проблема XXI в.

Открытые лекции профессорско-преподавательского состава УдГУ, которые сопровождают переход университета в инновационный режим функционирования, неизменно пользуются вниманием широкой аудитории. Именно с подачи СаМоУча (Самоорганизация Молодых Ученых) на сайте университета сначала появилась страничка «Молодежная наука» в рамках проекта «Студенческий научно-информационный Web 3.0 – портал», затем открылся и сам «Молодежный научно-информационный портал» (<http://science.udsu.ru>). Эта информационная платформа осуществляет комплексное взаимодействие студентов внутри вуза и с окружающим миром, активно конструирует научное пространство и помогает находить свое место в нем.

В свою очередь, сложилось эффективное взаимодействие между СаМоУчем, проректором по науке и заместителями деканов по научной работе. В дни молодежной науки к нашему тандему содержательно подключилось Управление международных связей университета с круглым столом «Международные гранты как ресурс научно-исследовательской работы молодых ученых». Также приподнимает планку дней науки секция «Американистика», которая проводит свои заседания на английском языке. Хорошей традицией становится участие на конференции студентов наших филиалов, Ижевского государственного технического университета, Глазовского государственного педагогического института. В ходе подведения итогов дней молодежной науки принято решение – создать в рамках Управления развитием научной деятельностью (УРНД) вуза сектор научно-исследовательской работы студентов.

Система открытого образования, институционализируясь, способна предоставить человеку разнообразные образовательные услуги, позволяющие учиться непрерывно и обеспечить возможность получения современного профессионального знания. Подобная система дает возможность каждому обучаемому выстроить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям, где бы территориально он ни находился.

В Удмуртском государственном университете наукоемкий компонент – конкурентное преимущество выпускника высшей школы. Создать необходимую среду для творчества и исследовательской деятельности студентов, аспирантов, магистрантов, научных сотрудников и преподавателей – одно из приоритетных направлений деятельности университета. Тем более, эта проблема актуализируется инновационным контекстом современной России, процессом интернационализация научного знания и философией открытого образовательного пространства.

Н. В. Маханькова, Н. И. Пушина
Удмуртский государственный университет

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Межкультурная парадигма современного языкового образования, сформировавшаяся в результате изменения целей языкового образования и его методологических основ, обращается к принципам формирования поликультурной личности, к поиску выражения себя как личности в языковых структурах и дискурсе, к пониманию границ предметной области образовательного пространства – соотношению культуры и социума.

Ключевые слова: межкультурная парадигма, принципы языкового образования, культура, межкультурная коммуникация, языковая личность, вторичная языковая личность.

Natalia Makhankova, Natalia Pushina
Udmurt State University

INTERCULTURAL PARADIGM OF MODERN LANGUAGE EDUCATION

Modern intercultural paradigm of modern language education which is the result of educational purposes and methodology changes refers to the principles of polycultural personality development, to acquiring subject boundaries of educational sphere, namely the interaction of culture and society.

Keywords: intercultural paradigm, language education, principles of language learning and teaching, culture, cross-cultural communication, language personality, secondary language personality.

Радикально изменившийся социально-культурный контекст изучения языков международного общения, прежде всего в России и в ряде других европейских стран, в 90-е гг. привел к появлению новых потребностей в соизучении языков и культур. Идея о необходимости культуроведческого образования средствами иностранного языка приобрела аксиоматичное звучание [12, 13]. Ориентация современного российского образования на общекультурное развитие обучающихся отражена в тексте Закона РФ «Об образовании» и является одной из приоритетных позиций: общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в отечестве [6. С. 7]. На формирование общей культуры обучающихся направлены и профессиональные образовательные программы, в рамках которых предполагается сформированность у обучающихся *умений иноязычного межличностного общения, способствующих становлению поликультурной личности:*

- ориентироваться в коммуникативном и социокультурном портрете участников межличностного общения;
- свободно начинать, поддерживать и прекращать любого рода коммуникативное взаимодействие в соответствии с функциональными факторами и задачами ситуации общения;
- проявлять гибкость коммуникативного поведения (активно слушать партнеров по общению, давать возможность высказаться, быть терпимым к социокультурным особенностям говорящих, стараться контролировать свои эмоции);
- грамотно варьировать своим поведением (как вербальным, так и невербальным);
- различать общепланетарное ядро в этике и культуроведчески маркированные модели поведения в конкретной стране;
- использовать социокультурные знания и опыт межличностного общения на родном языке;
- анализировать свою речевую деятельность и находить средства повышения ее эффективности [1].

Из множества существующих разнообразных определений понятия «культура» наиболее точным, на наш взгляд, представляется определение культуры как деятельностного, исторически развивающегося процесса, обусловленного качествами человека как субъекта деятельности, осуществляющего ее с целью удовлетворения своих материальных и духовных потребностей; созданными человеком способами деятельности в разных сферах; мате-

риальными и духовными продуктами творческой деятельности человека; способами деятельности, служащими трансляции и присвоению культурного наследия следующими поколениями; развитием самого человека как творца культуры и ее главного творения, способного создавать и сохранять культуру в самых разных ее проявлениях (культуру речи, быта, труда, учения, общения и т. д.) [8]. Уместно при этом отметить, что под общей культурой человека понимается способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, выявляющий всю совокупность присвоенных им знаний, ценностей, традиций, проявляющихся во всех формах его поведения [7], что в полной мере реализуется в системе современного «глобального» образования, которое является поликультурным по содержанию, формам и способам функционирования и представляет собой познание человеком поликультуры, возможность его самореализации в поликультурном мире при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой, что в итоге способствует бесконфликтной идентификации личности в поликультурном обществе и его интеграции в поликультурное мировое пространство [10, 15].

Наряду с этим в концепции модернизации российского образования особое внимание уделяется этническому компоненту для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур, ограничения социального неравенства.

Существенное изменение целевых ориентаций образования нашло отражение в *ведущих терминах* и привело к появлению таких *научных единиц* исследования, как культурная личность, историческая память народов, культурные ценности, суперэтническая культура, культурное неравенство, культурная ассимиляция, культурная дискриминация, культурный вандализм, культурная агрессия, общепланетарная и этническая культура, культурная идентификация. Новое направление в развитии коммуникативной методики в отечественной науке раскрывается такими *понятиями*, как «социокультурный подход», «интегрированное страноведение», «культуроведческий подход», «межкультурное обучение», «поликультурное межличностное общение».

Изменение целей языкового образования, его методологических основ со всей очевидностью привело к формированию *межкультурной парадигмы современного языкового образования* как актуальной отрасли современного языкового и гуманитарного (междисциплинарного) знания [2, 5, 11].

Межкультурная парадигма современного языкового образования, являясь онтологией современного языкового образования, испытывая воздействие философских и общенаучных принципов современной эпохи, предлагает свой подход к пониманию границ предметной области образования, свои соотношения частей феномена культуры как сложного и противоречивого целого, их значимости в развертывании языкового образования, вырабатывает свой содержательно-концептуальный аппарат, методы и процедуры исследования, направленные на формирование вторичной, а впоследствии поликультурной языковой личности.

Особое значение для межкультурной парадигмы современного языкового образования имеет обращение к принципам формирования поликультурной личности, к поискам того, как личность выражает себя в языковых структурах и дискурсе, к пониманию границ предметной области образовательного пространства – соотношению культуры и социума.

Языковое образование, рассматриваемое как результат, предполагает овладение обучающимися умениями понимать носителя иного языкового образа мира, чужой культуры мира, что формирует вторичную языковую личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации. Описание модели вторичной языковой личности осуществляется, по мнению И. И. Халеевой, с учетом процессов, происходящих в личности в ходе овладения ею неродным для нее языком. Так как языки отличаются друг от друга своей вербально-семантической «сетью», то вполне справедливо автор делит именно первый уровень языковой личности на две тезаурусные сферы. Тезаурус I восходит к ассоциативно-вербальной сети языка и формирует «языковую картину мира», в то время как тезаурус II формирует «концептуальную или глобальную картину мира». Овладеть суммой знаний о картине мира – значит выйти за когнитивный уровень языковой личности

[16]. «При подготовке билингва, т. е. активного участника межкультурной коммуникации, владеющего наряду с родным и иностранным языком как средством повседневного общения, важно научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать (постигать) носителя иного языкового образа мира» [4. С. 72].

В современном процессе обучения иностранным языкам делается особый акцент на сопоставлении не столько разных языковых явлений, сколько разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур, что предполагает осознание учащимися собственной универсальной сущности как культурно-исторического субъекта [см., напр., 16].

Значение межкультурной коммуникации давно перестало быть принадлежностью исключительно сферы иностранных языков и распространилось на такие области знаний, как философия, социология, культурная антропология, лингвострановедение, этнолингвистика, лингвокультурология, психоллингвистика, социоллингвистика, этносемантика, дискурсивный анализ, межъязыковая прагматика, методика преподавания иностранных языков и др.

Необходимыми условиями для развития поликультурной личности являются:

- интегративный подход к культуроведческому обогащению мировидения обучаемых при изучении всех языков;
- ориентация на поликультурное и билингвальное образование;
- уход от культуроведческого изоляционизма в образовательных системах;
- сочетание коммуникативно-деятельностного и социокультуроведческого подходов при соизучении языков и культур;
- учет вариативности культуры, стилей жизни в конкретном языковом сообществе;
- опора на родную культуру в условиях иноязычного общения;
- привлечение внимания к смыслу культурной символики, культурных явлений и культурных продуктов;
- применение современных технологий и создание дидактической основы.

Изучение культуроведческого пространства, которое моделируется с помощью современной учебной литературы по иностранному языку, и практика культуроведческого – страноведческого наполнения занятий по иностранному языку показывают, что в зависимости от того, насколько авторами учебников и преподавателями продумываются задания и содержание культуроведческого обогащения иноязычной практики обучаемых, настолько позитивен или негативен будет социализирующий эффект иностранного языка как учебного предмета.

Целесообразно применение инновационных технологий с целью расширения иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых в процессе углубления поликультурной направленности их языковой подготовки в условиях глобального образования. В основе таких технологий лежит развитие познавательной деятельности, критического и творческого мышления обучаемых, формирование умений ориентироваться в информационном пространстве поликультурного мира, самостоятельно конструировать свои знания, организовывать свою учебную деятельность, направленную на создание учебного продукта, – материального результата индивидуального и совместного труда.

В условиях интеграции (государств) особенно важен поиск механизма превращения многообразия языков и культур из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных лингвосоциумов, в средство взаимного понимания и обогащения, в инструмент творческого развития социально активной и самостоятельной личности. Именно к такому механизму можно отнести языковое образование, базирующееся на межкультурной парадигме и провозглашающее в качестве своего ведущего принципа принцип поликультурности, обеспечивающий социальную и академическую мобильность студентов [4], призванную помочь глубоко ощущать свою принадлежность к родному народу и одновременно осознавать себя гражданином страны и субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации.

Литература

1. *Баклашкина М. В.* Обучение иноязычному межличностному общению на занятиях по иностранному языку в школе и вузе // ИЯШ. 2009. № 1. С. 8–13.
2. *Бергельсон М. Б.* Лингвистические методы исследования в области (межкультурной) коммуникации. Коммуникация: концептуальные и прикладные аспекты. Ростов н/Д.: Ростов. гос. пед. ун-т, 2004.
3. *Бондаревская Е. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для сред. и высш. педагог. учеб. заведений. М.; Ростов н/Д.: Учитель, 1999.
4. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2008.
5. *Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П.* Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов. М.: Академия, 2002.
6. Закон РФ «Об образовании». М.: Академия, 2002.
7. *Зимняя И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // www.eidos.ru/journal/2008.
8. *Каган М. С.* Общая характеристика культуры, ее строения и функции. Введение в теорию художественной культуры. СПб, 1993.
9. *Кулешова Г. М.* Инновация как новая философия образования // Интернет-журнал «Эйдос», 2008 // www.eidos.ru/journal/2008.
10. *Макаренко И. А.* Авторская программа учебного курса «Интернет на уроках английского языка». Ростов н/Д.: Учитель, 2004.
11. *Макаренко И. А. Тузлукова В. И., Розина И. Н.* English with the Internet. Polycultural world and global education: Problems and solutions: Книга для ученика. Ростов н/Д.: Ростов. гос. пед. ун-т, 2004.
12. *Миролюбов А. А.* Культуроведение в системе современного языкового образования // ИЯШ. 2001. № 3.
13. *Миролюбов А. А.* Культуроведческая направленность обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2001. № 5. С. 11–14.
14. *Мишланова С. Л., Пермьякова Т. М.* Межкультурная парадигма и перспективы межкультурной коммуникации // Стереотипность и творчество в тексте. Пермь: Пермский ун-т, 2005. С. 340–350.
15. *Сысоев П. В.* Концепция языкового поликультурного образования: Монография. М.: Еврошкола, 2003.
16. *Халеева И. И.* «Лингвауни» – вклад в культуру мира // Лингвауни: Третья междунар. конф. ЮНЕСКО. М., 2000.
17. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика // М.: Изд. УНЦДЦ, 2005.

И. В. Меньшиков

Удмуртский государственный университет

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ

Кратко обсуждаются некоторые проблемы разработки и внедрения системы управления качеством в университетах. Глобализация, Болонский процесс, мобильность, проблемы стандартизации, мультилингвальность – обстоятельства как причины и факторы, определяющие направления совершенствования менеджмента в образовании.

Ключевые слова: система менеджмента качества, мобильность, стандартизация, мультилингвальность.

Igor Menshikov

Udmurt State University

QUALITY MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF EDUCATION REFORMS

Some problems of the universities' management quality system development are briefly discussed. Globalization, Bologna process, mobility, problems of standardization, multilingual education are the circumstances, which as the reasons and factors, define the directions of the education enhancement management.

Keywords: management quality system, mobility, standardization, multilingual education.

Несмотря на всю очевидность и необходимость разработки и внедрения систем управления качеством в вузах, до сих пор у руководителей вузов и у преподавателей неоднозначное

отношение к этому. Многие рассматривают внедрение систем менеджмента качества (СМК) в вузах как очередное необоснованное расширение административно-управленческого аппарата (АУП), которое является лишь тратой денег, времени и никакой пользы по существу не несет. Кроме того, введение в показатели аккредитации вузов, наличие в них СМК воспринимаются как навязывание ее разработки и внедрения сверху, это напоминает экспорт демократии в малоразвитые страны, попытку силой привить обществу более прогрессивные социальные институты. Мы обречены на неудачу, если система не готова принять и поддержать новые отношения, ничего хорошего из этого не получится.

В таких условиях главным лимитирующим фактором в развитии СМК вузов является мера компетентности, понимание и готовность всех участников деятельности развивать и поддерживать новые, более прогрессивные формы управления. Если этому не уделяется должного внимания, внедрение СМК в вузах проходит в формальном режиме и не становится реально действующим, новым, более эффективным механизмом управления. Вот почему, прежде чем строить систему качества в вузе, необходима учеба персонала университета, как АУП, так и преподавателей. Только достаточный уровень компетентности сотрудников может улучшить эффективность системы управления образовательной деятельностью в вузах.

Чем вызвана необходимость развивать систему менеджмента качества в вузах? Ответ прост – если структура, содержание и формы образовательной деятельности меняются, то они не могут существовать и развиваться в старых формах и способах управления. Почему в управлении образовательной деятельностью вузов делается акцент на качество? Если по определению «качество образования это соответствие уровня подготовки выпускников требованиям и ожиданиям потребителей, каковыми являются студенты, их родители, работодатели, государство и общество в целом», то ответ напрашивается сам собой. Изменяется общество, изменяются требования к результату деятельности, значит, есть необходимость привести в соответствие содержание и уровень подготовки к новым требованиям. Как это сделать? Создать организационные условия для обеспечения необходимого уровня качества, а это задача управления.

Еще один важный аспект разработки и внедрения СМК в вузах – это те обстоятельства, в которых происходят реформы образования в нашей стране, а проходят они в условиях глобализации. Процесс глобализация такой же неотвратимый, как сама эволюция, и нравится она нам или не нравится, это реалии сегодняшнего дня и это условия, в которых будет строиться наше будущее, и игнорировать его, значит уподобиться страусу, прячущему голову в песок. Один из факторов, который является и причиной, и следствием глобализации, – мобильность. Отношение к мобильности противоречиво: мера свободы для перемещения трудовых ресурсов – дело хорошее, но при этом могут оставаться в проигрыше некоторые национальные системы, так называемая проблема «утечки мозгов». Но если «мозги утекают», значит есть проблема, которую надо решать не запретом (это мы уже проходили), а иными способами и средствами. Однако, если взвесить все «за» и «против» и учесть неотвратимость глобализации, положительного в ней больше. Развитие мобильности в вузах служит для них источником собственного развития посредством обмена опытом, повышения квалификации кадров, привлечения инвестиций, расширения образовательных услуг на внутреннем и международном рынке. И здесь еще одно противоречивое следствие глобализации – проблема стандартизации в условиях формирования единого образовательного пространства.

Объединенная Европа запустила проект «Болонский процесс», к ней присоединилась и Россия. Слово «процесс» в названии этого проекта уже предполагает, что согласование национальных систем образования займет достаточно много времени. Нет необходимости его ускорять, но стоять на месте было бы неразумно. В целом Россия выиграет от этого проекта, если разумно, не спеша воспользуется всеми преимуществами глобализации и развивающейся в ее рамках мобильности. Разумность предполагает, как минимум, знания о том, что это такое и как с этим работать. Стандартизация образовательных систем разных стран и вузов не предполагает сделать все вузы одинаковыми, это и невозможно. В решении этой проблемы важно избегать крайностей. Образовательные системы в разных странах и вузах различны, и

в условиях глобализации должны сохранить свои особенности. Вузы должны быть различаемы и узнаваемы. В условиях глобализации разные образовательные системы должны быть соотнесены по уровням подготовки, должны быть выработаны общие принципы их организации для обеспечения мобильности. Для того чтобы обеспечить развитие мобильности для целей собственного развития, необходима языковая подготовка как студентов, так и преподавателей. Существует несколько языков, на которых говорит и общается больше половины человечества, и чем больше языков присутствует в образовательном пространстве вуза, тем шире его возможности. Поэтому и зачинщиками развития мобильности в вузах, как правило, становятся факультеты иностранных языков и литературы. Для них сегодня широкий обмен ресурсами – дело рутинное, что не скажешь про естественнонаучные специальности: здесь языковая подготовка становится ведущим лимитирующим фактором развития мобильности. Незнание языка сегодня не только ограничивает возможности в развитии мобильности, но и препятствует использованию неограниченных информационных ресурсов на других языках.

Мультилингвальность образовательной среды – еще одна реальность, являющаяся следствием глобализации. Как и поликультурность, она является фактором стабильности и источником развития социальных систем, внутреннее многообразие которых является общим фактором устойчивости. История показала, что монокультура не жизнеспособна, она, как монополизация в экономике, является лишь завершением очередного этапа развития и предвестником наступления кризиса. Язык это система, которая рождается, развивается и, увы, стареет: на некоторых языках сегодня уже не говорят. Одним из признаков старения языка являются трудности введения новых слов, обозначающих новое содержание, появляющееся в нашей жизни. Нередко в таких случаях прибегают к заимствованиям слов из другого языка. Если есть трудности с саморазвитием за счет внутренней свободы, то единственным источником развития может быть взаимодействие с другими языками. Или есть альтернатива – менять правила, что не всегда оправдано. Поэтому мультилингвальность – это явление объективное, она не несет с собой никаких угроз национальным системам, наоборот, через открытость взаимодействия создаются условия для развития социальных систем и одновременно для развития самих языков.

Г. В. Мерзлякова

Удмуртский государственный университет

УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

В статье представлены результаты исследования развития Удмуртского государственного университета на рубеже XX–XXI вв. Актуальность исследования определяется анализом стратегической задачи высшей школы на современном этапе и соотнесением мировых процессов с процессами в Удмуртском государственном университете. Данный анализ расширяет и конкретизирует наши представления об организации учебного процесса в вузе, модернизации системы подготовки специалистов высшей школы.

Ключевые слова: модернизация, управление, университет, конкурентоспособность, инновации, личность, общество.

**UDMURT STATE UNIVERSITY IN MODERN EDUCATIONAL SPACE:
PRACTICAL EXPERIENCE AND ANALYSIS**

The article presents the results of historical and social research of the Udmurt State University development in the late 20th and early 21st centuries. The research is determined by the necessity to analyze strategic objectives of higher education institutions today and to compare educational processes taking place in the world and the Udmurt State University currently. Such an analysis enhances our understanding of how the learning process should be organized in universities and how the system of professional training should be modernized.

Keywords: modernization, management, university, competitiveness, innovation, individual, society, region.

Одним из важнейших направлений модернизации отечественной системы образования является высшее профессиональное образование. И именно на это, прежде всего, ориентирован проект государственной программы «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 гг.», предусматривающий создание в России сети федеральных и исследовательских университетов. Вхождение последних в глобальные мировые рейтинги – не самоцель, а лишь свидетельство того, что они действительно станут такими.

В России абсолютное большинство преподавательского сообщества и представителей органов управления воспринимают Болонский процесс как распространение процесса глобализации, следствием которого являются: унификация и европейская стандартизация, изменение системы российской высшей школы.

Осторожное отношение академического сообщества к идеям Болонского процесса продиктовано во многом обоснованным убеждением преподавателей в том, что «российское образование – лучшее образование в мире» и его временные трудности связаны с постоянным снижением государственного финансирования.

Другой очевидный контраргумент – это отсутствие стратегической национальной программы экономического государственного развития, которая позволила бы сформулировать цели реформирования системы образования и выработать национальную образовательную политику. Следовательно, реформу системы, по мнению многих, нужно осуществлять, когда будут четко и ясно определены цели требуемых реорганизаций.

Однако объективные процессы интеграции России в мировое и, в частности, европейское образовательное пространство уже активно идут и будут расширяться независимо от наличия или отсутствия национальной программы экономического развития. Поэтому задачи, стоящие перед системой высшего профессионального образования Российской Федерации, формулируются как разработка рациональной стратегии интеграции в интересах сохранения целостности системы и минимизации негативных социальных последствий для общества и государства.

В. И. Байденко, анализируя различные точки зрения на участие России в Болонском процессе, выделил несколько групп мнений. Первая – это позиция однозначных сторонников проведения реформ высшего профессионального образования в ракурсе европейской интеграции. Другая группа сторонников, признающая необходимость тесной интеграции России с Европой в процессе построения общего экономического и социального пространства, не отрицает очевидных достоинств российской высшей школы. Представители третьей группы придерживаются мнения, что процессы реструктуризации высшего образования в Европе начались значительно раньше, чем в России, и к 90-м гг. XX в. были практически завершены. И сейчас в европейских странах происходит только синхронизация уже сложившихся систем. Четвертая группа выражает негативное мнение о «болонизации российской высшей школы» и прогнозирует потерю фундаментальности и качества образования.

В официальных документах Министерства образования и науки РФ «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Рос-

сийской Федерации» указано, что «для полноценного участия в Болонском процессе российской высшей школе предстоит в 2005–2010 гг. предпринять ряд мер и т. д.» [5].

Подходы к управлению процессом «вхождения» в образовательное пространство ЕС имеют два направления, две задачи в зависимости от образовательных целей.

Первый подход формулируется как задача при максимальном сохранении собственных национальных приоритетов и специфики описания существующей системы языком, понятным европейцам, в единицах кредитов, уровнях, квалификаций Болонской декларации.

Второй подход предполагает адаптацию всей системы высшего профессионального образования к европейскому рынку труда: механическое обязательное «раскалывание» программ специалитета на «4+2», присвоение квалификаций без учета национальной традиции профессионализации всего высшего образования в России и пр.

На современном этапе в России сложилось научно-методическое сообщество, которое разрабатывает программу модернизации высшей школы. Задачи, которые решает рабочая группа, прежде всего сводятся к адаптации образовательной системы РФ к европейским требованиям, к поиску допустимых изменений, гарантирующих возможность интеграции. Эксперименты Минобрнауки РФ – это разработка вузами технологии внедрения отдельных принципов, механизмов, инструментов Болонской декларации. К сожалению, нет аналитических исследований последствий внедрения для каждой социальной группы с учетом экономической специфики регионов, этнографических и религиозных особенностей социальных групп, анализа социальных и экономических последствий в среднесрочной и долгосрочной перспективе [1. С. 42.].

Многие вопросы и Болонские положения с трудом понимаются преподавателями, студентами и особенно широкой массой выпускников и их родителей.

Отметим, что для достижения понимания в вопросах реформирования высшей школы необходимо определиться с содержанием некоторых терминов, согласующихся с Болонскими положениями, которыми придется оперировать в описании современной образовательной модели. Существующая неоднозначность в понимании терминов «академическая степень», «квалификация», «уровни образования», «компетентность / компетенция», «модуль» значительно затрудняет формирование единого подхода к разработке новых стандартов образовательных программ.

На сегодняшний день понятия академической и профессиональной квалификации «не разведены», поскольку отечественное высшее образование всегда было профессиональным, т. е. академические и профессиональные квалификации совпадали. В условиях новой реальности перехода к двухуровневой модели (бакалавр + магистр) сохранение узкой профессиональной составляющей при 3–4-летней подготовке «не рентабельно». В то время как оценка подготовки выпускника, с точки зрения получения базовых знаний по направлению и социальных компетенций (ориентированности и нацеленности на дальнейшее обучение и развитие), вполне оправдана.

В современных условиях при создании новых модульных образовательных программ, систем контроля качества высшего профессионального образования как механизма социального управления необходимо учитывать научный и методологический опыт самого вуза.

За последние годы возросли возможности граждан в выборе образовательных учреждений, профиля обучения, образовательных программ, наступило устойчивое осознание молодыми людьми значимости образования для их дальнейшей жизни, значительно возрос интерес к получению качественного образования в вузе. Предприняты шаги к тому, чтобы высшее образование стало больше удовлетворять потребности личности, социальных групп. На первый план выдвинулась проблема формирования базовой культуры личности, которая позволила бы обеспечить деятельное включение в новые социально-экономические условия жизни общества [7].

Вместе с тем, в условиях глобализации конкурентоспособность учебных заведений имеет не только внутреннее, но и международное измерение, поскольку в мире ее оценивают в первую очередь с точки зрения конкурентоспособности выпускников на рынке труда, успешности их деятельности, по их доходам.

Если с учетом сказанного подойти к оценке конкурентоспособности системы российского высшего образования (и конкретных вузов), то вывод будет неоднозначным [7].

Как свидетельствуют данные международной статистики, по уровню конкурентоспособности российское высшее образование находится во втором, а может, и в третьем десятке стран, представленных на рынке. Доля иностранных студентов в вузах России составляет чуть более одного процента от всех студентов, обучающихся в мире за границей.

Важным компонентом современного мирового рынка образовательных услуг является составление глобальных рейтингов вузов. Они востребованы абитуриентами и их родителями, руководством вузов, чиновниками и другими заинтересованными сторонами. Рейтинги вузов давно перешагнули границы государств. Наряду со сравнениями вузов отдельных стран и регионов началось составление так называемых глобальных рейтингов, в которых друг с другом сопоставляются лучшие вузы мира. Глобальные рейтинги – это явление XXI в. В 2003 г. Институт высшего образования (Institute of Higher Education) Шанхайского университета (Shanghai Jiao Tong University) впервые опубликовал рейтинг 500 ведущих вузов мира. В 2007 г. Шанхайский рейтинг, как его теперь называют во всем мире, был составлен уже в пятый раз. В 2004 г. вышел первый ежегодный рейтинг специализированного приложения газеты Times (Times Higher Education Supplement, QS-THES). Также с 2004 г. был запущен испанский проект Webometrics – глобальный рейтинг, в который включены почти 4000 вузов мира. Позднее свой глобальный рейтинг стал публиковать журнал Newsweek International. В 2007 г. был составлен рейтинг научной деятельности тайваньского Совета по оцениванию и аккредитации в сфере высшего образования (Higher Education Evaluation and Accreditation Council Taiwan). Глобальные рейтинги вузов изучают абитуриенты, желающие получить образование за рубежом, руководители ведущих учебных заведений мира, представители национальных министерств и ведомств, сотрудники международных организаций.

При этом ранговые значения российских вузов в глобальных рейтингах не отражают значимых тенденций в развитии отечественного образования и его места в мире. По некоторым показателям российские вузы (в частности МГУ) превосходят лучшие вузы США. Общий итоговый результат рейтингов является достаточно противоречивым показателем, поскольку по разным позициям характеристики лучших российских вузов существенным образом различаются. Существующие международные рейтинги слабо увязаны с такой интегральной характеристикой образования, как качество. В них качество образования если и рассматривается, то только в каких-либо частных аспектах. При этом общей оценки качества образования в лучших вузах мира не дается [2. С. 240–259].

Одним из существенных направлений Болонского процесса является принятие российскими вузами системы сопоставимой оценки полноты и качества образования [4. С. 158–159].

Для этого ведущие отечественные университеты должны, с одной стороны, стать современными научно-образовательными центрами, способными осуществлять подготовку конкурентоспособных специалистов на основе тесной интеграции образовательной деятельности с фундаментальными и прикладными исследованиями; с другой – стать научно-образовательными центрами предпринимательского типа, открытыми внешнему сообществу и четко реагирующими на его запросы, что обеспечивается включением педагогов и студентов в современную практико-ориентированную деятельность, действительно способную удовлетворять текущие потребности личности и социума.

И наконец, университеты должны обеспечить возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий, способных удовлетворять образовательные потребности каждого на актуальном для него уровне, формирование конвергентного мышления как способности находить множество, в том числе нетривиальных, решений стоящих задач. Именно это является основой инновационного мышления, без которого нет, и не может быть, инновационной экономики.

Эти выводы, сделанные на основе анализа опыта работы наиболее успешных западных университетов, которые в значительной степени определяют экономическое и социальное

благополучие своих стран, с учетом отечественной специфики были положены в основу концепции современных преобразований Удмуртского государственного университета.

Определяя политику в области качества образования, Удмуртский государственный университет руководствуется Конституцией РФ, Законом РФ «Об образовании», концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г., Болонской декларацией, призывающей к гармонизации систем обеспечения качества высшего образования европейских стран [6].

Основным направлением образовательной деятельности Удмуртского государственного университета – является планирование, организация и постоянное совершенствование учебно-методического обеспечения реализации образовательных программ высшего, среднего и дополнительного профессионального образования в условиях инновационного пути развития классического университета.

В условиях введения двухуровневой структуры подготовки, федеральных государственных образовательных стандартов появились новые виды деятельности: осмысление и анализ проектов ФГОС, проектирование образовательных программ по основным ФГОС на основе компетентностного подхода, проектирование кредитно-модульной схемы организации учебного процесса.

В настоящее время в вузе реализуется многоуровневая структура подготовки, включающая 6 программ бакалавриата, 22 магистерские программы, 69 программ специалитета.

Главный критерий успешного вхождения вузов в мировое образовательное пространство – это качество обучения и уровень подготовленности выпускников к применению знаний на практике, восприятию нового, способность учиться всю жизнь [3].

В настоящее время в Удмуртском государственном университете идет анализ существующих и разработка инновационных подходов совершенствования: технологий обучения, учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, качества менеджмента в вузе.

В связи с этим, на наш взгляд, представляется целесообразным формирование региональных систем управления вхождения вузов в образовательное европейское пространство на основе агентств (региональных – по территориально-административному признаку – или профессиональных ассоциаций) по оценке и обеспечению качества высшего образования и признанию образовательных документов.

Литература

1. *Артамонова М. В.* Реформа высшей школы и Болонский процесс в России (частный взгляд методиста). М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2008.
2. *Артюшина И. А.* Глобальные рейтинги на повестке дня // Вопросы образования. 2008. № 8. С. 240–259.
3. *Вроейнстийн А. И.* Оценка качества высшего образования. Рекомендации по внешней оценке качества в вузах. М.: Изд-во МРЭПУ, 2000.
4. *Гретченко А. И., Гретченко А. А.* Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М.: КНОРУС, 2009.
5. Официальные документы Министерства образования и науки Российской Федерации: материалы методологического семинара 29 марта 2005 г. М., 2005.
6. Политика университета в области качества образования: утвержд. Ученым советом УдГУ 29. 01. 2008 г. www.udsu.ru
7. *Шишов С. Е.* Концептуальные проблемы мониторинга качества образования. М.: Изд. НЦСиМО, 2008.

Н. М. Платоненко

Удмуртский государственный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье даётся краткая информация о целях Болонского процесса и реализации его принципов в общеевропейском и российском образовательном пространстве. Сообщается о вкладе УдГУ, и в частности ИИЯЛ, в процесс реформирования системы высшего образования страны.

Ключевые слова: Болонский процесс, Болонская декларация, единое Европейское образовательное пространство, реализация принципов Болонского процесса.

Nina Platonenko

Udmurt State University

IMPLEMENTATION OF BOLOGNA PRINCIPLES IN COMMON EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

The article observes the main Bologna goals and principles. It focuses on the ways of adoption and implementation of the general Bologna ideas in the Common European Educational Space and in Russia (UdGU). The paper introduces UdGU experience in Higher Education Reform.

Keywords: the Bologna Process, the Bologna Declaration, the Common European Educational Space, achieving the goals of the Bologna Process in Russian Vocational Language Education.

«Болонским» называют процесс создания европейскими странами единого Европейского образовательного пространства высшего образования. Начало Болонского процесса (БП) было положено международной конференцией, состоявшейся в Болонье (Италия) в 1999 г., где министры образования европейских стран подписали «Совместную Декларацию европейских министров» (Joint Declaration of the European Ministers), в которой были сформулированы основные цели, ведущие к достижению более высокой совместимости (compatibility), сопоставимости (comparability) европейских учебных программ, мобильности (mobility) преподавателей и студентов и, в конечном счёте, гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы. Обозначенные в «Декларации» цели, указывалось в ней, должны быть достигнуты к 2010 г. Как отмечалось в Болонской декларации, основные идеи процесса исходили из Великой хартии университетов (Magna Charta Universitatum), подписанной 18 сентября 1988 г. в Болонье, и Сорбонской декларации, принятой 25 мая 1998 г. в Париже, подписанной четырьмя министрами образования, представляющими Великобританию, Германию, Италию и Францию.

В последующие годы европейские страны координируют развитие Болонского процесса на уровне министров образования, публикуют отчёты по конференциям советов ректоров стран – участниц БП, организуют международные семинары по основным вопросам БП, а также встречи Группы управления в БП и международные научные конференции, основной тематикой которых является анализ положительных и отрицательных моментов в работе по реализации принципов БП, определение новых приоритетов, а также развитие и изучение концепций модернизации образования в направлении Болонского процесса [4. С. 337–341].

В то же время ответственность за реализацию целей БП несут сами страны – участницы движения за создание общего Европейского пространства высшего образования. Страны-участницы создают официальную Наблюдательную группу по Болонскому процессу, которая содействует европейским странам в их продвижении на пути БП. В зависимости от исходной ситуации в каждой из стран реформирование системы высшего образования требует различной степени преобразований. Европейские страны, вступившие на путь «болонских изменений» в национальных системах высшего образования значительно раньше России (первый шаг в направлении БП в Европе был сделан в 1988 г.), успели за это время реали-

зовать многие рекомендации Болонского процесса. Относительно быстрому претворению принципов БП способствовало наличие в Европе следующих факторов:

– зарождение некоторых характеристик БП в недрах европейской системы высшего образования в течение десятилетий (создание многоуровневой системы образования, использование академических кредитов, развитие академической мобильности студентов и преподавателей и рост её популяризации в европейских странах [4. С. 15]);

– появление некоторых параметров БП в национальных системах высшего образования европейских стран, их проникновение в системы высшего образования других европейских стран и их последующая дивергенция, т. е. некое изменение того или иного параметра БП, вызванное особенностями национальной системы высшего образования той или иной страны.

Всё это, в свою очередь, способствовало конвергенции и диверсификации национальных систем образования европейских стран. Под «конвергенцией» мы понимаем **сближение национальных систем** высшего образования европейских стран, результатом которого является приобретение общих или сходных параметров, присущих отдельным системам высшего образования. Под «диверсификацией» понимается **одновременное разностороннее развитие национальных систем** высшего образования. Таким образом, системы высшего образования европейских стран за достаточно большой временной период (1988–2003 гг.) претерпели значительные изменения в области «болонских» преобразований. С одной стороны, в результате «болонского» сотрудничества в системах высшего образования европейских стран появились некоторые общие параметры, что привело их к сближению. Обратимся к весьма показательному примеру, в котором прослеживается реализация одного из центральных в «болонской» тематике параметров. 90-е гг. XX в. являются периодом разработки систем обеспечения качества во многих европейских странах (Австрии, Венгрии, Дании и др.). Начинается активное сотрудничество по обмену опытом и распространению технологий обеспечения качеством. В европейских странах создаются структуры, основной задачей которых является изучение рекомендаций по данной проблеме и осуществление одного из принципов БП – создание новой системы **управления качеством высшего образования**. Так, в Австрии формируется «Агентство по обеспечению качества» (die Österreichische Qualitätssicherungsagentur / ÖQA); в Дании открывается Датский институт по вопросам эвалюации (Dansk Institut for Evaluering / EVA); во Франции создаётся Национальный Комитет по эвалюации государственных научных и образовательных учреждений (Comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur / CNE); в Великобритании создаётся Коллегия по вопросам качества образования (National Committee for Quality in Education / NCQ); в Италии открывается Национальный Комитет по оцениванию системы высшего образования (Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitativo / CHVSU). Все вышеперечисленные структуры сотрудничают с похожими структурами других европейских стран, а также с Европейской комиссией (die Europäische Kommission) и Европейской сетью обеспечения качества высшего образования (the European Network for Quality Assurance in Higher Education / ENQA). Появление в странах Европы подобных структур, деятельность которых ориентирована на претворение принципа БП, управление качеством высшего образования, и их тесная связь с головными европейскими структурами по обеспечению качеством свидетельствуют о сближении (конвергенции) национальных систем высшего образования.

С другой стороны, «чужие» параметры оказываются под влиянием особенностей национальной системы образования, что приводит, в свою очередь, к дальнейшему развитию национальной образовательной системы в каждой отдельно взятой стране. Так, например, созданные структуры по качеству высшего образования в европейских странах подчиняются различным ведомствам. В Австрии «Агентство по обеспечению качества» зависит от «Конференции ректоров вузов страны» (die Österreichische Rektorenkonferenz), от «Совета частных университетов» (der Verein der Privatuniversitäten) и от Министерства образования, науки и культуры (das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur); во Франции Национальный Комитет по эвалюации государственных научных образовательных учреждений находится в непосредственном подчинении Президента; в Великобритании Коллегия по вопросам качества образования представляет собой независимую корпорацию, имеющую

тесные связи с Британским правительством. Как видим, статус учреждений по качеству образования в европейских странах неодинаков. Также вопросы, которые входят в сферу деятельности подобных структур, не всегда совпадают, что обусловлено национальными особенностями системы образования каждой страны. Так, например, разработка учебных программ на межуниверситетском уровне, развитие проектов по мобильности студентов и преподавателей в Великобритании являются задачами каждого отдельно взятого вуза страны. Вузы сами определяют объём, в рамках которого они могут выполнять требования БП. Однако в Австрии деятельность «Агентства по качеству образования» распространяется на всю образовательную сферу страны [2. С. 266–270]. Таким образом, происходит единовременное развитие национальных систем образования с новыми общими и новыми национальными особенностями. И хотя противоречивость процесса общего развития образовательных систем европейских стран замедляет достижение основных целей Болонского процесса, движение в направлении БП неумолимо развивается.

Болонский процесс сегодня, как отмечают его сторонники, вступает в решающую фазу своей реализации в странах-участницах, о чём свидетельствуют многочисленные публикации о механизмах регулирования реализации БП, о тех или иных национальных специфических особенностях высшего образования в странах, вступивших на путь развития в направлении БП. Болонский процесс – проект общеевропейского масштаба. Сторонники БП отмечают «колоссальный объём, проводимых в его рамках реформ, и достаточно высокую степень гетерогенности исходной ситуации в странах-участницах» [5. С. 16], количество которых заметно растёт (4 страны в 1988 г. и 49 стран в 2008 г.). Возрастающее количество стран – участниц БП свидетельствует о необходимости реформирования образовательной системы европейских стран.

Россия присоединилась к процессу преобразований в европейском общеобразовательном пространстве в 2003 г., и за относительно короткий срок наша большая страна, несмотря на сложности реализации принципов БП (недостаточное финансирование новационных мероприятий, масштабность страны, мешающая быстрому и эффективному внедрению идей БП в систему образования страны, неприятие БП многими представителями существующей системы высшего образования, наличие большого количества несоответствий между российской системой высшего образования и системой высшего образования европейских стран и т. д.), продвигается вперёд в направлении БП.

Движение российских вузов навстречу БП, постепенное внедрение его принципов в систему отечественного высшего образования (многоуровневая система образования, система академических кредитов, академическая мобильность студентов и преподавателей, единое Европейское приложение к диплому, система управления качеством высшего образования и его контроль) поддерживаются следующими мероприятиями.

Составление плана мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 гг. В данном документе обозначены мероприятия, способствующие реализации принципов БП, их конкретные цели, сроки реализации и структуры, ответственные за их исполнение. План мероприятий по реализации положений Болонской декларации является своего рода руководством для высших учебных заведений страны, проявивших инициативу участвовать в перестройке системы высшего образования согласно принципам БП.

Организация краткосрочных курсов повышения квалификации преподавателей и сотрудников вузов Российской Федерации. Основу обучения на указанных курсах повышения квалификации составляют программы по новационным процессам в образовании, по управлению качеством учебного процесса и по менеджменту образовательной системы. Как видим, содержание программ курсов повышения квалификации пересекается с основными проблемами БП. Курсы повышения квалификации организуются при головных вузах страны (Москва, Санкт-Петербург), а также в университетах других российских городов (Екатеринбург, Иркутск, Казань, Нижний Новгород, Новгород, Саратов, Томск и др.), что позволяет расширить круг сторонников БП, готовых грамотно и быстро реагировать на реализацию основных целей БП.

– Курсы повышения квалификации по вопросам новационной деятельности, проводимые региональными вузами и адресованные, прежде всего, своему профессорско-преподавательскому составу с целью внедрения системы инновационных преобразований в вузе.

– Проведение международных и всероссийских научно-практических конференций, посвящённых проблематике БП («Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: Проблемы и перспективы» (Санкт-Петербург, 2002); «Опыт международного сотрудничества российских университетов: Болонский процесс и концепция модернизации образования» (Екатеринбург, 2003); «Болонский процесс: Россия и Германия» (Москва, 2005); «Магистратура и Болонский процесс: опыт и перспективы» (Санкт-Петербург, 2006); «О ECTS-кредитах, основанных на результатах обучения и трудоёмкости учебной нагрузки студента» (Москва, 2008).

– Создание рабочих групп по вопросам БП на базе российских университетов с целью изучения всех аспектов БП, совместимости его требований с российскими реалиями, а также с целью установления контактов с организациями, разрабатывающими проблемы построения общеевропейского образовательного пространства.

– Активизация сотрудничества отечественных вузов с европейскими университетами с целью более быстрого усвоения опыта Европы в области реформирования системы высшего образования и с целью повышения общей эффективности обучения в российских вузах.

– Активная деятельность отдельных вузов страны (МГИМО, МГУ им. М.В. Ломоносова, РУДН, СПбГУ, СПбГЭТУ, Томский государственный университет, Томский политехнический университет) по внедрению принципов Болонского процесса.

Деятельность отдельных вузов страны способствует развитию системы преобразований в российском высшем образовании. Удмуртский государственный университет не остаётся в стороне от глобальных изменений в системе высшего образования страны. В процессе реализации принципов БП участвуют многие структурные подразделения университета: Управление по качеству образования, Учебно-методический департамент, Управление по дополнительному образованию, Управление по международным связям и ряд институтов и факультетов. Многие преподаватели получили возможность стать слушателями курсов повышения квалификации, содержание программ которых было связано с проблематикой Болонского процесса. В течение 2006–2008 гг. 75 преподавателей побывали на курсах повышения квалификации. География курсов обширна: Санкт-Петербург, Москва, Воронеж, Екатеринбург, Томск, Казань, Нижний Новгород, Краснодар, Саратов, Иркутск и другие города России. Было организовано и проведено масштабное мероприятие – международная научно-практическая конференция «Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств» (2008 г.), более 50% научных сообщений, которой было посвящено проблематике Болонского процесса. Проведены общеуниверситетские курсы повышения квалификации преподавателей «Организация международного научно-образовательного сотрудничества» (2009 г.). В рамки программы курсов был включен модуль «Болонский процесс и организация учебной деятельности в современном российском вузе». Тематика модуля предполагала наличие следующих тем «Болонский процесс, его основные параметры и динамика его развития», «Реализация принципов БП», «Российская система высшего образования в контексте Болонского процесса», «Образовательные программы в рамках Болонского процесса».

Получило развитие издание пособий, посвящённых вопросам истории БП и реализации его принципов. Так, факультетом социологии и философии было опубликовано учебное пособие «Интеграция в Болонский процесс как стратегия модернизации высшего образования» [1]. Пособие явилось своевременной реакцией на веление времени. Его отличают современный и удачно подобранный библиографический материал, краткая, но глубокая историческая справка о БП, результаты опроса 300 студентов и 100 преподавателей и сотрудников УдГУ, содержащие ответы на вопросы по восприятию проблематики Болонского процесса: отношение к формированию единого Европейского образовательного пространства, обязательные принципы БП, готовность российской высшей школы к реформированию образовательной системы в стране.

Особенно активна деятельность в направлении БП Института иностранных языков и литературы УдГУ. Работа по реализации программы лекторов нового профиля «Менеджмент в образовании», предлагаемой Фондом им. Р. Боша, началась в ИИЯЛ с 2006 г. и продолжается по сей день. С сентября 2006 г. по июнь 2008 г. на кафедре немецкой филологии проводилась работа лектора фонда Аннетт Полек. В течение 2008–2009 учебного года работала лектор фонда Розанна Дом. С августа 2009 г. деятельность по БП осуществляется новым лектором фонда Зузен Зайдель. Прежде всего была создана рабочая группа, целью которой явилось изучение и постижение целей и принципов Болонского процесса, началось интенсивное знакомство с содержательным наполнением БП. В перспективный план деятельности рабочей группы включены проекты, тематика которых наиболее актуальна в контексте БП и осуществима с точки зрения современной деятельности российского вуза: «Описание компетенций. Систематизация компетенций, необходимых выпускнику ИИЯЛ», «Обеспечение качества образования как принцип Болонского процесса: оценивание студентами качества преподавания», «Организация встреч студентов института с его выпускниками».

В результате тщательной разработки указанных проектов совместно с Учебно-методическим департаментом были проведены общеуниверситетские научно-практические семинары, на которых рассматривались следующие темы: «Система компетенций, необходимых для выпускников вуза» (апрель 2007 г.), «Введение оценивания учебного процесса студентами» (апрель 2007 г.).

В семинарах принимали участие не только преподаватели и сотрудники УдГУ, но и студенты многих факультетов. В дискуссии после выступлений организаторов семинаров проявилось абсолютно разное отношение преподавателей и студентов к проблемам БП. Однако цель семинаров в целом была достигнута. На первом семинаре обсуждались вопросы, связанные с практической профессиональной деятельностью бакалавра; практической профессиональной деятельностью магистра; видами и сферами профессиональной деятельности бакалавра; видами и сферами профессиональной деятельности магистра; с приобретаемыми во время обучения на бакалавра и магистра компетенциями (социальные и личностные качества, общие, экономические и организаторские компетенции, общенаучные компетенции, научно-методические компетенции, общие профессиональные компетенции).

Участники второго семинара ознакомились с вопросами обеспечения качества образования в рамках БП; подготовки и проведения эвалюации / оценивания качества преподавания; перспективами проведения оценивания студентами качества преподавания.

Результатом проведения семинаров и деятельности ИИЯЛ по осуществлению целей БП стала публикация учебного пособия «Реализация принципов Болонского процесса» [3], в котором описаны наиболее актуальные проблемы современного высшего образования России, некоторые вопросы его преобразования в русле Болонского процесса и механизм претворения в жизнь одного из принципов БП, качество высшего образования и его контроль.

Одной из ключевых идей реформы высшего образования является содействие выпускникам университетов в процессе трудоустройства. Создание условий для успешной интеграции выпускников в современный рынок труда – достаточно сложный вопрос, требующий больших временных затрат. Поэтому в настоящее время в Институте иностранных языков и литературы началась работа по реализации проекта «Организация встреч с выпускниками факультетов», целью которого является помощь студентам в осознанном приобретении необходимых компетенций, которые помогут будущим выпускникам в становлении их профессиональной деятельности. В течение 2007–2009 гг. было проведено 7 встреч с выпускниками института. Подобные встречи играют большую роль как для самих выпускников, так и для студентов и преподавателей. Для первых они являются своего рода самоутверждением в избранной ими профессии. Для студентов подобные мероприятия служат ориентиром в поиске области будущей профессиональной деятельности, преподавателям помогают определить оптимальный способ обучения студентов тем или иным компетенциям, которые будут способствовать их успешному трудоустройству.

В предлагаемой статье были рассмотрены положительные стороны Болонского процесса и его прогрессивная направленность на новации в современной системе высшего образования.

Литература

1. Интеграция в Болонский процесс как стратегия модернизации высшего образования (по результатам исследования в Удмуртском государственном университете) / М. Н. Макарова, В. С. Соколов; ГОУВПО «Удм. гос. ун-т», Факультет социологии и философии, Центр соц. исслед. Ижевск, 2006.
2. Платоненко Н. М. К вопросу о реализации принципов Болонского процесса в системе качества образования (на примере европейских стран) // Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / УдГУ. Ижевск, 2008.
3. Реализация принципов Болонского процесса (из опыта работы): Учебно-методическое пособие (на рус. и нем. яз.) / Н. М. Платоненко, А. Польш, Е. В. Тройникова, М. В. Опарин; Под ред. Т. И. Зелениной, Н. М. Платоненко. Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2008.
4. Хронология событий Болонского процесса: В кн. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005.
5. Glossary on the Bologna Process. English-German-Russian // Beiträge zur Hochschulpolitik, 7. 2006.

В. В. Туганаев, Н. Р. Веселкова
Удмуртский государственный университет

ИДЕЯ О ВСЕОБЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЭВОЛЮЦИИ

Земля является элементом всеобъемлющей вселенской суперсистемы. Подлинная эволюция протекает согласно непрерывно развивающейся биопрограмме, основой которой служит энерго-информационное поле Вселенной. Симбиогенез представляет собой одно из основных направлений филогенеза всех групп организмов. Человек в процессе своей жизнедеятельности трансформирует энергию внешней среды в энергию разума. Последняя участвует в создании и эволюции «космического разума».

Ключевые слова: биопозэ, эволюция, симбиогенез, Вселенная, биопрограмма.

Victor Tuganaev, Nelly Veselkova
Udmurt State University

THE IDEA OF GENERAL EVOLUTION DIRECTION

The Earth is an element of an all-embracing supersystem of the universe. Genuine evolution progresses according to a constantly developing bioprogram the base of which is provided by the energy-informational field of the universe. Symbiogenesis presents one of the main phylogenesis directions of all groups of organisms. Man in a process of his vital activity transforms environment energy into the energy of the mind. The last one takes part in creation and evolution of a "space mind".

Keywords: biopoes, evolution, symbiogenes, Universe, bioprogram.

Идея о том, что начало эволюции материи нашей Вселенной связано с Большим Взрывом и что эволюция имеет направленный характер от неорганических веществ к органическим, от неживой материи – к живым организмам, от последних – к появлению и развитию разума, в настоящее время воспринимается как аксиома. Многими признается вполне обоснованной точка зрения о «всюдности» жизни, т. е. о наличии биологической материи не только на Земле, но и в целом во Вселенной [2, 5, 6].

Поскольку Земля является элементом всеобъемлющей вселенческой суперсистемы, происходящие на ней эволюционные процессы не могут протекать без воздействия сил космической природы. Миллионы тонн космического материала на нашей планете, космическое излучение, глобальное потепление климата и множество других пока что недостаточно изученных факторов представляют собой доказательства земно-космического единства.

Как полагают, 5 или 6 миллиардов лет тому назад Земля сформировалась как планета, и спустя 1,5–2 миллиарда лет здесь началась эволюция биологической материи. Последняя могла иметь происхождение как аутохтонное (земное), так и могла быть занесена из Космоса (гипотеза панспермии). Но это не столь важно, важен факт дальнейшей эволюции живых

организмов. Происхождение жизни следует связывать с всеобщим развитием материи на Земле. Первые живые организмы с самого начала должны были появиться везде, где имелись соответствующие экологические условия. Но поскольку по орографическим, геохимическим и экологическим условиям планета неоднородна, то эта особенность не могла не отразиться на биоразнообразии с самого начала биопоза.

Зачастую эволюционные процессы рассматривают на примере отдельных видов, но при этом исследователи используют очень упрощенные модели, которые не всегда позволяют объяснить многие эволюционные явления и закономерности. Необходимо учитывать, что природа развивается как коэволюционная целостность, а экосистемы представляют собой относительно стабильные конструкции, и для составляющих их организмов разных систематических групп характерны симбиотические отношения, затрагивающие все уровни организации живой материи. В настоящее время в науке накоплено много фактов, подтверждающих представление о симбиогенезе как одном из основных факторов филогенеза всех групп организмов [4. С. 181–196]. В этом случае под симбиозом понимаются различные типы взаимоотношений (паразитизм, мутуализм, комменсализм и др.).

Мы считаем, что подлинная эволюция изначально протекает не на соматическом уровне организации жизни, а на уровне биопрограммы, сущность которой пока что еще недоступна науке. Возможно, именно ее имел в виду автор известной концепции номогенеза Л. С. Берг [1], указывая на наличие в природе силы, ведущей к усложнению организации живых организмов. Биопрограмма как явление земно-космического порядка постоянна и последовательна в своем развитии. Даже тогда, когда Земля находилась под ледяным покровом, биопрограмма продолжала развиваться, но не могла реализоваться из-за отсутствия соответствующих экологических условий. Лишь после того как сложились благоприятные для жизни условия, появились живые организмы, но уже на основе обновленной, эволюировавшей за экологически неблагоприятный период времени биопрограммы. Этим можно объяснить факт отсутствия переходных форм между современными и вымершими биологическими видами.

Мысль о наличии так называемого «космического разума» не только не опровергается, но для многих ученых является отправной точкой зрения при объяснении эволюционной картины мира [3]. В последнее время усиливаются позиции так называемого антропного принципа, согласно которому появление разума и его носителя – человека является целью эволюции Вселенной. Человек как мысленоситель и мыслесоздатель является одним из продуцентов «космического разума». Участие в космических процессах – таково предназначение человека. Для него в течение многомиллиардного промежутка времени природа накопила ресурсы в виде полезных ископаемых, кислорода и т. д., чтобы эти богатейшие ресурсы были использованы для образования энергии, необходимой Вселенной. Мыслительная энергия Земли, как и, возможно, других планет, населенных разумными существами, участвует в развитии «космического разума». Био- и этноразнообразие необходимы для более полного использования ресурсов среды и создания той структуры жизни, при которой повышается эффективность продуцирования мыслительной энергии. Человечество не способно изменить великий закон Вселенной, но оно способно понять как свое жизнеустройство, так и законы мироздания и, руководствуясь этим пониманием, продлить свою жизнь на Земле как можно дольше и осуществить переход на более высокую степень цивилизации.

Литература

1. Берг Л. С. Труды по теории эволюции. Л.: Наука, 1977.
2. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление // Размышление натуралиста. Кн. 2. М.: Наука, 1977.
3. Мищенко А. В. Апгрейд в сверхлюди: Технологическая гиперэволюция человека в XXI веке. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
4. Савинов А. Б. Новая популяционная парадигма: популяция как симбиотическая самоуправляемая система // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Биология». Вып. 1(9). Материалы VIII всероссийского популяционного семинара «Популяции в пространстве и во времени». Н. Новгород: Изд-во Нижегородского гос. ун-та, 2005.

5. Саган К. Космос: Эволюция Вселенной, жизни и цивилизации. СПб.: АМФОРА, 2005.
6. Чижевский А. Л. Земное эхо солнечных бурь. М.: Мысль, 1976.

А. Н. Утехина

Удмуртский государственный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье обосновывается необходимость профессионально-нравственного воспитания студентов средствами языковых дисциплин. Определены методологические подходы, принципы, содержание и методы воспитания, стратегии диагностирования.

Ключевые слова: профессиональный, нравственный, аксиологический, личностно-ориентированный, компетентностный, подходы, принципы, методы, диагностирование.

Albina Utehina

Udmurt State University

PROFESSIONAL-ETHICAL UPBRINGING AS INNOVATIVE COMPONENT OF LANGUAGE EDUCATION

The article proves the necessity of professional and moral upbringing of students by means of language subjects. Methods, principles, content and the strategies of diagnosis are discussed.

Keywords: professional, moral, personality-oriented, competency building approaches, principles, methods of diagnosis.

В условиях современного российского общества в силу экономической и идеологической нестабильности как никогда значимой становится проблема профессионально-нравственного воспитания студентов. В условиях, когда государство ограничило свое участие в обеспечении достойного уровня жизни населения, когда ответственность за свою профессиональную деятельность находится в руках самого специалиста, оказалось, что большинству студентов не хватает таких качеств и знаний, как психологическая и нравственная готовность жить и трудиться в новых условиях. У обучающихся отсутствуют профессионально-социальные компетенции, позволяющие достойно выходить из сложных ситуаций; студенты не знают основ проявления нравственности, не понимают и не могут аргументировать свое эмоциональное состояние и состояние других людей (сокурсников, педагогов, детей, близких); они не умеют сотрудничать, согласовывать свои действия с сокурсниками, будущими коллегами. Их эмоциональные переживания зачастую носят негативный характер; они не испытывают радости и удовольствия от взаимопомощи и заботы, не умеют радоваться успехам других. Все это свидетельствует о том, что в вузовской профессиональной подготовке нравственному воспитанию отводится более чем скромное место. Отсутствие целенаправленной системной работы по воспитанию нравственных качеств у студенческой молодежи может привести к социальному взрыву из-за «дефицита нравственности» в нашем обществе.

Представляется необходимым в первую очередь дать определение описываемому феномену. **Профессионально-нравственная ориентированность** – это интегральное качество студента – будущего специалиста, который обладает совокупностью нравственно-ценных установок, базовых знаний, содержательностью представлений о профессиональной морали, аргументированностью суждений, осознанностью эмоциональных переживаний, соответствием нравственных суждений поступкам.

В основе воспитания профессионально-нравственных качеств лежит обеспечение единства и взаимосвязи компонентов, структурирующих его: когнитивного (представления о профессиональной морали), чувственно-эмоционального (развитость эмпатийных переживаний), действенно-практического (проявление нравственных качеств в повседневной жизни студентов).

Изучение и анализ современных работ по проблемам воспитания выявили довольно распространенный взгляд на воспитание как часть образования или как направление дополнительного образования. Мы же, вслед за Г. И. Филоновым, А. В. Мудриком, В. Ш. Масленниковой, рассматриваем категорию воспитания – как основную смыслообразующую категорию педагогической науки, а образование и воспитание как две равноправные грани педагогического процесса, способствующие нравственному и интеллектуальному развитию личности. В процессе обучения на становление профессионально-нравственной личности специалиста влияют содержание, принципы, методы, формы, приемы обучения. Не секрет, что нередко специальные знания забудутся, другие неизбежно устареют и потеряют свое значение. Нравственные же качества, которые сформировались в ходе усвоения этих знаний, имеют непреходящую постоянную ценность.

В программе развития воспитания в системе высшего образования (утвержденной приказом Министерства образования РФ от 18. 10. 99) определена основная цель: выполнение государственного заказа, т. е. формирование личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего социально-профессиональной и гражданской активностью, высокой общей культурой и нравственными качествами, способствующими эффективности профессионального становления и социального взаимодействия. Изучение проекта Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, степень «Магистр филологии» (Москва, 2008), показывает, что в нем предусмотрены учебные планы, требования к овладению общекультурными и профессиональными компетенциями по видам деятельности. К сожалению, в проекте программ подготовки бакалавров и магистров не нашло места определение стратегии воспитания будущих высококвалифицированных специалистов, в частности, не раскрыта сущность формирования профессиональной компетентности, основывающейся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленных *качествах*, гарантирующих социально-профессиональную жизнедеятельность будущего специалиста.

Прежде чем описывать предлагаемую модель образовательно-воспитательного пространства вуза, считаем необходимым аргументировать **выбор методологических подходов**, определяющих ведущую идею профессиональной подготовки студентов.

Выбор **аксиологического подхода** в качестве методологической основы построения единого пространства профессионально-нравственного воспитания студентов на языковом факультете дает представление об образовательных ценностях с позиции самооценки человека (В. А. Слостенин). Предметом педагогической аксиологии является формирование ценностного сознания, ценностного отношения и ценностного поведения будущего специалиста. Аксиологический подход определяет следующие функции профессионального образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих будущим специалистам преодолевать жизненные препятствия;
- формирование ценностных профессиональных качеств и моральной ответственности в ситуациях адаптации к профессиональной, социальной и природной сферам;
- создание в воспитательно-образовательном пространстве вуза возможностей для личностного и профессионального роста и самореализации студентов;
- обеспечение условий для овладения студентами стратегиями достижения интеллектуально-нравственной свободы, автономии познавательной и научно-исследовательской деятельности;
- предоставление студентам возможностей для развития творческого и духовно-нравственного потенциала.

Построенная в соответствии с аксиологическим подходом организационная структура воспитательного пространства вуза соответствует основным положениям *личностно-ориентированного подхода* и предполагает отношение к студенту – будущему специалисту в диалоговом режиме «личность – личность». При этом студент принимается преподавателем как индивидуальность с его интеллектуальными способностями, потребностями, мотивами,

интересами, темпераментом. Профессионально-нравственное воспитание студентов в соответствии с личностно-ориентированным подходом, в основе которого лежат теоретические положения Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимней, Е. В. Бондаревской, И. С. Якиманской, предполагает:

- создание единой образовательно-воспитательной среды с первого курса до последнего, в которой сохраняется единство содержательных, технологических и психологических основ на протяжении всего периода обучения студентов в вузе;
- создание специальных педагогических условий для освоения студентами существующих способов взаимодействия с действительностью посредством осуществления элементарных мыслительных операций: сравнения, рассуждения, обобщения и умозаключения.

Компетентностный подход. В последнее время в языковой дидактике результаты образовательной деятельности рассматриваются через компетентности (ключевые, базовые, специальные). Поэтому целью образовательной деятельности становится не только вооружение обучаемых знаниями и умениями, но и формирование ключевых компетентностей, которые должны подготовить студентов к жизни в обществе.

Из анализа материалов международных конференций, а именно материалов симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996), а также работ И. А. Зимней и др., видно, что под компетентностью понимается владение определенными компетенциями, представляющими собой совокупность личностных качеств, знаний, системы ценностей и отношений, способствующими созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов профессиональной личностной деятельности субъектов.

Проанализируем некоторые **компоненты нравственного воспитания**, позволяющие определить профессионально-нравственные компетенции как результативно-целевую основу воспитания студентов: нравственные знания, нравственные отношения и оценки, нравственные переживания, нравственно-волевые устремления, нравственный выбор целей и средств, совершенствование нравственных поступков, самовоспитание нравственных черт личности.

Это позволяет нам определить в структуре профессионально-нравственной компетентности следующие **компетенции**:

- *когнитивную*, т. е. знания о моральных идеалах, принципах, сформированных нравственных суждениях, нравственных убеждениях; знания о профессиональной морали, приобретаемые в процессе структурирования знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, предполагающих расширение, приращение накопленных знаний;
- *чувственно-эмоциональную*, т. е. развитость эмпатийных переживаний, выражающихся в профессиональной чуткости, скромности, благородстве;
- *действенно-практическую*, выражающуюся в проявлении нравственных качеств в профессиональной деятельности: сотрудничество, толерантность, разрешение проблемных ситуаций, прием, переработка, выдача информации, умение предвидеть и преодолевать профессионально-этические затруднения.

Учеными выделены **принципы** образовательно-воспитательного процесса: принцип гуманистической направленности, целостного подхода к организации воспитательной работы, непрерывности нравственного воспитания на различных курсах обучения и, конечно, принцип профессиональной направленности. Это такая организация всех видов образовательной деятельности, при которой целенаправленность на профессиональное становление студентов пронизывает всю деятельность вуза: подготовка профессионально-нравственного специалиста, владеющего широкими знаниями и духовно-нравственными качествами, обеспечивающими возможность эффективно реализовать накопленный потенциал профессионально-нравственных компетенций.

Хотелось бы подробнее остановиться на **содержании** профессионально-нравственного воспитания будущих специалистов по языку. Именно в обучении языковым дисциплинам кроется огромный содержательный потенциал, грамотная реализация которого способствует воспитанию профессионально значимых нравственных качеств. Содержанием профессио-

нально-нравственного воспитания студентов служат учебные предметы профессионально-гуманитарного цикла: дисциплины культурологии, раскрывающие *философские категории универсального характера* (картина мира, человек, ценности); дисциплины литературоведческого блока, обучающие *текстовым аналитическим* стратегиям, позволяющим проводить обмен идеями, представлениями, установками, ценностными ориентациями, образцами поведения и деятельности (по Т. М. Дридзе); дисциплины лингвистического блока, обеспечивающие студентов *языковыми аналитическими* стратегиями (знаково-языковые коды ценностно-нравственного характера, лингвокультуронимы универсального и частного характера), а также стратегиями профессиональной межкультурной коммуникации (коммуникативные коды, профессионально-нравственные ориентиры); дисциплины страноведческого блока, раскрывающие информационно-познавательные ориентиры зарубежной профессиональной культуры и обеспечивающие стратегиями осмысления универсальной и специфической профессиональной культуры.

Выбор **методов воспитания** обусловлен общеобразовательной профессиональной подготовкой специалиста по языку на уровне государственного стандарта, а также социальным заказом нашего общества на становление профессионально-нравственной позиции будущего специалиста, обладающего нравственно-волевыми, духовно развитыми и психологически устойчивыми качествами. Такой специалист обладает не только знаниями и способностями, необходимыми для профессиональной деятельности, но и обладает определенными профессионально-нравственными компетенциями, представляющими совокупность ценностей, потребностей, интересов и мотиваций, которые являются предпосылкой для успешного решения жизненных проблем, социального, профессионального и нравственного самоопределения. Очень важно подчинить весь учебно-воспитательный процесс такой глобальной задаче, как воспитание профессионально-нравственной личности. Педагогическая наука располагает достаточно аргументированным арсеналом методов воспитания.

Первая группа методов:

- методы формирования знаний, понятий, суждений, убеждений;
- методы формирования умений, навыков, воли, характера;
- методы формирования системы отношений, нравственного поведения.

Данные методы применяются на занятиях различного типа в различных формах – лекциях, семинарах, погружении, уроках поиска истины, бинарных уроках в процессе дискуссий, анализе ситуаций, при проведении деловых и ролевых игр.

Вторая группа методов:

- методы формирования профессионально-нравственного сознания личности;
- методы вооружения профессионально-нравственным опытом в поведении и деятельности;
- методы стимулирования профессионально-нравственного поведения и деятельности.

Данная группа методов реализуется в следующих формах учебно-воспитательной работы: деловые и ролевые игры, нравственно-этические дискуссии, чтения, научные конференции, проектные работы.

Третья группа методов:

- методы моделирования ситуаций (case-study) и проектирования содержания нравственно обогащающих бесед, обсуждений, проектов;
- методы коррекции неадекватного безнравственного поведения;
- методы стимулирования и поощрения морального самоопределения будущего специалиста;
- методы анализа ситуаций.

Данные методы реализуются в следующих формах: учебные тренинги, профессионально-нравственные консилиумы с приглашением ученых педагогов и психологов.

Работа по профессионально-нравственному воспитанию осуществляется в учебной и внеучебной деятельности. Преподавателями и студентами изучаются возможности, предоставляемые содержанием учебных дисциплин для воспитания нравственных качеств. Анализ

программ и учебных планов позволил нам обогатить их содержание гуманно-нравственными представлениями и определить стратегии внеучебной воспитательной работы.

Создание в вузе профессионально-нравственного воспитательного пространства находится в системе непрерывного языкового образования и осуществляется совместными усилиями субъектов – студентов и преподавателей в процессе целенаправленной образовательно-воспитательной деятельности и общения. Воспитательное пространство представляет собой пространство профессиональной культуры, основанной на традиционной и инновационной деятельности. Традиции – это овладение студентами ценностным опытом, накопленным поколениями педагогов и студентов, а инновации – это сам процесс современного воспитания, в ходе которого студенты выходят на новый уровень профессиональной компетентности – профессионально-нравственный.

Стратегия диагностирования содержит требование всесторонности проверки результатов формирования профессионально-нравственных компетенций:

– *в когнитивной сфере*: овладение знаниями и способами их достижения, например в соответствии с таксономией целей обучения (Б. Блум); называются уровни овладения материалом, когда студент знает, понимает, применяет, анализирует, обобщает и оценивает учебный материал;

– *в психологической сфере*: проверка развития познавательных процессов, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях;

– *в социальной сфере*: диагностика степени овладения социальными нормами, нравственное и правовое самосознание, общественная активность, адаптируемость в коллективе и способность к совершенствованию профессиональных компетенций в изменяющейся социальной среде.

Мы выделяем некоторые условия успешного диагностирования эффективности профессионально-нравственного воспитания: а) методику самодиагностики и самоанализа достижений в педагогической деятельности, способность будущего специалиста включаться в рефлексивно-проектную деятельность; б) создание специальных обучающих ситуаций с целью развития рефлексивных способностей студентов; в) сотрудничество с сокурсниками в рефлексивно-проектной деятельности; г) обмен опытом работы с сокурсниками.

Как показали наши исследования, эффективность профессионально-нравственного воспитания студентов характеризуется положительной динамикой результатов, измеряемых специальными методами и формами контроля. Процедура выявления уровня сформированности профессионально-нравственных компетенций основывается на информации, которая поступает от студентов к преподавателю в ходе тестирования, анкетирования, наблюдения, анализа учебной и воспитательной работы на педагогической практике в школе, выступлений в дискуссиях, ролевых, деловых играх и тренингах. Чрезвычайно важна на этапах апробации, верификации и внедрения предлагаемой технологии обратная связь: преподавателю она позволяет диагностировать результаты овладения студентами необходимыми профессионально-нравственными компетенциями, позволяет оценивать результаты, проектировать свои действия, строить последующий этап обучения на основе достигнутого на предшествующих, дифференцировать методы и задания с учетом индивидуального продвижения и развития студентов. Не менее важна обратная связь для студентов, поскольку благодаря ей студенты осознают (рефлексируют) свои достижения и недостатки, получают оценку своей деятельности и советы по ее корректировке.

Литература

1. *Бондаревская Е. В.* Смыслы и стратегии личностно-ориентированного обучения // Педагогика. 2001. № 1. С. 17–24.
2. Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления. Курск: Изд-во Курск. пед. ун-та, 2002. № 1. 2.
3. *Дридзе Т. М.* Информативно-целевой анализ содержания текстовых источников // Методы сбора информации в социологических исследованиях. М., 1990.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
6. Масленникова В. Ш. Современная идеология воспитания социально-ориентированной личности. Казань: РИЦ «Школа», 2004.
7. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания. М.: Владос–Пресс, 2004.
8. Слостёнин В. А. Аксиологические основания образования // В. А. Слостёнин. М.: Изд. дом «Магистр-Пресс», 2000. С. 187–194.
9. Утехина А. Н. Функциональное содержание структуры личностно-гуманного педагогического взаимодействия: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2000.
10. Oser F. Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Obladen: Leske+Budrich, 1998.
11. Oser F., Althof W. Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett–Yotta, 2004.

Л. П. Федорова

Удмуртский государственный университет

МЕЖДУНАРОДНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (подготовка филолога)

В статье рассматривается роль и место международного сотрудничества в подготовке филолога в современных этноязыковых условиях Удмуртской Республики. Модели образовательных программ, реализуемые в региональном университете, ориентированы на воспитание многоязычного филолога и развитие научных изысканий в области языков и межкультурных коммуникаций.

Ключевые слова: мультилингвальное образование, международное сотрудничество, удмуртская филология, финно-угроведение.

Lyubov Fyodorova

Udmurt State University

INTERNATIONAL PARTNERSHIP AS A MEANS OF POLYLINGUAL PERSONALITY FORMATION (training philologists)

The paper discusses the role and place of international cooperation in training philologists in modern ethno-lingual conditions of the Udmurt Republic. Curriculum models realized in the regional University are aimed at forming a multilingual personality and development of research in the fields of language study and cross-cultural communication.

Keywords: multilingual education, international cooperation, Udmurt philology, Finno-Ugric Studies.

Народная поэзия, верования, язык удмуртского народа стали объектом исследования зарубежных ученых в XIX в. Сопоставительное изучение родственных финно-угорских языков и культур активизировалось в XX столетии и, начиная с 1960 г., данное научное направление было институционализировано в формате Международных финно-угорских конгрессов, проводимых один раз каждые пять лет. Но до 1980-х гг. ученые Удмуртии были невыездные, поэтому на конгрессах принимали участие филологи из других регионов. В Удмуртском университете финно-угроведение как научное направление получило развитие с реорганизацией пединститута в университет в 1972 г., ведущими преподавателями и организаторами этого направления стали проф. И. В. Тараканов и В. К. Кельмаков. Тогда впервые в учебный план филологической специальности был введен венгерский язык как предмет специализации в объеме 36 часов.

Все тонкости и вся глубина проблем межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми при сопоставлении иностранных языков с родным и чужих культур со своей родной, привычной. В 1992 г. наряду с традиционной удмуртско-русской двухпрофильной специализацией по инициативе проф.

Г. А. Ушакова, тогда проректора по учебной работе, были открыты новые двухпрофильные специализации: «Удмуртский язык и литература / английский язык», «Удмуртский язык и литература / немецкий язык». Этот шаг в те годы был инновационным, так как ни в одном из национальных вузов России, а также на филологических факультетах не готовили национальных филологов со знанием иностранных языков. Подготовка многоязычного филолога – преподавателя помогала решать несколько задач: кадровые проблемы школ, особенно сельских, наш выпускник мог вести занятия по удмуртскому, английскому, немецкому, русскому языкам, вести исследования, используя научную литературу на языке оригинала. Сегодня этот опыт заимствован многими национальными отделениями классических университетов.

Одним из приоритетных направлений Удмуртского университета является развитие языка и культуры удмуртского этноса. Формируя в университете и на нашем факультете поликультурную среду, мы руководствуемся высказыванием культуролога и мыслителя XX в. Михаила Бахтина: «Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур» [1. С. 334–335]. Но приобщение к другой культуре не должно отчуждать человека от родной культуры, не ослаблять национального чувства, оно должно базироваться на твердой основе родной национальной культуры. Только опираясь на эту основу, можно сделать следующий шаг – помочь пережить «другое» как своё, когда возникает эффект идентификации, при котором сопереживание «другому» делает это «другое» своим.

С открытием в 1995 г. финно-угорского отделения мы создали возможность для диалога культур родственных народов, когда смысловых несовпадений в культурах меньше. И уже 15 лет в рамках двухпрофильной специальности готовим специалистов со знанием финского или венгерского языка. Каждый год у нас работают преподаватели из Венгрии и Финляндии. «Мир изучаемого языка» мы преподаем как бы с двух сторон: в виде параллельных курсов: один – преподаватель удмуртской филологии, носитель родного языка и культуры, а второй – преподаватель-иностранец, носитель языка и культуры изучаемого языка. Это позволяет получить более полное и многогранное знание культуры носителей изучаемого языка, помогает быстрой адаптации студентов в период стажировок и успешному обучению в зарубежных вузах.

В последние пять лет на факультете созданы условия для изучения английского, финского, венгерского, эстонского, с будущего года китайского языков для всех студентов в рамках дополнительной специализации с выдачей свидетельства. Благодаря целенаправленной работе Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию создана нормативная база для обучения филолога с учетом культурных, региональных особенностей каждого вуза.

Таким образом, в течение пятнадцати лет на факультете формировалась полиязыковая образовательная среда, что, безусловно, положительно сказалось на качестве подготовки специалистов. За последнее 5–7 лет каждый четвертый студент нашего факультета прошел зарубежную стажировку, начиная от языковых курсов и завершая включенным обучением. В последние годы формирование языковых компетенций актуально для студентов и преподавателей всех факультетов и специальностей. Предложений, грантов, проектов множество, но часто преградой становится низкий уровень владения иностранными языками.

Знание двух и более иностранных языков является условием приглашения наших преподавателей для работы в зарубежные вузы. Преподавание удмуртского языка и литературы в вузах Венгрии, Финляндии, Германии способствует популяризации в европейском образовательном пространстве не только удмуртской культуры, но и в целом Удмуртского университета. Благодаря поддержке ученых университета удмуртский язык, культура и литература становятся объектом научных изысканий многих зарубежных исследователей Венгрии (И. Козмач, Ф. Ласло, Э. Сий, Ш. Чуч, Ж. Шаланки и др.), Финляндии (С. Сааринен, П. Суйхконен, С. Ханникайнен, Э.-Ю. Салминен и др.), Франции (Ж.-Л. Моро, Е. Тулуз и др.), Германии (Э. Винклер, М. Гайслер и др.). Результатом работы наших преподавателей

в зарубежных вузах является не только проведение лекционных и практических занятий, но и большая научная и общественная работа. В частности, проф. В. К. Кельмаков в период преподавания в Хельсинкском университете впервые подготовил учебник удмуртского языка для финнов, в 2009 г. учебник вновь переиздан в университете Турку. Доцент Г. Н. Лесникова, будучи преподавателем в Будапештском университете, подготовила к изданию и выпустила учебно-методическое пособие «Удмурт кылтэчтьёс» («Удмуртские словосочетания», 2003), принимала участие в подготовке удмуртско-венгерского словаря И. Козмача, редактировала русский вариант авторитетного в финно-угорском мире труда венгерского профессора Д. Нановского «Сородичи по языку», изданного в г. Будапеште. Доцент Н. Н. Тимерханова в соавторстве с венгерским профессором Ш. Чучем подготовили к изданию учебник удмуртского языка для иностранцев (2005).

Любое сотрудничество предполагает двустороннюю связь. Ранее визиты зарубежных именитых ученых на факультет были единичны. Ситуация изменилась с функционированием финно-угорского отделения и, начиная с 2001 г., с организацией и проведением Летних международных курсов удмуртского языка «Язык и вербальная культура удмуртского народа».

За период работы курсов десятки студентов из различных университетов Венгрии, Финляндии, Германии, Чехии, Австрии, Голландии, Италии, США, Польши, Франции получили или совершенствовали знания по удмуртскому языку и культуре. Следует отметить, что данные курсы не только популяризируют удмуртскую культуру за рубежом, но и способствуют установлению новых научных контактов университета, помогают готовить будущих лекторов финского и венгерского языков, побуждают преподавателей факультета разрабатывать лекции по удмуртской филологии на европейских языках, что особенно актуально при переходе на образовательные программы «болонского» типа и активном развитии обменных программ.

На факультете активно ведется научно-образовательная деятельность в рамках международных проектов. В 2006–2008 гг. доценты Н. В. Ильина, Н. В. Кондратьева, Л. П. Федорова совместно с историками и психологами нашего университета вели исследования в рамках международного проекта «Языковое и этническое возрождение в России: от политики к культурному многообразию», в котором также принимали участие ученые Университета Центрального Ланкашира (Великобритания) и Университета Йёэнсуу (Финляндия) по программе Евросоюза INTAS. Основная цель проекта заключалась в том, чтобы определить причины недостаточной интеграции между этническими группами внутри российского общества и наметить пути поддержки культурного разнообразия через развитие новой языковой политики, касающейся билингвизма и мультилингвизма. В ходе проекта велось общее и детальное изучение взаимоотношений между этнической и языковой политикой Удмуртии и сопоставление этих данных с подходами и политикой стран Европейского Союза по отношению к культурному разнообразию, языкам и этничности. По итогам исследований была проведена заключительная конференция с выпуском коллективной монографии «Языковое и этническое возрождение в Удмуртии: от политики к культурному многообразию». В рамках проекта «Эразмус Мундус: окно в европейское сотрудничество» в 2008–2009 учебном году стипендиатами программы стали 3 докторанта, 5 студентов и 2 выпускника нашего факультета.

Международные проекты также направлены на развитие непрерывной системы филологической подготовки кадров. Пятый год работает Летний университет начинающего литератора. В 2009 году, как и в прошлом, основным направлением деятельности молодых литераторов-студентов стал художественный перевод. Приоритетная задача Летнего университета – формирование у студентов навыков литературного перевода и обогащение удмуртской литературы за счет переводных произведений с венгерского, финского, немецкого и английского языков. Летняя школа дистанционного обучения (2006–2009 гг.) ориентирована на работу с абитуриентами и учителями удмуртского языка и литературы. Данные проекты финансируются в рамках «Программы поддержки родственных народов» Министерства образования Финляндии (общество М. Кастрена). В 2009 г. студенты УдГУ получили возмож-

ность участвовать в социолингвистической экспедиции в рамках проекта Студенческого общества университета г. Хельсинки.

Новое время, новые условия потребовали коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приёмов преподавания родных и иностранных языков. Модели и формы обучения языкам, реализуемые на нашем факультете, показали свою эффективность и помогли преодолеть студентам в условиях полиязычия психологический и культурный барьер. Данная ситуация изменила отношение к родному (удмуртскому) языку, благоприятствуя коммуникативной подготовке студента-филолога.

Литература

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

А. А. Чувакин

Алтайский государственный университет

КОММУНИКОЛОГИЯ – ФИЛОЛОГИЯ – РИТОРИКА: В ПРОЕКЦИИ НА ЗАДАЧИ ОБНОВЛЕНИЯ ВЫСШЕГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обосновывается позиция, согласно которой высшее филологическое образование на современном этапе его развития может базироваться на пересечении сфер трех гуманитарных наук: коммуникологии, филологии, риторики. Именно в этом случае выпускник-гуманитарий будет готов к теоретической и практической деятельности в условиях противоречий в речевой коммуникации.

Ключевые слова: филологическое образование, коммуникология, филология, риторика.

Alexey Chuvakin

Altay State University

COMMUNICOLOGY – PHILOLOGY – RHETORICS: PROJECTED FOR RENOVATING THE TASKS OF HIGHER PHILOLOGICAL EDUCATION

The article establishes the idea that nowadays higher philological education is based on the interaction of three pieces of Liberal Arts: communicology, philology and rhetorics. Only in this case the Liberal Arts graduate will be prepared for both theoretical and practical activities under the pressure of opposing notions in speech communication.

Keywords: philological education, communicology, philology, rhetorics.

Существует мнение о том, что в нашей стране в настоящее время имеет место системный кризис коммуникации.

Кинокритик И. Манцов, пишущий об этом, приводит следующий диалог из телефильма:

– Ничего не понимаю... – Да все ты понимаешь! (диалог в режиме «наезда» или «распальцовки») [1. С. 203–204]. По мнению цитируемого автора, этот кризис проявляется в том, что в современной России не уважают Другого и, как следствие, не желают с ним разговаривать; более того, имеет место презрение к Другому.

Позиция И. Манцова может быть усилена аналитической оценкой процессов коммуникативно-речевого развития современной России. Речь идет, прежде всего, о стремлении Человека Говорящего и Человека Слушающего превратиться из фактора коммуникативно-речевого пространства в его центр и неспособности достичь этого, ибо европеизация России усиленно перемещает Номо Loquens в центр этого пространства, а почти 80-летний опыт развития страны в рамках обобществленности, да еще возникший в традициях общинности, заметно удерживает его на периферии пространства; о резком повышении коммуникативной активности россиян и размывании коммуникативно-речевых норм; о постепенной замене господствовавшей многие десятилетия коммуникативной парадигмы монологического типа на

коммуникативную парадигму диалогического типа; о нарушении баланса в отношениях тенденции к речевой гармонии и тенденции к речевой агрессии в пользу последней; о сохранении русского языка как государственного и о функциональном развитии национальных языков России и др.

Внешним стимулом для складывания и развития названных противоречий явились, как известно, социально-политические и экономические изменения, происходящие в нашей стране с середины 1980-х гг., по времени совпавшие с процессом перехода человечества от постиндустриального общества к информационному и далее – коммуникационному. Если основной характеристикой информационного общества является информация и соответственно в обществе возникает понимание того, что миром владеет и в жизни успешен тот, кто владеет информацией, то основным способом существования такого общества может быть признано управление (включая и самоуправление), процесс коммуникативной природы. Это, в свою очередь, означает приоритет коммуникации и развитие представления о том, что для успеха в жизни нужно быть по меньшей мере грамотным в коммуникационном отношении. Сам же мир коммуникаций становится все более насыщенным и сложным, а позиция человека в нем делается все более неустойчивой: в ней совмещаются кризисные и антикризисные начала; при этом человек далеко не всегда отдает себе отчет в том, что кризис и разрушение коммуникаций означает кризис его собственного существования.

Еще одно обстоятельство, стимулирующее фиксируемые процессы, – это небывалый рост доли неречевой (неязыковой) составляющей в коммуникативно-речевых процессах, значимость Интернет-коммуникации со своей специфической фактурой сообщения (ср. с фактурой устных и письменных сообщений, или текстов).

Период конца XX – начала XXI в. обозначил в коммуникативно-речевом развитии России некоторые новые тенденции: создаются опасности возврата к господству монологизма. Причем монологизм выступает, если так можно сказать, под прикрытием диалогизма, превращая его в квази-диалогизм. Что заставляет именно так оценить ситуацию? Дело и в том, что не уменьшается уровень речевой и, шире, коммуникативной, агрессии, которая сопрягается с демагогической составляющей, и в том, что распространяются и становятся все более изощренными способы конструирования коммуникативной правды как сознательного и / или бессознательного искривления истины (на основе «лжи», «полуправды», принципов «видимости», «избирательности» и т. п.), увеличения расстояния между ними; в части общества назревает требование догматического навязывания истины. Для специалистов–гуманитариев вообще, и филологов в частности, очерченная опасность порождает новую, как кажется, еще не вполне осознанную ситуацию.

Эта ситуация, если проецировать ее действие на гуманитарный сектор науки, повышает его значимость и в системе научного знания, и как фактор развития общественной и индивидуальной практики, и как фактор развития профессионального образования. Имеются в виду, прежде всего, такие науки, как коммуникология (коммуникативистика), филология, риторика. Для нас здесь наиболее важным представляется установление того научно-коммуникативного контекста, который позволяет рассмотреть современную риторику как антропоцентрическую по своему статусу, коммуникативную по направленности, филологическую по «прописке» научную и учебную дисциплину. Именно такой подход к названным наукам обеспечивает выбор оптимальных путей развития высшего филологического образования.

Названная цель достижима при условии, если будет принят следующий тезис: «Интерес к языку есть в то же время интерес к самому человеку, ибо, – как писал К. Ажеж, – важной характеристикой человека является то, *как* (выделено мной. – А. Ч.) он использует язык» [2. С. 225]. В данном контексте важно отметить значимость достижений отечественной филологии в XX в., которая исследование языка связывала с коммуникативностью / коммуникацией. Имеются в виду даже не традиционные, ритуальные упоминания о коммуникативной функции языка; имеются в виду вещи глубинные. Так, акад. А. А. Шахматов, отвечая на вопрос о сущности предложения, связал ее с коммуникацией (напомню: «психологическую же основой предложения является сочетание /.../ представлений в том особом акте мышления,

который имеет целью сообщение другим людям состоявшегося в мышлении сочетания представлений; этот акт мы назовем к о м м у н и к а ц и е й» [3. С. 20]; тот же А. А. Шахматов, пожалуй, впервые в русском языкознании и университетском преподавании русского языка ввел в материал исследования и лекций для студентов факты разговорной речи, в том числе речи диалогической, пусть и извлеченной из художественной прозы и драматургии. М. М. Бахтин сформулировал сущностную идею коммуникации – диалогичность, предложив ее философско-филологическое толкование [4]. Возможно, здесь, в трудах Шахматова и Бахтина, кроются начала отечественной филологии как коммуникативистики. Нельзя не напомнить еще одно имя – Э. Бенвениста, поставившего в середине XX в., казалось бы, странный вопрос: «Если язык /.../ является орудием общения, то чему он обязан этим свойством?» [5. С. 292]. Нужно сказать, что без обращения к коммуникационным идеям ответ на этот вопрос вряд ли может быть получен.

Коммуникативистика как отдельное междисциплинарное научное направление, изучающее коммуникацию как новую реальность, смыслом которой является сохранение и развитие социума – при сохранении и развитии индивидуальности человека, начала складываться фактически с возникновением информационного общества. Вновь подчеркнем, что если основной характеристикой информационного общества является информация и соответственно возникает понимание того, что миром владеет и в жизни успешен тот, кто владеет информацией, то основным способом существования такого общества может быть признано управление (включая и самоуправление). Это, в свою очередь, означает приоритет коммуникации (включая и автокоммуникацию), а значит, чтобы быть успешным в жизни, нужно быть по меньшей мере грамотным в коммуникационном отношении, строить коммуникацию эффективно (а может быть, даже и оптимально). Это определяет значимость филологии для коммуникативистики, их ориентацию на риторiku и тесные взаимные связи с образовательной деятельностью в области гуманитарных наук.

Еще одно следствие возникновения информационного общества и его трансформации в общество коммуникационное – это преобразования в коммуникативно-речевой практике и филологии. Можно по-разному оценивать тот факт, что в современной культуре приобрели значимость нехудожественные (деловые, политические, юридические и др.) тексты, тексты Интернет, которые вступили в конкуренцию с текстами художественными, можно по-разному оценивать стремление человека к коммуникативному господству над другими при часто отмечаемом факте снижения уровня речевой культуры общества. Однако такова реальность и, по моему мнению, она не столько опрокинута в прошлое, сколько обращена в будущее: мир коммуникаций становится все более насыщенным и сложным, а в человеке, в создаваемом им коммуникативном пространстве все более выдвигается начало если не разрушителя коммуникаций, то инициатора их кризиса (при этом человек часто не отдает себе отчета в том, что разрушение, кризис коммуникации означает кризис его собственного существования).

Теперь о филологии. Традиционно ее исходной реальностью и базовым объектом признается текст, что фиксируется и новейшими энциклопедическими словарями; см., например: «**Филология** /.../ – область гуманитарного знания, имеющая своим непосредственным объектом главное воплощение человеческого слова и духа – т е к с т (разрядка в тексте. – А. Ч.)» [6. С. 592].

Сдвиги в практике речевой коммуникации и движение гуманитарных наук в сторону парадигмы новой рациональности приводят к тому, что в число базовых объектов филологии наряду с текстом входят еще естественный человеческий язык и Человек Говорящий (в широком смысле: Homo Loquens) [7]. Именно перечисленные объекты становятся интегрирующим началом по отношению к традиционному филологическому тривиуму, состоящему из литературоведения, языкознания и фольклористики. В центре интересов всех филологических наук находится и текст, и естественный человеческий язык, и Homo Loquens, проявляющиеся в каждой из перечисленных наук теми или иными своими сторонами, выступая в тех или иных связях.

Можно предположить, что современная филология имеет более сложное строение, чем филология прошлого, например даже середины XX в. Содружество литературоведения,

языкознания и фольклористики имеет отчетливое общее ядро, которое создается, по крайней мере, тремя общефилологическими дисциплинами: гуманитарной семиотикой (наукой о сложных знаках – текстах в их «жизни»), филологической герменевтикой (наукой о понимании человека человеком, человеком мира, в том числе, разумеется, и человеком текста) и теорией текста (наукой о тексте, в поле зрения которой находятся все виды, типы текстов – языковых, неязыковых и смешанных, созданных средствами естественного и других языков). Именно этими тремя дисциплинами и обеспечивается единство современных филологических наук, их влиятельность, влиятельность филологии в целом. С точки зрения отношений филологических наук и коммуникативистики приведенные общефилологические дисциплины могут быть квалифицированы как тот сектор гуманитарного знания, который находится на пересечении филологических наук и коммуникативистики и составляет область исследования, названную филологической теорией коммуникации [8]. Главная забота филологического исследования коммуникации – «собрать» Homo Loquens, который в значительной мере все еще «разобран» разными филологическими науками – литературоведением, языкознанием и фольклористикой – и дисциплинами. Смысл этой «сборки» – в поиске ответа на двуединый вопрос: как достигается взаимодействие людей посредством языка и как достигается понимание. Это взаимодействие обеспечивает не, как иногда говорят, «человек частичный», а человек как целое. Без ответа на этот ключевой вопрос филология останется «бесчеловечной», риторика вновь потеряет свою значимость, ибо вновь уподобится «поварской сноровке» (Платон), т. е. станет «бездушной» технологией, способной служить всем и вся, pro et contra, а коммуникативистика вернется к старому, еще не полностью преодоленному информационно-кодovому облику.

Очерченная ситуация повышает требования к специалисту-гуманитарию, прежде всего филологу. В их числе видятся требования соответствия между уровнем профессиональных знаний, умений и навыков специалиста и уровнем его подготовленности в организационно-управленческой области; способности выпускника вуза к формированию коммуникативного пространства в сфере производства, потребления, творчества и др. и толерантному общению; умения выпускника обобщать и осмысливать явления социальной и индивидуальной практики и развивать знание; умения «сочленять» поля знания (исторического, экономического, культурологического и др.) и развития навыков размышления («философствования»); умения работать с текстом и выстраивать свой дискурс; развития коммуникативных компетенций и владения автокоммуникацией и др. Ум специалиста-гуманитария, выпускника вузов второй половины 1980–1990-х гг., оказался «набитым» знаниями, но не готовым к сложной рефлексии по поводу событий прошлого и поиску альтернативных путей развития социума и человека, подготовленным преимущественно к аспектному, но не интегративному способу размышления.

Представляется, что один из путей реализации перечисленных требований может быть связан с формированием коммуникативных компетенций гуманитария – выпускника вуза, филолога в первую очередь. Недаром в проектах Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, разработанных на компетентностной основе, оказываются значимыми, в числе общепрофессиональных компетенций выпускника, компетенции коммуникативные.

Это предположение кажется тем более правомерным, если учесть, что современное общество все чаще выдвигает на первый план значимость творческого потенциала человека, его неадаптивность, его право и способность «уклоняться» от стандартов поведения и рефлексии, умение ориентироваться в новых исторических условиях, умение работать и жить в сообществе. Задача формирования коммуникативных компетенций является, вне всяких сомнений, комплексной. Ее решение может быть осуществлено на основе современных представлений о коммуникации как базовой категории коммуникологии [9]. Если традиционно в коммуникации усматривается деятельность по обмену информацией, выступающая одним из проявлений сущности человека как субъекта чувственно-предметной деятельности и исследуемая в разных науках на правах аспекта того или иного вида деятельности человека, то современные теории коммуникации видят в ней «феноменоло-

гическое пространство, где опыт наполняется значением и смыслом, приобретает структуру, связность и цельность. Коммуникативность помещается где-то в пересечении социального и психологического, неизбежно оставаясь в рамках биологических и физических условий деятельности, накладывающих свои собственные ограничения» [10. С. 41], рассматривают ее как конститутивный элемент культуры, деятельности и социальных отношений; тем самым в качестве основной функции коммуникации становится функция достижения социальной общности при сохранении индивидуальности каждого элемента [11. С. 322–323].

В данном контексте происходит трансформация понимания коммуникативных компетенций [12]: коммуникативные компетенции как способность владеть информацией и передавать / понимать ее превращаются в способность коммуницировать, т. е. порождать / понимать значения и смыслы, истолковывать их и связывать субъектную деятельность с другими людьми и миром как целым. Данное представление о коммуникативных компетенциях предполагает их интегративную роль по отношению к традиционно выделяемым компетенциям – языковым (способности человека продуцировать и понимать предложение), культурным (умение оперировать формами, способами, техниками программирования, организации и регулирования человеческой деятельности), социальным, психологическим (способности включаться в социальные общности разных типов, жить и работать в них) и др. Сами же коммуникативные компетенции в этом их понимании встраиваются в ряды профессиональных компетенций специалиста.

Успешному решению данной задачи будет способствовать человеко-ориентированность (но не предмето-ориентированность!) образовательной деятельности. Это означает, что учебные предметы коммуникативного (здесь = филологического!) цикла получают направленность на то, чтобы выпускник был готов: а) выработать свою позицию и сформулировать ее в процессе речевой коммуникации; б) «устроить» речевую коммуникацию на основе лингво-философского представления о человеке, по версиям которого человеческое в человеке как представителе рода состоит, например, в сопричастности (О. Розеншток-Хюсси), недвусмысленном проявлении взаимной заботы (П. Рассел), стремлении сделать мир «безопасным для доброты» (И. Менухин) и т. п. Важнейшая, если не решающая, роль здесь принадлежит риторической составляющей гуманитарного образования, которая может занимать в образовательном пространстве по крайней мере три позиции: а) она входит в содержание предметов гуманитарного (коммуникологического) цикла; б) служит основой риторизации образовательной деятельности: образовательная деятельность осуществляется по законам риторики; в) выступает принципом повседневного (за пределами аудиторных и иных занятий) общения преподавателя / учителя и студента / ученика.

Литература

1. Кинообозрение *Игоря Манцова*. Ангел истребления // Новый мир. 2004. № 6. С. 203–209.
2. *Ажеж К.* Человек Говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки. М.: Едиториал УРСС, 2003.
3. *Шахматов А. А.* Синтаксис русского языка. Л.: Учпедгиз, 1941.
4. См., напр.: *Бахтин М. М.* Проблемы творчества Достоевского. Киев: Изд-во «Next», 1994.
5. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. М.: Изд-во «Прогресс», 1973.
6. *Степанов Ю. С.* Филология // Русский язык. Энциклопедия. 2-е изд. М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003.
7. См. об этом: *Чувакин А. А.* Курс основ филологии: к проблеме модернизации высшего филологического образования // Риторика и модернизация образования. М.: МПГУ, 2004. С. 259–263.
8. См. об этом: *Чувакин А. А.* Заметки об объекте современной филологии // Человек – Коммуникация – Текст: Сб. ст. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1999. Вып. 3. С. 3–10.
9. О понятиях коммуникативистика, коммуникология, теория коммуникации см., например: *Василик М. А.* Наука о коммуникации или теория коммуникации? К проблеме теоретической идентификации // Актуальные проблемы теории коммуникации: Сб. науч. тр. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 4–11.
10. *Макаров М. Л.* Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.

11. *Бабайцев А. Ю.* Коммуникация // Новейший философский словарь. Минск: Изд-во В. М. Скакун, 1998.
12. См. об этом: *Кощей М. А., Чувакин А. А.* Формирование коммуникативных компетенций специалиста как важнейшая задача гуманитарного образования // Актуальные проблемы гуманитарных наук. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005.

II. РАННЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПСИХОЛИНГВИСТИКА

II. EARLY LANGUAGE TEACHING. PSYCHOLINGUISTICS

А. Н. Утехина, Т. И. Зеленина
Удмуртский государственный университет

СТАНОВЛЕНИЕ НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ – РАННЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (к 20-летию детской школы «Лингва»)

В статье рассматриваются этапы развития раннего языкового образования в Удмуртской Республике. Разработка теоретико-методологических основ данного научного направления, функционирование школы «Лингва» позволили открыть новую специализацию «Обучение иностранным языкам в раннем возрасте».

Ключевые слова: развитие, способности, языковое образование, методология, интеграция, специализация.

Albina Utehina, Tamara Zelenina
Udmurt State University

NEW SCIENTIFIC TREND FORMATION – EARLY LANGUAGE EDUCATION (for the 20-th anniversary of preschool “Lingua”)

The paper deals with the stages of early language education development in Udmurt Republic. Working out of the new scientific school’s theoretical foundations and methodology, the activities of preschool “Lingua” made it possible to offer a new specialization for the students of Udmurt University – “Early Foreign Language Teaching.”

Keywords: development, capabilities, language education, methodology, integration, specialization.

Удмуртия на протяжении десятилетий была одним из самых закрытых регионов России. Иностранный язык, который в школе был третьестепенной дисциплиной, не имел практического применения. В 1991 г. Ижевск, столица Удмуртии, стал открытым городом. С этого момента у населения республики появился повышенный интерес к иностранным языкам. Но, как показали краткосрочные курсы, второе высшее образование, иностранный язык (ИЯ) может стать камнем преткновения для высококвалифицированных специалистов в своей области.

Значительная часть взрослого населения испытывала трудности в освоении иностранного языка, отсюда интуитивное желание родителей приобщить как можно раньше своих детей к иной языковой культуре. В связи с этим в республике появились многочисленные курсы для малышей. В дошкольных учреждениях стали вводить иностранный язык. Так, в ответ на социальный заказ при Институте иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета в сфере дополнительного образования была создана детская школа «Лингва» (автор – проф. Т. И. Зеленина, научный руководитель проф. А. Н. Утехина). Постепенно стало очевидным, что чем раньше ребенок приобщается ко второму языку, тем больше у него шансов не иметь проблем при овладении иностранными языками в дальнейшем. Подтверждением этому являются билингвы – дети, говорящие в раннем возрасте на двух языках как на родных (удмуртском и русском, татарском и русском). Они практически подготовлены к восприятию любого иностранного языка и являются потенциальными полиглотами.

Становление школы «Лингва» и вместе с ней развитие раннего языкового образования происходили благодаря разным видам деятельности: организационной, научно-исследовательской, научно-методической и учебной.

Первоначально были созданы курсы обучения детей французскому языку. В первые годы работы (1990–1991) пришло понимание, что установка только на иностранный язык не только бесполезна, но и опасна тем, что в дошкольном возрасте не следует обучать исключительно иностранному языку, очень важно определить его место во всей системе обучения малышей. Была определена цель обучения: формирование личности ребенка, его воспитание. Стратегической задачей детской школы стало развитие способностей к изучению иностранного языка. В результате многолетнего опыта мы пришли к выводу о том, что языковые способности можно развивать посредством разных дисциплин: иностранного и родного языков, истории, географии, математики, уроков труда, музыки и др. Мы определили наиболее приоритетные предметы и дали им нетрадиционные названия. Так, в нашей школе, кроме иностранных языков (английского, немецкого, французского), появились следующие предметы: «Слово на ладошке» (русская словесность), «Творческая мастерская», «Азбука общения», «Окно в природу», «Музыкальные забавы».

Школа работает по воскресеньям, с октября по апрель. Возраст детей – 5–10 лет. Определены режим занятий, очередность предметов, время уроков. Постепенно сформировался творческий коллектив школы. В настоящее время его представляют преподаватели и методисты университета, школьные учителя, специалисты по дошкольному образованию и воспитанию, аспиранты, студенты, художники, программисты. Детская школа «Лингва» стала экспериментальной площадкой для проведения научных исследований.

С первых лет существования школы «Лингва» мы понимали, что для ее успешного функционирования необходимо создать научную базу. Изучение литературы по проблемам раннего обучения ИЯ показало, что достижения теории педагогики, психологии развития, психолингвистики и лингводидактики не используются в достаточной степени. В связи с этим обучение иностранному языку в дошкольном возрасте носит зачастую утилитарно-методический характер и нерезультативно в плане языкового образования детей.

Определение целей и задач привело нас от одностороннего обучения иностранному языку к комплексному обучению. Как уже отмечалось, стратегической задачей для нас является развитие способностей к изучению иностранного языка. В научной литературе по педагогике и психологии имелись исследования, касающиеся способностей. Но, как оказалось, не было определения того, что понимать под специфическими способностями, а именно способностями к усвоению ИЯ. Решение указанной проблемы стало одним из направлений научных исследований.

Другим, не менее важным направлением явилась разработка научной концепции раннего обучения ИЯ. На базе детской школы «Лингва» началась активная работа по написанию курсовых и дипломных работ, появились публикации и выступления на конференциях, в том числе международных (Ижевск, Казань, Москва, Фрибург – Швейцария). Материалы научной работы были представлены на Первом и Втором фестивалях инновационных образовательных проектов и программ (Ижевск, 1995, 1996), одна из программ была удостоена диплома (авторы проекта Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина).

С середины 90-х гг. работа детской школы «Лингва» в значительной мере стала базироваться на учении Л. С. Выготского. Педагогический коллектив стал обладателем стенограмм лекций по педологии Л. С. Выготского, прочитанных им в 1933–1934 гг., в последние месяцы жизни, сохраненных в семейном архиве доцентом кафедры философии Удмуртского государственного университета Г. С. Коротаевой (ее отец, Коротаев Серапион Алексеевич, был аспирантом Л. С. Выготского). Лекции стали для нас настольной книгой. Преподаватели детской школы, ставшие коллективным редактором, в течение длительной кропотливой работы подготовили к 100-летию со дня рождения Л. С. Выготского издание книги «Лекции по педологии» (Ижевск, 1996; 2-е изд. 2001).

В 1997 г. в Институте иностранных языков и литературы УдГУ была создана кафедра дидактики раннего обучения иностранным языкам, которую возглавила профессор

А. Н. Утехина. На базе кафедры стали выполняться научные коллективные проекты: «Программа развивающего обучения «Лингва» (грант Российского гуманитарного научного фонда, 1997–1999), «Межкультурное языковое образование и воспитание детей в дошкольных учреждениях и начальных школах в полиэтническом регионе» (тема зарегистрирована в Поволжском отделении Российской академии образования, Казань, 2002), «Языковое и межкультурное образование в полиэтническом регионе» (грант Российского гуманитарного научного фонда, 2004–2006) (научные руководители Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина).

Происходящее в образовательной системе взаимопроникновение традиционных научных дисциплин требовало выработки новых подходов к раннему языковому образованию. Так, появилось требование перехода от «предметоцентризма к образовательным областям». В результате в учебном процессе детской школы «Лингва» стала осуществляться интеграция гуманитарных дисциплин. Апробация научных идей привела к созданию интегративной программы, получившей реализацию в практике.

Интерес к обучению иностранному языку в раннем возрасте повысился, мы ощутили поддержку со стороны Министерства народного образования Удмуртской Республики. В 1998 г. были рекомендованы к внедрению авторские учебные пособия: «Интегративная программа «Лингва»: Программа развития и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста» (А. Н. Утехина, Т. И. Зеленина) и «Веселый немецкий» (А. Н. Утехина).

При обучении иностранному языку с раннего возраста перед нами остро встал вопрос о квалифицированных специалистах. Учителей, способных обучать иностранному языку маленьких детей, практически не оказалось, так как выпускники факультетов иностранных языков не владели теорией и практикой дошкольного обучения и воспитания, а выпускники педагогических факультетов и педагогических колледжей не владели иностранным языком на уровне специалиста по иностранному языку. В начале 90-х гг. при ИИЯЛ был открыт постоянно действующий семинар, на котором обсуждались вопросы стратегии и тактики детской школы «Лингва», вопросы гуманизации образования, ранней социализации, развития языковых способностей у детей, дидактики раннего обучения иностранному языку и т. д. Семинар проводился в основном для преподавателей школы «Лингва», иногда приглашались специалисты дошкольных учреждений, школ и вузов, заинтересованные в изучении вопросов раннего обучения ИЯ. В 1998 г. был заключен договор о сотрудничестве с Управлением дошкольного образования и воспитания при Администрации г. Ижевска. С этого момента стали регулярно проводиться семинары, в том числе на базе дошкольных учреждений, для специалистов дошкольных учреждений по методике обучения родному / неродному и иностранным языкам. В настоящее время в Ижевске более 50 детских садов приобщают детей к иностранному (английскому) и национальным (удмуртскому, татарскому, еврейскому) языкам. Совместно с Управлением были организованы первые конкурсы «Преподаватель английского языка» (2000) и «Воспитатель национальной группы» (2001). Постепенно разрозненные семинары переросли в курсы повышения квалификации. Появился опыт участия в курсах по дидактике раннего обучения ИЯ в других городах: Уфе, Самаре, Сыктывкаре.

Накопленный в ходе научных исследований и апробации опыт показал, что имеющийся богатый дидактический материал по иностранному языку можно успешно использовать при создании учебно-методических комплексов по национальным языкам. Так, при кафедре был создан Региональный научный центр раннего языкового образования «Иж-Логос» (директор Т. И. Зеленина, научный руководитель А. Н. Утехина, 2000). Коллектив центра разрабатывает теоретико-методологические основы раннего языкового образования и апробирует современные педагогические технологии обучения дошкольников и младших школьников родному / неродному и иностранным языкам. Наряду с этим разрабатываются концепция «Многоязычие в полиэтническом регионе» и оригинальные методики обучения двум государственным (русскому и удмуртскому) и иностранным языкам. Реализация данных направлений работы центра происходит в совместной деятельности специалистов дошкольных и школьных учреждений, преподавателей, научных сотрудников высших учебных заведений и научно-исследовательских институтов.

Постепенно создавалась методологическая основа для обучения дошкольников и младших школьников родному / неродному и иностранным языкам на интегративной основе. Разрабатываемые под руководством профессора А. Н. Утехиной проблемы методологии развития языкового образования, дидактические основы обучения иностранным языкам в раннем возрасте, теоретические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования и стратегии реализации модели языкового межкультурного образования стали находить применение в преподавании национальных и иностранных языков в дошкольных учреждениях не только Удмуртии, но и за ее пределами.

Научно-исследовательская и научно-методическая деятельность центра на городском, республиканском и региональном уровнях позволила объединить специалистов по раннему языковому образованию и провести при поддержке Поволжского гуманитарного фонда (Самара) всероссийскую конференцию «Раннее языковое образование: состояние и перспективы» (научные руководители Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина, Ижевск, 2001).

В конференции приняли участие более 200 человек. Наряду с научно-теоретическими докладами на пленарных и научно-методическими сообщениями на секционных заседаниях преподаватели Института иностранных языков и литературы провели мастер-классы и открытые занятия в школе «Лингва». Конференция выявила, что Удмуртский университет становится одним из лидеров в Российской Федерации по уровню разработанности проблем раннего языкового образования.

В рамках конференции состоялся семинар «Обучение иностранным, национальным и родному языкам». Участники конференции и семинара пришли к единодушному мнению о том, что ориентация на включение национально-культурного компонента в образовательный процесс на разных уровнях обучения иностранным языкам будет способствовать развитию идеи многоязычия в полиэтнических регионах России.

Научная направленность работы центра постоянно расширялась. Раннее языковое образование стало изучаться в контексте языкового образования в целом. Разрабатываемые проблемы методологии развития языкового образования стали находить применение не только в практике обучения дошкольников, но и других возрастных групп.

Следующим этапом деятельности центра явилось проведение региональной конференции «Теоретические и практические вопросы языкового образования» (Ижевск, 2003), посвященной юбилею профессора А. Н. Утехиной. В основополагающем докладе юбиляра «Стратегии направления развития современного языкового образования» прозвучали теоретические положения, разрабатываемые коллективом.

Стало очевидным, что языковое образование в новом веке призвано сыграть ведущую роль в расширении образовательного кругозора детей, поскольку оно готовит к жизни в условиях многонационального, многоязычного и поликультурного мира.

Удмуртская Республика – один из многонациональных субъектов Российской Федерации, в котором проживают представители свыше 100 национальностей, в том числе русские (58,9%), удмурты (30,9%), татары (6,9%), представители других национальностей (3,3%). Среди носителей разных культур одни осознают существование культурного многообразия, другие полностью его игнорируют, третьи проявляют этноцентризм.

Сегодня остро стоит вопрос о сохранении национальных языков, в том числе удмуртского – титульного языка республики. Этим обусловлено появление Государственной программы Удмуртской Республики по сохранению и развитию удмуртского языка и языков народов, компактно проживающих в Удмуртской Республике (утверждена постановлением Совета Министров УР от 14.06.1994 г., № 318).

Сохранение языков народов, проживающих на территории Удмуртии, задача, прежде всего, социальная. Необходимо способствовать тому, чтобы дети могли говорить на родном языке не только в семье, но и в обществе. Настоящим интернационалистом человек может стать только тогда, когда он ценит родной язык и родную культуру.

Помочь решить проблемы межкультурного взаимодействия призвано языковое образование и воспитание, в основе которого лежит целенаправленная педагогическая работа по приобщению обучаемых к поликультурному пространству региона средствами родного /

неродного, иностранных языков. Именно в этом направлении многие годы работают дошкольные учреждения столицы Удмуртии под руководством Управления дошкольного образования и воспитания при Администрации г. Ижевска. Совместно с кафедрой дидактики раннего обучения иностранным и *национальным* языкам (уточнение в названии кафедры произошло в 2002 г.) проводится научно-методическая деятельность в дошкольных учреждениях, работающих по различным образовательным программам, но объединенных общей темой «Языковое образование и межкультурное воспитание» (средствами русского, удмуртского, татарского, еврейского и иностранных языков).

Опыт по языковому образованию и воспитанию маленьких детей стал одним из объектов обсуждения на международной конференции «Английский язык в поликультурном регионе», состоявшейся на базе Института иностранных языков и литературы УдГУ под руководством Национального объединения преподавателей английского языка (NATE) при финансовой поддержке Посольства США в России (председатель оргкомитета Т. И. Зеленина, Ижевск, 2005). В конференции приняли участие более 350 ученых и практиков. В рамках конференции была проведена секция «Обучение английскому языку в раннем возрасте» (научный руководитель А. Н. Утехина, представлена выставка «Языковое образование и межкультурное воспитание в дошкольных учреждениях г. Ижевска» и организованы выездные семинары в дошкольных учреждениях, на которых были обсуждены факторы успешности межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе. Участники конференции отметили, что приобретенный в Ижевске опыт по языковому образованию и воспитанию маленьких детей уникален и достоин того, чтобы о нем узнали в других регионах России и за рубежом.

В результате научных исследований и научно-методической деятельности в середине 90-х гг. в Институте иностранных языков и литературы в рамках учебного процесса появилась новая дисциплина «Теория и практика раннего обучения иностранным языкам», разработанная профессором А. Н. Утехиной. По истечении нескольких лет ИИЯЛ вышел в Совет по филологии УМО по классическому университетскому образованию с инициативой открыть в рамках специальности «Филология» новую специализацию «Обучение иностранному языку в раннем возрасте». В настоящее время она включена в перечень специализаций, утвержденных УМО (Москва, 2000). Учебное пособие А. Н. Утехиной «Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика», являющееся базовым для данной специализации, получило гриф Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. Указанная специализация позволяет преподавательскому коллективу вести учебный процесс, используя результаты исследовательской деятельности.

Тематика исследований, проводимых по языковому образованию и воспитанию в раннем возрасте, находит отражение в дипломных работах (более 40 работ) и кандидатских диссертациях (Т. И. Беловой, Е. Н. Поторочиной, Р. А. Кузнецовой, О. А. Замятиной, А. В. Жуковой). Реализация научных идей воплощается в дидактических материалах по раннему языковому образованию.

В настоящее время европейские ученые озабочены огромным потоком беженцев, которые хлынули во многие европейские страны. Проблемы адаптации, в частности социализации, выступают на первое место. Не последнюю роль играет вопрос языковой адаптации. Поскольку среди беженцев имеется много детей, то в связи с этим научные изыскания в области раннего языкового образования, проводимые в институте, приобретают европейскую значимость. Европейское сообщество заинтересовано в многоязычии жителей европейского дома, и раннее языковое образование является первым шагом к многоязычию.

Таким образом, в Институте иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета на протяжении многих лет формируется научное направление по раннему языковому образованию, которое явилось базой для выработки методологии языкового образования и воспитания в поликультурном обществе в целом.

Литература

1. Утехина А. Н., Зеленина Т. И. Интегративная программа «Лингва»: программа обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: 2-е изд., перераб. и доп. Ижевск: Удм. ун-т, 2000.
2. Утехина А. Н. Иностраный язык в дошкольном возрасте: теория и практика: Монография. Ижевск: Изд-во УдГУ, 2000.
3. Утехина А. Н. Специализация «Обучение иностранному языку в раннем возрасте»: рабочие программы и учеб. планы: Специальность «Филология». Ижевск: Удм. ун-т, 2001.
4. Утехина А. Н., Маришкина Е. В. Веселый английский: Учеб. пособие. Ижевск: Изд. дом «Удм. ун-т», 2006.

Т. С. Андреева

Управление дошкольного образования и воспитания Администрации г. Ижевска

МНОГОЯЗЫЧИЕ – ЗАЛОГ УСПЕШНОСТИ РЕБЕНКА В БУДУЩЕМ

Обосновывается языкового образования в дошкольном возрасте. Определяются задачи развития дошкольного образования, среди которых раннее обучение русскому, национальному, иностранному языкам и межкультурное воспитание детей.

Ключевые слова: раннее языковое образование, сензитивность, многоязычие, стратегия, управление.

Tamara Andreeva

Preschool Education and Education Management Department of Izhevsk Administration

MULTILINGUALISM AS A PLEDGE OF A CHILD'S FUTURE SUCCESS

The article proves the necessity of preschool language education. It discusses the main tasks of preschool education which include: training intercultural communication skills and early teaching of Russian, national and foreign languages.

Keywords: early language education, sensitivity, multilingualism, strategy, management.

В связи с промышленной спецификой, на протяжении долгого времени, Удмуртия была закрытым регионом России. С изменением политической ситуации в стране уже около двадцати лет город Ижевск является открытым городом. Последнее десятилетие наблюдается активная миграция в регион. По данным переписи населения 2002 г. в городе Ижевске насчитывается более 140 национальностей. Муниципальные дошкольные образовательные учреждения посещают дети пятидесяти национальностей. И независимо от того, какой национальности ребенок, безусловным приоритетным направлением деятельности дошкольных учреждений всегда было и будет сохранение и укрепление здоровья детей.

Однако не менее важным является и развитие личности ребенка, обогащение его познавательных способностей и духовных качеств, формирование не только самоуважения и идентификации со своим народом, а также признание и уважение культуры другого народа.

Хотелось бы остановиться на уникальности дошкольного периода. Его уникальность заключается в сензитивности. Именно в это время у ребенка просыпаются максимальные возможности для усвоения знаний. В этот период ребенок осваивает колоссальный объем информации, сопоставимый с тем, что ему предстоит узнать за всю последующую жизнь: овладевает родным языком (а в двуязычной среде – двумя), у него создаются представления о пространстве и времени, цветах, формах, количестве, родственных отношениях, причинно-следственных связях. Поэтому очень важно своевременно заложить базу для дальнейшего развития интеллекта ребенка, дать ему основы тех знаний и навыков, без которых немислима современная европейская цивилизация.

Одной из форм познания является язык. Язык – посредник для постижения неизвестного и установления понимания, согласия, дружбы. Язык – живая плоть идеи, чувства, мысли.

К. Д. Ушинский писал: «Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражались в слове. Человек исчезал, но слово, им созданное, оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей народного языка; так что каждое слово языка, каждая его форма есть результат мысли и чувства человека, через которые отразилась в слове природа страны и история народа». Язык является душой нации. Один из способов сохранения национальных языков – создание многоязычной среды.

Для создания такой среды необходимо иметь не только кадровый потенциал, развивающую среду, но и грамотно выработанную и четко выстроенную стратегию по сохранению и развитию межкультурных взаимоотношений у детей дошкольного возраста в процессе обучения национальным и иностранным языкам.

Поэтому Управление дошкольного образования и воспитания Администрации города Ижевска определило первоочередные задачи по выстраиванию современной стратегии развития дошкольного образования города Ижевска в раннем языковом обучении:

1. Создание благоприятных условий для развития языковых способностей детей;
2. Программно-методическое обеспечение;
3. Наличие высококвалифицированных педагогических кадров;
4. Обеспечение научного руководства.

Работу по развитию межкультурных взаимоотношений детей дошкольного возраста и обучению национальным и иностранным языкам в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) г. Ижевска курирует специалист Управления дошкольного образования и воспитания.

В муниципальных ДОУ города дети имеют возможность изучать культуру, быт, язык удмуртского, русского, татарского, еврейского народов, а также английский язык. Находясь в поликультурном пространстве ребенок должен чувствовать себя комфортно, свободно вступать в процесс коммуникации, чувствовать себя успешным. Специально созданная среда способствует развитию познавательного интереса ребенка, расширяет его кругозор. Во всех муниципальных дошкольных учреждениях, работающих в этом направлении такая среда имеется. Созданы комнаты национального быта, где собраны уникальные экспонаты. С их помощью дети могут соприкоснуться с историческим прошлым того или иного народа, рассмотреть утварь, украшения, одежду, обувь, которую носили прапрабабушки, сесть за настоящий ткацкий станок, которому больше ста лет. В группах оборудованы краеведческие уголки. Для лучшего усвоения языка педагогами разработаны дидактические игры и пособия.

Во всех муниципальных дошкольных образовательных учреждениях, работающих над проблемой межкультурного взаимодействия и раннего языкового образования детей, имеется необходимая методическая и художественная литература. Большую помощь в обеспечении методической литературой дошкольных учреждений оказывает Министерство образования и науки Удмуртской Республики.

Дошкольные учреждения сгруппированы по направлениям в творческие методические объединения для того, чтобы педагоги могли обмениваться опытом работы, общаться, повышать профессиональную квалификацию:

- в первую группу входят детские сады, которые углубленно работают по приобщению детей к истокам русской народной культуры;
- во вторую группу входят дошкольные учреждения по изучению культуры и языка удмуртского народа;
- в третью – по изучению культуры и языка татарского народа;
- в четвертую – по изучению английского языка и культуры.

Управления дошкольного образования и воспитания Администрации г. Ижевска много добрых партнеров и союзников в работе по раннему языковому образованию. Это и Министерство образования и науки УР, Министерство национальной политики УР, Институт национальностей УР, ИПК ПРО УР, Дом Дружбы народов, Национальные общественные организации. Мы тесно сотрудничаем с журналами «Вордском кыл», «Кизи́ли», «Янарыш», «Магариф», издательством «Удмуртия» и многими другими.

Неоценимую помощь в работе по раннему языковому образованию и воспитанию в ДОУ г. Ижевска сыграла «Интегративная программа «Лингва» (авторы – ученые УдГУ

проф. А. Н. Утехина и проф. Т. И. Зеленина). По инициативе директора Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) УдГУ Т. И. Зелениной в 1998 г. заключен договор о сотрудничестве, который действует по сей день. Благодаря научному руководству заведующей кафедрой раннего обучения иностранным и национальным языкам, доктора педагогических наук, профессора А. Н. Утехиной и активному участию преподавателей и методистов кафедры осуществляется тесное сотрудничество со многими дошкольными учреждениями города. В последние годы значительно улучшилось качество обучения иностранным и национальным языкам. За период с 1998 по 2009 гг. на базе ИИЯЛ УдГУ воспитатели ДОУ г. Ижевска имели возможность четырежды повысить свою квалификацию. Обучение включало в себя теоретическую и практическую части с защитой рефератов. Сегодня высшую и первую квалификационную категорию имеют 87% преподавателей.

Маркетинговые исследования, проведенные в октябре 2009 года, показали, что со стороны родителей вырос социальный заказ на изучение детьми второго языка. Цифры говорят сами за себя. Если в 1998 г. вопросы, связанные с ранним языковым образованием, активно разрабатывались в 35 дошкольных образовательных учреждениях (охват 1128 детей), в том числе 19 ДОУ – национальный язык, 16 ДОУ – английский язык, то на 1 октября 2009 г. работает 51 ДОУ (охват 4339 детей), в том числе 29 ДОУ – национальный язык, 21 ДОУ – английский язык.

Тем не менее, из тех детей, кто выпущен в школу и изучал второй язык, только 35% от их числа продолжили изучение языка в начальной школе. У 65% детей изучение второго языка прервано. Следовательно, остро встает вопрос о преемственности раннего языкового образования между дошкольной и начальной школьной ступенями.

И второй острый вопрос – это кадровое обеспечение. Социальный запрос со стороны родителей на раннее обучение детей иностранному или национальному языкам достаточно велик. Появилась потребность уже в изучении второго иностранного языка, например, как в Центре развития ребенка д/с № 112, параллельно с удмуртским преподаётся английский язык. Но это единичный пример. По-прежнему не хватает квалифицированных педагогов, так как выпускники факультетов дошкольного образования и воспитания, педагогических училищ или педагогических колледжей не владеют иностранным языком на уровне специалиста по иностранному языку. А выпускники специальных языковых факультетов, пришедшие в дошкольные учреждения, далеко не все владеют теорией и практикой дошкольного образования и воспитания.

В целях совершенствования раннего языкового образования детей дошкольного и младшего школьного возраста совместно с кафедрой дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам Удмуртского государственного университета в 2009 г. началась отработка механизма преемственности в системе «ДОУ – школа – ВУЗ» на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения Центре развития ребенка д/с № 288 и общеобразовательной школы № 88. Надеюсь, такое сотрудничество даст положительный результат и послужит началом нового этапа в раннем языковом образовании дошкольников г. Ижевска, так как я твердо убеждена в том, что многоязычие – залог успешности ребенка в будущем.

Ирина Антанасиевич
Университет г. Ниш, Сербия

ИМЯ ТИТО В ДЕТСКИХ СЧИТАЛКАХ
(на материале сербскохорватского языка)

В статье рассматриваются нарративы, сформированные около одного имени и представляющие собой своеобразные клише, закрепленные в детских считалках, бытующих на территории бывшей Югославии.

Ключевые слова: мифологические клише, считалки.

Irina Antanasiyevitch
University of Nish, Serbia

THE NAME OF TITO IN CHILDREN'S RHYMES
(based on Serbian language study)

The article concerns narratives formed around the name of a famous person. These narratives are mythological clichés in children's rhymes which are popular in ex-Yugoslavia.

Keywords: mythological clichés rhymes.

Формирование мифологического клише около имени Йосипа Броза, более известного под партийным псевдонимом Тито (маршал, лидер Югославии и глава правительства СФРЮ в период с 1945 по 1980 г.), создавалась по стереотипному механизму, где для создания образа использовались образы-архетипы метафорического характера [1], вернее даже не образы, а схемы образов, основанные на начальных психологических предпосылках. Еще С. Аверинцев указал, что содержательную характеристику первообраз получает лишь тогда, когда он проникает в сознание и при этом наполняется материалом сознательного опыта [2]. Поэтому процесс мифотворчества, прежде всего, – трансформация. В этом случае реальная личность превращается в мифологема. Это первый этап мифологизации. Во втором случае, который мы и будем рассматривать, образ Тито-вождя после его смерти проходит еще одну трансформацию, где одна дискурсивная формация метафорического характера заменяется другой, причем мифологизация происходит около уже ранее мифологизированного ядра. Новая метафора не возникает, а скорее «перелицовывается», меняя дискурс так, что он несет в себе несколько иной уровень бессознательного, выходящий за пределы первоначального коллективного бессознательного, т. е. переводит его на уровень повседневный, «низовой», но сохраняет при этом и первоначальный коллективный характер бессознательного. Более того, образ начинает циркулировать из пространства сакрального в мир повседневного бытия и обратно. Перемещаясь, он получает дополнительные формы, «обрастает» новыми характеристиками и подчиняет себе новые формы фольклорного выражения, ранее недоступные.

Например, после смерти Тито его имя стало появляться не только в быличках, легендах или частушках, обладавших широким диапазоном выражения отношения к образу (от трагедии или мелодрамы – до фарса), а в совсем неожиданном жанре – детских считалках (перевод авторский):

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Izašao bijeli mjesec
na mjesecu krv i voda
živio Tito i sloboda!

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
...вышел белый месяц,
на месяце – кровь и вода,
да здравствует Тито и свобода!

Данное четверостишие интересно, прежде всего, тем, что сохранено мифологическое клише первичной мифологема – «Тито-борец за свободу», но оно настолько интегрировано

в ткань другого, более древнего и архаичного образа культурного героя-демиурга, что приходится говорить о диффузности образа, об особой его синкретичности [3]:

- | | |
|---------------------|---------------------|
| – Šta je gore? | – Что это вверху? |
| – Nebo. | – Небо. |
| – Šta je dole? | – Что это внизу? |
| – Zemlja. | – Земля. |
| – Šta je na zemlji? | – Что это на земле? |
| – Sto. | – Стол. |
| – Šta je na stolu? | – Что это на столе? |
| – Vino. | – Вино. |
| – Ko ga pije? | – Кто его пьет? |
| – Ja i dragi Tito. | – Я и дорогой Тито. |

Интересно, что в этой архаичной считалке традиционное окончание звучит так: «Ja i dragi Bogo». («Я и дорогой Бого»). Причем используется редкая, звательная форма существительного Бог, что «снижает», упрощает его носителя, приближая настолько, что с ним можно выпить вина. Сближение имен Бого и Тито и их взаимозамещение основываются именно на подобной прагматике, на коде «доступности» имени и на наращивании считалки на первичную мифологию.

В считалке, где в конце упоминается переменное имя играющего –

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| Širi, širi | Постели, постели |
| vezeni peškiri, | Вышитые полотенца, |
| Tito ja, Tito ti, | Тито – я, Тито – ты |
| okreni se, Petar, ti! | Повернись сейчас, Петр, ты! |

– первоначальный вариант – bosa ja, bosa ti (бос я, бос и ты) меняется на имя Тито, которое уже не воспринимается как имя собственное.

Сложность анализа детских считалок и подобных им фольклорных жанров в том, что все «...операции счисления ...могут обыгрываться как содержательно, так и функционально, указывать на то, о чем говорится, и на то, как говорится, причем план содержания и план выражения могут в этих случаях в большей или меньшей степени соотноситься» [4]. Что мы видим и на примере приведенной считалки, где имя одновременно выполняет функцию счетного числа (а необходимо также учитывать и тот момент, что счетные слова (названия чисел) у многих народов табуировались, что могло быть связано с верой в счастливые и несчастливые числа, а также вообще с загадкой числа [5]) и является табуированным счетным словом, а подобные табуированные слова нарочно искажались или заменялись бессмысленными созвучиями. Такие созвучия иногда были представлены в виде заумной абракадабры, а иногда доходило до контаминации разных слов и частей слов. Имя Тито в данном случае является такой контаминацией, что особенно интересно, если вспомнить, что по легенде свое прозвище Йосип Броз получил так, что, давая распоряжения, делал их краткими и четкими: «Ты сделай то, ты – то», а по-сербски и по-хорватски «ты – то» буквально звучит «ти – то», что и стало впоследствии его прозвищем.

Не менее сложно исследовать содержательность считалки, которая активно использует заумь и табуизацию счетных слов, но основанную не на традиционных символах, а на новых, разбивающих старое клише и формирующих новое:

- | | |
|--|--|
| Olimpijada – titova brigada,
šecer čokolada,
milicija – stop! | Олимпиада – Титова бригада,
сахар-шоколад,
милиция – стоп! |
| Или вариант:
Olimpijada – titova parada,
mamina pomada,
milicija – stop!! | Олимпиада – Титов парад,
мамин крем,
милиция – стоп! |

Детская считалка создает и свою функциональность или, как это еще называют исследователи «акциональную прагматику текста» [6], поскольку создает «в акте своего счетного» произнесения некую новую воображаемую реальность» [7] или новый же мифологический персонаж.

Мифологема Тито не деидеологизируется, а реидеологизируется [8], включается в другую систему, имеющую ярко выраженный ритуальный характер и свою специфическую функциональность. Мифология уже не выступает как метод и содержание идеологически-латентного воздействия на общественное сознание, а скорее перерабатывается бытовым сознанием, оформляя нарратив около нового маргинального фольклорного персонажа, который основан не на реалиях и даже не мистифицированных представлениях, а являет собой мифологизированный слепок оригинала. «Как пчелы делают свой мед из всех сиропов, которые коварно им предложены, так и дети смешивают в древней форме весь новый материал, которым они располагают» [9], создавая образ-пастиш, заполняющий пустоты в дискурсе:

“Ide Tito preko Romanije
i nosi vreću boranije”.

«Идет Тито через Романию
И несет мешок с фасолью».

Тито и Романия (гора, где велась партизанская борьба) как реалии и сказочный мифологический – мешок с фасолью создают синкретический образ.

Нельзя забывать, что считалка является частью магического эффективного ритуала или включается непосредственно в ритуал как текстовое дополнение. В качестве примера можно привести детскую игру в «резиночку», где дети (чаще всего девочки), перепрыгивают через две натянутые бельевые резинки, выполняя сложные фигуры – от простой до более сложной, еще сложнее и так далее, по возрастанию. Одна из фигур называется – Тито. Нужно прыгать, повторяя – Ти-то, Ти-то, делая из резинок – звездочку [10].

Также нельзя сбрасывать со счетов и определенную «суггестивность» считалки. Появление имени вождя (не человека, а мифологема) имеет природу, которую условно можно назвать ананказмом, т. е. действием действий, служащим мерой психологической защиты. Психиатры свидетельствуют, что счет является частью компульсивного акта, направленного на разрядку определенного психологического аффекта. В данном случае включение имени в считалку, снижает ее сакральность, но не на уровень профанности, а скорее на уровень «низовой» мифологической сакральности. Ритуальные ограничения и сакральность несомненно характерны для мифа, но миф остается мифом и в десакрализованном состоянии, правда диалог ведется не между культурой и мифом, а между культом и мифом.

Так лозунг из периода правления Тито опять возвращается из области детского фольклора в фольклор бытовой, но уже в виде анекдота:

Druže Tito ljubičice bijela
Tebe voli omladina sijela! [11]

Товарищ Тито – белая фиалка
Тебя любит вся молодежь!

превращается в считалку:

Druže Tito ti si komunista
Volimo te ko Isusa Hrista.

Товарищ Тито – ты коммунист
Мы тебя любим как Иисуса Христа.

В заключение хочется отметить, что созданное таким образом мифологическое клише – это цельная система, где заранее заданы образы-архетипы, отношения между ними, сюжетные линии и тип оценок [12]. Создание такого мифологического клише означает, что первичная мифологема перешла в несколько другую, отличную от мифологема дискурсивную систему или стала метафорой, которая представляет собой ресакрализованный комплекс взглядов, где стереотип имеет роль элементарной единицы в системе.

Литература

1. Имеется в виду серия легенд, где стереотипный мотив «тяжелое детство» олицетворен в истории о голове свиньи, которую голодный мальчик должен был сварить, чтобы накормить ею братьев, а мотив честности в том, что мальчик признался матери, что взял голову (ср. с историей о маленьком Ленине и сливах), а мотив верной дружбы представлен в образе собаки Тигр, с которым он прошел всю войну и т. д.
2. Мифы народов мира: Энциклопедия. М., 1980. Т. 1. С. 110–111.
3. Причем двойной. Поскольку соединена синкретичность архаичного фольклорного жанра – счѐта / счисления с более молодым жанром- частушки), т. е. речь идет о своеобразной контаминации жанров.
4. Богданов К. А. Счет как текст в фольклоре. Русский фольклор [Текст]: Материалы и исследования / Рос. акад. наук; Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). СПб., 2004.
5. Мечковская Н. Б. Язык и религия: Лекции по филологии и истории религий. М.: Агентство «ФАИР», 1998.
6. Богданов К. А. Счет как текст в фольклоре. Русский фольклор [Текст]: Материалы и исследования / Рос. акад. наук; Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). СПб. 2004.
7. См. там же.
8. Причем культурный герой не превращается в трикстера, а становится своеобразным демиургом (не прогрессором, а сигнификатором)
9. Les Comptines de Langue Francaise. PARIS: Ed. SEGHERS, 1961, 1970.
10. Существует и вариант – Раде Кончар, где речь идет о хорватском коммунисте Раде Кончаре.
11. Druze Tito jagodo iz rose / sa tobom se narodí ponose. (Товарищ Тито – клубника в rose / тобой гордятся народы все.)
12. Смирнов А. В. Миф как дискурс. Смыслы мифа: мифология в истории и культуре: Сб. в честь 90-летия профессора М. И. Шахновича. СПб., 2001.

А. В. Жукова

*Ижевский государственный технический университет,
Удмуртский государственный университет*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ЭФФЕКТОВ РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основные проблемы раннего языкового образования – соответствие педагогических технологий возрастным закономерностям дошкольного возраста и критерии оценки развивающих эффектов обучения. Предложенная система психологических показателей оценки «природосообразности» специализированного обучения дошкольников иностранному языку позволяет оптимизировать его результаты.

Ключевые слова: раннее языковое образование, дошкольный возраст, «природосообразность», оценка развивающих эффектов, оптимизация.

Anastasia Zhukova

Izhevsk State Technical University, Udmurt State University

PSYCHOLOGICAL FORECASTING OF AMPLIATIVE EFFECTS IN EARLY LANGUAGE EDUCATION

The main problems of early language education are: the correspondence of pedagogical technologies to regularities of preschool age and the criteria for assessing ampliative learning effect. The suggested system of psychological indexes for assessing “nature congruity” of particularized foreign language teaching of preschool age children allows optimizing its results.

Keywords: early language education, preschool age, “nature congruity,” assessment of ampliative effects, optimization.

Раннее языковое образование играет роль начального этапа процесса интеграции индивида в современное мультикультурное, многоязычное информационное пространство.

Широкое распространение разнообразных систем, технологий и методов раннего обучения иностранным языкам актуализирует проблему их психолого-педагогической адекватности возрастным закономерностям дошкольного возраста и критериев оценки развивающих эффектов обучения.

Общепризнанный исследователями в области детской нейропсихологии факт доминирования в психическом развитии детей дошкольного возраста «натурального» ряда (по Л. С. Выготскому) является, на наш взгляд, основополагающим при определении критерия «природосообразности» обучающего воздействия в этом возрасте. Избыточные для психофизиологических возможностей обучающие воздействия в дошкольном возрасте могут привести к искажению (в крайнем варианте – «ломке») индивидуальной траектории развития ребенка, во многом обусловленной психофизиологическим механизмом нервно-психического созревания. Игнорирование значимости темпов и содержания психофизиологического созревания для темпов и траектории индивидуального психического развития ребенка может принимать вид педагогического «натаскивания» ребенка («камуфлирования» психофизиологического фона) или, зачастую неосознаваемого, стремления педагога унифицировать, свести к минимуму феноменологическое разнообразие в группе обучаемых. Отметим, что возрастная количественная и качественная «избыточность» проявлений речи на фоне возросшей к концу дошкольного периода речевой активности может выступать в качестве психологического критерия речевого развития в этом возрасте и соответствия педагогических технологий принципу «природосообразности».

В целях оценки развивающих эффектов обучения детей дошкольного возраста иностранному языку по «Интегративной программе «Лингва» (авторы – А. Н. Утехина, Т. И. Зеленина, ИИЯЛ, УдГУ) [4] нами был проведен формирующий эксперимент. Личностно-гуманистическая направленность данной программы по иностранному языку в дошкольном возрасте определила приоритетное значение психологических критериев оценки эффективности формирующего эксперимента по развитию языковых способностей в этом возрасте. В качестве психологических критериев педагогических эффектов обучения дошкольников выступили результативность имитации (беспереводного воспроизведения лексики) и степень узнавания освоенной иноязычной лексики в разноязычном лексическом ряду.

Исследование механизмов взаимодействия обучения иностранному языку и психологических закономерностей развития в дошкольном возрасте позволило нам выделить систему психологических показателей оценки «природосообразности» специализированного обучения дошкольников иностранному языку. На основе анализа изменения психофизиологических показателей речевой активности в условиях специализированного обучающего воздействия была разработана типология речевого онтогенеза детей дошкольного возраста с нормативным и высоким уровнем психического развития. Описанные в результате кластерного анализа группы были отнесены к двум психологическим типам. К первому типу можно отнести группы дошкольников с соответствующим возрастным нормативам уровнем психического развития и благоприятным для обучающего воздействия психофизиологическим фоном (без отрицательной динамики соответствующих показателей в условиях обучения иностранному языку). Внутри этого типа, в свою очередь, можно выделить два подтипа групп участников исследования. Первый подтип (47,7% от общего количества детей) отличается низкими или средними «стартовыми» психологическими возможностями (позволяющими достаточно легко объективировать относительную успешность ребенка в обучении) и положительной динамикой психофизиологических показателей речевого развития. Второй подтип (33,5% от общего количества детей) характеризуется высокими «стартовыми» психологическими возможностями и резистентным (устойчивым) в условиях направленного педагогического воздействия психофизиологическим фоном.

Отличительной чертой второго типа групп дошкольников является неблагоприятный – негативно реагирующий на интенсивное педагогическое воздействие – психофизиологический фон. В данном типе также выделяются два подтипа. В первый подтип (17,1% от общего количества детей) могут быть включены дошкольники со своеобразным речевым дефицитом (возможно, возрастной природы) на фоне среднего уровня когнитивных достижений. Второй

подтип (1,7% от общего количества детей) характеризуется высоким социально-психологическим и психологическим уровнем развития и выраженной негативной динамикой психофизиологических показателей в условиях специализированного обучения.

Теоретически выделенные онтогенетические типы речевого развития в дошкольном возрасте послужили основой для дифференциации дошкольников в аспекте «природосообразности» их обучения иностранному языку / языкам.

К специализированному обучению, ориентированному на зону ближайшего развития (по Л. С. Выготскому), в дошкольном возрасте могут быть рекомендованы группы детей первого типа с благоприятным для обучающего воздействия психофизиологическим фоном. Во второй тип были включены группы детей, на обучение которых (в т. ч. иностранному языку) могут быть наложены различного рода ограничения и / или запреты.

Следование принципу «природосообразности» при организации обучения детей дошкольного возраста иностранному языку возможно, на наш взгляд, при осуществлении ряда мероприятий. Так, решение о «включении» того или иного ребенка в ситуацию специализированного обучения должно приниматься на основании результатов психодиагностики его речевого развития. В случае принадлежности ребенка к «группе риска», с точки зрения прогноза влияния специализированного педагогического воздействия на ход индивидуального психического развития, необходима отсрочка начала обучения иностранному языку или организация обучения в щадящем режиме. Последнее предполагает снижение интенсивности обучения ребенка иностранному языку как в количественном (уменьшение частоты занятий), так и в качественном (существенное увеличение доли «двигательных» заданий за счет сокращения числа «речевых») плане. Кроме того, учет «стартовых» психологических возможностей детей, приступающих к изучению иностранного языка, предполагает корректную формулировку педагогических задач и критериев оценки результатов обучения (а также соответствующее им методическое обеспечение учебного процесса) по отношению к различным группам дошкольников.

Таким образом, результаты данного исследования позволили разработать программу мероприятий, направленных на оптимизацию результатов обучения детей дошкольного возраста иностранному языку / языкам. Для внедрения в образовательную практику предложены: 1) психолого-педагогическая «калибровка» ребенка дошкольного возраста с точки зрения прогноза влияния специализированного педагогического воздействия на ход индивидуального психического развития (в случае принадлежности ребенка к «группе риска» – отсрочка начала обучения иностранному языку или организация обучения в щадящем режиме); 2) разработка вариантов существующей педагогической технологии для разных, с точки зрения «стартовых» психологических возможностей, групп дошкольников (предполагает внесение соответствующих коррективов в формулировку психолого-педагогических задач, критериев оценки результатов обучения и организацию образовательного процесса).

Литература

1. *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996.
3. *Осмина Е. В., Семенович А. В.* Нейропсихология детского возраста. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1997.
4. *Утехина А. Н., Зеленина Т. И.* Интегративная программа «Лингва»: Программа обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2000.

Л. И. Маратканова

Удмуртский государственный университет

Е. М. Брызгалова

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 288», г. Ижевск

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРУЕМЫХ ДИСЦИПЛИН

Обосновывается обучение иностранному языку в раннем возрасте. Определяется содержание развивающего обучения, дидактические блоки, темы, результаты диагностирования детей.

Ключевые слова: развитие, обучение, содержание, диагностика.

Ludmila Maratkanova

Udmurt State University

Elena Bryzgalova

Municipal Preschool Educational Institution “Child Development Center – Kindergarten № 288”, Izhevsk

DEVELOPMENT TRAINING OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH INTEGRATED DISCIPLINES

The article gives grounds for early foreign languages teaching. The author defines the content of developing education, its didactic components, themes, the results of children’s diagnostics.

Keywords: development, education, content, diagnostics.

Доказано, что успешнее дети усваивают иностранный язык в возрасте от 5 до 10 лет. Пятилетний возраст – наиболее подходящий, как в физиологическом, так и в психологическом плане, для начала любой учебной деятельности. В этом возрасте у ребенка развивается внимание, он владеет достаточным лексическим запасом в родном языке. У пятилетних идет интенсивное познавательное развитие, для детей дошкольного возраста характерно преобладание образных форм мышления – наглядно-действенной и наглядно-образной.

Изучение учебного пособия «Иностранный язык в дошкольном возрасте. Теория и практика» (А. Н. Утехина), программы «Лингва» (А. Н. Утехина, Т. И. Зеленина), учебного пособия «Веселый английский» (А. Н. Утехина, Е. В. Маришкина) и образовательной программы Л. А. Венгера «Развитие» позволило нам разработать перспективные планы для обучения детей дошкольного возраста английскому языку. Перспективное планирование тем в обучении английскому языку представлено следующими блоками:

1. Средняя группа – «Знакомство», «Осень», «Зима. Зимние праздники», «Зима. Зимние развлечения», «Мамин праздник», «Овощи, фрукты, ягоды», «Наши друзья – игрушки».
2. Старшая группа – «Моя семья», «Домашние животные – мои друзья», «Дикие животные зимой», «Зимние игры», «Мы идем в цирк и зоопарк».
3. Подготовительная группа – «Я – человек», «Моя внешность», «Моя одежда», «Зимняя сказка», «Я и мой друг», «Мои увлечения и занятия», «Кем я буду, когда вырасту».

Наиболее интересными представляются следующие разделы программы «Развитие», в контексте. Интеграция гуманитарных дисциплин представлена тематикой по английскому языку, детской художественной литературой, знакомством с окружающей природой, изобразительным искусством, основами первоначальной грамоты. Представим краткое содержание развивающего содержания в интегрируемых дисциплинах.

I. Художественная литература и развитие речи

1. Средняя группа – Развитие у детей умения участвовать в беседе. Отгадывание загадок. Развитие воображения (напр.: игра в волшебный мешочек). Развитие речи: подбор

предметов к заданному признаку. Развитие умения выразительно рассказывать стихотворение.

2. Старшая группа – Самостоятельное построение короткого высказывания. Развитие речи: ответы на вопросы по содержанию сказки или рассказа.
 3. Подготовительная группа – Развитие речи: ответы на вопросы по содержанию рассказа. Самостоятельное построение связного и выразительного речевого высказывания. Развитие воображения: сочинение сказок и историй с опорой на заместители. Развитие воображения: дополнение незаконченных предложений.
- II. *Развитие представлений об окружающем мире и о себе*
1. Средняя группа – Обобщение представлений об овощах, фруктах. Погодные явления. Знания о характерных признаках каждого сезона. Овладение действиями замещения: 4 карточки разных цветов представляются как друзья времен года. При упоминании того или иного сезона дети должны поднять соответствующие карточки.
 2. Старшая группа – Развитие познавательной активности. Рассказы о себе и своей семье. Развитие умений различать живую и неживую природу. Игра: живое – неживое. Развитие умений различать растения и животных. Знакомство с лесом (растениями и животными). Взаимосвязь растений, животных и человека. Животные леса, водоема, города.
 3. Подготовительная группа – Развитие познавательной активности. Развитие представлений о своем теле. Знакомство с профессиями.
- III. *Изобразительное искусство* – Рисование иллюстраций к прочитанным стихотворениям и спетым песенкам. Развитие мелкой моторики.

IV. *Основы первоначальной грамоты*

1. Средняя группа – Развитие ориентировки в звуковом оформлении речи и овладение произвольными движениями рук. Развитие произвольных движений пальцев рук, выразительность движений. Произнесение слов громко и тихо. Использование пальчиковых игр. Обучение детей интонационному выделению звука. Знакомство детей с термином «звук». Игры со звуком, например: послушай и скажи, какой звук чаще звучит? Подобрать звуковые ряды.
2. Старшая группа – Развитие представлений о многообразии слов. Сравнение слов по звучанию. Измерение протяженности слова (длинные и короткие слова). Игры: назови вкусные слова; назови слово с заданным звуком.
3. Подготовительная группа – Развитие способности подбирать слова с заданным звуком. Сравнение слов по звучанию. Игры со звуками.

Как видим, содержание перспективных планов составлено с учетом основных потребностей ребенка и базируется на уже имеющихся знаниях детей по программе Л. А. Венгера «Развитие», что облегчает детям усвоение знаний по английскому языку.

Далее остановимся на диагностировании достижений детей, предложенном кафедрой дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам. Цели, уровни, процедура проведения схожи с педагогической диагностикой по программе «Развитие», что позволяет нам также говорить об интегративном подходе в обучении детей детского сада. Диагностирование детей проводилось по подгруппам 6–8 человек. Мы изучали динамику речевого развития детей, определили три уровня достижений детей (высокий, средний, низкий).

В 2007 г. педагогическим коллективом детского сада № 288 и преподавателями кафедры дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам было проведено исследование на тему: «Влияние раннего языкового обучения на умственное развитие ребенка». Диагностирование проводилось по следующим показателям: внимание, память, восприятие, развитие речи детей.

Высокий уровень развития внимания продемонстрировали 76% детей, памяти 70%, восприятия 65%, речи 46%.

Результаты диагностирования показали, что обучение английскому языку благоприятно влияет на развитие познавательных способностей, расширяет кругозор, развивает память, восприятие, мышление, речь ребенка.

Опишем некоторые педагогические условия, способствующие успешному развивающему обучению: создание благоприятной комфортной атмосферы, обеспечение положительного эмоционального опыта ребенка. Кабинет английского языка в ДОУ оформлен особым образом: на стене – большой красивый замок, который находится в стране «Лингвиния», где живет королева Лингва. Каждое занятие начинается со сказки-интриги, вовлекающей ребенка в определенную ситуацию, а заканчивается открытием важных секретов. Существует несколько персонажей, которые переходят из одной игровой ситуации в другую – это королева Лингва, непослушная озорная обезьянка, пингвин по имени Пингу. Эти персонажи очень интересны ребятам и вызывают положительные эмоции. Большинство занятий представлено в виде путешествий, знакомства со сказочными персонажами разных культур, дети много двигаются, рисуют, разговаривают, разучивают большое количество традиционных английских песен, стихов, облегчающих восприятие специфического ритма присущего языку, играют в игры на английском языке.

Специалисты детского сада принимают участие в семинарах, проводимых кафедрой дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам, благодаря чему умело выстраивается образовательный процесс с учетом возрастных особенностей детей, преподаватели прекрасно владеют технологией преподавания иностранного языка детям дошкольного возраста. В ДОУ № 288 проводится много совместных мероприятий: регулярное проведение семинаров для студентов специальности «Филология» ИИЯЛ УдГУ, выбравших специализацию «Обучение иностранному языку в раннем возрасте»; проведение семинара по раннему языковому образованию с участием гости из США (апрель 2007 г.); встреча с гостями из Германии (октябрь 2007 г.); участие преподавателя английского языка Е. М. Брызгаловой в межрегиональной конференции «Актуальные проблемы выявления, поддержки и развития детской одаренности», секция «Развитие детской одаренности» (ноябрь 2007); проведение для специалистов дошкольных учреждений «Управление инновационными процессами в ДОУ: раннее языковое обучение дошкольников» (из опыта работы ДОУ № 288) (март 2008).

Сотрудничество коллективов кафедры дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам и детского сада № 288 продолжается, строятся планы на будущее. Идет работа по реализации путей преемственности в системе «ДОУ – начальная школа» При этом используются результаты обучения, развития и воспитания детей в ДОУ № 288 и общеразвивающей школы № 88.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997.
2. *Леонтьев А. А.* Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 24–29.
3. *Никитенко З. Н.* Технология обучения лексике в курсе английского языка для детей 6 лет в первом классе средней школы // Иностранные языки в школе. 1991. № 4. С. 52–59.
4. *Утехина А. Н., Зеленина Т. И.* Интегративная программа «Лингва»: Программа обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. 2-е изд., перераб. и. Ижевск, 2000.
5. *Утехина А. Н.* Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006.
6. *Утехина А.Н., Маршикина Е.В.* Веселый английский: Учеб. пособие. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006.

Е. В. Маришкина

Удмуртский государственный университет

СКАЗОЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена нравственному воспитанию младших школьников средствами сказочных текстов. Использование потенциала сказочного текста и отобранных форм, методов и приемов работы, направленных на включение ребенка в микросреду учебного взаимодействия способствует формированию ценностно-нравственных ориентаций у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственные ценности, нравственные ориентации, сказочный текст.

Elena Marishkina

Udmurt State University

FAIRY-TALE TEXT AS A MEANS OF DEVELOPING AXIOLOGICAL AND ETHICAL ORIENTATIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article is devoted to moral education of primary school children through fairy-tale texts. Making use of fairy-tale texts capacities and well-selected forms, methods and techniques of teaching, aimed at incorporating a child into the microenvironment of educational interaction, facilitates the development of axiological and ethical orientations in primary school children.

Keywords: moral education, ethical values, ethical orientations, fairy-tale text.

Во все века люди высоко ценили нравственную воспитанность. Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, принуждают нас размышлять о будущем России, о ее подрастающем поколении. С одной стороны, в настоящее время наблюдается размытость нравственных ориентиров, усиление пропаганды жестокости, насилия, аморального образа жизни, что, в свою очередь, приводит к снижению уровня нравственности подрастающего поколения, в том числе и младших школьников.

С другой стороны, люди стремятся создать правовое общество с высокой культурой отношений между людьми, которые будут определяться социальной справедливостью, совестью и дисциплинированностью. Такое общество обуславливает необходимость нравственной воспитанности каждого. Нравственность в обществе поддерживается силой общественного мнения, выражением общественной оценки моральных и аморальных поступков личности. Большое значение в нравственном развитии личности имеет ее собственное отношение к совершаемым действиям и поступкам, к соблюдению установленных в обществе моральных требований. Нужно, чтобы сама личность стремилась быть нравственной, чтобы она соблюдала моральные нормы и правила в силу собственного внутреннего влечения и глубокого понимания их необходимости.

Специфичной особенностью нравственного воспитания является то, что его нельзя обособить в какой-то особый воспитательный процесс. Формирование морального вида протекает в процессе всей многогранной деятельности детей (играх, учебе), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в разных ситуациях со своими сверстниками, с детьми моложе себя и со взрослыми. Тем не менее нравственное воспитание является целенаправленным действием, предполагающим определенную систему содержания, форм, способов и приемов педагогических действий [2. С. 281].

Существенным признаком процесса нравственного воспитания является его концентрическое построение: решение воспитательных задач начинается с элементарного уровня и заканчивается более высоким. Для достижения целей употребляются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип должен реализоваться с учетом возрастных особенностей учащихся [1. С. 74].

Необходимо отметить, что главная функция нравственного воспитания состоит в том, чтобы сформировать у подрастающего поколения нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, активную жизненную позицию, привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях чувством общественного долга.

Нравственное воспитание может быть реализовано средствами разных дисциплин, но иностранный язык в этом отношении обладает особым потенциалом. Процесс овладения иностранным языком, как и каждый предмет, открывает ребенку доступ к определенной части накопленного человечеством культурного фонда. Дидактический материал, используемый в процессе изучения иностранного языка, предполагает приобретение знаний о различных областях жизни страны изучаемого языка, воспитание позитивного отношения к стране, ее народу, традициям и обычаям, развитие умений толерантного отношения к ценностям страны изучаемого языка. Сказочные тексты, которые используются на уроках иностранного языка на младшей ступени обучения, создают благоприятные условия для освоения нравственных ценностей, как родной страны, так и страны изучаемого языка.

Человек живет среди других людей, вещей, идей, смыслов, которые по-разному значимы, имеют для него различную цену. Мир человека – это мир ценностей. В ценности чего-то или кого-то для человека отражается его отношение к чему-то или кому-то. Ценность – это не природное свойство чего-либо – внешнего предмета, события или явления; в ценности отражено отношение индивида к предмету, событию или явлению, а именно отношение, в котором проявляется признание этого чего-то как важного, значимого для человека.

Ценность не является свойством какой-либо вещи, а сущностью и одновременным полноценным условием бытия объекта.

То существенное, весомое, полезное, что вписывается в понятие «ценность», должно входить в жизнь детей посредством содержания, формы, не сковывая его возможности, интеллектуальные и личностные силы, обязательно оставляя в его душе неизгладимый след. Легче всего ценности постигаются через образы: художественное произведение, звуки, композиции, картины. В структуре личности они преобразуются в ценностные ориентации и ценностные отношения. Ценностные ориентации – иерархическая выстроенность, дифференциация ценностей по их значению для личности. Под ценностными отношениями понимаются субъективно-окрашенные связи личности с предметным социальным миром, природой, опосредованные ценностными ориентациями. Ценностные ориентации – внутренняя основа отношений к миру. В результате усвоения ценностей у детей формируется своеобразная система отношений. Наблюдая окружающую действительность, дети могут оценивать факты как привлекательные или злые, красивые или безобразные.

Таким образом, процесс формирования ценностей – внутренний, интимно-личностный процесс нравственного становления человека.

Неоднократно предпринимались попытки выделить основные классы ценностей. Наиболее общепринятой является иерархия ценностей по В. Гартману [6. С. 38]:

- приятное – неприятное (наслаждение – страдание);
- совокупность витальных ценностей (здоровье);
- область духовных ценностей – этические, ценности культуры, нравственные;
- святое – несвятое.

Если детализировать ценностно-ориентационный аспект, то его основу составляют следующие *ценности*:

- человек и его жизнь: окружающая среда, здоровье; гуманизм отношений; вера в будущее как стимул и ориентир в жизни;
- семья: родители, родственники; семейные традиции;
- труд: духовное и материальное благополучие, созидание, процветание страны, разнообразие профессий;
- знание: успешная деятельность, интересное общение, полезная наполненность свободного времени, книги;

- родина: ближайшее окружение – родной дом, природа, национальные традиции, народное искусство;
- мир: дружеские отношения, уважение прав других народов, взаимопонимание, терпимость;
- красота: гармоничное, прекрасное, изящное, величественное в природе, искусстве, социальном и рукотворном мире.

Для нас наибольший интерес представляют нравственные ценности, которые являются фундаментом нравственной и духовной культуры личности.

Согласно этике, науке, изучающей мораль и нравственность, *нравственные ценности* – это ценностные убеждения и умения самостоятельной регуляции поведения и взаимоотношений с окружающими; это совокупность поведенческих эталонов, взглядов, убеждений, представлений о должном и допустимом.

Пространство нравственных отношений исключительно обширное, оно охватывает все сферы внутреннего мира человека и все области его внешних социальных отношений.

Каталог нравственных ценностей складывается из тех реальностей и поступков, которые мы не просто оцениваем, но и одобряем, т. е. оцениваем как благие, добрые, хорошие. В него входят качества, составляющие нравственную позицию личности, естественную основу ее нравственного поведения, а также моральные принципы и нормы поведения, которые определяются качествами человека. Такими качествами являются сострадание, доброжелательность, милосердие, любовь, гордость.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования нравственных ориентаций, так как формирующиеся нравственные представления начинают играть регулирующую роль в поведении детей, их отношении к окружающим именно в этом возрасте.

В соответствии с поставленными целью и задачами нравственного воспитания можно выделить следующие *требования к отбору содержания* учебного материала:

- культуроведческое наполнение (включение образцов детской культуры стран изучаемого языка, насыщенного нравственно-ценностным материалом);
- воспитательная ценность (педагогические возможности отобранного дидактического материала в нравственном воспитании и развитии: воспитание гуманистических личностных качеств, положительного и толерантного отношения к представителям других культур);
- тематическая маркированность (информационная ценность материала для формирования целостного представления ребенка об окружающей действительности и о месте в ней человека, соответствие материала тематическим блокам, представляющим педагогически адаптированную систему знаний о мире);
- природосообразность (соответствие интересам и потребностям детей в познании нравственно-ценностных установок);
- дополняемость (привлечение фондов знаний ребенка в освоении личностно-ценностных ориентаций);
- «открытость текста» (возможность использования текста как источника информации для постановки обсуждаемых проблем и создания коммуникативных ситуаций).

На основании вышеизложенного представляется возможным сделать вывод о том, что в младшем школьном возрасте необходимо использовать сказочный текст, исходя из принципов целостного обучения, которые в первую очередь основываются на психических особенностях детей. Если учебный материал интересен, доступен школьнику, вызывает эмоциональный отклик, то ребенок быстро усваивает новое, хорошо запоминает, легко переключает внимание. Если же учебный материал неинтересен и для его изучения требуется длительная, напряженная, однообразная работа, то ребенок плохо осваивает новое, отвлекается [5. С. 39].

Представляется, что сказка является идеальным материалом для нравственного воспитания ребенка. Сказки – огромный, значительный пласт фольклора. Наряду с лучшими литературными произведениями они создают базу нравственного воспитания читателей.

Сказки – источник житейской мудрости и этических норм. Они описывают системы ценностей народа. Будучи неотъемлемым элементом народной культуры, они лишены субъективного, предвзятого сиюминутного авторского видения событий и реалий народной жизни. Сказка позволяет ребенку определить понятия добра и зла, на основе действий героев узнать о милосердии, сочувствии, бескорыстии и долге.

В сказках информация представляется в наиболее доступной для понимания форме, к тому же сказочный мир хорошо знаком, интересен, понятен и, самое главное, искренне любим младшими школьниками.

Восприятие детьми художественной литературы есть активный волевой процесс, предполагающий не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, в результате чего возникает эффект личного присутствия и участия в событиях. Следовательно, использование сказок помогает достижению понимания, осознания нравственных ценностей. Через знакомство со сказочными персонажами дети имеют возможность узнать отношение героев к добру и злу, окружающему миру – природе, людям.

Ценности добра и зла – универсальны, они встречаются в сказках всех народов, в которых, как правило, добро побеждает, а зло бывает наказано. Однако нередко в основе одинаковых понятий лежат разные образы и представления о предмете или явлении, связанные с менталитетом народа, условиями жизни, характером его занятий. Так, главного героя английских сказок Джека можно сравнить с русским Иваном, но английский Джек гораздо хитрее и не всегда добивается своего честным способом. А Иван часто действует невпопад, но он бескорыстен, чист сердцем, отзывчив.

Если говорить о технологии формирования ценностных ориентаций, то это достаточно сложный нелинейный по своей сути процесс, имеющий временную протяженность. Как минимум, он включает в себя следующие учебные задания:

- предъявление содержания сказки с вычленением понятия «нравственной ценности»;
- задания на актуализацию ценности в нравственно-поучительных ситуациях;
- задания на осознание ребенком нравственно-ценностных качеств;
- задания на принятие нравственной ценности;
- реализация ценностных ориентаций в микросреде учебного взаимодействия.

Содержание нравственного воспитания требует отбора соответствующих форм, методов, приемов работы, направленных на включение ребенка в культурно-заданную деятельность. Мы определяем ее как тематико-ситуативную организацию ценностно-ориентированного материала, реализуемую в следующих этапах:

1 этап: презентация сказки;

2 этап: вычленение ценностей в канве сказки;

3 этап: активизация ценностно-ориентированного материала в следующих формах работы:

а) коллективные: обсуждение, сравнение, сопоставление нравственных дилемм с использованием проблемных заданий;

б) групповые: нахождение аналогий ценностей в бытовых сценках, играх, праздниках, обеспечивающих максимальную включенность ребенка, связанную с созидательным началом, миром чувств, эмоций, потребностей;

в) индивидуальные: поиск дополнительной информации, рефлексивный анализ собственного поведения; выражение личного восприятия и эмоционального отношения к положительным и отрицательным проявлениям через рисунок, поделки, художественное выступление;

4 этап: включение ценностно-ориентированной информации в ситуативно-коммуникативную деятельность, осуществление которой возможно через ролевые, речевые игры, драматизацию.

Прогнозируемые результаты: учащиеся должны быть чувствительными к ценностным ориентирам; осознавать содержание нравственно-ценностных качеств; уметь выразить свое

эмоциональное отношение к положительным и отрицательным поступкам; уметь оценить собственное поведение.

Литература

1. *Аплетаев М. Н.* Воспитание нравственных основ личности в процессе обучения. Омск: Изд-во Омск. ун-та, 2002.
2. *Болдырев Н. И.* Нравственность. М.: Изд-во Моск. психол.-социолог. ин-та, 2006.
3. *Гез Н. И., Фролова Г. М.* История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2008.
4. *Дружные ребята: Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников: Пособие для воспитателей и родителей / Р. С. Буре, М. В. Воробьева.* М.: Просвещение, 2004.
5. *Кряжева Н. Л.* Развитие эмоционального мира детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1997.
6. *Рождественский Ю. В.* Словарь терминов: Мораль. Нравственность. Этика. М.: Наука, 2003.
7. *Сухомлинский В. А.* О воспитании: Для педагогов, родителей и студентов пед. вузов / Сост. Д. И. Латышина. М.: Крон-Пресс, 1998.
8. *Утехина А. Н., Ажмякова Н. Н.* Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку: Монография. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2004.

С. В. Николаева

МДОУ «Детский сад № 275», г. Ижевск

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА УДМУРТСКОМ ЯЗЫКЕ

Описывается использование принципа наглядности, а именно визуально-графических средств в обучении детей монологическому высказыванию на удмуртском языке.

Ключевые слова: монологическая речь, визуально-графические средства, схема-модель.

Svetlana Nikolayeva

Municipal Preschool Educational Institution № 275, Izhevsk

SOME ASPECTS OF TEACHING MONOLOGIC UDMURT SPEECH TO PRESCHOOL CHILDREN

The author describes implementation of the presentation principle in teaching languages, namely – using visual and graphic means in training children for monologic speech in the Udmurt language.

Keywords: early language education, sensitivity, multilingualism, strategy, management.

Связная монологическая речь является одним из средств активизации речемыслительной деятельности ребенка. Умение рассказывать играет большую роль в процессе общения. Для ребенка это умение является также средством познания, проверки своих знаний, представлений, оценок. Начинать учить детей монологической речи необходимо с дошкольного возраста, когда нервная система ребенка пластична, когда закладываются психические свойства личности.

При изучении второго (в нашем случае – удмуртского) языка особенно необходима монологическая речь: в ней быстро обнаруживаются ошибки в произношении и конструкции предложений. Кроме того, монологическая речь интенсифицирует процесс умственного развития ребенка. Она приучает точно выражать свои мысли, способствует выработке произвольного внимания, воспитывает волю и умение владеть собой.

Связная речь дошкольников на удмуртском языке проходит в своем развитии два основных этапа формирования: понимание речи на данном языке и общение на нем. Эти две стороны связной речи психологически тесно связаны, формируются и совершенствуются одновременно. В первое время, естественно, преобладает слуховое восприятие и понимание.

У истоков монологического сообщения лежит тема, т. е. для монолога характерна выраженность в речи говорящего одной смысловой позиции. С целью развития устной монологической речи дошкольников целесообразно определить круг тем, на основе которых будет строиться вся работа. Как уже отмечалось, основной составляющей монолога является предложение сообщающего типа. Ему не характерны ни побудительные, ни вопросительные предложения. Задача педагога состоит в том, чтобы хорошо усвоенная диалогическая речь в конечном итоге перешла в монологическую.

Одним из видов работы по развитию и закреплению умения строить монологические высказывания на удмуртском языке является использование визуально-графических средств.

Как известно, и это вполне естественно, преподаватели второго языка на ранних этапах обучения сталкиваются с рядом трудностей. Вот некоторые из них: потеря интереса к занятию со стороны ребенка, если идет получение информации на слух; неумение сместить акценты со своей активности на активность детей, их инициативу и самостоятельность.

Как правило, в раннем языковом обучении преобладает речь преподавателя. Детям трудно усвоить большой объем учебного материала только на слух, особенно детям со слабой слуховой памятью или относящимся к так называемому некоммуникативному типу овладения вторым языком. Отсутствие зрительно-графической опоры вызывает затруднение при запоминании слов, в осмыслении грамматических явлений, построении собственных высказываний, значительных по объему.

В свою очередь мы задались целью обучать детей монологическому высказыванию на удмуртском языке. На помощь нам пришла методика использования пиктографического письма. Надо признать, что многие исследователи доказательно утверждают, что существует «визуальное мышление» [7. С. 218]. Такое мышление проявляется в узнавании (идентификации) зрительных образов, в способности воссоздать по видимой части объекта и его невидимую часть, в умении адекватно изобразить видимое в его самых существенных чертах или даже самом неумелом рисунке.

Пиктографическое, или картинное, письмо, прежде всего, это символическое изображение вещей, предметов, действий и т. д. Такое письмо особенно легко развивается у детей дошкольного возраста, так как детский рисунок, в сущности, является своеобразной графической речью, графическим рассказом о чем-либо. Ребенок не стремится к изображению, он гораздо более символист, чем натуралист, он нисколько не заботится о полном и точном сходстве, а желает только самого поверхностного указания, т. е. не представить рисунок, а назвать и обозначить его. Таким образом, этот графический рассказ является своеобразной письменной речью ребенка. Нужно отметить, что письменная речь человека, протекающая при отсутствии собеседника, должна быть монологичной, выражать смысловое содержание сообщения исключительно языковыми средствами, использовать знаки визуального кода; устная же речь при наличии собеседника и в ситуации непосредственного общения является диалогической, передает определенную часть смыслового содержания сообщения паралингвистическими средствами выражения, использует звуковой код.

Чтобы развивать монологическую речь ребенка, мы решили так поставить учебный процесс, при котором широко используется принцип от простого к сложному, а именно – от рисования вещей к рисованию речи. Достаточно четко и обоснованно этот процесс описан в работах Н. И. Смирновой, Л. Соломенниковой, Г. Ткаченко, В. А. Кирюшкина. При этом определенную помощь оказывают словозамещающие знаки, представленные символами, графическими изображениями. Каждый символ имеет эквивалент и обозначает, как правило, одно слово.

Опыт показывает, что кодирование и декодирование речи посредством символов проще и доступнее для ребенка, и его с успехом можно применять в обучении детей начиная с 4-летнего возраста. Следует отметить, что в нашем случае применение визуально-графических символов происходит в старшем дошкольном возрасте и усложняется многообразием упражнений к концу учебного года. Символы являются «мостиком» в переходе от устного общения к знаковому письму, следовательно, идет процесс развития монологического высказывания. С помощью визуально-графических средств можно составить высказывания

различного объема на различные темы. Но все символы – опоры должны составлять некий план высказывания, схему, в которой наглядно представлены все конкретные элементы высказывания, их порядок и необходимые перестановки и дополнения.

Нами разработаны несколько схем-моделей на темы «Животные», «Овощи и фрукты», «Погода», «Кто такой я». При этом мы придерживались формулировок к терминам «схема» и «модель», что они собой представляют и для чего нужны.

Схема – это «чертеж, изображающий систему, устройство или взаиморасположение, связь частей чего-либо». Соответственно, схема содержит в себе «вспомогательные объекты – графические модели, замещающие изучаемый объект и представленные в наиболее общем виде».

При составлении схем-моделей важно учитывать, что обозначается данной схемой, какова ее содержательная сторона, какую информацию она может передать ребенку. На опыте мы убедились, что использование схем-моделей в обучении детей рассказыванию помогает детям наглядно представить себе структуру предложения (прежде всего количество и порядок слов в предложении) и воспроизвести слово через его модель.

Схема предложения в обобщенном виде отражает следующие его признаки:

- предложение выделяется из речи (можно зафиксировать, сколько сказано или услышано в предложении);
- предложение имеет начало и конец (начало обозначается вертикальной чертой; пауза в конце предложения обозначается точкой, а впоследствии, по мере необходимости, вводятся вопросительный и восклицательный знаки).

Схема предложения, поделенного на слова, отражает следующие его признаки:

- предложение состоит из слов;
- в каждом предложении определенное количество слов;
- слова располагаются в определенной последовательности (в удмуртском языке глагол стоит в конце предложения).

На наш взгляд, реализуются две принципиальные установки: во-первых, схемы-модели в старшем дошкольном возрасте используются не эпизодически, а постоянно, систематически. Но при этом нужно помнить, что подобные опоры используются для облегчения запоминания и понимания, а не как самоцель. Во-вторых, обеспечивается умение пользоваться схемами. Кроме того, преподаватель имеет возможность уменьшать или увеличивать степень участия, активности и самостоятельности детей, проводя ее в двух направлениях: осуществляется как соотнесение звучащей речи с готовой схемой-моделью, так и моделирование предложения, слова, самостоятельное составление схемы.

Также крайне необходима работа над термином «предложение», поскольку связная речь человека складывается из полноценных предложений. Преподаватель сообщает термин «предложение» и приводит пример рассказа. Детям требуется определить, сколько предложений в данном рассказе. Дошкольникам трудно выполнить это задание на слух, и преподаватель объясняет, что на помощь могут прийти схемы, т. е. условные обозначения того, что мы слышим. Каждое сказанное предложение фиксируется схемой. Дети тренируются в составлении таких схем и попутно участвуют в диалоге, отвечая на примерно такие вопросы: Что на схеме обозначено черточками? Для чего слева имеется выступающая черта? Что стоит в конце предложения? Как показано, что предложение закончено? Как на схеме обозначено первое слово? и т. д.

Данный диалог помогает осуществиться речевому высказыванию детей. Дети учатся слушать и слышать вопрос, высказывание. Развитию коммуникативных умений способствует воспроизведение диалогов, текстов в соответствии с предложенной образной системой.

Предложенные к реализации принципиальные установки и упражнения, связанные с ними, позволяют контролировать, понимает ли ребенок на самом деле удмуртскую речь и то, что говорит сам.

Следует также отметить живой характер иллюстрирования (символы напоминают детские рисунки и этим доступны самим детям), за счет которого удастся ввести в речь не

только существительные и конкретные прилагательные, но и наглядно мотивировать динамичные понятия.

При разработке схем-моделей и визуально-графических символов мы придерживались следующих практических рекомендаций:

- скрытая в наглядности сущность вещей должна быть достаточно открытой, следовательно, доступной внешнему наблюдателю;
- дидактические параметры наглядности должны «измеряться» преподавателем по отношению к базисному знанию детей;
- наглядность должна быть информативной, т. е. мобилизовать внимание и поисковую активность детей;
- наглядность не должна быть экономичной (это может сильно затруднять восприятие и понимание), но не должна быть и излишне детализированной (что может замедлить извлечение необходимого из общего) [3. С. 8].

Дидактические достоинства зрительного канала многочисленны. Воспринятые зрением факты легче становятся личным опытом учащихся, в то время как словесные объяснения отражают опосредованный, отчужденный опыт: недаром говорится, что лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Кроме того, нередко визуальное восприятие не может быть заменено словами, поэтому роль зрительного канала остается невосполнимой, уникальной.

Но следует помнить, что применение визуально-графических символов как вспомогательных средств при переходе от устного общения к знаковому письму, соответственно, к монологизации, будет ограничено в силу определенных причин: объективных – не все они достаточно понятны и просты в использовании, при рисовании их; субъективных – не всякий преподаватель примет их, поскольку у каждого человека уже сложились «свои символы» для определения каких-либо предметов, действий, характеристик. Поэтому мы выделили некоторые наиболее адекватные понятию слова-символы и показали их функционирование в монологической речи дошкольников.

С помощью наглядных стимулов, выполняющих роль опор, монологи детей достигают длины в несколько предложений. Визуально-графические средства помогают быстро восстановить в памяти пройденный материал либо монологическое высказывание.

Литература

1. Арушанова А. Диалогическое общение детей дошкольного возраста // Общение и двуязычие: подходы и данные. М.: Центр «Дошкольное детство» им. А. Запорожца, 1998.
2. Белова З. С. Визуальная наглядность в формировании реалистического мышления учащихся (на материале обучения изобразительно-графическими средствами): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 1997.
3. Бородич А. М. Методика развития речи детей: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология». М., 1981.
4. Кирюшкин В. А. Работа со схемами при обучении грамоте // Начальная школа. 2000. № 7.
5. Соломенникова Л. Об использовании наглядности для формирования связной монологической речи // Дошкольное воспитание. 1999. № 4.
6. Ткаченко Т. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. 1990. № 10.
7. Утехина А. Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика: Монография. Ижевск: Изд-во УдГУ, 2000.

Е. В. Осмина

Ижевский государственный технический университет

МИР ГОВОРЯЩИХ И ГОВОРЯЩИЙ МИР: СУБЪЕКТНАЯ СООТНЕСЕННОСТЬ

Мы принадлежим миру говорящих. Переоценить психологическое значение речи для психического развития человека невозможно – это и структурная перестройка всей сферы психических функций человека (как когнитивных, так и эмоциональных), и содержательная трансформация всего поведения (его «окультуривание»), и формирование механизмов / функциональных инструментов самоидентификации. Но язык приходит к нам извне, в виде жестко структурированной и нормированной внутренними законами конструкции. Он диктует нам правила поведения, возможные траектории развития, и ... ответственность. Человек может избежать последнего путем ухода в «голую функциональность» языковой реальности, а может реализовать шанс обнаружить говорящий мир и вступить с ним в диалог.

Ключевые слова: речевое поведение, речевая обращенность, языковая система, коммуникативная функциональность, диалог.

Elena Osmina

Izhevsk State Technical University

WORLD OF SPEAKERS AND SPEAKING WORLD: SUBJECT EQUIVALENCE

We belong to the world of speakers. It is impossible to overestimate psychological meaning of speech for the psychical development of a human being – it includes the structural reconstruction of all psychical functions of man (cognitive and emotional), the content transformation of behavior (its “enculturation”) and the forming of mechanisms / functional tools of self-identification. However a language comes to us from outside in a form of the construction rigidly structured and restricted by internal laws. It imposes the rules of conduct, possible development trajectories and responsibility. An individual can avoid responsibility by entering into “bare functionality” of language reality but s/he can realize the chance of discovering the speaking world and engaging in a dialogue with it.

Keywords: verbal behavior, speech manner, language system, communicative functionality, dialogue.

В начале было Слово.... (1:1 Ин)

Преобразующая роль языка в историческом контексте является общепризнанным положением для целого ряда наук о человеке – антропологии, истории, этнографии, психологии, психофизиологии и др. [5, 6, 8, 11, 12]. Л. С. Выготский метафорически сравнивал язык со стихией, реализующей интенцию внутреннего опыта мышления [6], а речь считал главным средством развития личности [5]. Индивидуальное речевое развитие человека в онтогенезе имеет длительную и наиболее сложную гетерохронную формулу функционального становления [1], а его этимологическая, историческая и фонетическая емкость исключает «естественное» возникновение правильных языковых конструкций [15]: необходима передача этого опыта посредством специализированного обучения. Иными словами – речь приходит к нам от Другого, уже имеющего опыт речевого становления и развития, активно обращающего ее к нам и ожидающего адекватного (речевого) ответа.

Переоценить психологическое значение речи для психического развития человека невозможно: общепризнанным после работ Л. С. Выготского стал тезис об определяющем и опосредствующем влиянии речи на становление высших психических функций, свойственных только человеку и выгодно отличающих его в ряду ближайших филогенетических соседей [6, 12]. С появлением речи такие функции, как ощущения, восприятие, память, мышление приобретают собственно познавательный характер, опосредуя взаимодействие ребенка / взрослого с окружающим миром: названный словом мир (в том числе и социальный) становится объектом познания, преобразования, взаимодействия, и в пределе – диалога.

Необратимо трансформируется вся сфера эмоциональных реакций – из формы интуитивно-непосредственного способа отражения окружающего мира и воздействия на него она приобретает вид сложнейшей системы эмоциональных образов, развитие которой сопровождается расширением диапазона эмоционально-чувственных функций в организации индивидуальной жизнедеятельности. Результаты сравнительно-психологических исследований в онтогенезе свидетельствуют о том, что с появлением речи «в сферу объектов, доступных для преобразования ребенком, включается и его собственное поведение», последнее становится реальным функциональным ресурсом для преодоления импульсивности в «непосредственно привлекательной ситуации» [6].

Речь, обращенная к собственному поведению, делает это поведение объектом для построения рефлексивных образов – центральный механизм самоидентификации. Психологическая самоидентификация традиционно рассматривается в качестве основы личностной и субъектной идентичности, или состояния тождественности человека самому себе, имеющего как внешние корреляты (на уровне деятельности и поведения), так и внутренние (в виде соответствующих переживаний) [10]. После пионерских работ Э. Эриксона, посвященных индивидуальной идентичности на разных этапах онтогенеза, интерес психологов к механизмам ее формирования отличается удивительным постоянством, что легко объяснить неоспоримым вкладом идентичности (как психологической, так и социальной) в повышение общей жизнеспособности личности. Очевидно, что подобно тому, как лишь названный мир может быть объектом трансформации, индивид, ставший для себя самого словом, приобретает способность к самоизменению в заданном направлении. Необходимо отметить, что это слово имеет экстрапсихическое происхождение, приходит к индивиду извне и несет в себе содержание отраженной (другим индивидом) его индивидуальности. Как нам представляется, только в этом случае можно говорить о подлинной самоидентичности (тождественности себе как субъекту) – осознанной и произвольной, предполагающей свободный выбор личности и реализацию ее права быть таковой в пространстве другого человека как необходимого условия реализации потенциальной самоидентичности [13].

Преимущества мира говорящих людей не ограничиваются психологическими особенностями организации индивидуальной жизнедеятельности, – они распространяются на все социальное пространство совместного бытия, составляя содержание культуры последнего. Речевая трансляция образцов и структур деятельности от поколения к поколению лежит в основе преемственности культурных ценностей и норм, их воспроизводимости на уровне индивидуального и социального поведения. Культура говорящих людей невозможна вне охватывающей всех «деятельности образования» [7], а непрерывность последней обеспечивает решение грандиозной задачи – воспроизводство социокультурных пластов пространства и времени – посредством превращения «природного человека в культурного» (по С. И. Гессену) или естественно-натуральных форм психического функционирования индивида в культурно-опосредованные формы личностного бытия (по Л. С. Выготскому). Речь имеет экспансивную природу, и в этом аспекте мир говорящих не выдерживает обращенности лишь на самого себя. Всякое слово взывает к кому-то (чему-то), кто или что значительно превосходит содержание актуального пространства реализации этого слова.

Продолжительность онтогенеза развития речи и оречевленного поведения имеет объективный характер, что обусловлено не только инертностью цереброгенеза в целом и нервно-психического развития в частности, но и особенностью самой языковой системы: язык предстает как сложнейшая, искусственно созданная конструкция, существование которой поддерживается имплицитно присущими ей правилами и законами [9, 11, 12]. Последнее делает освоение и интериоризацию языковых норм чрезвычайно трудоемким (и одновременно творческим) процессом преобразования индивидуальных речевых возможностей, особенностей мышления, структуры и содержания сознания, самосознания [15].

Основным системообразующим компонентом языка выступает грамматика, определяющая уровень его сложности и истинность высказываний: «Грамматика принуждает нас к тому, чтобы совершать одни действия в сфере языка и не совершать других» [4. С. 280]. Именно грамматический строй языка как «органон обучения общественной жизни» (по О. Розенштоку-

Хюсси) содержит в себе возможности и ограничения социализации индивида, фиксируя степень свободы последнего. К. Д. Ушинский считал, что освоение грамматики способствует развитию самосознания личности, подчеркивая в грамотности ее психологическую функцию [15].

По мнению Л. Витгенштейна, именно язык обеспечивает, поддерживает и выражает социальную адекватность индивидуальной жизни. Реальность языка оказывает определяющее влияние на системообразующие компоненты индивидуальной жизни – коммуникативность (язык как «физический носитель социальных связей, направленных на установление отношений», по О. Розенштоку-Хюсси) и правилосообразность (грамматическая система языка задает границы употребления слова, по Л. Витгенштейну). В рассматриваемом контексте легко возникает соблазн тотального объяснения феномена человека: в самом деле, что остается от личности, если вычесть все языковые конструкции, определяющие не только строй мышления индивида, характер его восприятия, но и саму действительность? Психолингвистический детерминизм траектории индивидуального развития угадывается и в словах О. Розенштока-Хюсси: «Когда нас учат говорить, нам задают направление, в котором мы пойдем по жизни» [14. С. 68].

Работы ведущих лингвистов и философов, посвященные развитию языка в историческом и онтогенетическом контексте, привели в XX столетии к настоящему «лингвистическому развороту», согласно которому именно язык определяет характер нашего восприятия, содержание наших переживаний и в конечном итоге оказывает непосредственное влияние на тот мир, в котором мы живем [3, 4, 9, 14]. Истоки такой интерпретации приписывают В. Гумбольдту, который подчеркивал влияние структурно-содержательных особенностей языка на субъективный мир индивида [8]. С позиций лингвопсихосоциального подхода вся человеческая жизнь проходит в языке [14], а происходящие в окружающем мире предметные события подчиняются логическим законам коммуникации [3]. В таком ракурсе мир приобретает значение связного текста в его разнообразных интерпретациях: пересказ некоторого происшествия в системе определенного языка придает ему бытийную определенность, субъектную отнесенность и временную завершенность [11]. Окружающий мир приобретает статус «говорящего мира». Или его делают таковым, поскольку система языковых связей, по мнению Ю. М. Лотмана, неизбежно переносится на истолкование связей реального мира, обеспечивая структурно-событийное единство последнего.

Вместе с тем, существует и другая сторона рассматриваемого вопроса: в мире, структурированном языковыми закономерностями, свобода действий и поступков человека определяется уровнем выбранной коммуникации и ее средств [3]. Иными словами, структурная определенность языковой реальности обуславливает возможность ее упрощения в виде доминирования в социальном пространстве коммуникаций «голой» функциональности, что в конечном итоге значительно упрощает окружающий мир и многообразные отношения в нем, делая их плоскими и индивидуально понятными.

Против функционального гиперобобщения слова активно выступал М. М. Бахтин, для которого мир языка имел организацию живого существа. Язык, по мнению автора, потенциально содержит в себе идеал человека, который актуализируется (вызывается к жизни, воплощается) всякий раз в конкретно-ситуативных высказываниях участников социального взаимодействия. Поэтому так необходима творческая установка или живое участие каждого из нас, которое служит гарантом совершения работы индивидуальным сознанием по преодолению жесткого диктата языковых форм посредством «имманентного усовершенствования» языка, что делает язык «послушным» и адекватным орудием познания, язык, по мнению М. М. Бахтина, «всегда слуга» [2]. Таким образом, стихия языка и его структурная доминантность преодолеваются активностью участников социального взаимодействия, направленной друг на друга и реализующей интенцию каждого из них «быть Словом».

Разразившийся в конце 80-х гг. прошлого столетия кризис образования имел выраженную антропологическую природу, которая для общественного сознания была артикулирована как проблема поиска новых подходов к решению актуальных задач культурного развития и повышения креативного потенциала личности. Последнее интерпрети-

руется в ракурсе самобытной активности, направленной и осознанной, свидетельствующей о наличии субъекта. Проблематизация человека как «субъекта активного действия» предполагает дифференцированное опознание феноменов его субъектного включения, как в масштабах всеобщего бытия, так и собственной жизни. Имплицитно предполагалось, что не всегда способность оптимально «вписаться» в окружающий социальный мир свидетельствует о субъектном участии в нем [13], жизнь вполне адекватно может быть реализована и на ролевом уровне ее проживания. Здесь важно подчеркнуть, что язык как психологическое средство культуры самовыражения и социокультурный источник психологической самоидентификации может сыграть с нами злую шутку: именно посредством языка мы подчас становимся заложниками готовых конструкций жизнеустройства и ролевых установок, обеспечивающих успешную адаптацию в социальном пространстве. Рассмотрим это на примере формирования культурной идентичности.

В формировании и реализации феномена культурной идентичности личности принимают участие как психологические, так и социально-психологические механизмы. На психологическом уровне – это переживание личностью уникальности своего жизненного опыта и способа жизнедеятельности в данной культуре, которое обуславливает непротиворечивую актуальным культурным ценностям и нормам тождественность самому себе [10]. На социальном уровне – это позитивное переживание принадлежности к определенной культуре, отождествление себя с ее носителем, само-осознание в качестве необходимого звена культурной преемственности [7]. Культурная самоидентификация имеет символически-опосредствованную структуру, ведущую роль в формировании которой играет язык соответствующей культуры. Общеизвестным для психологии идентичности (после работ Э. Эриксона) является тезис о возможной реализации культурной самоидентичности в различных сферах жизнедеятельности индивида. Н. В. Ковалева предложила классификацию уровней идентичности (на модели субъекта), за основание которой были взяты деятельностные установки личности: энергетический, операциональный, целевой, смысловой [10]. По мнению автора, уровень идентификации определяется имеющимся потенциалом личностного развития и актуальным содержанием жизнедеятельности.

Так, согласно результатам наших исследований механизмов культурной самоидентификации в подростковом возрасте (совместное исследование закономерностей формирования грамотной письменной речи с В. В. Криушовой), ее ведущим уровнем является операционально-энергетический в виде интериоризации культурно-символических средств поведения и их использования исключительно в качестве психологического средства самовыражения. Подростки 11–13 лет, обладая достаточным количеством развернутых форм речевого поведения, используют последнее по типу «ситуационно-мотивированных и ситуационно-обусловленных процессов». Речевая активность подростка направлена на решение ситуативно возникших задач самовыражения, следствием чего является ее формализованный характер, функциональная «свернутость» и обилие в устной речи лингвистических парафазий. Ситуация принципиально изменяется в условиях появления «наблюдателя» экспериментально заданной «обращенности» речевой активности (в том числе и в виде творческих письменных работ) – изменяется не столько речь, сколько позиция говорящего. Последняя характеризуется наличием осознаваемых намерений, независимостью от эгосостояний и текущих потребностей, абстрактно-интеллектуалистических формулировок, а самое важное – ожиданием ответа собеседника. Интересно, что сам подросток в этом случае испытывает чувства удовлетворения и гордости, которые заставляют его впоследствии искать эту «точку встречи» с Другим, где речевая активность впервые выполнила функцию ключа-отмычки в мир говорящего другого, или в говорящий мир. Описанный статус подростка был идентифицирован нами как субъектный, опознавательным критерием которого является ортогональность двух реальностей – реальности говорящего и говорящей реальности [13]. Важно отметить, что субъектность в этом случае выступила реальным механизмом встречи двух реальностей (объективной и субъективной) и одновременно ее критерием.

Мы живем в мире, в котором язык имеет статус гаранта и критерия нашей социальной адекватности. На психологическом уровне овладение языком опосредует процессы личност-

ного становления и развития, расширяет спектр когнитивных и эмоциональных возможностей индивида, обуславливает формирование и реализацию механизмов самоидентификации. Однако конструктивная сложность языковой реальности требует для ее овладения специально выстроенных ситуаций обучения. Последние вкупе с особенностями функционирования любой языковой системы способны спровоцировать возникновение феноменов коммуникативной функциональности, элиминирующих богатство языка и сводящих его к инструменту самовыражения и манипулирования поведением объектов окружающего мира (в широком смысле). Но шанс подлинной человечности, по-видимому, в том и заключается – в преодолении навязанного и отражаемого нами детерминизма обстоятельств. И тогда в свободном противостоянии собственному Эго (боротание которого не прекращается с первых моментов становления речевого поведения) человек обнаруживает целый мир – говорящий мир, обращенный к нему, слушающий и отвечающий. И это событие – встреча двух миров – знаменует собой свершение подлинного онтогенеза речевого развития индивида, его проникновение в объективные законы языковой реальности, существование которой и возможно только благодаря и посредством подобной экспансии субъекта.

Литература

1. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания / Под ред. А. А. Бодалева. М.–Воронеж: МОДЭК, 1996.
2. *Бахтин М. М.* Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М. М. Работы 20-х годов. Киев: Next, 1994. С. 69–255.
3. *Бейтсон Г.* Экология разума: Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М.: Смысл, 2000.
4. *Витгенштейн Л.* Лекции: Кембридж, 1930–1932 (по записям Дж. Кинга и Д. Ли) // Людвиг Витгенштейн: человек и мыслитель. М.: Прогресс, 1993. С. 271–309.
5. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2001.
6. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собрание сочинений. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
7. *Гессен С. И.* Мировоззрение и образование // Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. М.: ИПП, 1996. С. 101–120.
8. *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985.
9. *Гутнер Г. Б.* Следование правилу и габитус в описании коммуникативной деятельности // Вопросы философии. 2008. № 2. С. 105–116.
10. *Ковалева Н. В.* Субъектная идентичность как психический механизм развития субъекта // Субъект, личность и психология человеческого бытия. М.: ИП РАН, 2005. С. 191–202.
11. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996.
12. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
13. *Осмина Е. В.* Жизнь на пределе возможностей, или невозможная определенность субъекта: Монография. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2007.
14. *Розенцток-Хюсси О.* Речь и действительность. М.: Лабиринт, 1994.
15. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: Фаир-Пресс, 2004.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы приобщения детей дошкольного возраста к культуре других народов, проживающих на территории Удмуртской Республики. Раскрываются возможности воспитания у детей культуры межнационального общения.

Ключевые слова: раннее образование, воспитание культуры, межнациональное общение, связь педагогов и родителей.

Irina Pushina
Municipal Preschool Educational Institution "Kindergarten № 116," Izhevsk

ON THE EXPERIENCE OF INTERCULTURAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The article discusses the problems of familiarizing preschool children with the national cultures of people living in the Udmurt Republic. The author reveals the potentialities of intercultural education.

Keywords: early education, culture formation, cross-cultural interaction, the contact between teachers and parents.

Удмуртская Республика – один из многонациональных субъектов Российской Федерации, обладает богатейшим культурным наследием, вобравшим в себя разнообразие национальных культур и традиций. Национальная культура органично включается в систему российской и мировой культуры, поэтому образовательная среда дошкольного учреждения призвана служить воспитанию у детей культуры межнационального общения.

К содержанию межкультурного воспитания детей мы относим: приобщение к культуре народов, населяющих нашу республику, воспитание уважения к людям различных национальностей; соблюдение нравственного такта по отношению к языку, национальным обычаям и традициям других народов; проявление интереса к достижениям культуры и жизни других государств и народов; стремление развивать общечеловеческие ценности.

Наукой установлено, что особенности межэтнического восприятия обусловлены возрастом и социальными условиями развития. С одной стороны, дети до 6 лет имеют достаточно размытое представление о своей национальности, в то же время уже в 4 года у ребенка начинает формироваться отношение к человеку другой национальности. В этом возрасте ребенку присущи эмоциональная отзывчивость, открытость, доверчивость и отсутствие каких-либо стереотипов, что позволяет ему вступать в свободное общение с людьми разных национальностей. Поэтому одной из главных задач родителей и воспитателей является формирование у детей дошкольного возраста доброжелательного, уважительного отношения к представителям других национальностей, приобщение к культурным ценностям разных народов.

Необходимость межкультурного воспитания – не очередной аспект «национально-регионального компонента» в содержании образования, не дополнительный урок или праздник. Осознанная необходимость воспитания у детей уважения к культурным различиям требует от общества целенаправленных усилий по организации межкультурного воспитания в детских садах, школах и семьях.

Осознание необходимости межкультурного воспитания побудило педагогический коллектив МДОУ № 116 ввести в учебно-воспитательный процесс диалог трех национальностей, представителей соответствующих языковых и культурных общностей – русской, удмуртской, татарской.

Были выделены основные цели работы:

- дать детям разносторонние знания о национально-региональных культурах;

- приобщить детей к родной, национальной и иноязычным культурам, к нравственно эстетическим ценностям народов;
- сформировать готовность к позитивному восприятию иных культурных ценностей в ситуациях межкультурного взаимодействия;
- воспитать детей в духе мира, толерантности, гуманного межкультурного общения.

Обучение, воспитание и развитие в нашем образовательном учреждении направлены на раннее ознакомление детей с национальной культурой народов Удмуртии. Успешность решения этих задач зависит от осуществления их в тесной взаимосвязи педагогического коллектива и родителей.

Программой предусмотрено включение в учебно-воспитательную работу с детьми компетентных специалистов. Мы разработали механизм их взаимодействия, по которому работа начинается с традиционной переподготовки кадров, разработки программ и создания специальной развивающей предметной среды.

Переходный блок предполагает определение общего личностного развития ребенка. Результаты обследования анализируются на педагогическом совещании, для каждого ребенка определяется зона ближайшего развития и намечается конкретный план каждого специалиста. Работа начинается с индивидуальных занятий и занятий с малыми подгруппами, которые формируются, прежде всего, с учетом языковых знаний детей. В этой работе участвуют не только воспитатель группы и воспитатель по обучению детей языкам (русскому, татарскому, иностранному), но и все специалисты: педагог-психолог, воспитатель изобразительности, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель. На таких занятиях ведется работа по подготовке ребенка к последующей образовательной ступени. Положительного результата в этом процессе мы достигаем только при тесной взаимосвязи всех педагогов, на всех уровнях при совместном планировании.

При этом в учебно-воспитательный процесс включены занятия по краеведению, на которых дети знакомятся с культурой, бытом, природой трех народов: русского, удмуртского и татарского. Для каждой возрастной группы определено одно занятие в неделю, которое включено в учебный базисный план. Составлен план работы по краеведению на каждый возраст, начиная со второй младшей группы. Во всех группах оформлены уголки национальной культуры, где представлены символика, национальные костюмы, природный ландшафт, дидактические игры с элементами национальных узоров. В детском саду два раза в неделю, начиная со средней группы, работает кружок по обучению детей разговорному татарскому языку.

Нами были разработаны методические рекомендации и перспективное тематическое планирование на три года обучения дошкольников разговорному татарскому языку. Основой для разработки послужили Программа обучения татарскому языку для татарских групп русских детских садов, автор Л. И. Мажитова и Интегративная программа «Лингва», составленная А. Н. Утехиной, Т. И. Зелениной.

Весь механизм этой работы построен так, что дети постоянно находятся в языковой среде в процессе ознакомления с национальными костюмами, предметами обихода. Дети включаются в различные виды деятельности:

- специально организованные занятия (физкультура – ознакомление с национальными играми; изобразительность – ознакомление с элементами одежды, национальных узоров; музыкальные занятия – ознакомление с народной музыкой, произведениями и песнями национальных композиторов);
- совместная деятельность детей и взрослых (в процессе чтения художественной литературы, изготовления панно, коллажей по произведениям национальных писателей, подготовки и проведения праздников, развлечений, выставок, конкурсов);
- свободная деятельность (сюжетно-ролевая игра, художественный труд, строительные, дидактические игры и др.).

Особое место в этой деятельности занимает воспитатель по обучению детей татарскому языку, который дает им основы языковых знаний и помогает специалистам и воспитателям подбирать необходимый дидактический материал для использования в работе с детьми.

Ближайшее окружение, социальная среда оказывают решающее влияние на формирование начального мировосприятия, мировоззрения детей. Весь учебно-воспитательный процесс направлен на обеспечение педагогических условий для воспитания культуры межнационального общения. Эта систематическая и поэтапная работа по созданию развивающей среды, культурно-образовательного пространства предполагает научное и дидактическое обеспечение дошкольного образовательного учреждения.

В нашем детском саду оформлены этнографические уголки, в младших и средних группах предметы быта и дидактические пособия по ознакомлению детей с русской и татарской культурами, для старших дошкольников – по ознакомлению с русской, удмуртской и татарской культурами.

В методическом кабинете представлены:

- научно-методическая, историческая, детская художественная литература и периодическая печать;
- инновационные материалы из опыта работы педагогов;
- аудио – видеоматериалы.

Для реализации потенциальных возможностей детей дошкольного возраста требуются соответствующие социальные условия жизни и воспитания. Поэтому дошкольное образовательное учреждение базируется на таких приоритетных направлениях, как:

- формирование личности в контексте родной культуры как естественной эмоциональной среды ребенка; включение аутентичных форм фольклора в содержание обучения и воспитания; приобщение к национальным обычаям, обрядам, традициям, национальным видам одежды, кухни, ремеслам. Творческое использование в учебно-воспитательном процессе национально-культурных, регионально-этнических традиций;

- обучение и воспитание на родном языке в соответствии с конституционными правами ребенка. Обеспечение полноценного речевого и умственного развития ребенка, расширение сферы употребления родного языка, создание речевой среды с высоким развивающим потенциалом в соответствии с пожеланиями родителей;

- усвоение детьми этнических и общечеловеческих ценностей. Формирование эмоционально-положительного отношения к совместно проживающим народам, к их языку, культуре.

Для более глубокого погружения детей дошкольного возраста в основы межкультурного взаимодействия большую роль играют средства национальной культуры – традиции, праздники, обряды.

Традиции организуют связь поколений, на них держится духовно-нравственная жизнь народов. Преемственность старших и младших основывается именно на традициях. Чем многообразнее традиции, тем духовно богаче народ. Традиции содействуют восстановлению исчезающего ныне культурного наследия. Особенно важно поддерживать народные традиции в дошкольном возрасте. «Когда национальное умирает в детях, то это означает смерть нации, – пишет видный представитель этнопедагогики Г. Н. Волков, – чем больше национального воспитания, тем сильнее, культурнее, духовно богаче нация».

Многие родители наших воспитанников росли в те годы, когда не уделялось должного внимания воспитанию межкультурных отношений. Родители не имели возможности для полного национально-культурного самоопределения, самовыражения и самореализации. Соответственно, для своих детей они не выступали как источник национальной культуры. С этой целью руководством дошкольного учреждения было решено привлекать к работе по введению основ семейного межкультурного взаимодействия бабушек, дедушек воспитанников дошкольного учреждения, организаторов общественного центра татарской культуры. Они постоянные участники совместных национальных праздников (Гербер, Сабантуй, Рождество); посиделок в комнате национального быта (представлены три избы – русская, удмуртская, татарская), где бабушки делятся с детьми и их родителями мастерством по рукоделию, рассказывают национальные сказки, потешки, прибаутки, угощают детей блюдами национальной кухни (шаньги, перепечи, табани, эпочмак, чак-чак, балиш). Это позволяет родителям вместе с детьми приобщаться к родному языку и традициям.

Отдельная работа проводится в комнате национального быта, где в трех избах представлены подлинные предметы быта (национальные костюмы, головные уборы, обувь) и предметы обихода (полотенца, салфетки, скатерти, покрывала, посуда, утварь) русского, удмуртского и татарского народов. Экскурсии для детей, родителей, гостей дошкольного учреждения проводят на трех языках дети трех национальностей. Мы полагаем, что это достаточно эффективная работа. Через музейные предметы детей легче научить мыслить, слушать, говорить и знакомить с культурой разных народов. Кроме того, дети могут оценить красоту и многозвучие национальных языков.

Немаловажным в обучении детей национальным языкам является использование фольклора: пословиц, поговорок, загадок, потешек, песен и сказок. На занятиях представляется возможность устраивать игру-драматизацию. Дети с удовольствием изображают и играют роли сказочных героев. Инсценировка сказок, стихов, считалок, песенок из национального фольклора расширяет словарный запас детей, формирует эстетические и эмоциональные чувства малышей. В детском саду четвертый год работает удивительный театр «Родничок». Артисты в нем – дети с 4-х лет, спектакли они играют на татарском языке. Поставлены музыкальные спектакли на татарском языке: 2006 г. – «Теремок» (средняя группа), «Коза и волк» (подготовительная к школе гр.), 2007 г. – «Болтливая утка» (старшая группа), 2008 г. – «Хвосты» (подготовительная группа) по мотивам сказки А. Алиша и произведениям М. Джалиля и Г. Тукая. В 2009 г. в детском саду успешно поставили кукольный спектакль «Теремок» на татарском языке дети старшей группы.

Тесная взаимосвязь дошкольного учреждения существует и со школами: средней общеобразовательной школой № 55 и Татарской классической гимназией № 6, где учатся многие наши выпускники. Дети-выпускники принимают участие в совместных мероприятиях, дают концерты дошкольникам, тем самым демонстрируя им результат и образец межкультурного общения.

Дети дошкольного учреждения частые гости – библиотеки им. Мусы Джалиля. Сотрудники библиотеки проводят для детей интересные занятия по ознакомлению с разными культурами народов России, их традициями, поэтами и писателями, народными героями эпосов.

Гордостью детей и взрослых дошкольного учреждения являются заметки в газете «Янарыйш» и репортажи на телеканале «Моя Удмуртия» в блоке новостей «Безнең вакыт», в детской телепередаче «Күңелле кыңгырау», где мы можем увидеть результат нашей общей работы и те достижения детей, ради которых проводится большая и кропотливая работа.

МДОУ № 116 тесно сотрудничает по проблемам межкультурного взаимодействия с Министерством образования и науки УР, Министерством национальной политики, ИПК ПРО. Большую методическую помощь оказывает кафедра дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам Института иностранных языков и литературы УдГУ (зав. кафедрой проф. А. Н. Утехина).

Грамотно спланированная методическая работа с детьми, воспитателями, родителями, созданные педагогические и дидактические условия, высокий профессионализм преподавателей по языкам позволили коллективу представлять свой опыт работы на республиканском, российском и международном уровнях. Так, в течение пяти лет, с 2003 по 2008 г., в рамках международного проекта «Мосты дружбы – Удмуртия – Россия – Европа – Америка» мы принимаем в детском саду делегации из Германии (октябрь, 2003 г.; сентябрь, 2008 г.), Франции (март, 2004 г.), Америки (июнь, 2005 г.) по проблемам обучения дошкольников национальным и иностранным языкам и культурам.

Литература

1. Турнянский Р.В. К вопросу о природе межнациональных отношений. Л., 1977.
2. Есжанова М. М. Воспитание толерантности // Воспитание школьника. 2006. № 4.
3. Петрова И. Знаем ли мы друг друга // Дошкольное образование. 2001. № 10.
4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Аспект-Пресс 2004.
5. Утехина А. Н. Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики): Монография. Ижевск: Изд. дом «Удм. ун-т», 2006.

Н. А. Сергеева

Удмуртский государственный университет

4 КЛАССЫН «ЛЫДЖОН КНИГАЯ» УЖАНЛЫ КУД-ОГ ДЭМЛАНЬЁС

В настоящее время в лингвистических исследованиях, посвященных теории текста, недостатка нет. Однако большинство из них носит строго академический характер и имеет ограниченный выход в практику работы учителя-словесника. Необходимы работы, рассматривающие текст как лингводидактическую категорию. Следует обращать внимание детей не только на морфологические особенности изучаемых ими частей речи, но и на их функции скрепов текста. Предлагаются элементы обучения связной речи на материале текстов по книге для чтения «Лыдзон книга: 4 класс».

Ключевые слова: текст как лингводидактическая категория, обучение связной речи, части речи в функции скрепов текста.

Nina Sergeeva

Udmurt State University

SOME RECOMMENDATIONS FOR USING “THE BOOK FOR READING” IN THE 4TH FORM OF SECONDARY SCHOOL

There are a lot of scientific works devoted to the text theory, but many of them are not practically oriented and have little to do with practical work of a language teacher. It seems to us that teachers need works considering the text from the point of view of didactics. It is really important to draw pupils' attention not only to morphological peculiarities of the parts of speech in the text they study but also to their functions as textual links. Our research deals with the methods of teaching pupils connected speech using texts given in the “Book for Reading” recommended for the 4th Form secondary school pupils .

Keywords: text as a linguo-didactic category, connected speech teaching, parts of speech in the function of textual links.

Малпан пöрыз котькуд адямилэн аслаз. Но дышетöсь азе пуктэмын оглом ужпум – вань пинальёсты шонер малпаськыны дышетон. Кöня классад адями, сомында ик малпаськыны быгатэмлэн пöртэмез, дышетоно нош ваньзэ ик ас сяменыз, но шонер, малпаськыны. Шонер малпаськыны дышетонлэн кык палдурыз: огласянь, пинал шонер вераськыны кулэ (яке сое ик шуом шара малпаськыны), мукет ласянь, шонер гожъяськыны (яке шара верамтэ малпанзэ бумага вылэ пусйыны). Малы ке но дышетон ужын пиналлэсь шонер малпаськыны быгатэмзэ огдышемен сочинениосызъя гинэ эскеро. Сочинениез гожтыны дасян ужез нöмыз понна гинэ быдэстоно ке, тырме «дасяськон этап» шуонэн. Пинальёслэсь рос-прос сочинение гожъямзэс, малпанзэс мур усътэмзэс витёно ке, котькуд урокын одно кулэ малпаськонзэ радъясь ужъёс.

Сочинение – со быдэсмем малпан, быдэсмем текст. Соин ик пинальёслэсь малпаськыны быгатэмзэс волятон – со текст кылдытыны дышетон, кудйз нуиськыны быгатэ кык öретй: аслэсьтыд пусьем (гожтэм) малпанёстэ волятон но мурт гожъямъя, дась текстъёсыя, эскерон. Пинальёслэсь вераськон кылзэс волятон понна, текст кылдытон амальёсты уже кутонзэ вуттоно автоматизм дорозь. Соку, дась текст вылын ужаны дышем радзыя, дышетскисьёс асьсэос шöдозы сочинениосазы нялмыт вераськыны (гожтыса пусйыны) быгатэмзэс яке быгатымтэзэс, сэрыт шедьтозы асьсэ ужъёсысьтызы текст кылдытон амальёсысь янгышъёссэс.

Начальной школаез быдтöсьёс азе программаосын пуктэм куронёс пöлын вань таёеэ: 4 классын пинальёслы текстлэсь темазэ но идеязэ (пуш малпанзэ) шедьтыны быгатоно, текстлэсь öрзэ планэн возматонно но сётэм планъя текст кылдытоно; озы ик текстёслэсь пöртэмлыкэс (стильзэс) тодоно, сое уже кутыны быгатоно, пöртэм типъем сочинениос (описание, повествование, рассуждение) гожъяны дышоно [Программа V–XI; Программа 1–4]. 5-тй классын «Текст» темалы 15 час висьямын. Со дыр куспын трос пöртэм быгатонлык пычатуса вуттоно пинальёслы. Данилова дышетöсьлэн верамезъя [2. С. 54], тужгес но бадзым саклык висьяно текст герзетёслы. 5-тй классын дышетскись пинальёс азын бадзым ужпумёс пуктэмын бере, текст бордын ужан капчиенгес мед мыноз шуыса, 4-тй классысен

тросгес саклык висьяно текст герзетьёслы, со ужез грамматической тодон-валан сётонэн нялтас нуоно, тужгес ик, мон малпамъя, текст бордын ужанлы жеч луонлык сёто лыдзисьскон урокъёс. Та ласянь мон чектысал ужаны Р. Ф. Березинлэн но В. Г. Ширококовлэн дышетскон книгазыя [1].

Таяз учыре вераськон люкетъёс пöлысь каронкылэз (глаголэз) эскером. Сое мукет вераськон люкетъёс пöлысь висья дыр категориез. Дыр кабъёсты кутон кык пöртэм öрьяське: текстын мыно яке одiг дырын каронкылъёс, яке пöртэм дыр кабъёс.

Дыр каблэн воштiсьскон интыез возматэ, та вадесын текстлэн мукет люкетыз кутске шуыса. Со котькугес луэ вводной люкет но основной люкет вискын, яке основной люкет но йылпумъян (заключение) вискын. Дышетскон книгаысь Д. Яшинлэн «Тулыс» кылбурезъя [1. С. 109] эскером глаголлэсь текст кылдытон сямзэ. Со понна пинальёсты куриськом гожтыны (тетрадызы но, доска вылын но ужаском) кылбурысь каронкылъёссэ гинэ, кылдэ таё суред:

.....
.....лыктэ
.....
.....сьöдэктэ
.....
.....шудэ
.....
.....гылтэ
.....
.....потэ
.....
.....вуэ.....(гуртэ)

Глагольёс тулыс вуонэз улэп макеез кадъ вераса суред кылдыто. Вылiын эскерем 3 строфаяз али дырын каронкылъёс чурлэн пумаз луо, рифма кылдыто. Эскериськом азылань. Зэм но, 4-тi строфаын дыр каб озыы ик кыле, уг воштiськы, но каронкыл рифмаысь усе, со чур шоре пуксе, *шулдыртылэ* каронкыл гинэ пумаз луэ.

.....пазыге.....
.....поттэ.....
.....шулдыртылэ
.....сайкатэ....

Та строфаысь каронкылъёс пуштрössыя динамичной луо, суредлэсь огсыр мылкыдзэ бугырто, шумприч мылкыдо каро, быдэс тулыс суредзэ вакчиятыса верало. *Пазыге, поттэ, шулдыртылэ, сайкатэ* каронкылъёсты дышетскисьёсын эшшо тазы эскериськом на: «Йылпумъясь люкет текстын эшшо огпол вера на быдэс текстлэсь пуштрössэ. Луоз-а та глагольёсья кылбурлэсь оглом пуштрössэ син азе пуктыны? Зэм но, тулыслэн вуонэз – со *пазыгиськем* тылсиос. Нош тулыс ачиз котьку мае ке но кыре *поттэ*, котькыёе кырсеz мед луоз, но улзись инкуазь асьмемыз *шулдыртэ*. Оглом вераса, тулыс инкуазез *сайкатэ*.» Пинальёслэсь саклыкэс эшшо тазы шерисько на: «Учке-ай, куинетi строфаяз но *вуэ* кыл чур пушкын. Малы меда?» (Ответ луоз: сигнал луэ, текст люкетъёслэсь вожзэс (границазэс) пусьё).

Та эскероно текстлэн гердэз луэ каронкыллэн али дыр кабез. Герзась амал луэ глаголлэн чур пуме яке чур пушкы пуксемез.

Каронкыллэсь пöртэм дыр кабъёссэ уже кутонэз эскерыны луэ Кузубай Гердлэн «Йыртэмасьёс» веросэзъя [1. С. 65]. Пинальёсты куриськом нырысетi абзацысь глагольёсты пусйыны: *улiз, кылзiсьскиз, чогыртiз (пельёссэ), выретiз, пуксиз*. «Кыёе кыл текст усьтiсь луэ? Нырысетi абзацаз автор каронкылъёсты кыёе дырын кутэ?»

Мукет люкетъёсаз каронкылъёс тазы радьясько: *тэтчиз, кылле, пиштэ, потiз, кошкиз* но мукет. Али но ортчем дырысь глагольёслэн пöлэстiськемзы öрьяськись (динамичной) суред кылдытэ, нош вводной люкетаз (нырысетi абзацын) ортчем дыр кабез кутон огсыр

(статичной) суред кылдытэ. Мон малпасько, дышетскисьёслы та терминьёсты верано, пуштроссылы саклыкез висьятэк но луэ.

Текстысь берпум кык абзацез йылпумьясь луэ. Каронкыльёс нош ик пуксемын орчем дырын: *кутскизы, кошкизы, тэтчиз, выдйз, умме усиз*. «Малы автор нош ик вераназ огкабьем каронкыльёсты кутэ?»

Дыр категориез кутон тазы радьяськиз: орчем дыр – али но орчем дыр – орчем дыр. Пинальёслы та суред туж син шоры пуктымон луэ, текстлэсь гердьёссэ эскеронэз капчиятэ. Мултэс уз луы, пусйимы на ке тани мае: тодосчиос верало [5. С. 125], удмурт кылын текстёсын каронкыллэн дыр кабзэ вошьямез котьку текст герзет уг луы, нош зуч кылын текст кылдытись амал луыса чөмгес кутиське.

Н. Байтерьяковлэн «Я, кисьты зор» кылбурезья [1. С. 138] дышетскон книгаын таёе юаньёс пуктэмын:

– Малы калык вите гужем зорез?

– Кызбы автор учке ваньмыз шоры? Кылбурысь со чурьёсты шедьтэ.

Вылү пусьем юаньёс кылбурез текстэз кадь усьтыны уг юртто, авторлэсь чеберлыко амальёссэ но палэнэ кельто, соин ик мон чөктысал таёе заданиос:

– Кылбурлэн нырысетү люкетысьтыз шедьтэ тодметнимьёссэ:

жадем (причастиез – кароннимез – пинальёс пусйизы ке, сое янгышен лыдьяно өвёл)

вож-вож

шуньт

паськыт

– Кыёе вераськон люкет чөмгес пумиське кыкетү люкетаз? (Кылбур книгагалэн пумаз, соин ик тазы юаны луэ ини).

Каронкыльёс	<i>ортчод</i>
	<i>ужай</i>
	<i>сыръя</i>
	<i>жужа</i>
	<i>миькы</i>
	<i>возьма</i>

– Кыёе каронкыл авторлэсь мылкыдзэ усьтэ? (Дышетүсь одно пусйыны кулэ наклоненилэсь воштиськемзэ, отын ик «ватэмын» мылкыдзэ усьтон).

– Малы нырысетү люкетаз автор тодметнимьёсты, кыкетү люкетаз каронкыльёсты уже кутэ? (Та юан дышетскисьёсты текст кылдытись амальёс бордысь чеберлыко амальёс вылэ выжтэ. Ответ луыны быгатэ тазыгес: нырысетү люкетаз автор возьматэ зорез возьмаса жуммем инкуазез, сое суредаку нимьёсты уже кутон тупа, нош кыкетү люкетаз зор шаплы, мыло-кыдо вуэ – сое умойгес возьматыны каронкыльёсын, зуч сямен сое «статичная и динамичная картина» шуысалзы). Нимысьтыз йылтыны луэ на чеберлыко амаллы сизем юанэз:

– Кызбы автор зор шатыртэмез амало возьматэ? (*кема-кема-кема*)

Та статьяын мон текст кылдытон амальёсысь пичи люкетсэ гинэ эскери (каронкыллэн кылбур чурын интыез, каронкыллэн дыр кабьёссэ вошьянэз), наклоненилэн вошьяськемез та учыре текст герзась амал өз луы, со чеберлыко (художественной) амал. Каронкыл бордын ужаны эшшо но трос материал та дышетскон книгаын, одйг текст но каронкылтэк өвёл, соин ик та темаез котькуд ласянь «бергатыны» луоз.

Литература

1. *Березин Р. Ф., Ширококов В. Г.* Лыдзон книга: 4 класс: 2-тү изд., тупатьямын. Ижевск: Удмуртия, 1994.
2. *Данилова В. И.* Удмурт кыля урокьёсын связной текст бордын ужан // Вордскем кыл. 1993. № 1. С. 54–58.

3. Удмурт кыллы но литературалы дышетон программаос: V–XI классъёслы / Печатланы лэзиз Удмурт Республикаысь Калыкез дышетонъя министерство. Ижевск: Удмуртия, 2002.
4. Удмурт кыллы но литературной лыдриськонлы дышетон программаос: 1–4 классъёслы / Печатланы лэзиз Удмурт Республикаысь Калыкез дышетонъя министерство. Ижевск: Удмуртия, 2002.
5. *Ушаков Г. А.* Текстобразующие функции русских и удмуртских глаголов // Вопросы грамматики и контактирования языков: Сб. ст. / АН СССР. УрО. Удм ин-т ИЯЛ. Ижевск, 1990. С. 119–128.

О. И. Смирнова

Удмуртский государственный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ КУРСА «МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ» В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Обосновывается необходимость использования возможностей поликультурной среды УдГУ в межкультурном воспитании студентов в рамках специализации «Обучение иностранному языку в раннем возрасте». Предлагается использовать в программе курса национальные, региональные и этноконфессиональные ресурсы УР при организации межкультурного взаимодействия студентов в поликультурной среде обучения.

Ключевые слова: межкультурное воспитание, культурно-личностная идентификация, межкультурный диалог.

Olga Smirnova

Udmurt State University

DESIGNING THE COURSE “INTERCULTURAL EDUCATION AND UPBRINGING” IN THE UNIVERSITY MULTICULTURAL ENVIRONMENT

The article proves the necessity of taking the advantages of Udmurt State University multicultural environment for intercultural education of students within specialization “Early foreign languages teaching.” The course syllabus provides for using national, regional and ethno-confessional resources of the Udmurt Republic in the process of cross-cultural interaction of students in the multicultural educational environment.

Keywords: multicultural education, personality culture identification, cross-cultural interaction.

Современное российское общество в силу своей полиэтничности, многоязычия и поликультурности выдвигает перед педагогической наукой и системой образования целый комплекс теоретических и практических проблем, связанных с решением задачи мирного сосуществования и взаимного обогащения различных культур, его составляющих. Многие факторы социальной реальности – кризис в экономической и духовной сферах жизни – противоречат целостному, гармоничному развитию личности. Все это ставит серьезные задачи перед образованием, которое, с одной стороны, зависит от социальных процессов, отражает их, но, с другой стороны, оказывает на них свое влияние. Образование, обеспечивающее сложнейший процесс развития когнитивных, социальных, эмоциональных характеристик личности, не может не реагировать на происходящие события в обществе. Как показывает опыт, вузы и школы иногда остаются единственными структурами, в которых проводится целенаправленная объединяющая и миротворческая политика. Так, по определению Е. А. Пугачёвой, именно поликультурная среда вуза «духовно насыщенная атмосфера разноплановых контактов; пространство позитивного взаимодействия индивидов, групп, культур, представляющих разные этносы, культуры; учреждение с многокультурным контингентом, призванным удовлетворять образовательные, социокультурные и адаптивные потребности учащихся» [5], выполняет социально-адаптационную, культурологическую, воспитательную функции и формирует готовность подрастающего поколения к диалогу и межкультурному взаимодействию. В современных психолого-педагогических исследованиях достаточно широко обсуждается вопрос о необходимости формирования готовности будущих педагогов работать в поликультурной среде. В сложной социальной ситуации особо остро

встаёт проблема становления личности учителя, который осознанно донесёт знания, культурные ценности и поможет ребёнку осознать и усвоить свою культурную принадлежность. Наряду с объективно существующими барьерами реализации задач поликультурного образования существуют сложности психологического плана, в частности, проблема сформированной этнической идентичности и социального опыта педагога, а также межкультурной идентичности. Психолог П. Адлер выделяет основные черты межкультурной идентичности: открытость, изменчивость, способность к диалогу с представителями других культурных групп, психокультурная адаптивность к межкультурному диалогу, дипломатичность, толерантность и др.

В Институте иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) УдГУ на протяжении многих лет под руководством проф. Т. И. Зелениной (директора института, д-ра филол. наук) и проф. А. Н. Утехиной (зав. кафедрой дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам, д-ра пед. наук) разрабатывается система межкультурного образования и воспитания молодежи [1, 2, 3, 8]. Опыт реализации данного научного направления представлен «Программой межкультурного воспитания молодежи в полиэтническом регионе», изданной в 2007 г., включающей концепции межкультурного воспитания дошкольников, школьников и студенческой молодежи [9]. Научные материалы, представленные в виде диссертационных исследований и публикаций статей в разных изданиях используются в учебном процессе со студентами и на курсах повышения квалификации преподавателей Удмуртской Республики.

Межкультурное воспитание студентов связано с формированием высокого уровня *межкультурной компетенции*, под которой мы понимаем совокупность личных качеств, знаний, системы ценностей и отношений, способствующих созданию ценностно-смысловых, когнитивных, эмоционально-волевых и поведенческих результатов. В компонентный состав межкультурной компетенции входят следующие составляющие: познавательный, эмоциональный, поведенческий. Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры, не утрачивая своей культурной идентичности. Одним из путей достижения поставленной цели явилось включение спецкурса «Межкультурное воспитание и образование» в цикл дисциплин специализации «Обучение иностранному языку в раннем возрасте» по специальности «Филология», включенной по инициативе ИИЯЛ в число специализаций, зарегистрированных Советом по филологии УМО по классическому университетскому образованию (Москва, 2001 г.). Данный курс с 2005 г. слушают также студенты специальности «Перевод и переводоведение» в рамках блока «Национально-региональный компонент». Таким образом, курс включен в базовый план всех отделений института (английского, немецкого, французского, испанского).

Программа курса построена с ориентацией на такой принцип культуроведческого образования, как соизучение в контексте диалога культур. Процесс моделирования содержания формирования межкультурной компетенции студентов, определяется методологическим положением В. А. Сластенина о необходимости приобщения молодёжи к культуре человечества [7]. Программа выстраивается на материале соизучения разных культур: русской, национальных (удмуртской, татарской, азербайджанской культур, наиболее представленных на территории Удмуртии; в УР около 40% составляет нерусское население), иностранных (широко представленных в институте в системе основного и дополнительного образования). Программа ставит своей задачей дать студентам представление о культурных (национальных, региональных и этноконфессиональных) различиях современного мира, основных способах их анализа и ориентирована на трансляцию современных достижений в области теории и практики межкультурной коммуникации, кросс-культурной психологии, социальной психологии и этносоциологии. Регулирование ситуации межкультурного сравнения, достигается с помощью содержательной стороны курса. Логика изложения идёт от анализа особенностей национального характера, привычек, особенностей различных культур с исследованием их глубинных исторических и детерминант, к анализу особенностей русской культуры (преимущественное большинство студентов отнесли себя по самоопределению к русской национальности), также с уточнением исторических и религиозных детерминант, и

затем, в рамках семинарско – практических занятий осуществляется «погружение» в этнокультурное «Я».

Форма организации учебных занятий: лекции, проблемные семинары, тренинги, работа в малых группах, самостоятельная работа студентов.

Методы обучения: групповая дискуссия, анализ культурных артефактов, кейс-классы, культурное моделирование, работа с литературой.

Методы контроля: задания и эссе, разработка плана межкультурного мероприятия, доклад с анализом практических примеров из жизни.

Образовательные компетенции (результаты), которыми необходимо овладеть студентам по окончании курса:

- *знание и понимание:* сущности явления культуры как системообразующего фактора в формировании человеческого мировоззрения; места и роли культурных различий, в повседневном взаимодействии людей, в том числе в своём собственном поведении; специфики межкультурного (а также межнационального и межконфессионального) взаимодействия, в сравнении с общением внутри одной культуры; специфики различных национальных культур (в том числе собственной).

- *умения и навыки:*

- *интеллектуальные навыки:* прогнозировать риски связанные с межкультурными факторами и разрабатывать пути их уменьшения; находить эффективные способы взаимодействия с культурно отличающимися людьми; планировать свою профессиональную деятельность с учётом межкультурной специфики;

- *практические навыки:* способность выстраивать продуктивные отношения с людьми, относящимися к иной культуре; способность предотвращать и разрешать трудные коммуникативные ситуации в межкультурном взаимодействии;

- *универсальные умения:* способность адекватно и эффективно взаимодействовать в ситуации неопределённости и дефицита информации; способность находить позитивные стороны в новых и незнакомых явлениях.

В результате созданных условий в процессе учебной деятельности происходят значительные изменения в осознании студентами важности этнокультурных знаний. Возрастает их эмоциональная значимость. Студенты отмечают расширение сферы самосознания. На практических занятиях создаются проблемные ситуации, которые способствуют изменению стереотипных представлений. Мы надеемся, что занятия способствуют также формированию положительной этнической идентичности студентов. Исследования Д. Берри и М. Плизента, показали, что только уверенность в своей собственной позитивной групповой идентичности может дать основание для уважения других групп и выражения готовности обмена идеями, установками или участия в совместной деятельности. Таким образом, студент определяет свое место в многонациональном обществе и усваивает способы поведения внутри и вне своей группы. Дидактически организованное образовательное и воспитательное пространство даёт студенту не просто знания о разных культурах, а в первую очередь самосознание, ядром которого является отождествление себя с определённой культурой, или культурно-личностная идентификация. Культура предлагает современному молодому человеку множество программ и моделей поведения, образование помогает ему осмыслить, отразить и выбрать свой вариант культурных ценностей, не противоречащий общечеловеческой нравственности и идеалам национальной культуры. Благодаря этому студент, профессионал, способен эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие, выступать в роли посредника между представителями своей и иной культур, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации, всего человечества и воспринимая ситуацию межкультурного диалога (диалога культур) как непереносимое условие самореализации и взаимообогащения представителей различных культур.

Литература

1. Зеленина Т. И. Влияние интеграционных процессов на языковое образование в Удмуртской Республике // Английский язык в поликультурном регионе: Материалы междунар. конф. Ижевск, 2005. Ч. 2: Языковое образование в полиэтническом регионе: из опыта работы дошкольных, школьных учреждений и вузов Удмуртской Республики. С. 3–7.
2. Зеленина Т. И., Загуляева Б. Ш. Современная социоэтническая ситуация в Удмуртской Республике // Иноязычное образование: Филология. Педагогика. Лингводидактика: Сб. науч. ст. к 65-летию ИИЯЛ и 60-летию профессора В.А. Аветисяна / Сост. и ред. Т. И. Зеленина (общ. ред.), А. В. Лашкевич, А. Н. Утехина; Удм. гос. ун-т. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006. С. 73–85.
3. Зеленина Т. И., Утехина А. Н. Межкультурная направленность филологической подготовки преподавателя иностранного языка (из опыта Удмуртского госуниверситета) // Информационный бюллетень № 9 Совета по филологии Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. М.; Ярославль, 2006. № 8. С. 55–57.
4. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России 2003 г.
5. Пугачёва Е. А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Пугачёва Елена Александровна – Нижний Новгород, 2008.
6. Степанова Г. С. Организация учебной деятельности как условие актуализации этнического самосознания студентов. // Образование и межнациональные отношения: теория и социальная практика: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. А. А. Баранова, Э. Р. Хакимова, Я. С. Сунцовой; ГОУ ВПО «УдГУ». Ижевск, 2007. С. 356–360.
7. Слостёнин М. Изд. Дом «Магистр – Пресс», 2000. Утехина А. Н. Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики): Монография. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006.
8. Утехина А. Н., Тройникова Е. В., Хасанова Л. И. Программа межкультурного воспитания молодежи в полиэтническом регионе / Под ред. Т. И. Зелениной, Н. М. Платоненко. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2007.
9. Хужлаев О. Е., Макаrchук А. В., Чибисова М. Ю. Использование международных образовательных технологий в подготовке специалистов к решению проблем межкультурного взаимодействия: программа «Мастер межкультурной коммуникации». // Образование и межнациональные отношения: теория и практика многокультурного образования: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. Э. Р. Хакимова; ГОУ ВПО «УдГУ». Ижевск, 2009. С. 332–337.

Е. В. Старостина

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского

УРОВЕНЬ СТЕРЕОТИПНОСТИ / СТАНДАРТНОСТИ АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ: СПОСОБЫ ИЗМЕРЕНИЯ

В работе рассматриваются способы измерения уровня стандартности / стереотипности ассоциативного поля, предложенные различными исследователями, проводится сопоставление ассоциативных полей испытуемых разного возраста по уровню их стандартности / стереотипности. Результаты работы показали, что разные способы вычисления измеряют разную стереотипность (стандартность) поля. При этом и первый, и второй способы вычисления позволяют выявить общее направление изменения стереотипности поля (ее положительную корреляцию с возрастом).

Ключевые слова: ассоциативное поле, вербальные ассоциации, стереотипность поля.

Eugenia Starostina

Saratov State University

THE LEVEL OF STEREOTYPENESS / CONVENTIONALITY OF THE ASSOCIATIVE FIELD: MODES OF MEASUREMENT

The article deals with the modes of measuring the level of conventionality / stereotypeness of the associative field, suggested by different researchers. Associative fields of people of different age are compared according

to the level of their conventionality. The study has shown that different modes of computation measure different stereotypeness (conventionality) of the field. Both the first and the second modes of computation allow revealing common direction of the change in the field conventionality (its positive correlation with age).

Keywords: associative field, verbal associations, stereotype of the field.

Сопоставительное изучение ассоциативных полей позволяет ответить на многие вопросы, в частности определить, как на характер ассоциативного реагирования и ассоциативных связей влияют такие факторы, как пол, возраст, социальное положение, образование, профессия испытуемых и даже их психическое и физическое состояние в момент эксперимента.

Методы сопоставительного изучения ассоциаций условно можно разделить на качественные и количественные. Рассмотрим существующие на сегодняшний день количественные способы измерения уровня стереотипности / стандартности вербальных ассоциаций.

Один из способов был предложен в работе Н. Г. Овчинниковой и А. С. Штерн, он заключается в вычислении показателя ассоциативной силы стимула (V), величины, обратной показателю энтропии поля H (показатель H , в свою очередь, вычисляется по известной формуле Шеннона). Большая энтропия поля H говорит о том, что у стимула «диффузное» распределение реакций, малая – что «компактное».

Как показывают результаты работы исследователей, на ассоциативную силу стимула (V) в первую очередь влияют такие признаки, как количество ЛСВ у слова-стимула и принадлежность его к определенной части речи. Чем больше количество ЛСВ у слова-стимула, тем выше его ассоциативная сила. Из частей речи наибольшей ассоциативной силой обладают прилагательные, затем идут существительные и наименее связанными являются глаголы. Вычисление показателя ассоциативной силы стимула на материале Словаря ассоциативных норм русского языка под ред. А. Н. Леонтьева (САНРЯ), проведенное исследователями, показало, что самой большой ассоциативной силой обладает слово «настоящий» ($V=0,32$), а самой маленькой – стимул «большой» ($V=0,13$) [4. С. 110–117].

В исследовании Н. А. Гасицы и Ю. П. Скокана указывается на одну из сложностей, возникающих при использовании такого способа определения стереотипности поля. Дело в том, что энтропия поля (H) возрастает с увеличением количества испытуемых. Поэтому если необходимо сопоставить стереотипность ассоциаций двух или нескольких групп испытуемых, сравниваться должны примерно одинаковые по количеству реакций ассоциативные поля.

Исследователи предлагают свой способ вычисления стереотипности поля, который не зависит от количества испытуемых. Этот способ заключается в вычислении показателя ассоциативной направленности стимула (P), который отражает способность стимула вызывать одну или возможно меньшее количество одинаковых реакций у всех испытуемых и таким образом характеризует стереотипность ответов на данный стимул. Как и в исследовании И. Г. Овчинниковой и А. С. Штерн, в работе Н. А. Гасицы и Ю. П. Скокана отмечается, что самыми стереотипными реакциями являются реакции на прилагательные, далее идут стимулы-существительные и менее всего стереотипны реакции на глаголы [2. С. 50–71].

В работе Н. А. Гасицы [1] описанным способом исследуется стереотипность ассоциаций детей в возрасте 4–8 лет на 132 стимула и отмечается, что все стимулы можно разделить на три группы. К первой группе относятся стимулы с показателем стереотипности $P>0,61$ (всего 26 слов), ко второй – стимулы, где P находится между 0,6 и 0,4 (более половины всех исследованных слов), и к третьей группе – стимулы, где $P<0,4$ (32 слова). Таким образом, большинство исследованных реакций имеют среднюю стереотипность.

Третий способ вычисления стандартности ассоциативного поля предложен В. Е. Гольдиным [3]. Способ заключается в вычислении стандартности ассоциативного поля по «главным ассоциатам». Этот способ достаточно прост и не требует сложных вычислений и использования каких-либо формул. Под «главными ассоциатами» понимаются реакции, относительная частота которых в поле стимула превышает 5%. Стандартность ассоциативного поля вычисляется простым сложением относительных частот главных ассоциатов. Таким

образом, чем выше стандартность поля по главным ассоциатам, тем более стандартным считается поле, поскольку в этом случае большая доля испытуемых дала наиболее частотные реакции [3. С. 47].

В настоящей работе использованы два способа подсчета стандартности ассоциативного поля – способы, предложенные И. Г. Овчинниковой и В. Е. Гольдиным. В качестве материала исследования была использована электронная база ассоциаций, в которой собраны результаты свободных ассоциативных экспериментов с носителями русского языка обоего пола, разного уровня образования и профессиональной принадлежности старше 17 лет (на сегодняшний день объем базы составляет 43150 реакций на 100 стимулов).

Целью исследования было изучение зависимости стереотипности реакций от возраста испытуемых. На первом этапе исследования сопоставлялись реакции испытуемых двух возрастных групп – 17–30 лет и 31–45 лет.

Выявление стереотипности реакций на 50 стимулов с помощью вычисления показателя ассоциативной силы стимула (V) показало, что в целом с возрастом стереотипность реакций возрастает. Например, ассоциативная сила стимула КАНИКУЛЫ у испытуемых 17–30 лет составляет 0,298, а у испытуемых 31–45 лет – 0,316. Однако разница в показателях V реакций испытуемых разного возраста незначительна (от 0,001 до 0,082). Наибольшая разница между показателями V наблюдается в реакциях на стимулы АРМИЯ, ВЗРОСЛЫЙ, КИДАТЬ, ЛИТЕРАТУРА, ОН. Реакции на данные стимулы становятся существенно стереотипнее у носителей языка старшего возраста.

В 25 случаях из 50 более стереотипными были реакции испытуемых 31–45 лет, в 15 случаях – реакции испытуемых 17–30 лет и в 10 случаях стереотипность была практически одинаковой (стимулы БЫСТРО, ВОЛШЕБНИК, ВОРОВАТЬ, ДРУЖБА, ДУМАЕМ, КОМПЬЮТЕР, ОСЕНЬ, СОЛДАТ, СТАРЫЙ, УЧЕНИК). Показатель ассоциативной силы стимула V при этом колебался в пределах от 0,176 (стимул ДЕНЬГИ) до 0,325 (стимул РУБЛЬ).

Если сопоставить эти результаты с результатами исследования И. Г. Овчинниковой и А. С. Штерн, то можно отметить, что по сравнению с ассоциативными полями САНРЯ рассматриваемые поля имеют большую ассоциативную силу: верхняя граница показателя осталась практически неизменной (0,32 и 0,325), а нижняя существенно повысилась (0,13 и 0,176).

Измерение стереотипности реакций с помощью вычисления стандартности ассоциативного поля по главным ассоциатам дало несколько иные результаты (рассматривалась та же группа стимулов). В 30 случаях из 50 более стереотипными были реакции испытуемых 31–45 лет, в 15 – реакции испытуемых 17–30 лет и в 5 случаях стереотипность реакций была практически одинаковой.

Показатель стандартности ассоциативного поля колебался в пределах от 0 (стимул ДУМАЕШЬ) до 72 (стимул ОН). В первом случае отсутствовали реакции с долей более 5%, а во втором случае главные ассоциаты составляли 72% всех реакций. Разница между показателями стандартности ассоциативного поля у испытуемых разных возрастных групп колебалась от 0,02 (стимул ВРАТЬ) до 24,88 (стимул БОЛГАТЬСЯ).

При этом лишь в 29 случаях наблюдались совпадения в направлении изменения стереотипности. Так, например, реакции на стимул БОЛГАТЬСЯ более стереотипны у испытуемых 31–45 лет в обоих случаях. Показатель V составляет 0,191 у испытуемых 17–30 лет и 0,213 у испытуемых 31–45 лет, стереотипность поля по главным ассоциатам имеет значения 19,74 и 44,64 соответственно. Реакции же на стимул ГОРДЫЙ при первом способе вычисления немного более стереотипны у испытуемых 17–30 лет (показатель V составляет 0,211 по сравнению с 0,205 у испытуемых 31–45 лет). При использовании второго способа измерения более стереотипными оказываются реакции испытуемых 31–45 лет (стандартность ассоциативного поля составляет 23,71 по сравнению с 17,44).

На наш взгляд, это говорит о том, что разные способы вычисления измеряют разную стереотипность (стандартность) поля. В первом случае важно то, какое количество испытуемых дало неединичные реакции (чем их больше, тем более компактна, а значит, стереотипна структура поля), во втором – насколько ярко выделены главные (наиболее

частотные) реакции (в этом случае стереотипность понимается как выделение наиболее стереотипных реакций). При этом и первый, и второй способ вычисления позволяют выявить общее направление изменения стереотипности (ее положительную корреляцию с возрастом).

На втором этапе исследования сопоставлялись реакции детей 7–17 лет и взрослых 17–55 лет с помощью вычисления стандартности ассоциативного поля по главным ассоциатам. Реакции детей были взяты нами из Ассоциативного словаря школьников Саратова и Саратовской области (АСШС), который ведется в Саратовском государственном университете [5]. Сопоставление показало, что в 59 случаях из 100 более стандартными оказались реакции взрослых, в 35 случаях – реакции детей и в 6 случаях их стандартность была примерно одинаковой. Таким образом, еще раз подтверждается, что наблюдается общая тенденция увеличения стандартности поля с возрастом испытуемых.

Показатель стандартности ассоциативного поля колебался в пределах от 0 (стимулы ДУМАЕШЬ, МОЛОДЕЖЬ, СКОРБЬ) до 66,98 (стимул ПИТЬ). Разница между показателями стандартности ассоциативного поля детей и взрослых колебалась от 0,02 (стимул ЗАНУДА) до 53,15 (стимул СКОРБЬ). Это свидетельствует о том, что различия по степени стандартности между реакциями детей и взрослых гораздо более существенны, чем между реакциями взрослых разного возраста, что вполне закономерно.

Измерение стереотипности детского и взрослого поля с помощью показателя V натолкнулось на определенные трудности. Как мы уже отмечали, этот способ имеет один недостаток – чтобы получить достоверные результаты, необходимо сравнивать одинаковые по объему поля. Поскольку объемы статей АСШС и ассоциативного материала не всегда совпадали, нам удалось сопоставить только 16 полей из 100.

Результаты сопоставления показали, что в восьми случаях стереотипность реакций увеличивается, в пяти – уменьшается, а в трех – не меняется, т. е. в большинстве случаев наблюдается тенденция к увеличению показателя V с возрастом.

Исследование показало, что с возрастом, в целом, ассоциативное поле становится более компактным, а следовательно, и более стандартным. Кроме того, с возрастом во многих случаях возрастает доля «главных ассоциатов» (реакций, имеющих частоту более 5%), что увеличивает общую стандартность поля. Таким образом, наблюдается тенденция роста стереотипности / стандартности поля с возрастом испытуемых.

Литература

1. Гасица Н. А. Ассоциативная структура значения слова в онтогенезе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1990.
2. Гасица Н. А., Скокан Ю. П. Оценка стереотипности набора реакций в ассоциативном эксперименте // Семантические аспекты синтаксиса: Сб. науч. тр. М., 1989. С. 50–71.
3. Гольдин В. Е., Сдобнова А. П. Русская ассоциативная лексикография. Саратов, 2008.
4. Овчинникова И. Г., Штерн А. С. Ассоциативная сила русского слова // Психолингвистические проблемы фонетики и лексики: Сб. науч. тр. Калинин, 1989. С. 110–117.
5. Ассоциативный словарь школьников Саратова и Саратовской области: электронный вариант (АСШС) / В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова, А. О. Мартыанов.

Т. С. Ходырева

Удмуртский государственный университет

АНАЛИЗ ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ В МЛАДШИХ КЛАССАХ ГИМНАЗИИ НА УРОКАХ-ДИАЛОГАХ

В статье рассматривается методика учебного диалога, в основе которого лежит диалог историко-литературных текстов. Анализируются требования к отбору текстов, особенности проведения урока-диалога с младшими школьниками.

Ключевые слова: историко-литературный текст, урок-диалог, осмысление, требования, отбор, системное мышление.

HISTORICAL FICTION AT THE LESSONS-DIALOGUES IN PRIMARY SCHOOL

The article deals with the teaching method of classroom dialogue based on literary historic texts. The paper discusses the demands for text selection, peculiarities of having lessons-dialogues with junior pupils.

Keywords: a literary historic text, a lesson-dialogue, understanding, demands, choice, systematic thinking.

Учебный диалог как особая форма обучения был разработан и внедрен в практику в 80-е гг. XX в. коллективом учителей под руководством В. С. Библера и С. Ю. Курганова. Теоретической основой урока-диалога явились положения Л. С. Выготского о процессе усвоения индивидом общественно-исторического опыта и диалогическое понимание мышления человека, разработанное М. М. Бахтиным. Учебный диалог, первоначально используемый на уроках истории, стал активно применяться и в практике преподавания других школьных предметов на всех ступенях обучения.

Учебный диалог, являясь типом учебной дискуссии, понимается как «спор, выводящий на вечные проблемы бытия, являющийся столкновением различных логик» [2. С. 33].

В современной школьной практике учебный диалог используется на уроках литературы в форме диалога текстов, что позволяет ученикам глубже проникнуть в идею произведения, а учителю – привлечь дополнительный литературный материал, так как интертекстуальные связи устанавливаются, например, между произведениями авторов XIX и XX вв., т. е. показывается органичная связь, преемственность в истории развития русской литературы.

Благодаря особой логике построения урока-диалога у учащегося формируется не эмпирическое или теоретическое, а диалогическое понятие литературоведческих терминов (текст, жанр, род литературы и др.), которое «изобретается» (вырабатывается) в процессе столкновения различных образов этого понятия, возникающих в процессе дискуссионного обсуждения проблемы учениками и учителем, являющимся полноправным участником спора.

Мышление младшего школьника является деятельностно-образным, поэтому в его сознании форма и содержание текста составляют единое целое, некий образ. Исходя из этой особенности мышления ребенка, следует научить его видеть структуру текста, логические закономерности его построения. Учащиеся 3–4 классов имеют уже более устойчивые читательские навыки, которые проявляются в способности самостоятельно определять идею текста, если знакома его структура; дифференцировать собственную позицию по отношению к содержанию текста и позицию автора; уяснить формальные признаки текста, такие как изобразительно-выразительные средства, особые языковые средства, являющиеся характерными его чертами; замечать соответствие или несоответствие содержания и формы текста и дать этому оценку [3. С. 147].

Диалог текстов позволяет активизировать учебную деятельность младших школьников, связанную с чтением текста. Текст является самодостаточной с точки зрения информационной насыщенности речевой структурой, поэтому в познавательной деятельности учащихся его роль оказывается ведущей, поскольку значимым показателем умственного развития ребенка является именно способность пользоваться рациональными приемами умственной деятельности при анализе текста (прием абстрагирования, установления разных соотношений в заданном тексте или текстах – пространственных, временных, причинно-следственных, рассмотрения предмета с различных точек зрения и т. д.). Грамотно освоенный прием умственной деятельности при работе с текстом, его анализе предполагает и умение применять его на практике.

Программа по литературе для учащихся 4-х классов (Образовательная система «Школа 2100») содержит замечательные произведения и современных авторов, и авторов начала XX в., и мастеров слова XVII–XVIII вв. Следует отдать должное авторам этого учебника (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева), включившим также историко-литературные тексты Древней Руси – отрывки из «Повести временных лет» в переводе Д. С. Лихачева и «Поучения Владимира

Мономаха». Именно в этом школьном возрасте дети знакомятся с эпохой Древней Руси на уроках истории, на занятиях по риторике и русскому языку. Таким образом, происходит накопление необходимых для более глубокого осмысления древнерусских текстов фоновых знаний о данном историческом периоде в истории нашей Родины: о быте, особенностях отношений древнерусского человека с природой, религии, исторических личностях, событиях, древнерусском языке, особых жанрах древнерусской литературы (летопись, сказание, житие, слово).

Для работы на уроках-диалогах нами было отобрано более 20 текстов, источниками которых послужили «Повесть временных лет», «Вологодско-Пермская летопись», «Слово о погибели Русской земли», «Поучение Владимира Мономаха», «Слово о полку Игореве». Тексты были распределены по 6 темам:

1. О происхождении славян.
2. О расселении славян.
3. О русской земле и русских людях.
4. О русских князьях.
5. Школы в Древней Руси.
6. Воспитание в Древней Руси.

При отборе дидактического материала мы руководствовались разработанными нами требованиями к текстам. Текст должен отвечать эстетическим требованиям, мотивировать познавательный интерес младших школьников, нести в себе полезную информацию, которую можно использовать в качестве дополнительной на школьных занятиях; содержать нравственные уроки; иметь трехчастную структуру (вступление, основная часть, заключение); включать несколько проблем, объединенных одной общей темой.

Помимо древнерусских текстов, в качестве дополнительного материала были использованы тексты исторического характера, в которых рассказывается о событиях и личностях Древней Руси. В частности, были предложены фрагменты «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина, «Русской истории в жизнеописаниях ее главнейших деятелей» Н. И. Костомарова, «Истории Российской» В. Н. Татищева. Также дети с большим интересом изучали отрывки из книги известного ученого и исследователя древнерусской истории и культуры Б. А. Рыбакова «Язычество Древней Руси» и фрагменты книги академика Д. С. Лихачева «Древнерусская литература».

Использование различных источников (очевидцы событий, современники, историки, документы X в., исторические исследования XVIII–XX вв., художественные произведения), рассказывающих об одном и том же событии или исторической личности, позволило организовать дискуссии на уроках литературы, сделать их яркими, познавательными, запоминающимися.

Все перечисленное представляет собой оптимальные условия для того, чтобы строить уроки литературы в 4 классе как уроки-диалоги, поскольку, как отмечалось выше, именно в этом школьном возрасте у ребенка появляется новая тенденция в восприятии текста: он пытается логически анализировать текст, не ограничивается только его эмоциональным восприятием текста. К концу младшего школьного возраста у детей появляется «интеллектуальная любознательность», которая проявляется как «интерес к проблемам, вызванным наблюдением вещей и накоплением материала» [1. С. 30].

Рассмотрим урок-диалог по теме «Русские князья». Одна из задач урока – формирование диалогового понятия жанра. Детям были предложены тексты о князе Олеге из «Повести временных лет» и стихотворение А. С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге». Учащиеся легко установили интертекстуальные связи и пришли к выводу, что произведение А. С. Пушкина создано на основе текстов из «Повести временных лет».

Для анализа текста произведения А. С. Пушкина и понимания текстов из «Повести временных лет» о Вещем Олеге детям оказались полезными знания, полученные ими на уроках истории об исторических личностях – князьях Олеге и Игоре и княгине Ольге, о походе князя Олега на Царьград, об языческих верованиях и богах древних славян и т. д. Наличие у детей этих фоновых знаний позволило уделить больше времени и внимания непосредственной

работе с содержанием текстов и не отвлекаться на разъяснение таких слов, как хазары, дружина, царьградская броня, волхвы, названия языческих богов.

Дети выбирали материал об одном событии из летописи и стихотворения, сравнивали лексику, способы выражения авторской мысли, эмоциональность изложения. Например, о встрече Олега и волхва дети выделили в «Повести временных лет» следующий фрагмент: «...когда-то спрашивал он волхвов и кудесников: «От чего я умру?». И сказал ему один кудесник: «Князь! От коня твоего любимого, на котором ты едешь, – от него тебе и умереть!». В произведении А. С. Пушкина учащиеся отметили следующие строки:

Скажи мне, кудесник, любимец богов,
Что сбудется в жизни со мною?
И скоро ль, на радость соседей-врагов,
Могильной засыплюсь землею?

Дети разделились на две группы, представляющие два собирательных образа – летописца X в. и поэта XIX в. Каждая группа защищала свой текст от лица предполагаемого автора по предложенным параметрам: цель создания текста, структура текста, информационная насыщенность, использование выразительных языковых средств.

«Летописцы» объяснили, что цель создания текста – рассказать о большем количестве событий, поэтому структура текста напоминает рассказ-повествование, что способствует более легкому пониманию текста, краткое изложение содержит много информации, выразительные средства используются мало (отмечаю, что эпитет «любимый» в выражении «любимого коня» усиливает трагичность происходящего). Дети приходят к выводу, что автор «Повести временных лет» достиг своей цели, поэтому такое строение текста, использование выразительных средств является оправданным, даже современные читатели могут получить необходимую информацию из текста, если захотят узнать, как погиб князь Олег, т. е. текст имеет информационное назначение.

Вторая группа – «поэты» – затруднилась с определением цели создания текста. Но дети обратили внимание на стихотворную форму произведения, много «лишних», с их точки зрения, слов, которые можно заменить одним словом (например: «могильной засыплюсь землею» – погибну, умру), хотя затем добавили, что все эти слова выполняют в произведении важную функцию – являются различными выразительными языковыми средствами, которых много в этом стихотворении, и они придают ему красоту, позволяют увидеть отношение героев друг к другу и автора – к героям произведения. Ребята сделали вывод (с помощью учителя), что текст имеет эстетическое назначение, потому что он очень выразительный, похож на сказку, но это не сказка. Текст «Песни о Вещем Олеге» отличается от сказок А. С. Пушкина (дети знакомы с ними ранее), значит, это другой жанр. Цель произведения – вызвать восхищение у читателя героическим прошлым России и гордости за наших предков, поэтому поэту необходимо было в красочной форме рассказать о прекрасных древних временах нашей Родины, о смелых, сильных и благородных князьях, их дружине, которая храбро защищала родную землю от врагов.

Ребята из первой группы, решившие что слишком много «лишних» слов в стихотворении, начали диалог-спор со второй группой. В результате все дети пришли к мнению, что каждое произведение имеет свою цель и свое время написания, поэтому они отличаются строением и использованием выразительных языковых средств, следовательно, это разные литературные жанры.

Выводы, сформулированные детьми, способствовали формированию диалогического понятия жанра произведения («Повесть временных лет» – летопись, произведение А. С. Пушкина относится к стихотворному жанру исторической баллады). Безусловно, названия жанров предлагает учитель, а дети их выбирают (какое название жанра больше подходит к каждому произведению и почему), но само понимание жанра как литературоведческого понятия приходит к ним именно благодаря диалогу текстов разной формы, цели создания, строения и набора языковых средств.

Как видим, на данном уроке-диалоге не прозвучало четкого теоретического определения понятия «жанр», но важно, что дети сами раскрыли его суть, и в старшем школьном возрасте,

обнаружив в учебнике данную дефиницию, они воспримут ее как уже понятную, усвоенную ранее сущность.

Текст, являясь литературным образцом, способствует развитию личности ребенка, в частности его мыслительных способностей, связанных с умением анализировать, отбирать необходимый материал, синтезировать, сравнивать, делать выводы, структурировать собранный материал. Текст также оказывает влияние на формирование духовных и нравственных качеств личности. Тексты историко-литературного характера обладают огромным воспитательным потенциалом: знакомство с ними помогает детям узнать об истории своего народа и своей страны, учит находить ответы на вопросы современности в историческом прошлом Родины, уважать память наших предков, понимать, что значат слова «любовь к Родине» и «патриотизм», более бережно относиться к культурным ценностям своего народа. Эти произведения помогают воспитать грамотного читателя, способного понять глубинные смыслы произведений, открыть в них что-то совершенно новое для себя.

Итак, текст является целостной, завершенной системой языковых единиц и смыслов, выражаемых с их помощью, поэтому диалог текстов, осуществляемый на уроках-диалогах, учит ребенка системно мыслить, выявляя связи и закономерности двух систем, расширяя свою систему взглядов и знаний. Системное мышление, развиваемое таким образом с детского возраста, позволит учащемуся в будущем формировать целостную систему знаний, которая является основой свободно и независимо мыслящей личности.

Литература

1. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999.
2. *Курганов С. Ю.* Формирование диалогических понятий у младших школьников // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 31–42.
3. *Львов М. Р.* Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. пед. уч. завед. 2-е изд. М.: АCADEMIA, 2004.
4. *Утехина А.Н., Ажмякова Н.Н.* Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку: Монография. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2004.

М. Д. Цыремпилова
Бурятский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ РЕЧИ И ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ (на примере Республики Бурятия)

Рассматриваются особенности полилингвальной речи и этнокультурной идентификации детей. В современных условиях глобализации и трансформации образовательного мира необходимо уделять более пристальное внимание языковому развитию детей как неотъемлемой части становления их личности, этнокультурной идентификации. Отмечается главенствующая роль семьи в становлении личности ребёнка.

Ключевые слова: полилингвальная речь, этнокультурная идентификация, глобализация, становление личности.

Marina Tsyrempilova
Buryat State University

PECULIARITIES OF MULTILINGUAL SPEECH AND ETHNOCULTURAL IDENTIFICATION OF CHILDREN UNDER CONDITIONS OF GLOBALIZATION (based on Buryat Republic experience)

We observe the peculiarities of multilingual speech and ethnocultural identification of children. In the current process of globalization and transformation of the educational world we should pay special attention to the language progress of children as a part of their personality formation and ethnocultural identification. We point out the major role of family in the process of a child's personality development.

Keywords: multilingual speech, ethnocultural identification, globalization, personality development.

Россия – многонациональная страна, где проживает, по разным данным, до 150 народов, поэтому вопросы, касающиеся этнических проблем, поликультурности, двуязычия и т. д. были всегда актуальны. Из данного количества народов, населяющих Российскую Федерацию, более половины являются малочисленными. Их национальная культура и язык на современном этапе развития общества подвергаются огромному влиянию со стороны культуры более многочисленных народов. Иногда это приводит к исчезновению национально-культурной и языковой самобытности малых народов, формируется некий общий, унифицированный культурный стандарт, отмеченный печатью американизации, господствующей ныне в Бурятии и разрушающей многообразие традиционных укладов жизни, обычаев и культурной идентичности. В подобной ситуации очень важна позиция государства и проводимая им национально-языковая политика в отношении того или иного этноса. Особенно пристальное внимание следует уделять подрастающему поколению, которое проходит этап становления личности, определения жизненных приоритетов, личностного самоопределения, этнокультурной идентификации, формирования этнического самосознания. Важно понимать, что именно молодёжь является проводником культуры, своеобразным мостом, который связывает поколения и через который передаётся основная информация о культуре народа, его традициях, обычаях, а также языке как о зеркале культуры.

В настоящее время на национальную и языковую политику в школах и вузах обращается достаточное внимание, внедряются различные проекты по созданию экономических, правовых, социальных условий для национально-культурного развития народов. Создаются необходимые условия для развития национальных школ, воспитания и образования на государственных и родных языках народов республик, воспитания молодого поколения в духе уважения к национальным культурам, языкам, традициям, обычаям народов Российской Федерации. В частности, в Республике Бурятия в 1986 г. обучение в начальных классах сельских школ было переведено на родной язык, в ряде школ, лицеев, гимназий, колледжей

г. Улан-Удэ (столица Республики Бурятия) изучается бурятский язык. Были приняты некоторые меры по увеличению выпуска учебной литературы на бурятском языке.

В вузах и ссузах бурятский язык является обязательным для обучения. В Бурятском госуниверситете открыт факультет бурятской филологии, который готовит как преподавателей родного языка, так и научных работников и специалистов средств массовой информации. На факультете подготовлено и издано учебное пособие «Мэндэ-э!» («Здравствуй!»), начальный курс бурятского языка, созданный по методике преподавания бурятского языка как иностранного. В результате, студенты факультета успешно овладевают бурятским языком в устной и в письменной форме. В Республике Бурятия подготовлены соответствующие документы, направленные на возрождение бурятского языка. Проводится популяризация бурятского языка, возрождается любовь к малой родине и родной речи, ведётся грамотная языковая политика. Жители республики должны понимать язык, знать историю и обычаи. Сегодня существует очень важная задача – приобщить бурятское население к древней культуре, духовным традициям и религиозным верованиям.

Следует отметить, что в Республике Бурятия проводится национально-языковая политика в области школьного образования, создаются национальные школы с изучением предметов на родном языке, изучением культуры, традиций и обычаев своего народа. В области высшего образования также есть весьма важные достижения: создан учебник начального курса бурятского языка, что способствовало успешному овладению студентами факультета бурятским языком. Принимаемые меры в области языковой и национальной политики в России в основном направлены на улучшение ситуации в школьных учреждениях, в ссузах и вузах, однако недостаточное внимание обращается на сохранение и изучение бурятской культуры и языка в дошкольных учреждениях.

Известно, что национально-языковая политика более эффективна именно в отношении дошкольных учреждений, когда у детей наблюдаются первые признаки этнокультурной осведомленности. Наше предположение базируется на известном факте о том, что первую ступень формирования этнокультурной осведомленности ребёнок проходит в дошкольном и младшем школьном возрасте (5–10 лет), вторую – в подростковом детстве (11–15 лет) и третью – в юношеском возрасте (15–18 лет).

В нашей стране, в том числе в Республике Бурятия, смешанные браки были весьма распространены и во времена так называемого «железного занавеса». Однако языком межнационального общения был русский, и потому в этнически смешанных семьях он, как правило, становился основным. Дети из таких семей либо знали родной язык своих родителей очень плохо, либо вовсе утрачивали его. Поэтому о таком явлении как би- или мультилингвизм (дву- или многоязычие) серьёзно говорить не приходилось. В настоящее время ситуация несколько изменилась. С одной стороны, граждане нашей страны больше общаются с представителями так называемого дальнего зарубежья, а, с другой стороны, – жители бывших братских республик стали более бережно относиться к собственным национальным языкам. Новое поколение, в первую очередь, ощутило на себе все эти тенденции, ведь именно детям предстоит с рождения жить одновременно в атмосфере двух (или нескольких) языков и этнокультур.

Идентичность, прежде всего этнокультурная идентичность, является значимой ценностью. Нами было проведено исследование этнокультурной идентификации детей раннего дошкольного возраста, рождённых в бикультурных семьях, где родители относятся к разным этническим, языковым и культурным группам. Эти дети воспитываются в условиях билингвизма (полилингвизма), и особенности их языкового развития представляют особый научный интерес. Выяснено, что дети из этнически смешанных семей чаще склонны идентифицировать себя с тем этносом, к которому принадлежит мать.

Выявлено, что первоначальная (временная) этнокультурная идентификация у детей-билингвов раннего дошкольного возраста может быть определена на основе анализа особенностей их языкового развития. За основу был взят количественный фактор особенностей языкового развития. То есть, если в речи ребёнка-полилингва преобладают словоформы и выражения на русском языке, есть определённые основания полагать, что он идентифицирует

себя с представителем русского этноса. Отметим, что такая этнокультурная идентификация, т. е. отнесение индивидом себя к той или иной этнической группе, является первоначальной, временной, которая со временем будет, возможно, меняться в силу тех или иных причин. Следует обратить внимание на то, что согласно исследованию началом определения этнокультурной идентификации у детей-билингвов, которых в Республике Бурятия достаточное количество, является младший дошкольный возраст. Отмеченный факт свидетельствует о том, что уже к возрасту 3 лет у них наблюдаются определённые диффузные предпочтения относительно своей этнокультурной принадлежности. Это ещё раз подтверждает наше предположение о том, что проведение государственной национально-языковой политики в условиях взаимодействия разных национальных культур следует начинать с дошкольных учреждений.

Перейдём непосредственно к описанию речевого развития некоторых испытуемых детей от смешанного брака.

1) Алдар, 2.5 года, мама – бурятка, папа – француз. Родился Алдар в России, столице Республики Бурятия. В возрасте 6 месяцев семья переехала в Канаду (г. Монреаль), где проживает до сих пор. Первые слова Алдар сказал в 1.5 года. В Канаде ребёнок посещает садик, в котором воспитатели и дети общаются на французском языке. Этим объясняется доминирование именно французского языка в речи наблюдаемого.

В домашних условиях языком общения является английский язык. Кроме того, мама активно занимается с ребёнком русским языком, организовывая периодически просмотры мультфильмов и чтение книг на русском языке. Летом Алдар с мамой приезжают в Улан-Удэ навестить родных и близких, что способствует освоению Алдаром нескольких бурятских словоформ. Нам представилась возможность непосредственного наблюдения за Алдаром и беседы с его мамой. В большинстве случаев мальчик избегает употребления трудных конструкций, практически не допуская фонетических, лексических и грамматических ошибок в речи, что позволяет нам отнести его к первой группе детей-«консерваторов». В речи ребёнок использует словоформы разных языков: **французские** – *Encore douche!* (хочу еще мыться), *Fini dodo!* (хватит спать!), *Fini douche!* (не хочу больше мыться!), *Attends!* (подожди!), *Assis!* (садись), *non bobo* (не больно), *oui* (да), *gros chien* (большая собака), *chien bobo Aldar* (собака укусила Алдара), *mamie* (бабушка французская), *autobus* (автобус), *hélicoptère* (вертолёт), *bateau* (лодка), *voiture* (машина), *gâteau* (торт), *coin* (угол), *chat* (кошка), *cheval* (лошадь), *monsieur* (мужчина), *madame* (женщина), *bébé* (ребёнок), *non casser* (нельзя ломать); **русские** – *Пойдём!* *Дай!* *собака*, *кошка*, *клюш(ч)*, *(м)ашинка*, *абобус* (автобус), *Vom!* *Там!* *Кимка* (кличка собаки), *дедул*, *абабуля* (бабушка бурятская), *тётя*, *хуха* (муха); *нашла* (лапша), *ококо* (молоко), *мяу*; *му-у-у* (звукоподражание), *бо-бо* (больно), *сок*; **бурятские** – *Ябу!* (пойдём!), *эжи* (прабабушка); **английские** – *Happy birthday to you!* (С Днём Рождения!), *I don't know* (я не знаю), *like* (нравится), *good* (хорошо), *juice* (сок), *apple* (яблоко).

Пётр, 2 года, мама – русская, папа – американец. Мальчик родился в США в городе Бостон, где проживает до сих пор, находясь на домашнем воспитании мамы. Первые слова ребенок сказал в 1,6 года. В домашних условиях родители общаются на английском языке, при этом, стараясь разграничивать употребление английского и русского языков по схеме «мама – русский язык, папа – английский язык». Таким образом, у ребёнка наблюдается следующая схема общения «женщины – русский язык, мужчины – английский язык». За пределы США Пётр не выезжал, следовательно, пополнение слов на русском языке происходит за счёт общения с мамой. В целом, Петя предпочитает выбирать более лёгкие для произнесения слова, что обуславливает отсутствие явных ошибок в его речи. Данный факт позволяет нам отнести Петра также к первой группе детей – «консерваторов». Ребёнок использует следующие **русские** словоформы (*Го-го* (конь); *Фон* (телефон); *Сок*; *Мама*; *Дай!* *Абака* (собака); *Бо-бо* (больно); *Око* (молоко)) и **английские** словоформы (*Mummy*; *Daddy*; *Frog* (лягушка); *Car* (машина); *Sleep* (спать); *Eat* (кушать); *Give me* (Дай!); *Go* (Пойдём!).

2) Юдин, 1.7 года, мама – бурятка, папа – китаец. Данный испытуемый родился в России, в Бурятии, где проживает до сих пор. Летом 2006 года (в возрасте 1.4 лет) Юдин с родителями ездил в п. Агинское, столицу Бурятского автономного национального округа, где большинство

взрослого населения общается на бурятском языке. Этим объясняется наличие некоторых бурятских словоформ в речи наблюдаемого. Первые слова Юдин произнес в 1.5 года. В домашних условиях языком общения является русский язык. Причём, у Юдина наблюдается разграничение употребления языков по схеме «мама – русский язык, папа – китайский язык, тётя, бабушка – бурятский язык». При этом, пополнение словарного запаса происходит следующим образом: упа/упал (рус.)→уна (бур.), дай (рус.)→лай (кит.), нет/не →мей (кит.), мяу (рус.) + ми (кит.)→миу (звукоподражание). Можно говорить об использовании Юдином «неоднозначных» структур и правил одного языка и применении их к другому. Данный факт обуславливает отнесение ребёнка в группу детей – «либералов». Подтвердим это следующими фактами: **русские** словоформы (*Мама; Дай! Нет; Миу* (мяу); *Уна* (упал)), китайские словоформы (*Баба* (папа); *Лай* (Дай, иди сюда!); *Мей* (нет, не); *Миу* (звукоподражание)) и **бурятские** словоформы (*Уна* (упал, уронил); *Харай* (хватит)).

Алекс (2.5 года), мама – русская, папа – американец, родился в г. Москве. В возрасте 1 года переехал с родителями в США, г. Нью-Йорк, где проживает до сих пор. В 1.6 года ребенок произнес первые слова. До 2.3 лет Алекс находился на домашнем воспитании мамы. Родители ребёнка общаются на английском языке, мама дополнительно вводит лексику на русском языке. В возрасте 2.3 лет Алекс был отдан в садик, в котором воспитатели и дети общаются на английском языке. Этим объясняется доминирование английского языка в речи наблюдаемого. Пополнение словарного запаса происходит следующим образом: после слова *clock* [kOk] (часы), он начал называть *sock* и *crock* (сокр. от *crocodile*), после *сесть* – *слезть*). Такая стратегия продолжалась до 1 г. 9 мес., и т. д. Позднее, почувствовав, что он может произносить гораздо больше звуков, Алекс отказался от первоначальной стратегии облегчения. Этот способ усвоения языков свойственен группе детей – «либералов», к которой относится данный наблюдаемый. Приведём следующие примеры: **русские** словоформы (*Мама; Дай! Нет; Пить, есть; Пойдем! Слезть, сесть; На аботе* (на работе)) и **английские** словоформы (*Mummy* (мама); *Dad* (папа); *Go* (пойдем!); *Drink* (пить); *Eat* (есть); *Clock* (часы); *Crock* (крокодил); *Cock* (петух); *Juice* (сок); *Bread* (хлеб); *Wash* (мыться); *Give me [gimmi]* (Дай!); *No/yes* (нет/да); *Where* (где)).

3) Серж, 2.7 года, мама – русская, папа – англичанин. Мальчик родился в Англии, в Лондоне, где проживает до сих пор. Первые слова ребенок произнес в 1.5 года. В данное время ребенок посещает интернациональный садик (с 2-х лет), в котором большинство из его окружения общается на английском языке. Факт употребления Сержом слов обоих языков с изменением их звукового состава, опусканием некоторых слогов, а также замещением трудных для артикуляции звуков более лёгкими, уже освоенными, позволяет нам отнести мальчика к группе детей – «крайних либералов». Например: [axa]= черепаха; [gy-ga] =good girl (хорошая девочка); [xa]=honey (мед); [ya]=want (хочу).

Для сравнительного анализа нами было проведено исследование особенностей усвоения языка детьми в моноэтнических семьях (всего 15 детей). Анализ данных исследования особенностей усвоения языка детьми в моноэтнических семьях показал следующее:

1. Речевое развитие детей в моноэтнических семьях опережает таковое у детей в полиэтнических семьях. Например:

– Даяна, 1 год, мама и папа – буряты. В домашних условиях родители девочки общаются посредством русского языка. Наблюдаемая находится на домашнем воспитании мамы. Ребенок начал говорить в 8 месяцев, произнеся следующие **словоформы**: *папа, баба, мама, дай*.

– Александр, 2.5 года (мама и папа – буряты). В домашних условиях родители и остальное окружение (бабушка, дедушка, ближайшие родственники, другие дети и воспитатели в детском саду) общаются на бурятском языке. Александр начал говорить в 1.2 года, произнеся следующие **словоформы бурятского языка**: *угы* (нет), *Яби!* (пойдём!), *эьхэм* (хочу кушать), *наадахам* (буду играть), *бу даарай* (не трогай!), *уунтхэм* (хочу спать).

Данные примеры доказывают факт более раннего речевого развития детей в моноэтнических семьях, в то время как дети в полиэтнических семьях, согласно данным нашего исследования, начинают говорить в 1.5, 1.6 года.

2. Дети в моноэтнических семьях быстрее овладевают произносительной стороной речи, допуская минимальное количество фонетических, лексических и грамматических ошибок. Например:

– Сергей, 2.3 года, родители – буряты, не владеющие бурятским языком. Следовательно, в домашних условиях родители и остальные родные и близкие общаются на русском языке. Произнесение Сергеем **словоформ русского языка** сопровождается смягчением некоторых согласных. Например: *камазь* (камаз), *Алёся* (Алёша), *кися* (киса, кошка), *Бохань* (посёлок Бохан). В остальном можно констатировать правильное и безошибочное усвоение Сергеем русского языка.

– Сергей, 2.1 год, мама и папа которого – русские, использующие русский язык в качестве языка общения. При произнесении **словоформ русского языка** наблюдается редуцирование некоторых звуков: *бана* (банан), *тлакта* (трактор), *мо-око* (молоко), *абота* (работа). В остальном наблюдается правильное речевое развитие ребёнка.

Таким образом, данные исследования позволяют нам говорить о более быстром овладении произносительной стороной речи детьми в моноэтнических семьях. Наблюдаемые продемонстрировали минимальное количество фонетических, лексических и грамматических ошибок в речи, тогда как у детей в полиэтнических семьях наблюдается изменение звукового состава слов, опускание некоторых слогов, а также замещение трудных для артикуляции звуков более лёгкими.

3. В целом, дети в моноэтнических семьях быстрее расширяют свой словарный запас, правильнее воспринимают звуковые сочетания родного языка, с лёгкостью воспроизводя их за взрослыми.

4. Дети в моноэтнических семьях быстрее овладевают построением элементарных предложений и несложных грамматических конструкций:

– Константин, 2.6 лет, родители которого – буряты, использующие русский язык в качестве языка общения. Начиная с 2.2 лет, мальчик стал строить простые предложения типа: *Папа, купи сок. Папа на работе. Кушать/пить хочу. Мама, помоги. Свет включи.*

Для сравнения: у детей в полиэтнических семьях в возрасте, более старшем, чем 2.2 года, не наблюдается тенденции построения простых предложений и несложных грамматических конструкций.

Таким образом, исследование позволяет сделать следующие выводы о том, что формирование этнокультурной идентификации детей от смешанных браков – сложный процесс, так как ребёнок вынужден находиться на «стыке» двух и более культур; усвоение двух языковых и этнокультурных систем на раннем этапе развития речи является для ребёнка трудной задачей; чем раньше ребёнок погружается в двуязычную среду, тем успешнее он овладевает двумя языками. При этом, если малыш начинает осваивать второй язык в раннем детстве, он не путает языки, а овладевает ими параллельно. Можно утверждать, что в возрасте от года до трёх лет у детей проявляется повышенная чувствительность к освоению языков. Это происходит при условии, что родители ребёнка говорят на разных языках и одинаково много занимаются с ним.

Выделим факторы, которые, на наш взгляд, положительно влияют на обучение детей с этнокультурным уклоном, которое необходимо начинать в дошкольных учреждениях:

– фактор глобализации, когда имеющиеся границы между государствами приобретают формальный характер. Многие обычаи, традиции и языки более многочисленных народов становятся характерными для малочисленных;

– фактор общей акселерации и более быстрого развития детей на этом фоне требует более раннего внедрения национально-языковой политики в обучение и воспитание;

– фактор двуязычия (билингвизма), наличия двух и более культур. Ребёнок с самого рождения находится на стыке двух этнокультур, двух языков и т. д.

Вследствие перечисленных факторов, у детей происходит более раннее самоопределение относительно принадлежности к тому или иному этносу, более раннее понимание этнического самосознания и культурной идентификации. Поэтому имеет смысл начинать проведение

языковой политики, особенно в условиях двуязычия (билингвизма) с дошкольных учреждений. Дети, живущие в условиях взаимодействия культур, нуждаются в более раннем этнообразовании, включающем изучение родного языка, культуры, традиций и обычаев.

Подводя итог, отметим, что этнокультурная идентификация ребёнка начинается уже в семье, при общении с родителями и людьми близкого окружения. Поэтому языковая политика в современных условиях глобализации и трансформации образовательного мира также должна быть направлена и на этнообразование семьи, на работу с родителями. Не случайно в последнее время правительство Российской Федерации уделяет достаточно пристальное внимание проблемам современной семьи, поскольку семья – главная колыбель культуры и традиций, языка и обычаев народа. Всегда, независимо от обстоятельств и от чьего бы то ни было присутствия, в доме нужно говорить на родном языке, с уважением относиться к традициям своего народа. Важно, чтобы у ребёнка были вспомогательные средства приобщения к языку и культуре разных народов – видеофильмы, книги, спектакли, учебные материалы. Не следует забывать также о роли живого общения с носителями родного языка и культуры.

Литература

1. *Дробижева Л. М.* Вместо введения. Этнические границы и этнические различия // Социальная и культурная дистанции. Опыт многонациональной России. М.: Изд-во Института социологии РАН, 1998. С. 3–16.
2. *Дырхеева Г. А., Бажеева Т. П.* Исторический аспект бурятско-русского двуязычия в Бурятии // Историко-сравнительное изучение монгольских языков. Улан-Удэ, 1995. С. 23 – 37.
3. *Елаева И. Э.* Традиционные ценности и этническое самосознание бурят // Ценности и символы этнического самосознания в условиях изменяющегося общества. М.: ИЭА РАН, 1994. С. 184–216.
4. *Михайлов Т. М.* Национальное самосознание и менталитет бурят // Современное положение бурятского народа и перспективы его развития. Улан-Удэ, 1996. С. 18–25.
5. *Михайлов Т. М.* Бурятское возрождение и «россиянизация» // Проблемы истории и культурно-национального строительства в республике Бурятия. Улан-Удэ, 1998. С. 112–118.
6. *Ядов В. А.* Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России. 1995. № 3–4. С. 158–181.

Н. Н. Шмидт

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 14», г. Ижевск

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДЕТСКОМ САДУ

В статье рассматриваются обоснования раннего обучения иностранному языку. Обращается внимание на учёт возрастных особенностей при отборе и дидактической организации учебного материала. Описывается опыт обучения детей английскому языку, в основе которого – развитие и поддержание интереса детей к языковым и культуроведческим знаниям.

Ключевые слова: обучение детей, английский язык, рифмовки, песенки, игра, мотивация.

LEARNING ENGLISH IN KINDERGARTEN

Preschool age is universally acknowledged as the most favourable period for teaching children a foreign language; but age-related features should be taken into account when selecting teaching materials. Properly organized classes and maintenance of the child's interest to foreign language studying are the keystones to success.

Keywords: children's learning, English language, rhymes, songs, playing, motivation.

Скажи мне – и я забуду.

Покажи мне – и, может, я запомню.

Но вовлеку меня в действие – и я пойму и запомню.

Китайская мудрость

Известно, что возможности раннего возраста в овладении иноязычной речью поистине уникальны. Детей дошкольного возраста отличают более гибкое и быстрое, чем на последующих возрастных этапах, запоминание языкового материала (они любопытны), естественность мотивов общения (не отягощены предрассудками), отсутствие так называемого языкового барьера (не имеют такого большого количества стереотипов мышления и поведения), а потому проще принимают правила «новой игры». Новый, пока непонятный им английский язык они воспринимают как игру, которая является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. А где, как не в игре, столько пространства, свободы, движения, фантазии.

Без игры жизнь ребенка невозможна. Без игры трудно представить уроки английского языка в детском саду. Играя, дети учатся решать элементарные коммуникативные задачи и незаметно для себя овладевают новыми словами и грамматическими структурами. Уже с первых дней обучения иностранному языку каждому ребенку объясняется важность и ценность другого «чужого» языка как сокровищницы знаний о других людях и их культуре.

Ребенка, прежде всего, должен заинтересовать мир детей другой страны. Мы думаем, что в центре внимания на занятиях по иностранному языку должны быть факты и явления не взрослой, а детской культуры страны изучаемого языка. В игре «чужое» перестает быть «чужим» и становится «своим», мир перестает делиться на «своих» и «чужих» – он начинает делиться на водящих и играющих.

С самого начала обучения мы вырабатываем определенный стиль работы с детьми на английском языке, вводим своего рода ритуалы, соответствующие наиболее типичным ситуациям общения. В «чужой» культуре такие ритуалы (приветствие, прощание, короткая зарядка, использование принятых в английском языке формул вежливости) позволяют настроить детей на иноязычное общение, облегчают переход от родного языка к английскому, показывают детям, что занятие началось, закончилось, что сейчас последует определенный этап занятия.

Так, в нашем детском саду на занятиях по английскому языку дети, проходя через «волшебные ворота» (Magic Gate), которыми является обыкновенный обруч, понимают, что они очутились там, где все говорят на английском, и что здесь могут происходить самые невероятные вещи. Такой прием, на наш взгляд, весьма эффективен, так как затрагивается эмоциональная сфера ребенка, создается определенная интрига. А интрига – это прекрасная мотивация для ребенка в изучении языка. Занятия проходят в увлекательной игровой форме. Для поддержания интереса, развития творческих способностей и повышения работоспособности детей чередуются разные виды деятельности, направленные на развитие речевых и аудиальных навыков, развитие воображения, логики, сообразительности и моторики. Чтобы предупредить утомление, потерю интереса у детей, каждые 5–7 минут проводятся игры с элементами движения, с командами на английском языке. Например:

Pick up, put down, stand up, turn round
Clap left, clap right, clap up, clap down.

Look left, look right, look up, look down.
Turn round, sit down, touch something ...brown!

Point to your teacher, point to the door,
Look at the window, look at the floor,
Stand on your left leg, stand on your right.
Now sit down, touch something... white.
Put your hands and touch your toes.
Cross your fingers, hold your nose.
Bend your knees and shake your head,
Stamp your feet, touch something...red.

Head and shoulders, knees and toes,
Knees and toes, knees and toes;
Head and shoulders, knees and toes,
Eyes, ears, mouth and nose.

(Чтобы детям были понятны команды, можно показывать движения.)

Начиная заниматься иностранным языком, ребенок испытывает огромное желание заговорить с первых минут на втором языке. В целях сохранения этой сильной мотивации к изучению языка необходимо приблизить перспективу «говорения» и поддержать первоначальное стремление немедленно вступить в процесс коммуникации. И здесь на помощь к нам приходят рифмовки, стишки и считалки. Именно они облегчают процесс усвоения детьми первоначального блока необходимых для общения фраз и сложной для запоминания лексики, причем заучивание будет происходить произвольно. Например:

Hi! – привет!
А что же мне сказать в ответ?
Пожалуй, буду вежлив я:
Hello, милые друзья! [2. С. 14]

Даже если ты молчун,
Даже если бука,
Говори: «Good afternoon!»
Если встретишь друга.

Вечер выдался плохой,
С ветром или с ливнем.
Все равно, придя домой,
Ты скажи: «Good evening!»

Посмотри: опять светло,
Синь на небосклоне.
Утро доброе пришло.
Говори: «Good morning!»

Будь вежлив и не забывай,
Прощаясь говорить:
«Good-bye!»

Или: One, two. How are you?
Three, four. Who's at the door?
Five, six. My name is Fix.
Seven, eight. Sorry, I'm late.
Nine, ten. Say it again [1].

Стишки, рифмовки, считалки – это тот текстовый материал, который дети любят, который им интересен, а следовательно, работа с ними положительно эмоционально окрашена

для ребёнка, что в значительной степени содействует усвоению содержания. Наш опыт показывает, что стихотворные произведения играют огромную роль как средство развития детской речи и таких ее компонентов, как дыхание, дикция, слух, темп, умение регулировать силу голоса.

При организации занятий особое место мы отводим использованию песен, поскольку через них дети приобщаются еще и к культуре страны изучаемого языка. К тому же детские песни на английском языке закладывают отдельные грамматические структуры в сознание малыша, которые сложно, да и незачем, объяснять ему словесно:

Don't be naughty at the zoo.
Please, don't feed the kangaroo.
Don't open the door.
Don't drop litter on the floor.
Don't be naughty at the zoo.

Ребенок может самостоятельно вычленил из песни отдельно взятые слова или целые выражения, которые затем использует вне песенного контекста, а в реальной жизненной ситуации, общаясь со своими сверстниками. Так, на примере песни «Don't be naughty at the zoo» дети легко произносят подобные фразы: «Don't run, Sasha!», «Don't be lazy!», добавляя при этом «please».

Часто в песенках слова повторяются неоднократно, прием «повторения» для ребенка всегда значим, поскольку дает ему возможность усвоить лексический и грамматический материал произвольно. Кроме того, ребенок овладевает коммуникативными умениями.

Мы выбираем песни с такой тематикой, которая была бы важна и интересна детям. Например, такие темы, как: «Цвета», «Времена года», «Числа», «Природа», «Рождество», «Пасха», «Продукты», «Семья», «Части тела», «Животные» и т. д., всегда вызывают живой интерес у детей и запоминаются легко. Лучше, если исполнение песни сопровождается движениями.

Walk, walk, walk
I can walk like a dog! (*дети имитируют ходьбу*)
Jump, jump, jump
I can jump like a frog (*дети прыгают на месте*)
Swim, swim, swim
I can swim like a fish (*дети имитируют плавание*)
Fly, fly, fly
I can fly like a bird (*дети машут руками, как крыльями*)
Mommy, Mommy, watch me
Daddy, daddy, watch me (*дети похлопывают себя рукой по груди, как бы привлекая внимание родителей*).

Детская память удивительно пластична. Стишки, песенки, реплики героев фильмов и мультфильмов, незнакомые иностранные слова, кажется, словно «прилипают» к ребенку. Ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить. Он запоминает то, на что обращено его внимание, что произвело на него впечатление, что было интересно. Это произвольная память. Психолог П. И. Зинченко [4], исследовавший произвольное запоминание, выявил, что его продуктивность увеличивается в том случае, если задание, которое предлагается ребенку, предполагает не просто пассивное восприятие, а активную ориентировку в материале, выполнение мыслительных операций (придумывание слов, установление конкретных связей). Так, при простом рассматривании картинок ребенок запоминает гораздо хуже, чем в тех случаях, когда ему предлагают придумать какое-то слово к картинке или же разложить отдельно изображения предметов для сада, кухни, детской комнаты, двора и т. п. Этот момент мы не оставляем без внимания в процессе обучения иностранному языку детей дошкольного возраста.

Безусловно, невозможно охватить в одной статье весь спектр того, что можно и нужно использовать при организации обучения английскому языку в детском саду, но в одном мы уверены, поскольку убедились на собственном опыте, – учить иностранный язык интересно и легко в движении. Не лишайте детей в детском саду возможности двигаться, бегать, играть, прыгать, даже лежать на занятиях английского языка, ведь в школе им это точно не позволят. А когда и вы присоединитесь к ребенку, будете столь же непосредственны и открыты, то сами сможете прочесть в его глазах, что все, что вы делаете, не напрасно. «Чтобы наши детишки, подрастая, свободно говорили на нескольких языках, умели плавать, ездить верхом, писать маслом, играть на скрипке на самом высоком профессиональном уровне, – писал Масару Ибука, – нужно, чтобы их любили, уважали и предоставляли в их распоряжение всё то, чему мы бы хотели их научить...» [5].

Наша задача – превратить обучение английскому языку детей дошкольного возраста в увлекательное путешествие в мир незнакомого языка и культуры.

Литература

1. *Арамова И.* Английский для детей // Авторские обучающие программы.
2. *Гудкова Л. М.* Стихи и сказки на уроках английского языка в начальной школе // АСТ. Астрель. Профиздат. М., 2005.
3. *Ефимовский Е. С.* Мудрые науки – без назидания и скуки. СПб.: ТИТ «Комета». 1994.
4. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание и деятельность // М.: Директ-Медиа, 2008.
5. Масару Ибука. После трех уже поздно / Перев. с англ. М.: РУССЛИТ, 1991.
6. *Утехина А.Н.* Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика: Монография. Ижевск: Изд-во УдГУ, 2000.

III. ЛИНГВОДИДАКТИКА. ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

III. LINGUODIDACTICS. HUMANIZATION OF EDUCATION

В. В. Вартанова

Удмуртский государственный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Театральная деятельность является управляемой и целенаправленной составляющей воспитательного пространства студентов – будущих преподавателей. Она целенаправленно формирует социальный опыт будущих специалистов, их личностные качества, помогая им освоить роль преподавателя иностранного языка. В статье приводится опыт работы коллектива Института иностранных языков и литературы УдГУ в организации воспитательного пространства студентов средствами театральной деятельности.

Ключевые слова: театральная деятельность, профессиональная подготовка студентов – будущих преподавателей, воспитательное пространство будущего преподавателя.

Vladlena Vartanova

Udmurt State University

ARRANGEMENT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING BY MEANS OF THEATRICAL ACTIVITIES

Theatrical activities are considered as a guided and purposeful component of the educational environment in professional language training. They help students to develop their social experience, personal qualities, to get them into the role of future foreign language teachers. The article introduces the experience of arranging educational environment for professional language training in the Institute of Foreign Languages and Literature of Udmurt State University.

Keywords: theatrical activities, professional language training, educational environment of future teachers.

Переход в образовательной парадигме к личности обучающегося как к основной социальной ценности предполагает построение педагогического образования таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуальная траектория личностно-профессионального становления педагога. К настоящему времени в педагогической науке накоплен богатый материал (О. А. Антонова, В. М. Букатов, О. С. Булатова, С. В. Гиппиус, А. П. Ершова, М. О. Кнебель, Н. В. Рожденственская и др.) по проблемам использования театральной деятельности в образовательном процессе [1, 2, 3, 7, 8, 9, 11]. Однако в научной литературе не изучены возможности использования театральной деятельности в организации воспитательного пространства будущего преподавателя иностранного языка, не обобщен передовой опыт ее использования в высшем языковом образовании. Анализ педагогической теории и практики показал, что существуют противоречия между:

– образовательной политикой, ориентированной на формирование у субъектов педагогического процесса коммуникативной культуры, основанной на совокупности языковой, речевой, социокультурной составляющих, и недостаточным научно-методическим обеспечением организации учебно-воспитательной деятельности;

– существующей подготовкой будущего преподавателя иностранного языка и требованиями к вступающему в межкультурную профессиональную коммуникацию, способному к творческой педагогической деятельности специалисту.

Анализ специальной литературы [4, 5, 6, 13] показал, что проблеме воспитательного пространства в последние годы уделяется большое внимание исследователей (А. В. Гаврилин, И. Г. Николаев, Н. Л. Селиванова и др.). Воспитательное пространство возникает в результате созидательной деятельности его субъектов; управление социальной средой позволяет актуализировать потенциально существующие в ней ресурсы. Создание воспитательного пространства влечет за собой возникновение качественно новых ресурсов, развивающихся на основе конструктивной деятельности его субъектов. Под воспитательным пространством мы понимаем многомерное и полифункциональное образование, созданное усилиями всех субъектов педагогического процесса и способное выступить интегрированным условием профессионально-личностного развития человека (и обучаемого, и обучающего). Исходя из этого, театральную деятельность мы рассматриваем как интегрированную форму образования, представляющую собой динамичную и вариативную форму организации учебно-воспитательного процесса, направленную на обучение, воспитание, развитие обучающихся, требующую неустановленного норматива времени и свободного выбора места проведения, обладающую свойствами клубной и целенаправленной учебной деятельности.

Рассмотрим подробнее театральную деятельность как одну из составляющих воспитательного пространства студента – будущего преподавателя иностранного языка (ИЯ). Анализируя специальную литературу, мы выяснили, что театральная деятельность в воспитательном пространстве студента – будущего преподавателя ИЯ выполняет следующие функции.

Во-первых, воздействуя на чувства и мышление студентов, охватывая их духовную сферу с помощью познавательной, эстетической, коммуникативной и других функций, театральная деятельность комплексно воздействует на процессы развития личности.

Во-вторых, большую роль театральная деятельность играет в развитии сотворчества преподавателя и студента, формируя и развивая умения и навыки педагогической режиссуры, проектирования педагогических ситуаций. По мнению Ю. В. Сенько, переход от анализа творчества преподавателя к изучению сотворчества преподавателя со студентами связан с наметившимся в образовании переходом от просветительской к культуротворческой парадигме [12. С. 140].

В-третьих, театральная деятельность способствует формированию у студентов зрительской культуры, т. е. умения воспринимать спектакль, осознавая глубинные процессы педагогического плана: как результат действия человека (актера, режиссера, драматурга), трансформирующего мысль и опыт человечества (внешне педагогический аспект), и как процесс действий человека, желающего затронуть, обогатить, активизировать духовный мир другого человека (внутренне педагогический аспект).

В-четвертых, включение театральной деятельности в воспитательное пространство студента – будущего преподавателя ИЯ способствует формированию социокультурного мышления – способности индивида к преобразованию действительности; выявлению внешне не заданных, скрытых свойств социальной реальности в ходе сравнения и классификации различных ситуаций [10. С. 192].

Опыт работы коллектива Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) УдГУ свидетельствует о больших возможностях применения театральной деятельности в организации воспитательного пространства студентов – будущих преподавателей ИЯ. Необходимо отметить, что театральная деятельность в Институте иностранных языков и литературы УдГУ активизировалась в конце 60-х – начале 70-х гг. На протяжении последних более 10 лет она стала неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Структура организации воспитательного пространства студентов – будущих преподавателей ИЯ включает два блока: использование театральной деятельности в процессе *учебной* и *внеучебной* деятельности студентов.

В *учебном* блоке на занятиях по ИЯ преподаватели ИИЯЛ широко используют методы театральной педагогики при изучении лексического и грамматического материала: языковые,

ролевые, творческие, режиссерские игры, игры-драматизации, теневой театр. Например, студенты рисуют действия или костюмы героев изученного произведения, подбирают музыкальные произведения, отражающие основную идею текста, ставят мини-спектакли. Особого интереса заслуживает «читательский театр». Это такая форма театральной деятельности, при которой студенты читают и обыгрывают роли в условной форме, без костюмов и декораций. Также студентами разрабатываются сценарии театральных постановок, над которыми они работают во внеучебное время.

Во *внеучебном блоке* для студентов организуются экскурсии в театры города, просмотр спектаклей с дальнейшим компонентно-постановочным анализом (в театре или на учебном занятии). Студенты принимают участие в деятельности театральной студии, репертуар которой произволен и определяется потребностями обучающихся. Ими осуществляются постановки спектаклей, приуроченных к праздникам и юбилейным датам, например: «День факультета», «Посвящение в студенты», «Посвящение в молодые преподаватели», «День учителя», «День ветеранов», «Студенческий экватор», «День смеха», «Последний звонок», «Золотой голос ИИЯЛ», «Дни испанской культуры», «Дни французского кино», «Неделя американистики», «Неделя немецкой культуры», «День переводчика», «Удмуртские посиделки» и др. На младших курсах студенты делают первые шаги в театрализации через фонетические конкурсы и конкурс «Лучший ритор ИИЯЛ» (представление на публике собственных текстов на русском языке), в учебных спектаклях на удмуртском и иностранных языках. Регулярно проводятся поэтические конкурсы и тематические вечера (рождественские спектакли, «День смеха», «День Сервантеса») на иностранных языках, для которых студенты сами пишут сценарии.

Начиная с 2002 г. на базе ИИЯЛ проводится ставший традиционным многоязычный студенческий фестиваль «Языковая радуга». В разные годы представлялись спектакли на французском, английском, немецком, испанском, финском, русском, татарском, армянском, удмуртском языках, спектакли на иврите. Задачами фестиваля является развитие диалога культур через создание многоязычной среды в образовательном пространстве, реализация творческого потенциала обучающихся, совмещение в единой сценической форме выразительных элементов различных видов искусств, создание условий для осуществления инновационных театральных проектов на местном, межрегиональном и международном уровнях.

За 8 лет в фестивале приняло участие более 800 человек из студенческих театральных коллективов УдГУ, других вузов Удмуртии и России, а также детей дошкольных образовательных учреждений, учащихся школ, лицеев, гимназий, педучилищ Удмуртской Республики.

Фестиваль является исключительным мероприятием. Он знакомит гостей и участников не только с традициями стран изучаемых иностранных языков, но и позволяет прикоснуться к национальным культурам других народов, проживающих на территории г. Ижевска.

Итак, на основе вышеизложенного нам представляется возможным сделать следующие выводы.

1. В ИИЯЛ сложился комплекс научных и учебно-методических предпосылок использования театральной деятельности в организации воспитательного пространства будущего преподавателя иностранного языка. Воспитательное пространство студента может быть организовано через: а) интеграцию учебной и внеучебной деятельности; б) систематическое и целенаправленное использование театральной деятельности на учебных занятиях; в) интенсификацию деятельности театральной студии студентов; г) развитие сотворчества преподавателя и студентов; д) применение интегративно-рефлексивных технологий; е) учет индивидуально-психологических особенностей студентов.

2. Театральная деятельность реализуется в следующих формах:

– адресованное обучающимся профессиональное искусство (организация экскурсий в театры, просмотр театральных постановок);

– особая организация учебного процесса в курсе изучения ИЯ, позволяющая использовать арсенал театральной деятельности, тренинг актерской деятельности;

– деятельность театральной студии – самостоятельного художественного организма, в котором участвуют интересующиеся театром студенты. Репертуар театра произволен, определяется потребностями обучающихся.

3. Театральная деятельность, осуществляемая в ИИЯЛ, предполагает совместную деятельность студентов разных курсов, преподавателей и сотрудников, а также формирует целостную культурно-языковую личность, готовую к межкультурной коммуникации и способную передавать свои знания об иноязычной культуре своим будущим ученикам.

Литература

1. Антонова О. А. Театр в учебных заведениях Санкт-Петербурга // Педагогика. 2006.
2. Букатов В. М. Театральная «теория действий» в общении обучающего с обучаемыми // Психология общения 2000: проблемы и перспективы: Междунар. конф.: Тез. докл. М., 2000.
3. Булатова О. С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.
4. Ведерникова Л. В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию // Педагогика. 2003.
5. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Н. Л. Селиванова. Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000.
6. Воспитательная система школы: проблемы управления / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. М.: Академия, 2000.
7. Гиппиус С. В. Гимнастика чувств. Тренинг творческой психотехники. М.; Л.: Искусство, 1967.
8. Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998.
9. Кнебель М. О. Поэзия педагогики / Н. А. Крымов. 2-е изд. М.: Всерос. театр. об-во, 1984.
10. Мухаметзянова Г. В., Мухаметзянова Ф. Ш. Подготовка специалиста социальной сферы: региональный аспект. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004.
11. Рождественская Н. В. Диагностика актерских способностей. СПб.: Речь, 2005.
12. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.
13. Стратегия воспитания в образовательной системе в России / И. А. Зимняя. М.: Сервис, 2004.

И. Ю. Калинина

Удмуртский государственный университет

ДИХОТОМИЯ ‘РЕБЕНОК – ВЗРОСЛЫЙ’ В СИСТЕМЕ «КУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА» (языковой аспект)

Изучая иностранный язык, человек проходит, за исключением лингво-культуральных интерференций, те же стадии развития памяти и внимания, которые были пройдены им в то время, когда он приобретал свой родной язык, будучи ребенком. Различие здесь заключается в том социокультурном окружении, в котором происходили «родной – детский» и «иностранннй – взрослый» процессы. Атмосфера, в которой взрослый человек изучает иностранный язык, должна быть модифицирована и приближена к той атмосфере, в которой ребенок постигает свой родной язык: главными характеристиками ее являются теплота и доверие.

Ключевые слова: иностранный язык, родной язык, ребенок, взрослый, изучение, приобретение, память, внимание, социокультурное окружение, модификация, приближение.

**DICHOTOMY ‘A CHILD – AN ADULT’
IN “A PERSON’S CULTURAL DEVELOPMENT” SYSTEM
(language aspect)**

While studying a foreign language, any person passes the same (with the exception of language–cultural interferences) phases of memory and attention development, which were passed by him/her when he/she was acquiring the mother tongue, being a child. The difference here lies in sociocultural environments in which the language processes: ‘native–child’ VS ‘foreign – adult’ take place. The atmosphere in which an adult studies a foreign language should be modified and brought close to the atmosphere in which the native language was acquired: its main characteristics being warmth and confidence.

Keywords: a foreign language, a mother tongue, a child, an adult, learning, acquisition, memory, attention, sociocultural environment, modification, similarity.

Каждый человек, приступающий к изучению иностранного языка, уже владеет в той или иной степени родным языком. Это данность, которую необходимо учитывать: родной язык и неразрывно связанный с ним соответствующий способ мышления являются тем двойным центром, вокруг которого вращается система «культурное развитие человека».

Системообразующим фактором является в данном случае сложившаяся благоприятная ситуация для изучения иностранного языка и культуры, характеризующаяся тем, что учащиеся могут непосредственно общаться с иностранными носителями данного языка и культуры.

Положительное влияние этой ситуации заключается в том, что она придает естественность учебной языковой ситуации, характеризующейся определенной условностью, и способствует формированию у обучаемых внутренней мотивации, необходимой для изучения языка и соответствующей ему культуры. Отрицательное влияние данной ситуации в том, что она усиливает культурный шок, вызванный непосредственной встречей культур. Отсюда следует вывод о необходимости усовершенствовать учебную среду средствами, имеющимися в арсенале каждого преподавателя.

Во-первых, создание такого эмоционального фона, который имитировал бы эмоциональный фон родной социокультурной среды, соответствующей учащимся инстинктивно, так как в распоряжении любого человека уже имеется опыт общения на родном языке.

Однако интеллектуальная основа построения гуманитарных структур, в частности языковых, настолько различна, что на начальных этапах обучения возникают дополнительные трудности эмоционального характера. Опыт общения на иностранном языке на первых этапах обучения крайне скуден, но это – «золотник», значения которого трудно переоценить. Главная его ценность в том, что он основан на эмоциях и чувствах, а они являются тем однородным материалом, который может послужить примером сравнения и обнаружения сходства двух языков / культур.

Общее, что можно выявить с первых шагов развития различных языков / культур, это то подсознательное, что сформировалось в родном языке, как инстинкт, нормами которого являются семья, дом, тепло, любовь, забота. Вслед за Л. С. Выготским мы констатируем, что из инстинкта возникают безусловные, затем – условные рефлексy, а на основе перегруппировки наследственных реакций складывается (при преодолении трудностей) интеллектуальная деятельность.

Иными словами, теплая атмосфера первых шагов постижения иностранного языка / культуры создает интеллектуальную базу последующего сознательного изучения иностранного языка / культуры. Необходимо подчеркнуть важность и той высоко развитой интеллектуальной деятельности учащихся, которая основана на базе родного языка. Здесь опять со всей актуальностью встает вопрос о сближении родного и иностранного языков / культур.

Абсолютно необходимо постоянно сближать элементы национальных языковых / культурных структур, в которых действует тот или иной язык. Весьма важно приблизить при

обучении среде существования структуры «иностраннй язык» к среде существования структуры «родной язык».

Сделать это можно при помощи демонстрации сходных (на первых этапах обязательно положительных) моментов из культуры двух народов: патриотическая борьба против захватчиков, героические, красивые, трогательные поступки в повседневной жизни, примеры преданной любви, заботы людей друг о друге и т. п. К счастью, в настоящее время часто встречаются ситуации, когда положительное сближение культурных сред существования родного и иностранного языков уже произошло. Позволим себе высказать предположение, что такое сближение именно на первом этапе обучения иностранному языку и создание системы безусловных реакций при высоком уровне владения родным языком ведет к познанию души народа, язык которого мы изучаем.

Вторым важным средством усовершенствования учебной среды мы назвали бы создание атмосферы взаимопонимания и всеобъемлющего доверия: учащегося – к преподавателю иностранного языка и тому новому миру, который он открывает, преподавателя – к учащимся.

Кстати, демонстрация общих культурных элементов двух миров: родного и иностранного, – один из факторов, вызывающих доверие.

Третьим условием, необходимым при обучении иностранному языку и культуре, является создание атмосферы, в которой действуют высокие нормы литературного языка.

Ш. А. Амонашвили, рассуждая о состоянии современного языка и влиянии этого состояния на личность человека, с сожалением отмечает: «Попытка создать нового человека повлекла за собой чудовищную деградацию, привела его к разрушению его духовного ядра, а значит, к безволию и безвластию над собой. Изменился даже язык. Русскому, да и всем прочим языкам, за последний век нанесен колоссальный ущерб. Речь <...> потеряла внятность, точность и отчетливость <...>, а потому расслаблена и немощна» [1. С. 160].

Итак, для усовершенствования учебной среды, необходимо: 1) выявлять и демонстрировать учащимся сходство между структурами «родной язык – культура, иностраннй язык – культура»; 2) формировать и совершенствовать атмосферу глобального доверия: учащийся – преподаватель – иной язык – культура, носитель иного языка / культуры, важным моментом здесь также является уверенность в своих силах; 3) создавать атмосферу функционирования высоких норм литературных языков (родного – иностранного) и соответствующих культур.

Определив характеристики среды, необходимой для становления системы «культурное развитие человека», важно также определить особенности главного действующего лица, т. е. того, кто будет изучать иностраннй язык / культуру. Важно еще раз подчеркнуть тот факт, что любой человек, начинающий изучать иностраннй язык, уже имеет опыт языкового общения в рамках родной культуры, начиная с робких шагов, основанных на примитивном языке и мышлении.

Интересно в этой связи отметить мысль С. Л. Выготского о том, что «<...> формы примитивного мышления всегда конкретны и абсолютны» [2. С. 149]. Только при высоком культурном развитии мышления человек отвлекается от абсолютного, в то время как примитивно мыслящий индивид склонен пользоваться словами, непонятными для него, что является отражением несформированных понятий. Л. С. Выготский приводит термин Пиаже, называющего такой механизм общения «синкретизмом». Далее он отмечает: «Интересно, что в одном случае синкретизм может возродиться и пышно расцвести у взрослого человека, читающего книгу, написанную на недостаточно знакомом языке; процесс синкретного, а не конкретного понимая отдельных слов играет огромную роль. В этом случае он как бы повторяет примитивные особенности мышления ребенка» [2. С. 150].

Эта мысль Л. С. Выготского подтверждает наши предыдущие рассуждения о том, что человек, начинающий изучать иностраннй язык (т. е. слабо владеющий им), видит перед собой примитивный мир культуры, соответствующий этому языку, поскольку мыслит при помощи этого бедного и примитивного языка так же бедно и примитивно; т. е. делает «шаг назад» по сравнению с этапами естественного исторического процесса развития его как личности, что в макрокосме соответствует историческим этапам развития общества. Все

словари «Ложные друзья переводчика» – не что иное как отражение синкретизма, «расцветшего» на ниве недостаточно изученного иностранного языка. Отметим также, что иностранцы при личном общении кажутся нам наивными и мы относимся к ним со снисходительностью, как к детям, основанной на их «ломаном языке», неуверенности в поведении, порой – неадекватных реакциях. Человек, далекий от иностранных языков, может даже сделать подсознательный вывод, невыгодный для уровня мышления иностранного гражданина, с которым он общается.

Разумеется, тот же самый иностранец, находясь в родной социокультурной среде, где ему известны знаки управления своим поведением (в частности, языковым), ведет себя как культурный, т. е. развитый человек. «Культурное поведение» характеризуется активным овладением вещами внешнего мира как орудиями» [2. С. 162]. Нашей задачей, таким образом, является показать студентам эти вещи внешнего иноязычного мира, сообщить, как они называются, как включаются в родную социокультурную среду наших студентов и, наконец, как пользоваться этими вещами, чтобы быть включенными в эту новую для студентов среду. Последнее очень важно, поскольку понять явление во всей полноте можно лишь находясь внутри него.

Для освоения любого явления, как известно, необходима работа памяти. Однако на первых этапах общения с иностранным языком / культурой учащийся запоминает так, как это делает ребенок, – «фотографирует» материал. Он не способен еще устанавливать связи с уже известным материалом, поскольку этот материал пока отсутствует. Похожее происходит и с человеком, впервые встретившимся с миром иного языка / культуры. Все новое, что встречает учащийся, общаясь с новой социокультурной реальностью, фотографируется им, так как новая информация не имеет в его сознании аналогов, с которыми он мог бы установить новые связи. Представляется даже, что ситуация здесь еще сложнее, чем в случае естественного развития ребенка, поскольку новая информация (данные об ином языке / культуре) налагается на мощный, оформленный и сформированный пласт родной культуры. Здесь возникают многочисленные случаи интерференции, которые носят один и тот же логический характер и в языковой, и в экстралингвистической реальности: за ошибки на уроках иностранного языка учащийся получает плохую отметку, за ошибки в экстралингвистической реальности человек наказывается более строго, иногда – жестоко. (Общеизвестным является факт гибели наших разведчиков в начале войны в фашистской Германии из-за недостаточного познания ими немецкой фразеологии и соответствующих ошибок в поведении: они, например, не смеялись шуткам, основанным на игре слов.)

На занятиях иностранного языка первоначальный этап, видимо, должен характеризоваться заучиванием наизусть текстов, фраз и т. д., поведенческих реакций в определенных ситуациях, поскольку, как указывал Л. С. Выготский, развитие идет по следующей схеме: 1) связь с прошлым опытом, 2) связь по сходству или функциональному признаку, 3) связь старого и возможного или воображаемого нового опыта [2. С. 175].

О первой фазе было сказано выше. Вторая фаза – более продвинутый этап, но на нем также возможны ошибки, вызванные таким свойством нашего мозга, как синкретическое мышление, возникающее в ситуациях, где у человека нет достаточного количества знаков для управления своим поведением. На этом этапе учащиеся могут делать как правильные, так и неправильные выводы. К неправильным выводам можно отнести использование «ложных друзей переводчика»; что касается правильных выводов, то такой культурный факт, как лущение семечек, обозначает одно и то же и в русской, и испанской культурной традиции.

Третья фаза представляется, с одной стороны, более простой, поскольку уже сформирована определенная информативная культурная база на основе изучаемого иностранного языка, но с другой стороны, и более сложной, поскольку постоянно поступающие новые знания формируют связи с уже имеющимися фактами, однако выводы не всегда бывают правильными. Например, получив некоторый опыт преподавания в одном из испанских университетов (опыт, отличный от того, который мы имеем в нашей стране, поскольку в Испании больше внимания уделяется самостоятельной работе), наш стажер абсолютизирует этот принцип и распространяет его даже на те ситуации, где самостоятельная работа сту-

дентов просто вынужденная мера, поскольку часто преподаватели работают одновременно в нескольких местах и не успевают быть со студентами столько времени, сколько это необходимо.

Одним из основных стимулов, способствующих правильному формированию памяти, является речь преподавателя, обращенная к учащимся, и речь самих учащихся, обращенная к преподавателю и друг к другу.

Как указывал Л. С. Выготский, эти стимулы являются центральными также и при формировании внимания, которое необходимо для получения нового знания [2. С. 182].

Интересно также сравнить этапы развития внимания ребенка с этапами изменения избирательности внимания у изучающего иной язык / культуру взрослого человека. Разумеется, избирательность внимания к тем или иным элементам иного языка / культуры зависит во многом от системы ценностей, имеющейся у каждого учащегося, однако над такой системой всегда можно работать и совершенствовать ее.

Обычно наиболее привлекающими внимание бывают стиль одежды, кухня, манера поведения, т. е. интересы, связанные с удовлетворением насущных потребностей человека. Дальнейшее развитие внимания по отношению к иному языку / культуре лежит на пути привлечения внешних приемов, ведущих от «непосредственного внимания к опосредованному», о которых говорил Л. С. Выготский [2. С. 179]. Одним из важных стимулов развития внимания в рамках приобщения к иному языку и проникновения в иную культуру (журналы, иллюстрации, фильмы, экскурсии по стране) является общение с носителями языка, наблюдение за их поведением, реакцией в различных ситуациях. Крайне важным является здесь комментарий самих носителей языка или преподавателя-эксперта по поводу наблюдаемых реакций с последующими выводами, соответствующими реальной действительности, во избежание формирования очередного мифа. После внешне опосредованного внимания становится внутренне опосредованным, т. е. учащийся начинает размышлять над иным языком / культурой, «фиксируя необходимую информацию умственно» [2. С. 182]. В данной связи Л. С. Выготский отмечает сходство данного процесса с тем, который можно наблюдать у ребенка, анализирующего информацию, полученную им в родном языке / культуре. Эта работа в обоих случаях ведет к выработке внутреннего интереса – внимания, что, в свою очередь, формирует новые приемы культурного поведения.

Таким образом, путем развития внимания к иноязычной среде (следуя этапам его развития в родной среде), путем направленного воздействия преподаватель может создать объективную картину иного языка / культуры в представлении своих студентов.

Из всего вышесказанного следует, что при изучении иного языка / культуры необходимо соблюдать ряд условий: 1) атмосфера, в которой взрослый человек изучает иной язык / культуру, должна быть сходна с атмосферой усвоения ребенком своего родного языка; 2) работа памяти ребенка при освоении родного языка сходна с работой памяти взрослого человека при изучении иного языка / культуры, поэтому необходимо учитывать и формировать связи между элементами нового знания и имеющимися данными культурно-информационной базы, основанной на родном языке / культуре; 3) для формирования внимания необходимо следовать от элементов более ярких, привлекающих внимание к общению с носителями языка и далее к анализу данного общения и фактов иного языка / культуры, поскольку аналогичный процесс формирования внимания наблюдается у ребенка, овладевающего своим родным языком в родной социокультурной среде.

Данные действия послужат становлению адекватной картины языковой и культурной структур в системе «культурное развитие человека».

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Изд-во Минского ун-та, 1990.
2. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения. М.: Изд-во Педагогика-Пресс, 1993.

Л. С. Колодкина

Удмуртский государственный университет

ВИДЕО-ПРАКТИКУМ КАК ФОРМА ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (методический аспект)

Приобщение студентов к научно-исследовательской деятельности с младших курсов повышает качество обучения в системе высшего профессионального образования. Работа в режиме традиционных индивидуальных консультаций и поиск единой предметной плоскости посредством внедрения метода групповой дискуссии, информационно-коммуникационных технологий переводят студентов и научных консультантов в иное эмоционально-когнитивное поле, основанное на тактике партнерских взаимоотношений. В статье предлагается методическая разработка видео-практикума по решению исследовательских задач как оригинальной формы организации научной деятельности, реализация которой позволит стимулировать и адаптировать студентов к приоритетному для высшей школы научно-исследовательскому блоку.

Ключевые слова: дипломная работа, исследовательский университет, видео-практикум, структура и этапы научно-исследовательской работы.

Lubov Kolodkina

Udmurt State University

VIDEO-WORKSHOP AS A FORM OF STUDENTS' FAMILIARIZATION WITH THE RESEARCH ACTIVITY: METHODOLOGICAL ASPECT

Getting junior students involved in the field of scientific research activity improves the quality of higher education. Traditional individual consultations and search for a uniform subject area by means of round-table discussions and information-communication technologies transfer students and consultants to a different emotional and cognitive field based on the tactic of partnership. The article is devoted to a lesson plan of a video-workshop on research tasks as a specific form of scientific research activity which allows stimulating students' involvement and adjustment to research work – a priority with the university system of education.

Keywords: research paper, research institute, video-workshop, structure and stages of the research work.

Одна из организационных форм развития самостоятельности и творчества студентов связана с подготовкой дипломных работ. Характер дипломного исследования зависит от ряда условий: места дипломной работы в учебном плане, индивидуально-психологических особенностей личностей студента и руководителя.

В. Я. Кикоть и В. А. Якунин приводят данные Т. Э. Хансона, в исследовании которого установлено, что почти 50% студентов рассматривают дипломную работу как необходимую учебную формальность, 30% – как источник знаний, необходимых для профессиональной деятельности и 20% – как работу, имеющую самостоятельное профессиональное значение. Преподаватели также занимают разные позиции по отношению к дипломным исследованиям. В качестве способа формирования исследовательских умений рассматривает 42% научных руководителей, как способ приобретения новых знаний – 28%, в качестве самостоятельной формы профессиональной деятельности – 30% [1. С. 89].

Выполнение курсовых и дипломных работ относится к научно-исследовательскому блоку образовательного процесса в высшей школе. При этом научная работа является основным вектором деятельности преподавателя высшего учебного заведения, что определяет современные тенденции конвертирования классических университетов в исследовательский тип.

Исследовательский университет – это известная за рубежом форма интеграции образования и науки. Исследовательские университеты особое внимание уделяют инновационному подходу к инфраструктуре учебного заведения, разрабатывают систему дополнительного послевузовского образования, предлагают многоуровневые программы повышения квалификации и переподготовки специалистов, имеют возможность реализации разнообразных проектов, основывающихся на междисциплинарном подходе. Для исследовательского университета характерны: тесная взаимосвязь обучения и исследования, организация крупных фундаментальных исследовательских проектов, сотрудничество с мировыми научно-исследовательскими центрами.

Исследовательская деятельность становится приоритетной в системе высшего профессионального образования. При этом существует спектр проблемных вопросов относительно организации научно-исследовательской деятельности в высшей школе.

Студенты:

- трудно адаптируются к выполнению исследовательских работ, так как в массовых образовательных школах научно-исследовательская деятельность организуется на низком уровне, либо отсутствует вообще;
- не имеют представления о структуре исследовательской работы;
- не обладают минимумом категориального аппарата, в том числе исследовательским тезаурусом;
- сводят исследование к полному копированию готовых работ с Интернет порталов;
- не считают необходимым серьезно проработать список использованной литературы, в рамках которого избивают либо источники, датируемые 60–70-ми гг., либо Интернет сайтами;
- испытывают трудности при попытке изложить материал в научном стиле.

Преподаватели:

- редко имеют специально разработанную программу, в соответствии с которой следует организовывать научно-исследовательскую деятельность, планируемую согласно ступени обучения;
- не уделяют особого внимания адаптационному периоду, спонтанно погружая студентов в глобальные вопросы исследуемой проблемы;
- предпочитают консультационную форму общения со студентами, считая индивидуальную беседу единственным и самым эффективным способом сопровождения исследователей.

В качестве альтернативного варианта мотивирования и адаптации студентов к научно-исследовательской деятельности предлагаем конспект видео-практикума по решению исследовательских задач: «Научно-исследовательская деятельность – источник познания мира и путь к будущему карьерному успеху».

Проект практикума сопровождается использованием системы *Media powerpoint presentation* как способа внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. Слайдовое оформление композиционной структуры практикума и видео-запись ведущего переводит мероприятие на иной эмоциональный и информационный уровень, что способствует созданию особых механизмов осмысления основного содержания практикума. Детализируем предлагаемое занятие, которое проводится студентом старшего курса в качестве ведущего и медиатором – преподавателем высшего учебного заведения.

Цель практикума: формирование исследовательской компетенции студентов.

Сопутствующие задачи практикума:

- знакомство со структурой научно-исследовательской работы;
- формирование научного подхода к деятельности: классификация, систематизация, типологизация;
- развитие умений и навыков самостоятельной работы;
- развитие творческих, интеллектуальных, аналитических способностей.

Мероприятие состоит из нескольких этапов: организационный, пропедевтический, основной, итоговый, оценочно-рефлексивный. Опишем каждый этап подробно.

1. Организационный этап

Цель: установить позитивный климат в группе, организовав студентов на деятельность.

Медиатор мероприятия произносит вступительное слово: *Добрый день, Уважаемые Исследователи! У Вас хорошее настроение и Вы готовы к активной работе! Тема занятия: «Научно-исследовательская деятельность – источник познания мира и путь к будущему карьерному успеху»* (слайд). *Основная цель занятия: активизация знаний об основных системообразующих компонентах научно-исследовательской деятельности* (слайд).

Название практикума и цель обсуждаются совместно.

2. Пропедевтический этап

Цель: подготовка студентов к предстоящей деятельности посредством обсуждения алгоритма (программы действий на занятие); развитие конструктивных умений.

Представляется план работы. Студентов вводят в общую концепцию занятия. Осуществляется деление группы на две секционные команды.

Медиатор продолжает: *Исходя из темы занятия, давайте попробуем составить план нашей встречи методом брейнсторминга. Вы предлагаете идеи, мы их обсуждаем и составляем план.*

Студенты предлагают план работы практикума по решению исследовательских задач.

Медиатор уточняет: *На основе предлагаемых Вами идей представим план более формально. Обратите Ваше внимание на слайд презентации. Обсудим позиции программы практикума совместно.*

План занятия (слайд):

1. Понятийный аппарат: термин «научно-исследовательская деятельность».
2. Этапы научно-исследовательской деятельности.
3. Типологические особенности научно-исследовательской работы (ее составляющие).
4. Критерии успешности участия в научно-исследовательской деятельности.
5. Контроль и оценка.
6. Самоанализ работы на занятии.
7. Подведение итогов. Перспективы. (Все вышесказанное прочитывается студентами.)

Медиатор продолжает: *Сегодня мы отправляемся в путешествие по научно-исследовательской ветке к главной станции для участия в виртуальной научно-практической конференции: «Научно-исследовательская деятельность в системе высшего образования».*

Интерактивный ведущий необычного маршрута – студент нашего института (представляется ведущий), а я буду Вашим помощником. Отправляясь по маршруту, нам необходимо знать, что мы во время путешествия останавливаемся на многочисленных станциях и выполняем различные задания, основные из которых связаны с планом нашей работы, при этом будьте готовы отвечать на дополнительные вопросы. От качества выполнения задания зависит успех нашего передвижения. Более того, конференция предполагает секционное участие, соответственно мы отправляемся, заблаговременно сформировав 2 группы – секции. Предлагаем каждой секции зарекомендовать себя во время путешествия, так как мы будем следить за тем, какая группа лучше всех готова работать на конференции. Во время нашего путешествия необходимо соблюдать следующий кодекс. Обратите внимание на скрин шот. Давайте познакомимся с этим кодексом.

Кодекс взаимодействия (слайд):

1. Будьте внимательны и серьезны!
2. Работайте интерактивно по принципу «отвечая, задавай»!
3. Активизируйте все свои резервные возможности при выполнении заданий!
4. Работаем в группе, но участвует каждый!
5. Будьте уважительны друг к другу!
6. Соблюдайте временной регламент!

Медиатор обращается к аудитории: *Итак, поприветствуем нашего ведущего. Здравствуйте! (все вместе)*

3. Основной этап

Цель: выполнение исследовательских задач.

Ведущий приветствует студентов в аудитории по видео-слайду: *Здравствуйте, Уважаемые Исследователи! Меня зовут.... Я – выпускник (ца).... На протяжении последних трех лет я принимал(а) активное участие в научно-исследовательской деятельности нашего института (факультета). Советую и Вам активно участвовать в научно-исследовательской деятельности, что впоследствии позволит Вам углубиться в выбранную научную область. Сегодня мы планируем поучаствовать в виртуальной научной конференции. Я – проводник Вашего исследовательского маршрута, который Вы видите перед собой на раздаточном материале (предлагается маршрутная ветка на иллюстрационном материале). Ознакомьтесь со станциями маршрута. Как Вы видите первая станция маршрут – «Понятнейшая». Ваша задача дать собственное определение понятию «научно-исследовательская деятельность». Остановка на станции длится 5 минут. Желаю Успехов!*

Командам выдаются чистые альбомные листы для написания собственного определения. Студенты представляют свои дефиниции.

Дополнительный вопрос задается медиатором мероприятия: *различаете ли Вы понятия «научно-исследовательская деятельность» и «научно-исследовательская работа»?*

Обе команды получают по одному жетону.

Ведущий-студент продолжает путешествие по исследовательской ветке: *Молодцы! Передвигаемся на станцию «Этапная». Ваша задача последовательно разместить этапы научно-исследовательской деятельности и добавить недостающий. Посмотрим: какая секция справится с заданием быстрее. Примерная остановка – 3 минуты.*

Предлагается раздаточный материал с перечисленными этапами (один этап отсутствует). Команды зачитывают последовательность всех этапов: мотивация к научно-исследовательской деятельности, постановка цели и задач и т. д.

Медиатор задает дополнительный вопрос: *прокомментируйте работу на каждом этапе.*

Команды выполняют задание и получают жетоны соответствующего цвета.

Студент-ведущий продолжает: *Хорошая работа! Молодцы! Остановка – «Типологическая». На данной станции Вы выполняете несколько заданий. Ваше первое задание следующее: соедините структурные компоненты научной работы и их формулировки. Какая команда быстрее всех?*

Соединяются компоненты и формулировки, представляются результаты: титульный лист → заглавная страница научной работы и т. д. Обсуждают все участники вместе. Выделяется самая быстрая команда.

Студент-ведущий произносит: *Следующее задание связано с введением к научно-исследовательской работе. Перечислите основные компоненты введения. Время ограничено.*

Команды перечисляют составляющие введения: актуальность, проблема, объект, предмет и т. д. Самая быстрая команда получает жетон соответствующего цвета.

Студент-ведущий: *Третье задание станции предполагает ответ на вопрос: чем отличаются понятия «методы» и «методология»? Регламент – 3 минуты.*

Составляются 2 определения. Если команда составила определение быстрее и правильно, то участники выигрывают, получая жетон.

Дополнительный вопрос следующего типа задает медиатор: *какая разница между ссылками и сносками? Следует обсуждение и подведение итогов задания.*

Студент-ведущий: *Четвертое задание станции: проанализируйте оформленные дипломные работы и представьте собственный комментарий. Регламентированное время изучения работы – 5–7 минут.* Команды представляют комментарий и получают жетоны.

Студент-ведущий продолжает: *Следующее задание носит интегративный характер. Определите: какие позиции относятся к критериям научно-исследовательской деятельности, а какие являются качествами лидера. Время ограничено 7 минутами.*

Участники выполняют задание: трудолюбие → качество лидера, умение отстаивать собственную точку зрения → критерий научно-исследовательской деятельности.

Дополнительный вопрос медиатора: *Выделите одинаковое и отличное, описывая лидера и выделяя критерии научно-исследовательской деятельности.* Следует дискуссия.

Студент-ведущий подбадривает участников: *Вы молодцы! Данная станция – «Успешная». Ваше задание – определить критерии успешности выполнения научно-исследовательской работы. Вам отводится 5 минут.*

Секционные команды представляют критерии оценивания научно-исследовательской работы. Секция, которая разработала спектр наиболее точных критериев, награждается жетоном определенного цвета: соответствие содержания работы целям и задачам, логика изложения и т. д.

4. Итоговый этап

Цель: определить уровень сформированности исследовательской компетенции.

Студент-ведущий: *Вы на верном пути к успеху! Предпоследняя станция «Контрольная». Каждому в Вашей секционной команде необходимо выполнить тест. Желаю успехов! Увидимся на конференции!*

Студенты выполняют тест, основанный на исследовательских заданиях практикума. Осуществляется взаимопроверка и обсуждение правильных ответов. Подсчитывается количество правильно выполненных работ в команде. Секция с наибольшим количеством верных ответов получает жетон.

5. Оценочно-рефлексивный этап

Цель: развитие гностических умений.

Студент-ведущий: *Приветствую Вас на конечном пункте нашего исследовательского маршрута — виртуальной конференции. Желаю Вам успехов! Рекомендую Вам участвовать в подобных мероприятиях! Всего хорошего!*

Медиатор мероприятия (преподаватель высшего учебного заведения) завершает: *Спасибо Вам за работу. Позвольте вернуться к плану, предложенному в начале нашей встречи. Обратим внимание на два последних пункта. Проанализируем нашу подготовленность к участию в виртуальной конференции. Проведем самоанализ. Что получилось, а что не удалось? Подведем итоги. Что закрепили? Что мы узнали нового? Каковы Ваши «исследовательские выводы»? Каковы перспективы нашей дальнейшей работы. Подсчитаем количество жетонов каждой секционной команды. Поздравим выигравшую команду дипломами победителей, а других участников – дипломами лауреатов.*

Награждение. Заставка на медиа презентации – фото-галерея с научных конференций.

Медиатор практикума: *Благодарю за участие в занятии! Полагаю, Вам было интересно! Удачи!*

Раннее подключение обучающихся к исследовательской деятельности позволяет сформировать особую жизненную позицию относительно личностного и профессионального саморазвития студентов. Погружение обучающихся высшего учебного заведения в исследовательскую деятельность, коммуникация научного формата образуют многогранную «классификационную решетку» в личностно-профессиональной картине мира студентов, иную систему взглядов и уровень социального оппозитивирования.

Стратегический и креативный подход в контексте приобщения студентов к научно-исследовательской деятельности совместно с традиционными консультациями – это раскрытие динамики педагогической поддержки как процесса согласования субъектов образовательного пространства в новом эмоциональном поле, где студент погружается не в ситуацию поиска по вопросам исследования, а в предметную деятельность совместно с научным консультантом, который не только созидает в рамках собственных теоретико-практических размышлениях, а пытается организовать и заложить перспективу роста / саморазвития студента.

Тематические встречи, студенческие научные общества, научные клубы, практикумы по решению исследовательских задач с использованием информационно-коммуникационных технологий позволяют студентам стать топографически грамотными, развивают универсальные учебные умения в системе высшей школы (целеполагание, конструирование, рефлексия) и предлагают обучающимся найти путь к своему «акме» – вершине развития.

Литература

1. Кикоть В. Я., Якунин В. А. Педагогика и психология высшего образования. СПб: СПбГУ, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 1996.

Г. С. Коротаяева

Удмуртский государственный университет

А. М. Юзекаева

Казанский государственный университет

ФИЛОСОФСКОЕ ЗНАНИЕ И ГУМАНИЗАЦИЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Вопрос о гуманизации образовательного процесса в средней школе возникает не впервые в российской науке. Однако жесткая реальность сегодняшнего времени вновь и вновь заставляет обращаться к этому принципу. В решении проблемы может помочь сотрудничество вуза и средней школы; создание школ, нацеленных на диалог разных культур; обращение к проблемам истории культуры, а также приобщение школьников к основам философского знания.

Ключевые слова: диалог культур, философское мировоззрение, арабская философия, ценности, ислам, татарская религиозно-философская мысль.

Galina Korotayeva

Udmurt State University

Alsu Yuzekayeva

Kazan State University

PHILOSOPHY KNOWLEDGE AND HUMANIZATION OF SECONDARY EDUCATION

The problem of humanizing secondary school education is not quite new for Russian science. However, the reality of our time makes us turn to the principle of humanization over and over again. The problem may be solved through cooperation of schools and institutions of higher learning; creation of schools oriented at diversity of cultures and their interaction; study of different cultures history and familiarizing students with the foundations of philosophical knowledge. Our own teaching experience proves that the above mentioned factors assist senior pupils in the choice of profession, world outlook formation and the development of ability for objective assessment of the role of humanitarian and sociological knowledge.

Keywords: interaction of cultures, philosophical outlook, Arabic philosophy, values, Islam, Tatar religion and philosophy.

В 90-х гг. XX столетия педагогическая мысль нашей страны обратилась вновь к идее гуманизации образовательного процесса в средней школе. Эта идея выросла из традиций российской и мировой педагогической культуры, а также из реальных требований сложного первоначального постсоветского периода.

Опираясь на результаты собственной практики, мы пришли к выводу, что принцип гуманизации в средней школе можно реализовать через ряд направлений:

1. Сотрудничество вуза и средней школы. У нас оно вылилось в активную помощь учителям в повышении их квалификации; в разработку специальных программ и курсов для учащихся по истории духовной культуры, истории кино, по логике, социологии, лингвистике. Кроме того, преподаватели вуза руководили кружками старшеклассников по философии, психологии, социологии.

2. Представляется необходимым создание школ, имеющих свое индивидуальное лицо, где целенаправленно создавалась бы возможность индивидуальной работы с каждым учеником, что влияло бы и на выбор будущей специальности.

3. В таких школах должна осуществляться ориентация на умение жить в смысловых полях культуры. Одного информирования о достижениях человеческой культуры здесь недостаточно. Готовность к диалогу культур открывается через изучение других языков, истории, культурологии, философии.

4. О преподавании философии в средней школе поднимали вопрос многие видные ученые нашей страны. Мы на практике убедились, что знакомство с основами философского знания помогает учащемуся выстроить свою собственную мировоззренческую культуру.

5. Нам представилась оптимальная возможность удачного слияния лингвистического и философского образования в средней школе. Жизнь в полиэтническом регионе неизбежно ориентирует на толерантность, на понимание другой культуры и другого мировоззрения. Создание в 90-е гг. татарской классической гимназии (№ 6) в Ижевске было значимым событием и явилось своеобразным толчком для научных исследований учащихся. Это означало не только изучение и сохранение основ татарской культуры, но и интерес к иностранным языкам, к арабскому наследию, к философскому знанию в частности.

6. Особо хотелось бы сказать об участии школьников в научной работе. Выстроилась специфическая система приобщения учащихся к научной деятельности: традиционное проведение республиканской конференции учащихся (с 2005 г. ежегодной) «Языковое образование в полиэтническом регионе», успешное участие в российской конференции «Юность. Наука. Культура» в Обнинске, что помогало получить отличные результаты в олимпиадах и конкурсах УдГУ. Проведению конференций предшествовали совместные научно-методические семинары для учителей и учащихся, на которых шло обучение навыкам научной работы в области иностранных и национальных языков и культур. На семинарах выступали ученые Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета.

Упомянутая республиканская конференция по языковому образованию возникла на базе и по инициативе татарской классической гимназии № 6 г. Ижевска (директор Г. Ф. Ахметшина) под руководством ИИЯЛ УдГУ (директор доктор филологических наук, профессор Т. И. Зеленина). На конференции всегда работала секция философии и культурологии. Заявки приходилось отбирать с большой тщательностью, так как желающих выступить было много. Отрадно, что среди докладчиков были и учащиеся 3–4 классов, и старшеклассники с серьезными заявками на исследовательскую философскую работу. Настоящий успех сопутствовал выступлениям, связанным с арабской средневековой проблематикой. Это работы И. Шарипова (9 класс) «Проблема смысла в средневековой арабской философии» и А. Юзекаевой (11 класс) «Ценности арабской философии в современной культуре мусульманского мира». Заинтересованность этой темой определила дальнейший профессиональный выбор А. Юзекаевой. Сейчас она студентка 3-го курса факультета журналистики и социологии Казанского государственного университета. Ее работу, выполненную 3 года назад (2006 г.) и представленную на научной республиканской конференции учащихся, мы предлагаем вниманию взыскательного читателя (в сокращенном виде).

Ценности арабской философии в современной культуре мусульманского мира

Современное развитие человечества определяется взаимодействием тенденций к поляризации Запада и Востока и одновременно к глобализации, которая становится главным процессом XXI в. Важно отметить, что поляризация исламского и христианского миров рождает некоторое непонимание чужой культуры, а порой и ее неприятие. В связи с этим большую роль приобретают концепции, позволяющие выявить общие черты развития и различия в культурных традициях, что ориентирует на необходимость наведения мостов между ценностями, принадлежащими разным культурам. Нам было интересно обнаружить общие корни в философских системах, которые стоят далеко друг от друга. По мнению ученого-арабиста

Т. К. Ибрагима, «учет и сочетание мудрости Востока и Запада дает возможность для плодотворного сотрудничества разных конфессий, преодоления существующих противоречий, создания базы для мирного сосуществования и развития разных культур» [3. С. 190].

Арабо-мусульманская идеология внесла существенный вклад в развитие мировой культуры и по сей день оказывает влияние на миропонимание большого количества людей. Отсюда вытекает необходимость исследования основ арабо-мусульманской философии для дальнейшей попытки раскрытия проблем и постулатов исламской культуры.

Актуальность работы заключается в изучении тех последствий, которые арабская философия оставила в современной арабской культуре, что могло бы способствовать совершенному пониманию ценностей арабо-мусульманского мира.

Цель данной работы заключается в знакомстве и осмыслении текстов средневековой арабской философии, в исследовании ее влияния на культуру современного арабо-мусульманского мира.

Задачи исследования:

- 1) изучить арабскую философию Средневековья и определить ее истоки;
- 2) выявить ее специфические черты;
- 3) исследовать влияние средневековой арабской философской культуры на мировоззрение современного исламского мира;
- 4) определить влияние арабской философии на философскую мысль других наций, в частности татарскую, и представить специфику современных духовных ценностей арабо-мусульманской культуры.

В исследовании использовался *метод* теоретического и сопоставительного анализа литературы.

Несмотря на то, что в целом работа является теоретической, она может претендовать на практическую значимость. Материалы теоретического анализа и выводы могут послужить в качестве дополнительной информации как на интегрированных занятиях, так и на уроках арабского, татарского языка и литературы. Думается, что основные положения данного исследования нацелены на понимание и диалог разных культур в современном мире.

Научная новизна исследования заключается в сравнительном подходе к разным сегментам философской мысли: античной философской классики и средневековой арабской философии. Они относятся к разным временным эпохам и принадлежат нациям со специфическим мировоззрением и менталитетом.

В литературной базе исследования главное место занимают первоисточники античных и арабских мыслителей, представленные трактатом Платона «Государство», сочинениями Аристотеля «Политика», «Метафизика», «О душе», антологией мировой философии и сборником текстов восточной философии. Для изучения вышеназванных проблем оказались интересными работы ученых-арабистов А. А. Игнатенко, В. В. Орлова, Ф. Бадерхана Т. К. Ибрагима, Ф. М. Султанова, А. Н. Юзеева, а также материалы «круглого стола» журнала «Вопросы философии» в 1993, 2002 и 2005 гг.

Арабская философия – это средневековая философия народов, входивших в состав Арабского халифата и принявших в качестве общего культурного языка арабский язык; позднее под арабской философией стала пониматься философия народов, населяющих арабские страны. Арабская философия начала зарождаться в VII в. н. э. На ее характер повлияло то обстоятельство, что она очень быстро прошла этап становления и вскоре стала философией со всеми ее признаками. Выросшая вначале из проблематики мусульманской религии Средневековья арабская философия постепенно вышла за пределы чисто теологических споров и нередко противостояла религиозному мировоззрению, а порой перенимала взгляды античных мыслителей, совершенно чуждые арабскому миру.

В самом начале становления арабской философии арабы ознакомились с диалогами Платона «Тимей», «Софист», «Федон», «Государство». Из произведений Аристотеля арабы интересовались работы разного плана: логические («Категории», «Об истолковании», «Первая Аналитика», «Топика»), естественнонаучные («Физика», «О небе», «Метеорологика»), этические и психологические («Никомахова этика», «О душе», «Восприятие и восприни-

маемое»). Нужно оговориться, что арабские мыслители изучали работы комментаторов античных философов, также в их руки зачастую попадали и апокрифы. Так или иначе, античность оказала большое влияние на арабскую философию: именно благодаря наследию философской классики на Востоке появился своеобразный метод философствования, основанный на принципах доказательности и разума.

Ислам, как и другие монотеистические религии, не допускал опровержения религиозных догм человеком и устанавливал определенные мировоззренческие рамки. Но не стоит забывать, что для средневековых арабских философов ислам являлся системой духовной культуры, выполняющей не только культовые функции, но и функции идеологической силы, регулятора межчеловеческих отношений. Мыслители шли на компромисс с религией, что положило начало концепции двойственности истины.

В арабскую мировоззренческую культуру входило пять основных течений: калам, восточный перипатетизм, суфизм, исмаилизм, иллюминативизм. Из этих течений лишь восточный перипатетизм является чисто философским, остальные четыре представляют собой политические или духовно-религиозные течения. Все течения объединяет проблемное поле, в котором видное место занимают вопросы физики, метафизики, познания, социально-политические и этические учения. В нашей работе проведен сопоставительный анализ основных философских категорий античной и арабской философии. Мы сравнивали тексты Платона и Аристотеля с текстами арабов аль-Кинди, аль-Фараби, Ибн-Сины, аль-Газали по следующим основополагающим понятиям: сущее, Бог, сотворение Вселенной, вечное и возникающее, основные стихии, материя и форма, движение, целое и части, переход противоположностей, причина, познание, душа и разум, уровни общности людей, власть, идеальное государство и его цели. Анализ приводит к мысли о том, что арабские мыслители шли за античными философами, соединяя их взгляды с некоторыми догматами религии. В качестве примера приведем понятие Бога (см. табл. 1):

Таблица 1

Античная философия	Арабская философия
Понятие необходимо сущего (Бога)	
<p><i>Платон:</i> «...есть прекрасное само по себе, благо само по себе и так далее в отношении всех вещей... вечное, то есть не знающее ни рождения, ни гибели, ни роста, ни оскудения... всегда в самом себе единообразное; все же другие разновидности прекрасного причастны к нему таким образом, что они возникают и гибнут, а его не становится ни больше, ни меньше, и никаких воздействий оно не испытывает» [4. С. 103]</p> <p><i>Аристотель:</i> «[первое] движущее есть необходимо сущее; и, поскольку оно необходимо сущее, оно существует надлежащим образом, и в этом смысле оно начало... от такого начала зависят небеса и [вся] природа. И жизнь его – самая лучшая... В таком состоянии оно всегда... И жизнь поистине присуща ему... бог есть вечное, наилучшее живое существо, так что ему присущи жизнь и непрерывное и вечное существование» [2. С. 310]</p>	<p><i>Аль-Фараби:</i> «Его существование не имеет причины; оно существует не благодаря чему-то иному. Оно первая причина существования вещей... Его существование... совершенно: оно необходимо есть наисовершеннейшее существование, свободное от причин – материи, формы, действия и цели... Оно чистая благодать. Оно чистый разум... Оно обладает высшей степенью красоты, совершенства и величия... Существование всех вещей несут на себе отпечаток его существования, и только таким образом они могут существовать» [1. С. 719–720]</p> <p><i>Ибн-Сина:</i> «сущность Первого не зависит не только от какой-либо вещи, но и от субстрата... Первое не имеет ни подобия, ни противоположности, ни рода, ни видимого отличия, ни границы... Первое начало является разумно-носущим и существует по своей сущности. Оно вечно, свободно от всяких связей, отношений, материи и т. п., что могло бы поставить его в иное состояние» [5. С. 406]</p>

Со временем арабская философия прошла период расцвета и обернула свое течение в религиозное и политическое русло. Главным методом философствования стало символично-аллегорическое толкование. Это связано с противоречивыми историческими событиями, борьбой различных политических течений в странах Востока за влияние, попытками возврата к первоначальному исламу и проблемой национально-культурной идентичности. Однако

гуманистические идеи средневековых философов проявляются в трудах современных арабо-мусульманских деятелей, выступающих против слепого следования вере, абсолютной предопределенности и деспотизма. В силу изменяющихся исторических условий изменяется и проблематика философской мысли, но, несмотря на этот неизбежный процесс, многие ценности арабской философии оказались непреходящими: интерес к бытию человека (гуманизм), понятия о прекрасном и безобразном, справедливом и несправедливом, понятие блага, истины. При этом естественно, что некоторые моменты претерпели свою трансформацию: понятие свободы, соотношение веры и знания, вопрос о природе власти.

В определении этих явлений большой интерес представляет татарская религиозно-философская мысль, берущая начало из арабской философии. В первую очередь были заимствованы терминология и основные положения. Что касается проблематики, татарские мыслители XVIII – XIX вв. и Нового времени А. Утыз-Имяни, А. Курсави, Ш. Марджани, К. Насыри перевели ее в общественно-политическое русло. Главное место в их трудах занимали реформаторские и просветительские взгляды: общественные деятели, воспевая разум и науку, выступали за модель светского образования. Современные татарские исследователи (А. Н. Юзеев, Ф. М. Султанов) изучают арабскую философию и общественно-политические идеи татарских мыслителей для определения пути дальнейшего развития ислама и татарской нации.

Изучение сочинений великих мыслителей Востока оказывает неоценимую помощь в понимании изменений социальной действительности в современных условиях. Арабская философия является оригинальной разновидностью мировой философской мысли и представляет собой сокровищницу мудрости, хранящей идеи о смысле человеческого бытия, о смерти и бессмертии, о морали и нравственности и содержащей стимулы для дальнейшего развития мировой философской культуры.

Литература

1. Антология мировой философии: В 4 т. М.: Мысль, 1969. Т.1: Философия древности и средневековья.
2. *Аристотель*. Соч. в 4-х т. Т.1. М.: Мысль, 1975.
3. Актуальные проблемы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах высших и средних специальных заведений: Материалы науч.-метод. конф. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2000.
4. *Платон*. Избранные диалоги / Сост. и коммент. В. В. Шкоды. М.: АСТ, 2006.
5. *Степанянц М. Т.* Восточная философия: Вводный курс. Избранные тексты. М.: Изд. фирма «Вост. литература» РАН, 1997.

О. М. Осиянова

Оренбургский государственный университет

КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Комплексная модель субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения обозначает стратегию и тактику процесса обучения, представляя его методологическую, сущностную и содержательную характеристику. Инноватику модели определяет опора в обучении культуре речевого общения на систему ориентиров, стимулирующих становление субъектной позиции студентов в познании и общении.

Ключевые слова: системно-субъектно-ориентационный подход, субъектно-ориентационное обучение, ориентиры, субъектно-субъектные отношения, личностно-развивающая ситуация, диалог.

Olga Osyanova

Orenburg State University

COMPLEX MODEL OF PERSONALITY-ORIENTED VERBAL COMMUNICATION CULTURE TEACHING IN UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Complex model of personality-oriented teaching of verbal communication culture outlines the strategy and tactics of educational process, presenting its methodological and essential description. Innovation of the model is determined by the points of orientation, the use of which stimulates students' personality development, their independent position in learning and communication.

Keywords: system-personality-oriented approach, personality-oriented teaching, points of orientation, person-to-person relations, personality-developing situation, dialogue.

Современное состояние общества характеризуется усилением социальной мобильности, миграции, развитием культурных контактов всех уровней, резкими изменениями ценностных ориентиров, что делает особенно актуальной проблему обучения культуре речевого общения в контексте подготовки специалистов для любой профессиональной деятельности. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения учитывают эти изменения, однако в настоящее время все еще фиксируется весьма фрагментарная представленность коммуникативного компонента в образовательном пространстве российской высшей школы. На наш взгляд, это в значительной мере определяется отсутствием системного научно-теоретического обоснования как самого феномена культуры речевого общения, выступающего в качестве объекта обучения, так и целостной системы обучения, требующей разработки нового научного подхода и построения на его основе комплексной модели обучения.

Системный анализ предшествующего опыта и интерпретации понятийно близких терминов (культура речи, речевая культура, коммуникативная культура) выявил в культуре речевого общения отражение традиций, норм, образцов и правил речевого поведения людей (социально-нормативный аспект); высокий уровень выполнения деятельности, позволяющий личности самоопределиваться и самореализоваться (индивидуально-смысловой аспект); личностное образование, характеризующее культуру деятельности по утверждению своих взглядов, своего значения во взаимодействии со средой, в принятии ее ценностей (ценностно-деятельностный аспект). Деятельная сущность культуры речевого общения дает возможность раскрыть ее человекотворческую сущность и конкретизировать представление о человеке как субъекте культуры общения, ориентация на которого необходима в процессе обучения.

Анализ содержания культуры речевого общения позволил определить данный феномен как взаимосвязь процессов речевого восприятия, выражения и воздействия (И. А. Зимняя, А. Н. Ксенофонтова, С. Л. Рубинштейн), а также выявить их роль в обучении культуре

речевого общения. Находясь во взаимосвязи, с определенной иерархией по значимости и субординации, они определяют ее сущность как устойчивое личностное качество. В нашем представлении *культура речевого общения* – многоаспектное, полифункциональное, системно-интегративное, динамичное личностное качество, проявляющееся в способе осуществления речевого общения, основанном на системе ценностных ориентаций личности, знаниях норм культуры языка, речи и поведения, коммуникативных умениях, обеспечивающих в общении творческий характер процессов речевого восприятия, выражения, воздействия и глубокой личностной рефлексии [4. С. 16].

Теоретико-методологической основой построения комплексной модели обучения культуре речевого общения выступает *системно-субъектно-ориентационный подход*, представляющий собой интегративное объединение системного и субъектно-ориентационного подходов. Системно-субъектно-ориентационный подход обеспечивает развитие, автономность и целенаправленность обучения культуре речевого общения посредством системы ориентиров (целей, принципов, знаний, опыта, стимулов), способной влиять на речевое поведение субъектов (коммуникативные действия человека, образ его мышления; выбор языковых средств, речевого стиля; установки и эмоции), обеспечивая качественное изменение их позиции в речевом общении, направленном на достижение субъектно-субъектного взаимодействия.

Конструируя модель субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения, мы исходили из того, что «модель» в широком смысле определяется как «любой мысленный или знаковый образ моделируемого объекта (оригинала)...; специально создаваемый или специально подбираемый объект, воспроизводящий характеристики изучаемого объекта» [2. С. 206]. Нельзя не согласиться с В. И. Загвязинским в том, что модель должна быть рабочим инструментом, позволяющим отчетливо увидеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему влияющих на нее факторов, ресурсного обеспечения и на основе выявленных тенденций развития, экстраполируя их на будущее и внося изменения и в саму структуру, и в условия ее функционирования, мысленно прогнозировать и «проигрывать» возможности и последствия, в том числе и негативные, разных вариантов нововведений [1. С. 24].

При построении комплексной модели субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения мы также учитывали представление о модели, изложенное М. В. Клариным [3. С. 8]. По мнению исследователя, основным признаком модели является деятельность учащихся, которую строит преподаватель в рамках соответствующего подхода. К дополнительным характеристикам модели относят последовательность этапов во времени, характер взаимодействия (соотношение и характер ролей преподавателя и учащихся), характеристику ожидаемых результатов, т. е. педагогическую направленность модели.

Сконструированная нами *комплексная* модель субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения включает *структурно-логическую* и *процессуальную* модель. Структурно-логическая модель представляет методологическую, сущностную и содержательную характеристику субъектно-ориентационного обучения, обусловленную закономерностями взаимодействия науки и практики, теории и опыта, а также социально-экономической ситуацией, воспроизводит определенные стороны, связи, этапы, критерии и уровни исследуемого качества, обозначая стратегию процесса обучения. Данная модель отражает образовательный процесс, интегрирующий цель (студент как субъект культуры речевого общения), содержание (научное, нормативное, методическое обеспечение) и технологию обучения, включающую методы, формы, средства обучения, деятельность преподавателей и студентов.

Построенная на основе системно-субъектно-ориентационного подхода процессуальная модель субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения студентов вуза характеризуется цикличностью, этапностью, многоуровневостью и мультирезультативностью. Цикличность субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения обусловлена последовательной сменой доминанты целей обучения, где первый цикл – обучение культуре речевого восприятия собеседника как основе культуры речевого общения, второй цикл –

обучение культуре речевого выражения на основе системы ориентиров, третий цикл – обучение культуре речевого воздействия с использованием системы ориентиров, определяющих субъектную позицию собеседника.

В цикличном развитии процесса обучения культуре речевого общения присутствуют одни и те же этапы: проектировочный, содержательный и контрольно-оценочный.

Проектировочный – этап подготовки протекания процесса в заданных условиях: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса. Он задает направленность процессу обучения на основе ориентиров-целей, принципов, знаний, опыта, стимулов.

Содержательный этап – основной, включающий важные взаимосвязанные элементы: постановка и разъяснение целей и задач предстоящей работы, взаимодействие преподавателей и студентов; использование намеченных методов, форм, средств образовательного процесса, осуществление разнообразных методов стимулирования деятельности студентов, обратная связь. Ориентированный на сотрудничество и коммуникативные качества речи, данный этап обеспечивает продвижение процесса обучения к заданной цели (выработка на основе ориентиров собственных схем общения с анализом ситуаций, дискуссиями, рефлексией).

Контрольно-оценочный – этап анализа достигнутых результатов. Он важен для анализа достижений и ошибок, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего. Контрольно-оценочный этап выполняет диагностически-коррекционную роль (опросные методы, тестирование, экспертные оценки).

Система ориентиров есть условие успешного перехода от репродуктивного уровня на более высокий (эвристический), а от него – к творческому. На *репродуктивном* уровне овладение техникой взаимодействия и взаимоотношений в речевом общении происходит по образцу, алгоритму с использованием речевых штампов, клише. *Эвристический уровень* характеризуется самостоятельностью в выборе ориентиров, наиболее соответствующих заданным условиям речевого общения. *Творческий уровень* характеризуется самостоятельностью планирования и осуществления речевого выражения и воздействия в новой нестандартной ситуации общения.

Каждый цикл субъектно-ориентационного обучения студентов культуре речевого общения отличается от предыдущего методами, формами и средствами, которые зависят от позиции субъектов образовательного процесса и содержания обучения. Ключевым технологическим элементом, обеспечивающим взаимодействие субъектов процесса обучения, является личностно-развивающая ситуация. Для создания личностно-развивающих ситуаций используются средства, действия, стимулирующие студентов на речевые акты, которые заставляют их выразить то, что они поняли, изучили, пробуждая мыслительные процессы, эмоции, воображение. Ситуации включаются в программу курса, для них выбирается тот учебный материал, который, с одной стороны, должен иметь «личностное значение» для любого студента, независимо от его интересов, с другой – это материал, являющийся «содержательной» базой решения задач обучения культуре речевого общения. Он органично вписывается в ход занятия и не нарушает его целостного построения. Ситуации стимулируют речевую активность учащихся, что ведет к формированию культуры речевого общения.

Необходимой технологической единицей субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения выступает диалог как форма обмена и обогащения личностными потенциалами, способ согласованного взаимодействия субъектов деятельности по созданию в междиалоговом пространстве нового совместного продукта усилиями каждого участника общения.

Все три цикла проходят параллельно с освоением предметных знаний, умений и навыков на основе отношения преподавателя к студенту как к субъекту речевого общения, активизации межсубъектных отношений в речевом общении, усложнения различных вариантов речевого общения с опорой на систему ориентиров. Данные циклы являются крупными единицами процесса обучения культуре речевого общения.

В первом цикле модели субъектно-ориентационного обучения создаются благоприятные условия для принятия личностью опыта субъективирования, придания личностного смысла

элементам содержания образования. Активное речевое восприятие ситуации и информации позволяет преподавателю уступить свою управляющую роль самостоятельному выбору студентов, способствует развитию рефлексии в определении своего уровня культуры речевого общения через оценку умений слушать и слышать собеседника, понимать его позицию, прогнозировать последствия его высказываний, соотносить услышанное с приобретением знаний, связывать конкретные факты с выводами.

Второй цикл обогащает знаниями речевого этикета, правил делового общения, стилей речи. Повышение коммуникативных качеств речи в атмосфере сотрудничества (убедительности, содержательности, понятности, выразительности, воздейственности) делает студентов активными соучастниками учебного процесса, располагающими самостоятельными суждениями, самосознанием на основе развития умений задавать вопросы, размышлять вслух, выражать свое отношение к высказываемому. При этом происходит слияние познавательных мотивов и мотивов общения.

Третий цикл обеспечивает продуктивность речевого общения в новой нестандартной ситуации при условии осуществления сознательного контроля общения, осознания толерантности с предпочтением позитивной оценки собеседника. Расширение сферы общения участников взаимоотношений обеспечивает переход субъектно-объектных отношений в субъектно-субъектные. Субъектная позиция студента проявляется в форме самостоятельных конструктивных предложений, демонстрирующих умения логично выстраивать содержание высказывания, доказывать, утверждать свою точку зрения, организовывать речь, ориентируясь на мир знаний адресата.

Разные уровни овладения культурой речевого общения достигаются разнообразными методами и приемами обучения: проблемное обучение, учебная дискуссия, «круглые столы», учебное исследование, метод проектов, имитационные и коммуникативно-лингвистические игры, стратегии развития критического мышления в лекционной форме и в проведении семинаров, коллективное творческое дело, учебное исследование, в которых система ориентиров является фактором успешности.

Длительная опытно-экспериментальная работа в Оренбургском государственном университете со студентами гуманитарных, экономических и технических специальностей на предметном содержании общепрофессиональных дисциплин и иностранного языка (полагая, что для решения задач личностного и профессионального развития необходимо, чтобы обучение культуре речевого общения на родном и иностранном языке осуществлялось в единой логике) позволила выявить особенности реализации модели субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения. Обучение должно строиться на основе: 1) индивидуальных программ совершенствования культуры речевого общения, которые выявляют нравственные аспекты индивидуального поведения, актуализируя культурные стереотипы профессиональной компетентности; 2) формирования позитивной оценки партнера по речевому общению, создавая основу для сотрудничества, требующего от личности активного участия в совместной деятельности, саморегуляции, самооценки; 3) группового обучения, ибо только в этой ситуации возникают межличностные отношения по поводу предмета изучения, эмоционально-ценностный стиль обучения обеспечивает личностное включение в процесс на уровне эмпатического понимания; 4) системного использования рефлексии как метода обучения культуре речевого общения путем постепенного «выращивания» схем рефлексивного анализа с помощью системы ориентиров.

Успешность реализации комплексной модели субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения проявляется в создании атмосферы сотрудничества в общении равных. Став субъектом коммуникативной деятельности, студент становится субъектом в усвоении предметного содержания, предпочитая групповые формы организации обучения, где культура речевого общения выступает фактором успешности учения, а возможности обучения речевому общению есть в любом предмете.

Таким образом, субъектно-ориентационное обучение культуре речевого общения по представленной модели имеет суммарный эффект: на фоне адекватного освоения предметного содержания развиваются навыки рефлексии собственной культуры речевого

общения и Другого, происходит изменение отношений от субъектно-объектных к субъектно-субъектным, что способствует повышению качества речевого общения в умениях использовать имеющиеся знания адекватно ситуации общения, слушать и слышать собеседника, регулировать отношения, отстаивать свою точку зрения, планировать дискурс и управлять им, создавая эмоциональный комфорт в общении, отдавать предпочтение позитивной оценке собеседника.

Реализация комплексной модели субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения ориентирует преподавателя на создание индивидуальной траектории развития каждому студенту в соответствии с его возможностями и способностями, обеспечивая целостность и результативность вузовского образования. Данная проблема представляется как междисциплинарная и ее решение возможно при интеграции деятельности всех участников образовательного процесса вуза. Необходимо, чтобы обучение культуре речевого общения строилось на содержании любой учебной дисциплины без боязни усложнить содержание, способы и характер деятельности. Только извлекая опыт любой предметной области, предоставляя широкое поле для развития в ней индивидуальности, можно формировать людей активных, самостоятельных, увлеченных, творчески деятельных.

Литература

1. *Загвязинский В. И.* Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // *Alma mater. Вестн. высш. шк.* 2004. № 9. С. 21–25.
2. *Ивин А. А.* Словарь по логике. М.: ВЛАДОС, 1997.
3. *Кларин М. В.* Технология учебного процесса // *Современная дидактика: теория – практике* / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М., 1994. С. 14–79.
4. *Осиянова О. М.* Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов (общепедагогический подход): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2009.

В. Л. Прокофьева

Липецкий эколого-гуманитарный институт

АРТ-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ (идея и источники ее зарождения)

В статье рассматриваются идея использования искусства в целях воспитания и образования и источники ее зарождения.

Ключевые слова: арттерапия, артпедагогика, искусство, иноязычная коммуникация, арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации.

Valeria Prokofieva

Lipetsk Ecology-Humanitarian Institute

ART-ORIENTATED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TEACHING CONCEPTION (The idea and its original sources)

The article deals with the idea of using art works for the purposes of upbringing and education; its original sources are also studied.

Keywords: art therapy, art pedagogics, art, foreign communication, art-oriented foreign language communication teaching conception.

На современном этапе развития общества активизируется потребность в овладении иностранным языком как средством общения. Этому во многом способствует процесс глобализации, который стирает как политические, так и культурные границы между странами и народами. Современные средства передвижения и коммуникации сблизили людей и сделали

мир тесным, а взаимодействие стран, народов и культур стало неизбежным и постоянным. Отсюда возрастает значимость обучения иностранным языкам. В последнее время все большее распространение получает ориентация на такой тип обучения, который стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности учащегося, активизирует его потенциальные возможности, формирует критическое мышление. Именно поэтому преподаватели кафедры иностранных языков Липецкого эколого-гуманитарного института выбрали в качестве научного направления кафедры разработку «Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации».

Идея использования различных видов искусства в процессе обучения иностранным языкам, а также в воспитании гармоничной личности не является совершенно новой, она прошла долгий путь развития. Еще на заре человеческой цивилизации жрецы, а затем врачи, философы, педагоги использовали искусство для врачевания души и тела. Задумываясь над механизмом воздействия на человека живописи, театра, музыки, танца, древние ученые пытались определить их роль, как в восстановлении функций организма, так и в формировании духовного мира личности. Воздействие искусства на человека как способ врачевания использовался в Древней Греции, Китае и Индии.

Воздействие произведений искусства на людей интересовало ученых во все времена. Однако лишь в XX в. искусству стали приписывать терапевтическую функцию, основываясь на конкретных положительных результатах научных исследований. Так в Великобритании М. Ричардсон, Дж. Дебуффе и др. использовали изобразительное искусство для лечения психических расстройств, а в 1940-е г. рисунки, выполненные различными людьми, использовались как инструмент исследования бессознательных процессов.

Современный период характеризуется широким применением различных видов искусства как арттерапевтического инструментария: в медицине для лечения нервно-психических заболеваний, в психологии для коррекции аффективной сферы. Искусство положительно влияет на центральную нервную систему. Нормализация работы сердечно-сосудистой системы происходит под звуки музыки, исполненной на кларнете и скрипке. В последнее время выделяется несколько направлений коррекционной работы средствами искусства:

- психофизиологическое – коррекция психосоматических нарушений;
- психотерапевтическое – воздействие на когнитивную и эмоциональную сферы;
- психологическое – коррекция катарсической, регулятивной, коммуникативной функций;
- социально-педагогическое – активизация потенциальных возможностей учащегося в процессе обучения творчеству.

Практическая реализация стратегий данных направлений осуществляется в рамках психокоррекционных, коррекционно-развивающих методик. Особый интерес к искусству как средству развития и коррекции личности учащегося в процессе воспитания и обучения проявляют специальная психология и педагогика. На возможности искусства в коррекции психических процессов у детей указывали как зарубежные, так и отечественные представители педагогики и психологии. Э. Сурно, работы которого в области эстетического воспитания достаточно известны, отмечал, что искусство является важным средством воспитания, влияющим на нравственность учащихся, а также на формирование его мышления, воображения, эмоций и чувств.

Процесс восприятия искусства учащимися представляет собой сложную психическую деятельность, сочетающую в себе познавательные и эмоциональные моменты. Занятия художественной деятельностью способствуют сенсорному развитию учащихся, способности различать цвет, форму, звуки, обеспечивают понимание языка различных видов искусства. Л. С. Выготский [4] в своих исследованиях выявил особую роль художественной деятельности в развитии не только психических функций, но и в активизации творческих проявлений в различных видах искусства у учащихся, имеющих проблемы в развитии.

Так, занятия по ИЗО способствуют сенсорному развитию учащихся, формирует мотивационно-оценочную сторону их продуктивной деятельности, способствует дифференциации восприятия, мелких движений руки, что в свою очередь, влияет на умственное развитие.

В этой связи в практике специального образования широко используются термины «арттерапия» и «артпедагогика». Рассмотрим эти понятия, ибо они тесно связаны.

Арттерапия – научное направление, связанное с воздействием разных средств искусства на человека, используется как самостоятельно, так и в сочетании с медикаментозными, педагогическими и другими средствами. Многочисленные научные работы, связанные с изучением терапии искусством и показывающие её эффективность, перспективность в области интегративной медицины, общей, специальной психологии, придают ей статус целого научного направления. Арттерапия является *междисциплинарной* областью знания, соединяющей в себе различные дисциплины – психологию, медицину, педагогику, культурологию и др.

Сущность арттерапии состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на субъекта и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности, выведении переживаний, связанных с ней, во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, а также создании новых позитивных переживаний, рождении креативных потребностей и способов их удовлетворения.

В настоящее время арттерапия в широком понимании включает в себя: *изотерапию* (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисование, лепка, декоративно-прикладное искусство и т. д.); *библиотерапию* (лечебное воздействие чтением); *имаготерапию* (лечебное воздействие через образ, театрализацию); *музыкотерапию* (лечебное воздействие через восприятие музыки); *вокалотерапию* (лечение пением); *кинезитерапию* (танцотерапия, хореотерапия, коррекционная ритмика – лечебное воздействие движениями) и т. д. [3]

Основными функциями арттерапии являются: *катарсическая* (очищающая, освобождающая от негативных состояний); *регулятивная* (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния); *коммуникативно-рефлексивная* (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки).

Частные задачи арттерапии:

- адаптация имеющихся арттерапевтических методик и использование их в системе психокоррекционной помощи учащимся;
- выявление особенностей и определение эффективности использования арттерапии в психокоррекционной работе с учащимися;
- разработка арттерапевтических технологий.

Итак, **арттерапия** – это научное направление психотерапевтической и психокоррекционной практики, связанное с воздействием разных средств искусства на человека. Арттерапия – это синтез медицины, психологии, искусства.

Артпедагогика, основной целью которой является художественное развитие и формирование основ художественной культуры, социальная адаптация личности средствами искусства, берет свое начало из «арттерапии» [2]. Она как новое направление педагогической науки призвана разрабатывать методы психотехники искусства. Это направление объективно развивается в настоящее время в педагогической теории и практике как альтернативное сложившимся стереотипам воспитания. Артпедагогика – это педагогика, которая использует ресурсы искусства как **воспитательный** фактор. Она предполагает **самовыражение** не только через визуальные средства искусства (живопись, графика, фотография, рисование, лепка), сегодня к артпедагогике относят кино и театр. Артпедагогика предоставляет учащемуся возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для психики учащегося способом. Артпедагогические методики позволяют **погружаться в проблему** настолько, насколько человек готов к ее переживанию. Сам учащийся, как правило, даже не осознает то, что с ним происходит.

Артпедагогика или педагогика искусством опирается на позиции психоанализа, согласно которым создаваемые нами художественные образы отражают процессы, протекающие бессознательно. Этот символический язык позволяет свободно выражать свои страхи, желания, внутренние конфликты, воспоминания детства, нереализованные мечты. Заново

переживая их, таким образом, мы получаем возможность исследовать их и экспериментировать с ними. С помощью искусства глубинные переживания выражаются свободнее и легче. Они не вытесняются, а сублимируются в творчество. Важнейшей техникой артпедагогического взаимодействия является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуться лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством эффективного взаимодействия.

Таким образом, можно выявить основные задачи артпедагогики:

- гармонизация личности через развитие способности самовыражения и самопознания;
- развитие техники активного воображения;
- помощь в том, чтобы найти себя и своё Я;
- развитие художественных способностей и способностей к восприятию ощущений и чувств;
- снятие трудностей в процессе обучения.

Кроме того, положительным результатом артпедагогики является **чувство удовлетворения**, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития.

Как видно из перечисленных выше задач, некоторые из них имеют непосредственное отношение к арттерапии, а именно: развитие способностей самовыражения и самопознания, повышение самооценки, развитие техники активного воображения и т. д.

Сущность артпедагогики заключается, во-первых, в ее **воспитательной** функции, она воздействует на нравственно-этические, эстетические, коммуникативно-рефлексивные качества личности и способствует социокультурной адаптации с помощью искусства. Кроме того, артпедагогика реализует еще и **психотерапевтическую** функцию, помогая учащимся справляться со своими психологическими проблемами, восстанавливать эмоциональное равновесие, переключаться с отрицательных переживаний на положительно окрашенные чувства и мысли [5]. Артпедагогика призвана обеспечить разработку теории и практики личностно ориентированного эстетического образования, основная цель которого – развитие эмоционально-чувственной культуры и сохранение душевного здоровья личности.

Таким образом, **артпедагогика** – это инновационное направление педагогической науки, **базирующееся** на трёх областях научного знания: педагогике, психологии, искусстве и рассматриваемое в рамках образования не только как художественное воспитание, но и как компонент коррекционно-развивающего процесса средствами искусства (живопись, стихосложение, пение, драматизация и театр). Её основными функциями являются воспитательная и психотерапевтическая.

Как указывалось выше, артпедагогика обязана своим происхождением арттерапии. Главной функцией арттерапии является психокоррекционная функция, а главной функцией артпедагогики – воспитательная, но ни одна из этих наук не ставит перед собой обучающих задач. Вполне естественно вырисовывается идея разработки инновационной концепции обучения иноязычной коммуникации, ориентированной на комплексное использование ресурсов искусства, а именно: живописи, художественной литературы, музыки, пения, кинематографа, театра и др. Рассмотрим, что можно было бы использовать из достижений арттерапии и артпедагогики для разработки «Арт–ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации».

Пытаясь определить, что представляет собой «Арт–ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации», обратимся к анализу вышеуказанных наук «Арттерапия» и «Артпедагогика» и выявим основные положения выше указанной концепции.

Вероятнее всего, «Арт–ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации», как и арттерапия, – это междисциплинарная область знания, соединяющая в себе психологию, педагогику, культурологию и др.

Как указывалось выше, арттерапия включает в себя изотерапию, библиотерапию, имаготерапию, вокалотерапию, музыкотерапию, кинезитерапию, которые вполне могли бы быть включены в «Арт–ориентированную концепцию обучения иноязычной коммуникации» с некоторыми изменениями в звучании. Вместо термина «терапия», правильнее было бы использовать термин «арт–ориентированное» обучение. И тогда арт–ориентированная концеп-

ция обучения иноязычной коммуникации дефинировалось бы как изо–ориентированное обучение (воздействие средствами изобразительного искусства); кино-, видео–ориентированное обучение (при помощи фильмов с проблемной ситуацией); библио–ориентированное обучение (воздействие чтением); музыка–ориентированное обучение (воздействие через восприятие музыки); имаго–ориентированное обучение (воздействие через образ, театрализацию); кинези–ориентированное обучение (воздействие через танцетерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику – лечебное воздействие движениями).

Как и артпедагогика, «Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации» опирается на позиции психоанализа. Важнейшей техникой арт-ориентированного взаимодействия является техника активного воображения, конвергирующая сознательное и бессознательное.

Анализ главных функции арттерапии и артпедагогика позволил нам выделить следующие основные функции «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации»: *психотерапевтическая, коммуникативно-рефлексивная, воспитательная, катарсическая, обучающая.*

Разрабатываемая нами концепция, как и артпедагогика, предоставляет учащемуся возможность проигрывать, переживать, осознавать какую-либо ситуацию или проблему, наиболее удобным для учащихся способом. При этом учащийся даже не осознаёт того, что с ним происходит. Символический язык искусства позволяет свободно выражать свои страхи, желания, внутренние конфликты, воспоминания детства, нереализованные мечты. С помощью искусства глубинные переживания не вытесняются, а переводятся в творчество и реализуются через логическую цепочку последовательности этапов.

Что касается основных *задач* «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации», то они частично совпадают с задачами арттерапии и артпедагогика:

- адаптация имеющихся технологий обучения и использование их в инновационной арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации;
- гармонизация личности через развитие способности самовыражения и самопознания;
- разработка арт-ориентированных технологий;
- создание коммуникативной мотивации;
- воспитание чувства удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития;
- концентрация внимания на ощущениях, чувствах, развитие способности к их восприятию;
- развитие художественных способностей и повышение самооценки, т. е. помощь учащимся в поиске себя и своего Я;
- снятие трудностей в процессе обучения.

Итак, *«Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации»* – это инновационная модель организации образовательного процесса, содержания обучения, использующая в рамках образования не только художественное воспитание, но и все компоненты коррекционно-развивающего процесса средствами искусства. Это – **синтез** психологии, педагогики, методики и искусства. Это совершенно новый комплексный вариант обучения иноязычной коммуникации с использованием ресурсов искусства (живопись, художественная литература, пение, музыка, кино, театр), основными функциями которого являются: обучающая, воспитательная, психотерапевтическая, коммуникативно-рефлексивная, катарсическая.

Литература

1. Анисимов В. П. Артпедагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса. Вестник ОГУ. 2003. № 4. 146–148 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М: Изд. центр «Академия», 2001.
3. Арттерапия. Хрестоматия. СПб.: Питер, 2001.

4. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М: Искусство, 1987.

И. В. Стрелкова

Удмуртский государственный университет

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ (диалогизация обучения)

Учитель словесности в настоящее время поставлен перед необходимостью преодоления противоречий между культурой в целом и личностной культурой:приятием текста как «картины мира», созданной не столько произвольным желанием, прихотью художника, сколько объективно вызванной внешними и внутренними движениями культурной эпохи, современной художнику. Задачей филологического анализа текста видится проявление и сохранение его возможных смыслов, даже если они противоречат этическим, эстетическим или мировоззренческим установкам конкретного учителя.

Ключевые слова: филологическая культура, культурологический подход, диалогизация обучения.

Irina Strelkova

Udmurt State University

CULTUROLOGICAL COMPONENT IN PHILOLOGICAL EDUCATION

A teacher of literature today has to overcome contradictions between general culture and individual culture: perception of a literary text as a part of "world picture" created not so much by the writer's will or even whim but mainly by objective external and internal movements in this or that cultural epoch the artist represented. The main task of the philological analysis of the text lies in bringing out and preserving its possible messages even if they contradict ethical and aesthetic views or the world outlook of the definite teacher.

Keywords: philological culture, culturalological approach, teaching dialogue and discussion.

Выявляя культурологический компонент, или составляющую, системы филологического образования, обратимся к определению понятия «филология». Филология являет собой «содружество гуманитарных дисциплин, изучающих историю и выясняющих сущность духовной культуры человека через языковой и стилистический анализ письменных текстов» [1. С. 974]. По замечанию С. С. Аверинцева, филология «обслуживает... интеллектуальную «роскошь» самопознания культуры (для чего необходимо, чтобы культура достаточно четко обособила свою идею от всего бытового и культового)» [1. С. 976]. Понимание другого человека – без превращения его в поддающуюся «исчислению» вещь, в отражение собственных эмоций – задача каждого отдельного человека, каждой эпохи, всего человечества. По утверждению С. С. Аверинцева, «филология есть служба понимания» и она «помогает выполнению этой задачи» [Там же]. Данное определение обнаруживает синтез двух исходных для нас понятий: «филология» и «культура».

Рассмотрение культурологического подхода в контексте общепhilosophического понимания проблемы подводит нас к необходимости очерчивания круга положений, относящихся к понятию «культура». Обозначим направления, рассматривающие культуру как 1) совокупность материальных и духовных ценностей (аксиологическая концепция) (А. И. Арнольдов, Г. Г. Карпов, В. П. Тугаринов и др.); 2) специфический способ человеческой деятельности (технологическая концепция) (Э. А. Баллер, В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов, Э. С. Маркарян и др.); 3) творческую деятельность в диалектическом единстве ее предметной и процессуальной сторон (лично-творческая концепция) (Ю. Р. Вишневский, Л. Н. Коган, В. М. Межуев) [8, 11, 21].

Учтем также семиотический подход Ю. М. Лотмана и Б. А. Успенского, позволяющий рассматривать культуру как «символическую вселенную», совокупность текстов, наследственную память коллектива. Обратим внимание на концепцию культуры Г. С. Кнабе, констатирующего наличие двух типов конфронтационного взаимодействия высокой и низкой

культур. Особо выделим подход к осмыслению проблемы сущности культуры В. С. Библера, наследующего и развивающего идеи М. М. Бахтина по проблемам диалога и давшего определение культуры как формы диалога и взаимопорождения культур, как формы самодетерминации индивида в горизонте личности, как изобретение «мира впервые». Отметим также концепцию культуры М. С. Кагана, основанную на принципах системного подхода, который позволил выделить элементы системы человеческой деятельности и рассмотреть систему деятельности как элемент более общей системы [2, 3, 5, 11, 15].

Указанные выше подходы к определению культуры в большинстве своем составили методологическую основу педагогических исследований последнего времени. Наиболее востребованными в педагогике сегодня видятся проблемы соотношения индивида и культуры, творческого воплощения личности, «диалога культур» в образовательном процессе. Разрешение этих проблем, поиск оснований российской педагогической науки (И. Ф. Исаев) приводят авторов педагогических исследований к необходимости осмысления духовного наследия отечественной философской мысли. Б. С. Гершунский называет пророческим замечание В. Г. Белинского о том, что спасение России «... в успехах цивилизации, просвещенности, гуманности» [8. С. 366]. С. Л. Франк, размышляя о духовной жизни человека, писал о необходимости момента «самопреодоления», видя функциональную зависимость уровня общественного порядка «от нравственного уровня людей, его составляющих» [20. С. 366, 451]. С. И. Гессен считал культуру «целью существования... человека», понимая под культурой именно образование [9. С. 26, 35]. Личность, по убеждению С. И. Гессена, – «творческий процесс»; «личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она создается лишь творчеством...» [9. С. 73].

Наиболее часто упоминаемым в современных педагогических исследованиях стало имя Н. А. Бердяева, рассмотревшего «смысл творчества», вбирающего в себя реальное бытие культуры [4]. Особое место в рассмотрении проблемы творчества занимает в отечественной гуманитарной науке разработанный Л. С. Выготским и М. М. Бахтиным семиотически-коммуникативный подход к анализу творчества, позволивший перевести его (творчество) «из индивидуально-психологического плана в план объективно-культурный» [3. С. 15].

По замечанию М. С. Кагана, «человек является прямым культурогенным субъектом, воплощающим себя в культуре, делающим ее своим инобытием и ею же формируемым» [11. С. 143]. Триада «культура – человек – творчество» становится условием успешности современного образования, под культуроемкостью которого понимается не только получение собственно знания, но и того, что позволяет человеку воспринимать себя как часть культуры, сложного целого, включающего в себя «знание, веру, искусство, закон, нравы, обычаи и т. д.» [19. С. 21].

На рубеже XX–XXI вв. так же, как и столетием раньше, востребован человек творческий, причем востребован в любой сфере деятельности. Характеризуя творческую природу педагогической деятельности, В. А. Сластенин определяет: «Культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» ее есть процесс личностного открытия, создание мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» [Цит. по: 10. С. 16].

Образование, следовательно, требует такого содержания с точки зрения его образовательных и воспитательных возможностей, которое позволило бы обучающемуся выстроить для себя целостную картину мира, реализовать личный творческий потенциал, усвоить гражданское самосознание и суметь войти в пространство не только национальной, но и мировой культуры. Социокультурный подход к образованию, приходящий на смену гносеологическому, по мысли М. К. Мамардашвили, позволит рассматривать обучение как способ трансляции культуры и его образующей личность функции [16]. При этом очевидно, что понятие культуры определяет не только содержательный план того или иного учебного предмета, но и характер организации последнего, соответствующие его природе способы обучения.

«Культурологический подход основан на диалогизации обучения, на обращении к истории развития науки и ее отдельных идей, «персонализации» науки и обязательно открытости самого преподавателя как носителя культуры...» [18. С. 48]. «Открытость преподавателя» выводит педагогическое взаимодействие на уровень «субъект-субъектных» отношений, что позволяет говорить о личностно ориентированном обучении как о востребованной сегодня парадигме обучения в школе и вузе.

Задачей вузовского филологического образования становится не только передача обучающемуся некоего определенного Госстандартом комплекса информации (знаний), но и создание таких условий в процессе учебной деятельности, которые помогли бы студенту посредством освоения культурных ценностей идти от «самосознания» к «самопознанию», от «самоформирования» к «самопреодолению».

Педагогический процесс в настоящее время рассматривается как «диалог культур», причем «диалог» в многоаспектном понимании и воплощении. Студент-филолог выступает в двух ипостасях: обучающийся и готовящийся обучать. Понимание культуры как фактора, формирующего личность, требует от будущего учителя-словесника понимания необходимости «самопознания» и «самопреодоления» [4. С. 20].

Педагогическая культура – часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности обучения и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для смены поколений, социализации личности. Филологическая культура в силу специфики самого предмета – филологии – также являет собой часть общечеловеческой культуры, позволяющей ее носителю вступать в диалог с сохранившимся текстом любой культурной эпохи. Однако нередко будущий учитель-словесник сталкивается с «сопротивлением материала»: исследуемый текст видится ему не столько сложным для освоения, сколько «закрытым» по причине содержащихся в нем культурных кодов ушедшей эпохи. Преодоление такого «сопротивления» текста возможно лишь при условии взаимопроникновения личностной и целостной культур.

Культура, по замечанию В. А. Сластенина, всегда выступает как противоречивое единство культуры как целостности и личностной культуры [18. С. 28]. В системе вузовского образования важно сохранить индивидуальность, «самость» личности обучающегося и помочь обрести студенту-филологу понимание себя как микрокосма макрокосма культуры. Более того, будущий учитель словесности изначально поставлен перед необходимостью осознания потенциальной трансляции не только собственно «знания», но и некоего культурного кода, содержащегося в совокупности деятельностного проявления учителя: внешнем облике, мимике, жестах, речи и др.

В качестве объекта изучения на уроке литературы в школе, на практических занятиях по истории русской литературы в вузе выступает текст. По определению Ю. М. Лотмана, «культура – определенное количество унаследованных текстов...» [14. С. 6]. Умение квалифицированно анализировать любой из «унаследованных текстов» – неременное условие филологического образования. Идентификация текста, авторства предполагает самоидентификацию читателя как человека определенного культурного пространства, позволяет выйти на определенный уровень «диалога культур». «В гуманитарных науках... гораздо труднее рассчитывать на непрерывное накопление знаний в течение долгого ряда поколений. Так как сохранение этих знаний... требует непрерывного напряжения умственного взора и отчасти общих духовных сил...», – писал С. Л. Франк [20. С. 451]. Драматизм отечественной истории XX в. в целом и истории русской литературы в частности подтверждает правоту религиозного философа. Часть явлений русской литературы XX в. до сих пор не освоена в должной мере программами по литературе для школ и вузов. Изучение и преподавание истории русской литературы в школе в большинстве случаев остается фрагментарным, ознакомительным, неконцептуальным. Условием преодоления данной ситуации видится осмысление студентами, будущими учителями словесности, искусства как явления «самосознания» культуры. Искусство, по замечанию М. С. Кагана, отражает «объективный мир таким, каким он преломляется культурой, становясь тем самым ее собственной образной

рефлексией, мир же оно воспроизводит именно и только таким, каким он предстает в данной культуре» [11. С. 132].

От студента-филолога требуется выстроить принципиальное отношение к явлениям культуры, произведениям искусства, поскольку именно «всякое принципиальное отношение носит творческий продуктивный характер», позволяет сохранить для себя и сформировать у будущих учеников «устойчивую определенность мира» [3. С. 8; 5. С. 271, 289, 290].

Безусловное значение для формирования культурного самоосознания личности имеет литература, традиционно определяемая как искусство слова. «Литература – познание и творчество; она эстетически воплощает общественное сознание, выражает богатство и многообразие человеческого бытия в художественных образах» [12. С. 219]. «В основе искусства лежит объективная необходимость, заставляющая человека... во имя самоутверждения приспособлять к окружающим, всегда изменчивым, условиям существования свою психику, свое общественное поведение. Тем самым в искусстве люди накапливают опыт общественной жизни, связанной с процессом самоочеловечивания» [17. С. 227].

Литература как искусство содержит неисчерпаемый потенциал воспитания личности, способной к саморазвитию. Первостепенное внимание в современной методике преподавания литературы уделяется «суверенности читательского восприятия, его углублению в процессе анализа художественных произведений, целостному изучению литературы, включающему и индивидуальность художника слова, и его поэтику, и литературные оценки, и «движение» произведения во времени», – считает О. Ю. Богданова [6. С. 9].

Идеи Л. С. Выготского о психологии искусства являются одним из компонентов системы филологического образования: «Обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя содействовать его образованию и появлению. Через сознание мы проникаем в бессознательное... Всякий акт искусства непременно включает как свое обязательное условие предшествующие ему акты рационального познания, понимания, узнавания, ассоциации и т. п.» [7. С. 325]. Л. С. Выготский утверждает, что «искусство... есть способ уравнивания человека с миром в самые... ответственные минуты жизни» [7. С. 329].

По существу литература как искусство задает вектор становления личности, ее мышления, сознания, рефлексии, наконец, художественного вкуса. Художественный вкус понимается нами, вслед за М. С. Каганом, «как способ восприятия и оценки произведений искусства» [11. С. 167]. Именно развитие художественного вкуса, включающего способность к сопереживанию, катарсису, является одной из целей литературного образования в школе. Однако трудно утверждать, что школьное обучение в настоящее время достигает данной цели. Одним из возможных выходов к решению данной проблемы видится специфическим образом построенное культурно-образовательное пространство, освоение которого должно начаться будущими учителями в процессе обучения в вузе. Студент-филолог поставлен перед неизбежностью определения собственной преподавательско-мировоззренческой концепции. Система филолого-педагогических, этико-эстетических взглядов будущего учителя выстраивается в период обучения в вузе. Одним из путей формирования мировоззрения студента-филолога является самостоятельный анализ художественного текста.

Применительно к литературе XX в. от студента-филолога требуется «через анализ поэтики, выявление «окаменевшей» в ней семантики, через изучение целостного образа мира, созданного писателем», найти и дать «наиболее объективное объяснение сути эстетической концепции действительности, в нем воплощенной (то есть обретшей плоть, осязаемость, зримость) и одновременно оценить меру убедительности и глубины художественной философии автора» [13. С. 6].

Основными смыслодержателями понятиями применительно к изучению словесного творчества являются «искусство (литература)», «художник (автор)», «художественное слово».

Смысл искусства, проблема творчества, роль художника, функционирование слова рассматриваются в трудах русских философов, поэтов-мыслителей рубежа XIX–XX вв. С. Соловьева, Н. Бердяева, А. Белого, А. Блока, В. Иванова, О. Мандельштама, Н. Гумилева, В. Хлебникова и др. Искусство как форма творчества видится в начале XX в. выходом к кинобытию, но выход этот становится возможным при непреложном условии свободы

творчества. Художник в процессе творчества уподобляется Творцу, созидающему мир из ничего. Слово в тексте приравнивается к библейскому Первослову, сотворившему мир.

Процесс изучения философских источников, по нашему убеждению, обязателен для студента-филолога, однако требует от него известного интеллектуального усилия, связанного с определенной дистанцией между культурой начала XX и начала XXI в.

Учитель словесности в настоящее время поставлен перед необходимостью преодоления противоречий между культурой в целом и личностной культурой: приятием текста как «картины мира», созданной не столько произвольным желанием, прихотью художника, сколько объективно вызванной внешними и внутренними движениями культурной эпохи, современной художнику. Задачей филологического анализа текста видится проявление и сохранение его возможных смыслов, даже если они противоречат этическим, эстетическим или мировоззренческим установкам конкретного учителя. Система вузовского филологического образования предполагает развитие культурной восприимчивости будущего учителя-словесника, более широко определяемой сегодня как толерантность. Толерантность рассматривается нами сквозь призму «диалога культур»: настоящего и прошлого, межличностного и внутрличностного, диалога человека с произведением искусства.

Филологическая культура понимается нами как часть общей культуры, которая проявляется в умении читателя видеть в тексте образ мира, понимать и принимать его.

Литература

1. *Аверинцев С. С.* Филология // Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. М.: Сов. энциклопедия, 1972. Т. 7. С. 974–979.
2. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
4. *Бердяев Н. А.* Смысл творчества // Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства: В 2 т. М., 1994. Т. 1. С. 37–343.
5. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990.
6. *Богданова О. Ю.* Методика преподавания литературы / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов. М.: Изд. центр «Академия», 1999.
7. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1986.
8. *Гершунский Б. С.* Философия образования. М.: Моск. психол.-социальн. ин-т; Флинта, 1998.
9. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995.
10. *Исаев И. Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М. – Белгород, 1993.
11. *Каган М. С.* Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996.
12. *Кожин В. В.* Литература // Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. М.: Сов. энциклопедия, 1967. Т. 4. С. 219–227.
13. *Лейдерман Н. Л.* Русская литературная классика XX века. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996.
14. *Лотман Ю. М.* Беседы о русской культуре. СПб.: Искусство, 1994.
15. *Лотман Ю. М.* Лекции по структуральной поэтике // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М.: Гнозис, 1994. С. 17–240.
16. *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию. М.: Изд. группа «Прогресс-Культура», 1992.
17. *Рунин Б. М.* Литература и наука // Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. – М.: Сов. энциклопедия, 1967. Т. 4. С. 227–228.
18. *Сластенин В. А.* Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. М.: ИЧП «Изд-во «Магистр», 1997.
19. *Тайлор Э.* Первобытная культура. М.: Политиздат, 1989.
20. *Франк С. Л.* Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.
21. *Шендрик А. И.* Теория культуры. М.: ЮНИТИ-ДАНА; Единство, 2002.

И. С. Трифонова

Удмуртский государственный университет

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Формирование ценностных ориентиров будущего педагога является одной из основных задач высшей школы. К основным педагогическим ценностям относятся: ценностное отношение к детству, к ученику; ценностное отношение к профессии; профессионально-ценностное самоотношение личности. Содержательный аспект профессиональной подготовки должен включать в себя создание позитивного образа детства, образа учителя, педагогического труда.

Ключевые слова: профессионально-ценностное самосознание, ценностное отношение к детству, ценностное отношение к профессии.

Irina Trifonova

Udmurt State University

VALUE BASED APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS

The formation of professional values is the main objective of higher education today. The main pedagogical values are believed to be a positive attitude to a child, to language teaching, positive professional self-esteem. Content aspect of pedagogical education includes the creation of a positive image of childhood, of a teacher, of teaching.

Keywords: professional self-esteem, a positive attitude to a child, a positive attitude to language teaching.

Исследователи рассматривают развитие ценностных отношений личности будущего учителя как один из основных путей формирования профессионально-ценностного самосознания. Позитивная установка на педагогическую деятельность складывается из трех отношений: отношение к профессии, отношение к детям, отношение к себе как к субъекту этой профессиональной деятельности. Процесс профессионального самоопределения включает: развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование профессионального будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала [7]. Ряд исследователей выделяет такой критерий перехода к каждой последующей стадии профессионального развития, как изменение ценностного отношения к самому себе (А. К. Маркова).

Рассматривая психологический механизм формирования профессионального самосознания, исследователи опираются на общепсихологический механизм, определяемый расхождением между Я-реальным и Я-идеальным. В случае профессионального становления расхождение определяется несоответствием между образом профессии и реальным уровнем профессионализма [6]. Стимулирование учителем позитивных мыслей о себе, о возможности роста, укрепление в себе намерений выразить себя в учительской профессии, стать значимым для своих учеников, способствовать саморазвитию и развитию своих учеников, упорство на этой основе самоуважения и достоинства – важные черты позитивной Я-концепции учителя, которая придает ему устойчивость в условиях расширяющейся оценки его извне (присвоение категорий, выбор учителя на конкурсной основе). Результаты исследований доказывают, что первичная Я-концепция и оценка себя как профессионала складывается у учителя в первые несколько лет работы, затем шлифуется и даже может пересматриваться [3].

С точки зрения Р. Бернса совершенствование школьной системы надо начинать с педагогического образования: гораздо проще способствовать позитивной трансформации Я-концепции студентов, чем пытаться на более поздних этапах менять установки и стиль преподавания учителей. Подготовку учителей, особенно педагогическую практику, необходимо организовать таким образом, чтобы стимулировать у будущих учителей уверенность в себе [2. С. 333].

В. А. Якунин, изучая профессиональное самосознание студентов, пришел к заключению, что совместная деятельность и общение являются решающими факторами его развития. Самосознание является следствием и выступает как внутреннее личностное условие и предпосылка активного освоения студентом значимых для него сфер деятельности, основой саморегуляции и самоуправления. Исследователь предполагает наличие положительной связи между уровнями сформированности учебного и профессионального самосознания студентов, а также связи между эффективностью учебной деятельности и успешностью профессионального становления [11].

Развитие профессионального самосознания будущего учителя определяется влиянием двух факторов: процессом освоения студентами профессиональных ценностей, понятийного и концептуального аппарата дисциплин психолого-педагогического цикла, в терминах которых могут быть осознаны особенности своего Я как профессионально-значимые; практикой педагогической деятельности, в которой проявляются и осознаются профессионально-значимые свойства учителя [9].

В качестве средств развития профессионального самосознания рассматривается тренинг развития профессионального самосознания учителя, состоящий из трех тематических блоков: первый посвящен осознанию педагогом некоторых своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе; второй направлен на осознание педагогом себя в системе педагогического общения и оптимизацию межличностных отношений с детьми, коллегами, администрацией и родителями учащихся; третий блок ориентирован на осознание себя в системе педагогической деятельности и оптимизацию отношений в этой системе [4].

В психолого-педагогических исследованиях рассматриваются вопросы *определения путей и средств воспитания педагогической направленности, ценностного отношения к детям у будущих учителей*. В области методов педагогического образования происходит такая же перестройка, что и в области содержания образования: «от традиционного безличного информационного подхода с акцентом на обучение учителя системе знаний, умений и навыков осуществляется переход к личностно-ориентированному подходу с акцентом на воспитание учителя как субъекта применения и использования тех или иных знаний, умений и навыков, входящих в структуру педагогического образования» [5. С. 137]. А. Б. Орлов выделяет следующие направления *совершенствования психолого-педагогической подготовки учителей*: 1) психологизация содержания педагогического образования, приведение его в соответствие с данными современной теоретической и экспериментальной отечественной и мировой психологической науки, отказ от стереотипов монособъектной педагогики; 2) психологизация методов педагогического образования, переход от пассивных информационных форм обучения и воспитания к активным, включенным, проблемным, диалогическим способам освоения педагогического опыта; 3) психологизация цели педагогического образования, рассмотрение педагогического мастерства как результата личностного роста учителя в своей профессии, совершенствования его целостного личностного и творческого потенциала.

Формирование системы отношений учителя в процессе профессиональной подготовки может осуществляться как прямым, так и опосредованным путями. Первый путь – использование в тесном единстве индивидуальных и коллективных форм проведения учебно-воспитательной работы, способствующих формированию взаимоотношений сотрудничества и взаимопомощи, товарищества и дружбы. Вторым путем состоит в организации жизнедеятельности студенческого коллектива, что создает благоприятные предпосылки для перехода системы отношений в личностные и профессиональные. При этом наилучший результат достигается при условии единства прямого и опосредованного путей [10].

А. С. Роботова полагает, что задача воспитания ценностного отношения к детству у будущих учителей должна решаться при существующих временных параметрах изучения педагогических дисциплин, а также посредством специальных курсов. Исследователь предлагает некоторые возможные пути решения этой проблемы: 1) *актуализация личностных мотивов изучения педагогических дисциплин*; 2) *создание образа детства* (насыщение учебной информации эмоционально значимым материалом, использование художественных

образов произведений литературы, живописи, киноискусства); 3) *раскрытие материнского влияния* (использование произведений литературы, раскрывающих уникальность и многоплановость материнского влияния); 4) *раскрытие влияния семьи* как воспитательно-образовательной среды: привлечение литературных произведений, «семейных романов» [8. С. 86–91]. Уникальность авторского подхода заключается в интеграции научно-педагогических знаний и художественных образов, при этом художественный образ становится средством воспитания ценностного отношения к педагогическим явлениям.

В качестве способа оптимизации системы отношений «учитель – ученик», развития у учителя педагогической направленности, любви к ребенку исследователи предлагают использование технологических приемов, позволяющих *актуализировать основные сферы психической жизни учителя*: когнитивную, аффективную, поведенческую; приемы, позволяющие учителю глубже познавать и понимать ребенка, актуализирующие когнитивную сферу личности учителя; «эмоциональные технологии», актуализирующие аффективную сферу; приемы вербального и невербального поведения (постановка позы, жеста, походки, интонации, «постановка» улыбки), актуализирующие поведенческую сферу личности учителя [4. С. 26].

Овладеть педагогической профессией можно только на индивидуально-личностном уровне, так как весь арсенал знаний осваивается субъектом в личностном контексте. Основными путями и средствами индивидуализации обучения и воспитания студентов являются 1) вариативность заданий по степени сложности и по степени самостоятельности с учетом уровня профессиональной направленности и подготовки, индивидуальных особенностей, интересов и возможностей студентов; 2) развитие самостоятельной работы на основе сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы; 3) широкое вовлечение будущих учителей в научно-исследовательскую работу по проблемам обучения и воспитания; 4) перевод части студентов на индивидуальный план работы; 5) индивидуальная самообразовательная работа, определение проблем для углубленного изучения; 6) использование различных форм материального и морального поощрения [1. С. 101].

В качестве одного из основных направлений повышения уровня психолого-педагогической направленности учителя исследователи выделяют *повышение уровня педагогической коммуникативной компетентности* (А. К. Маркова, Г. И. Михалевская, Г. С. Трофимова, В. Д. Ширшов, В. А. Якунин). Практическое значение межличностного общения и познания в профессиях, в которых субъектно-субъектное взаимодействие является ведущим, выдвигает на первый план задачи формирования и повышения социального интеллекта или коммуникативной компетентности [11. С. 175]. Переход к *активным, проблемным и диалогическим методам освоения педагогического опыта* позволит решить ряд проблем в области подготовки педагогических кадров. Среди методов психолого-педагогической подготовки учителей используются различные методы «активного социально-педагогического обучения» (дискуссионные, игровые методы, тренинг сензитивности, видеотренинг, группы встреч, тренинг с использованием элементов системы К. Д. Станиславского) [5, 11].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблемам определения путей и способов воспитания ценностного отношения к детям позволяет выделить совершенствование психолого-педагогической подготовки учителей, индивидуализацию обучения и воспитания в рамках вузовской подготовки, осуществление индивидуального подхода в формировании личности в группе, формирование педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей, формирование субъект-субъектных отношений в системе «преподаватель – студент», активизацию и оптимизацию самостоятельной работы студентов, подготовку студентов к непрерывному профессиональному самосовершенствованию, создание у студентов опыта работы с детьми в рамках вузовского образования, оптимизацию воспитательных возможностей дисциплин психолого-педагогического цикла и спецкурсов.

Одним из путей формирования профессиональных ценностей педагога мы рассматриваем оптимизацию воспитательных возможностей предметной подготовки будущего учителя. На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы были выделены педагогические условия формирования профессионально-ценностного самоотношения

как средства воспитания ценностного отношения к детям в процессе предметной подготовки будущего учителя иностранного языка: личностно-ориентированное общение; групповое учебное взаимодействие; двуплановость в организации учебного процесса; учебная автономия обучающихся; создание ситуации успеха; вариативная, творческая учебная деятельность; актуализация основных сфер психической жизни (когнитивной, аффективной, поведенческой); актуализация основных психологических механизмов формирования самооотношения; актуализация витагенного опыта обучающихся.

Таблица 1

Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностного самооотношения

1. Двуплановость обучения	Создание двух планов обучения: плана ученика (коммуникативный, личностно-значимый план содержания); плана учителя (технологический план формы)	Участие в коммуникативной иноязычной речевой деятельности, решение коммуникативных задач, «проживание» учебного занятия как значимого отрезка собственной жизни
2. Личностно-ориентированное общение	Организация учебного общения в коммуникативных ситуациях на основе выражения личностных смыслов	Проживание событий учебного занятия как личностно-значимых
3. Групповое взаимодействие	Организация различных форм группового учебного взаимодействия (двойки, тройки, пары сменного состава, микрогруппы, команды)	Участие в различных формах группового взаимодействия, формирование коммуникативных умений, актуализация саморазвития личности
4. Создание ситуации успеха	Создание ситуаций успеха для каждого ученика и группы в целом	Переживание результатов собственной деятельности и общения и деятельности группы как успешных
5. Вариативная творческая деятельность	Активизация творческой учебной деятельности учащихся с помощью системы вариативных творческих заданий	Участие в творческой вариативной учебной деятельности, творческое самовыражение и самореализация личности
6. Автономия обучающихся	Обеспечение самостоятельности учащихся в учебной деятельности и межличностном взаимодействии	Проявление самостоятельности и инициативы в учебной деятельности и межличностном взаимодействии
7. Актуализация когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов самосознания личности	Создание ситуаций актуализации когнитивно-оценочной сферы самосознания (активные методы обучения, технологии группового тренинга, технологии самооценивания, эмоциональное проживание личностно-значимых ситуаций учебного общения); формирование новых способов поведения	Эмоциональное проживание результатов самопознания, актуализация эмоционально-оценочной сферы самосознания, закрепление результатов чувственно-когнитивного опыта в желательных способах поведения
8. Актуализация основных факторов формирования ценностного отношения личности к себе	Организация ситуаций актуального успеха, позитивной внешней оценки и обеспечение поддержки в ситуации сравнения учеником результатов своей учебной деятельности и учебного общения с другими	Переживание успешности своей деятельности и общения, положительного эмоционального подкрепления со стороны значимых других (учитель и ученики), переживание собственной ценности на основе сравнения результатов своей деятельности с другими

9. Актуализация виталогенного опыта обучаемых	Актуализация виталогенного опыта ученика: виталогенная информация – педагогический инструмент образовательного процесса	Учебная информация приобретает ценностный характер, ученик переживает свою уникальность
---	---	---

Анализ психолого-педагогических исследований, посвященных вопросам влияния профессионально-ценностного самоотношения педагога на систему отношений «учитель – ученик» и межличностные отношения учеников, позволяет представить следующую цепочку отношений, образующих систему педагогических взаимоотношений: *профессионально-ценностное самоотношение учителя определяет его отношение к ученикам, отношение учителя к ученикам определяет их отношение к себе, самоотношение учеников обуславливает характер межличностных отношений в учебной группе, отношение к учителю и отношение к другим.*

Литература

1. *Абдуллина О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1990.
2. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1986.
3. *Маркова А. К.* Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.
4. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994.
5. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995.
6. *Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2001.
7. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л. М. Митиной. М.: Флинта, 1998.
8. *Роботова А. С.* Воспитание ценностного отношения к детству, материнству, семье у студентов педагогического университета // Социальные и психолого-педагогические проблемы преподавания курса «Планирование семьи» в средней школе. СПб.: Образование, 1997. С. 84–93.
9. *Саврасов В. П.* Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986.
10. *Старов М. И.* Формирование системы отношений в процессе профессиональной подготовки учителя. М.; Тамбов, 1996.
11. *Якунин В. А.* Педагогическая психология. СПб.: Полиус, 1998.

Т. Ц. Тудупова, Е. М. Калмыкова
Бурятский государственный университет

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье показана роль этнопсихологического тренинга как условия развития самоактуализации личности студентов. Разработана программа этнопсихологического тренинга, направленного на нивелирование негативных этнических стереотипов и, как следствие, формирование толерантной направленности личности. Эффективность программы подтверждена статистически.

Ключевые слова: самоактуализация личности, этнопсихологический тренинг, направленность, автостереотипы, гетеростереотипы.

ETHNOPSYCHOLOGICAL TRAINING AS A CONDITION OF STUDENTS' SELF-ACTUALIZATION DEVELOPMENT

The article deals with the ethnopsychological training as a condition of students' self-actualization development. The program of the ethnopsychological training is aimed at negative stereotypes leveling, and as a result, tolerant orientation in personality formation. The effectiveness of the training is statistically proved.

Keywords: self-actualization, ethnopsychological training, orientation, autostereotypes, heterostereotypes.

Одним из факторов развития личности и общества в целом является использование человеческого потенциала. Идея самореализации чрезвычайно значима для многих концепций человеческой личности. Потребность в самореализации – это основополагающее свойство зрелой личности, источник долголетия человека. Личность, использующая собственное индивидуальное своеобразие и особенности социальной среды, способна к раскрытию внутреннего потенциала, т. е. к самоактуализации.

Актуальность темы обусловлена особой значимостью вопросов самоактуализации в условиях современного неустойчивого полиинформационного мира. Специалисты отмечают, что характерной чертой современного человека является его относительная социальная и психологическая дезадаптация, связанная с быстрым темпом изменений, происходящих в обществе, и переоценкой системы ценностей, идеалов и мировоззрения. Специфика мирового развития в настоящее время находит своеобразное выражение, с одной стороны, в процессах глобализации на нашей планете, а с другой – со сложными проявлениями этнокультурной дифференциации – интеграции этносов, сопровождаемыми ростом национального самосознания. Одним из оснований актуальности данной проблемы является потребность многих психологов и консультантов во всестороннем измерении ценностей и некоторых особенностей поведения человека, имеющих наибольшее значение для его роста и становления как личности.

Самоактуализация определяется как стремление, процесс реализации и результат личностных возможностей человека, наиболее полное и позитивное использование им своего потенциала, процесс полноценного развития, саморазвития, самопознания, самосовершенствования, сбалансированное и гармоничное развитие всех аспектов личности (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Шостром, Д. А. Леонтьев, Н. И. Полуабкина и др.).

Следующий момент, обуславливающий актуальность нашего исследования, заключается в спорах по поводу роли этничности в развитии личности. Одни считают, что в условиях глобализации этническая идентичность теряет свою роль в индивидуальной судьбе человека. Другие, напротив, отмечают, что унификация современного общества и личности только усугубляет проблемы психического и духовного развития [7].

Отмечая возрастание роли этнических факторов в жизни как общества в целом, так и отдельной личности, логичным является предположение о значимой роли этничности в развитии личности.

Процессы демократизации, происходящие в нашей стране, требуют учета роли этнических особенностей, которые обнаруживают себя именно в деятельности, поступках, поведении людей. В этой связи большое значение имеет изучение тех стереотипизированных внешних проявлений психической деятельности, которые находят отражение в наборе традиционных, этнически своеобразных форм поведения. Они являются одним из средств идентификации индивидов с данной этнической общностью.

Трудность изучения самоактуализации заключается в том, что она представляет собой сложное комплексное образование, включающее в себя ряд взаимосвязанных личностных свойств. Теоретические и эмпирические исследования показывают, что самоактуализирующаяся личность отличают активность, самоуважение, самопринятие, автономность, уверенность в себе, креативность [1].

Развитие личности есть процесс формирования личности как социального индивида в результате его социализации и воспитания. В процессе социализации осуществляется включение индивида в социальные (включая и этнические) отношения и благодаря этому может происходить изменение его психики.

Довольно высокая включенность в социальные отношения, активное взаимодействие с различными социальными образованиями общества являются специфическими чертами студенчества – социально-демографической группы, характеризующейся определенной численностью, половозрастной структурой, определенным общественным положением и т. д. [4].

Самоактуализация в студенческом возрасте в аспекте этнопсихологии – это есть направленность на развитие, т. е. способность студента не просто отражать внешний мир (включая и этнический), а, выделив себя в этом мире, познать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом относиться к себе. В нашей работе разрабатывается подход к проблеме самоактуализации личности через активизацию процесса этнической идентичности и повышение этнической толерантности.

Подлинная толерантность является ценным нравственным качеством развитой личности, т. е. личности, которая имеет свои ценности и интересы и готова, если понадобится, их защищать, но, вместе с тем, с уважением относится к воззрениям и ценностям других людей.

Этнопсихологический тренинг как активный метод обучения толерантности является важной составляющей психолого-педагогической программы воспитания молодежи. Этнопсихологический тренинг – планомерно осуществляемая программа разнообразных упражнений с целью формирования и воспитания терпимого отношения к себе и окружающим независимо от этнической принадлежности, вероисповедания, убеждений.

Программа этнопсихологического тренинга со студентами направлена на осознание этнической обусловленности поведения и общения человека, преодоление этнической предубежденности и этноцентризма. Занятия этнопсихологического тренинга, направленные на повышение толерантности личности, являются средством развития самоактуализации личности в студенческом возрасте.

Особой областью изучения является рассмотрение оснований этнической идентичности. Человек относит себя к этнической группе на основании признаков, характеризующих этнос. Это этнос, общность исторического происхождения, общая территория проживания, культура и пр. Своеобразие исторических путей развития этнических групп проявляется в том, что ключевые этноопределяющие признаки имеют неодинаковое значение для разных этнических групп. Главные компоненты этнического стереотипа – автостереотипы («этноинтегрирующие» представления о собственной группе) и гетеростереотипы («этнодифференцирующие» представления о других этнических группах) – отражают основные элементы структуры этнической идентичности. Исследование эмоционально-оценочных компонентов этнических стереотипов, а именно измерение их знака («позитивности» или «негативности») и величины общей эмоциональной направленности авто- и гетеростереотипов проводилось на основе ДТО.

В основе нашего исследования лежит положение о том, что для формирования позитивной этнической идентичности, или «нормы», способствующей повышению уровня самоактуализации личности, необходимо наличие положительного образа «Мы» (автостереотипа) и позитивного образа «Они» (гетеростереотипа) при условии выраженного предпочтения своей группы.

Основной методический принцип заключался в том, что при познании другого человека субъект не только указывает на определенные психические качества, но и оценивает степень их выраженности у познаваемого объекта, в роли которого может выступать как отдельная личность, так и группа в целом.

Анализ результатов исследования носил сравнительный характер и проводился по двум группам: студенты бурятской и русской национальностей. Средние значения расчетных показателей диагностического коэффициента по группам и объектам оценивания представлены в следующей таблице.

Таблица 1

Средние показатели диагностических коэффициентов входной и выходной диагностик

Группы	Параметры									
	самооценка		идеал		автостереотип		гетеростереотип 1		гетеростереотип 2	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
буряты	0,25	0,19	0,34	0,37	0,13	0,11	0,16	0,16	0,02	0,02
русские	0,15	0,16	0,38	0,35	0,13	0,13	0,1	0,1	0,01	0,04

Из таблицы следует, что в обеих группах самую высокую определенность, характеризующую существенной позитивной выраженностью и направленностью, имеет оценка «Идеал». Если рассматривать данную оценку в качестве нормативной точки отсчета, то ближе всего по степени позитивной эмоциональной определенности располагаются параметры самооценок и автостереотипов. Самую высокую неопределенность в обеих выборках имеют гетеростереотипы.

Приведенные в таблице данные показывают, что в обеих группах позитивные авто- и гетеростереотипы. Причем диагностические коэффициенты автостереотипов в обеих выборках абсолютно одинаковы. Но этническая идентичность сильнее выражена у студентов русской национальности. Однако коэффициенты по остальным параметрам в данной группе испытуемых ниже, чем показатели студентов бурятской национальности. Интересно отметить тот факт, что в выборке студентов бурятской национальности не наблюдается явного предпочтения своей группы при наличии позитивного образа типичного русского. Разница между значениями не столь велика, но нам представляется необходимым этот факт отметить.

Сравнивая образ типичного представителя своей этнической группы и образ типичного чеченца, мы наблюдаем тенденцию к ярко выраженному эмоциональному предпочтению своей этнической группы при наличии, тем не менее, позитивного образа типичного чеченца. Полученные результаты свидетельствуют о том, что испытуемые бурятской национальности имеют положительный образ «Мы» и положительный образ «Они».

В полученных данных диагностического коэффициента проявляется особенность данной выборки. Это этнически смешанная группа студентов, состоящая наполовину из русских и наполовину из бурят. С одной стороны, студенты находятся под влиянием бурятской и русской культур, язык повседневного общения – русский. С другой стороны, все усиливающееся возрождение национального самосознания и национальной культуры через средства массовой информации способствует усилению чувства принадлежности к собственной этнической группе. Можно сделать предположение о существовании некой иерархии в структуре этнической идентичности сегодняшней молодежи, т. е. наличии в ней элементов, по которым человек относит себя к разным этническим группам.

Этнические стереотипы как эмоционально непосредственная форма отражения социальной действительности подвергаются значительному влиянию субъективных факторов. В частности, студенты из этнически однородных групп с высокой субъективной приверженностью традициям и обычаям своей этнической культуры более идентифицируют себя с собственной этнической группой, нежели студенты из этнически смешанных групп, какой и является наша выборка испытуемых.

Сравнительный анализ диагностических коэффициентов гетеростереотипов в обеих группах показывает, что среди испытуемых бурят и испытуемых русских существуют позитивные образы друг о друге. Позитивен и образ типичного чеченца, но диагностические коэффициенты в обеих группах очень малы. Причем у испытуемых русской национальности коэффициент выше, чем у испытуемых бурятской национальности. Все это позволяет сделать предположение о том, что и буряты, и русские, осознавая и принимая во внимание существование данной этнической группы, все же с недоверием относятся к ее представителям. Это может быть последствием влияния СМИ на сознание людей, где с самого начала был сформирован негативный образ представителей этой кавказской республики. Тем не

менее мы можем сказать, что испытуемые обеих выборок, несмотря на вышеуказанные условия, являются людьми толерантными по отношению к другим этническим группам.

Для статистической проверки данных был использован Т-критерий Вилкоксона, применяемый для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью определяется интенсивность сдвига показателей в том или ином направлении.

Согласно полученным данным, в нашей выборке испытуемых по окончании тренинговой сессии наблюдается увеличение диагностического коэффициента гетеростереотипов. $T_{эмп.} > T_{кр}$ ($p = 0,05$), значит, принимается гипотеза об интенсивности сдвига в типичном направлении, т. е. об увеличении диагностических показателей. Это позволяет говорить о том, что занятия этнопсихологического тренинга способствовали снижению негативных оценок представителей другой этнической группы.

Для определения уровня самоактуализации испытуемых использовалась методика «Опросник личностной ориентации», разработанная Э. Шостром. Методика состоит из перечня вопросов, содержащего 150 пунктов, каждый из которых включает два альтернативных суждения ценностного или поведенческого характера, описывающих различные установки и особенности отношения человека к миру, другим людям и самому себе. Задача испытуемого состоит в том, чтобы из двух вариантов суждений выбрать то, которое в большей степени отвечает его представлениям или привычному для него способу поведения.

Результаты входной и выходной диагностик представлены в виде следующих диаграмм (рис. 1, 2).

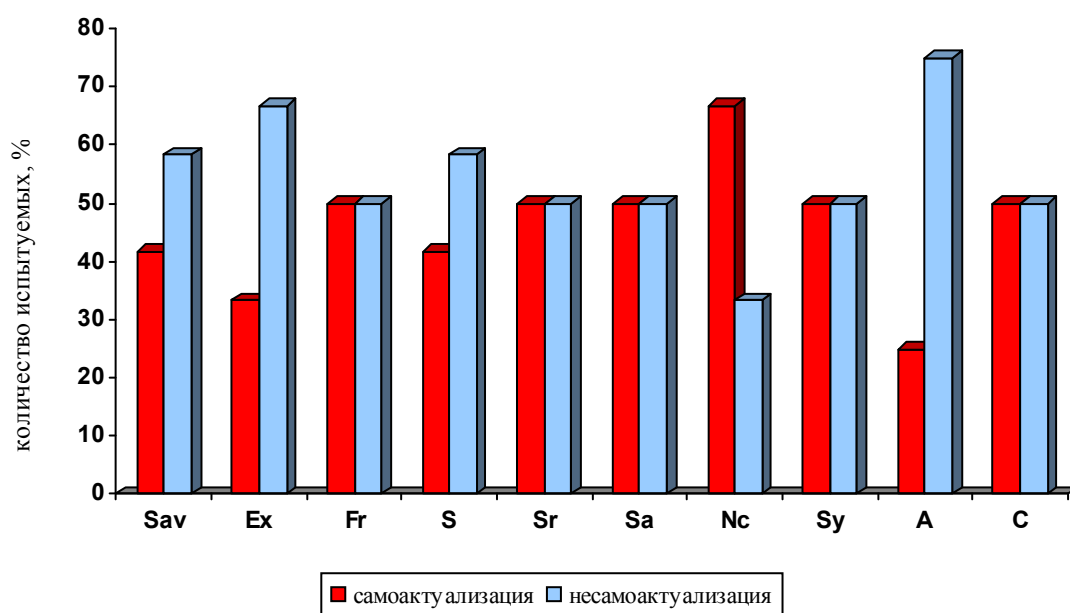


Рис. 1. Диаграмма распределения студентов по дополнительным шкалам по результатам входной диагностики

Как видно из диаграммы, процент испытуемых, не обладающих качествами, характерными для самоактуализирующейся личности, выше, чем процент самоактуализирующихся испытуемых. Другая ситуация складывается после проведения занятий этнопсихологического тренинга. Процент самоактуализирующихся испытуемых увеличился по всем дополнительным шкалам опросника ЛиО.

Как видно из диаграммы, произошло изменение данных по дополнительным шкалам опросника, т. е. наблюдается сдвиг в процессе самоактуализации личности, причем сдвиг положительный. Уровень самоактуализации испытуемых в данной выборке, несомненно, повысился. По некоторым шкалам заметен значительный скачок в сторону увеличения. Это

такие шкалы, как *Ценность самоактуализации*, *Экзистенциальность*, *Реактивная чувствительность*, *Самоуважение* и *Природа человека*.

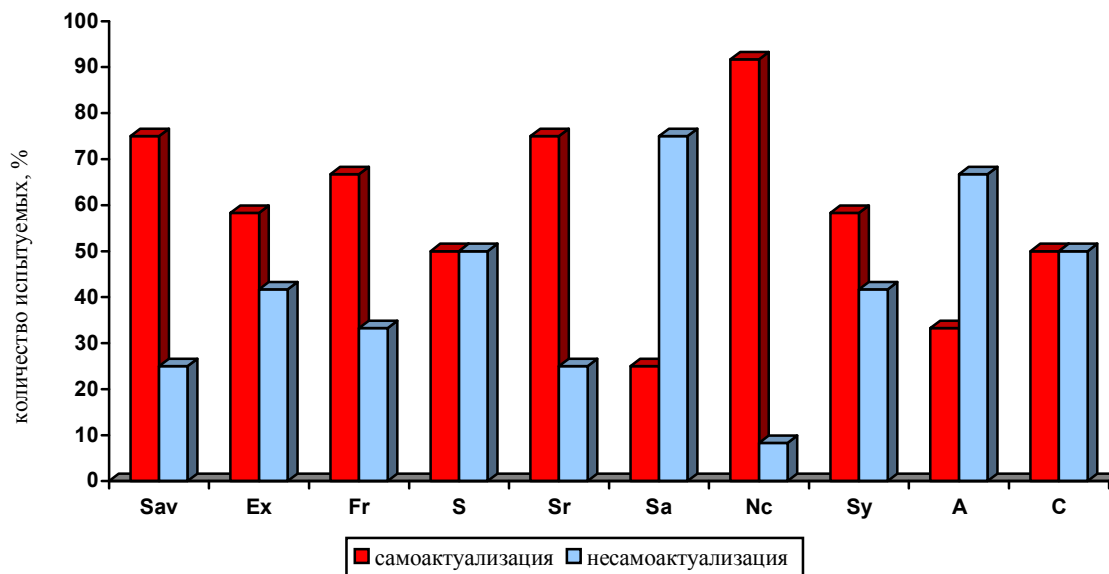


Рис. 2. Диаграмма распределения студентов по дополнительным шкалам по результатам выходной диагностики

Полученные результаты позволяют нам говорить о том, что занятия, проводимые в рамках тренинга, оказали положительный эффект на испытуемых. Так, увеличилось количество тех, кто в полной мере принимает и разделяет ценности самоактуализирующейся личности, описанные А. Маслоу.

О положительном эффекте тренинговых занятий свидетельствует и проведенное по окончании занятий анкетирование испытуемых. Все без исключения студенты проявили интерес к вопросам толерантности – интолерантности, отметили актуальность данной темы в повседневном межэтническом общении. Во время занятий особый интерес вызвало обсуждение вопросов дискриминации и прав человека. Многие студенты считают, что каждый из нас толерантен, но, чтобы быть толерантной личностью, нужно воспитывать в себе это качество. Важным событием тренинга, по мнению испытуемых, явились совместные обсуждения выдвинутых проблем, которые помогли раскрыть человека, лучше узнать себя и своего партнера по общению, а также то, что проведенные занятия были действительно очень полезными и будут полезными во взрослой жизни, в реальном общении.

Таким образом, все вышеизложенное говорит о положительном влиянии занятий этнопсихологического тренинга. Сглаживание, нивелирование негативных этнических стереотипов способствовало повышению уровня самоактуализации студентов, о чем свидетельствуют полученные результаты проведенного исследования.

Выполненное исследование носит теоретико-экспериментальный характер. В нем показана значимость роли этнопсихологического тренинга в процессе самоактуализации личности студентов. Иными словами, этнопсихологический тренинг играет важную роль в развитии самоактуализации личности студентов.

Литература

1. *Изакова А. Т.* Некоторые проблемы самоактуализации в гуманитарной психологии. <http://www.ksu.kz>
2. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М., 1999.
3. *Московцев Н. А.* Социальная адаптация студента и современные образовательные технологии // *Право и образование.* 2005. № 1. С. 85–110.
4. *Рубин Б., Колесников Ю.* Студент глазами социолога. М., 1980.
5. *Сафин В. Ф.* Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // *Вопросы психологии.* 1982. № 1. С. 69–75.

6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000.
7. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998.
8. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. М., 2001.
9. Тудупова Т. Ц. Этнопсихологическая подготовка подростков к толерантному общению. Улан-Удэ, 2006.
10. Тудупова Т. Ц., Бужгеева Е. М. Этнопсихологический тренинг как средство самоактуализации личности студентов. Улан-Удэ, 2007.

Р. Ф. Фаткулина

Удмуртский государственный университет

ВУЗОВСКАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА И ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (обучение иноязычному общению)

Интеграция в целом, в том числе и в вузовском языковом образовании вызвали потребность в ускоренном, качественном обучении иностранным языкам – обучение языку не только как средству общения, но и как способу приобщения к иной культуре. Организация процесса обучения имеет социокультурную направленность и базируется на принципах гуманистической психологии.

Ключевые слова: вузовское образование, инновация, ускоренное обучение, социокультурная направленность языковой личности, принципы гуманистической психологии.

Rimma Fatkulina

Udmurt State University

LINGUODIDACTICS AND HUMANISTIC PSYCHOLOGY (foreign languages communication teaching at the University level)

Integration in general, including university language education, calls for accelerated and qualified foreign languages teaching aimed not only at acquiring a means for communication, but cultural initiation as well. Organization of the teaching process should be socioculturally focused and based on the principles of humanistic psychology.

Keywords: university education, innovation, accelerated, socioculturally focused language identity, principles of humanistic psychology.

Развитие интеграционных процессов в мире, в том числе и в языковом образовании, предопределили возникновение «социального заказа» на ускоренное и, вместе с тем, качественное обучение иностранным языкам. Сегодня недостаточно говорить о языке лишь как о средстве общения; язык – это еще и способ постижения и приобщения к иной культуре. Еще более несуразным в век интеграции и бурного развития информационных технологий, выглядит обучение иностранным языкам с точки зрения формальной структуры (обучение языку как системе). Ускорившийся ритм жизни продиктовал потребность в интенсивном обучении иностранным языкам, а «не в час по чайной ложке» [7. С. 7], как это было раньше, тем более до некоторых пор такой социальной потребности в России не возникало [4. С. 7], как не было и задачи обучения иностранному языку как средству общения и приобщения к иной культуре. «Знать иностранный язык, – по мнению А. А. Леонтьева, – значит знать другую культуру, значит уметь *понять* другого человека во всех смыслах слова «понять» [7. С. 6]. Несмотря на искусственно сдерживаемые в прошлом межкультурные контакты, лингвистика продолжала развиваться, предъявляя новые требования в системе иностранных языков, ориентированные на гуманистические ценности в обучении, реализуемые в контексте диалога культур и опосредованные стратегией сотрудничества. «Несколько важных открытий», совершенных К. Роджерсом в личной и профессиональной жизни, созвучны и во многом перекликаются с исходными установками Г. Лозанова, имеющими для организации процесса обучения принципиальное значение: стимулирующая суггестия Г. Лозанова – похвала, одобрения, различной степени поощрения, признание достоинств каждого студента и

акцентирование на них внимания всех остальных; наконец, вера в себя, в свой успех и успех другого, сродни эмпатическому принятию себя и другого, сформулированному К. Роджерсом. Выдвинутые Г. Лозановым принципы «радости и ненапряженности» и «единства сознания и несознания» – широкое использование разнообразных приемов эмоционального воздействия на студентов: внезапность, прерывистость, яркость предъявления материала, мимика, жесты, ритм, музыка, свет, цвет, интонационное разнообразие и т. п., – всевозможные суггестивные воздействия для создания креативности студентов, для удовлетворения их эмоциональных переживаний, при которых иностранный язык усваивается как бы сам собой, без волевого напряжения, удивительным образом созвучны таким открытиям К. Роджерса как «умение доверять своим переживаниям», «умение обогащать себя, когда люди передают мне свои чувства и образы», а также «доверие своему внутреннему неинтеллектуальному знанию» [6. С. 15]. Организация процесса обучения иноязычному общению, имеющего социокультурную направленность и базирующегося на принципах гуманистической психологии, позволяет нам говорить о моделировании дидактического пространства, лишённого какого бы то ни было насилия или принуждения, максимально приближенного к ситуации естественного общения, что позволяет нам отказаться от рационалистической идеи «формирования» человека: максимум, на что могут претендовать науки о человеке, – по мнению В. П. Зинченко, – ... это на исследование путей развития и на демонстрацию пространства выбора, его цены для Человека развивающегося» (цит. по: Белова Т. И.) [1. С. 43]. Исходным моментом начального этапа обучения является «погружение» студентов в иноязычно-речевую среду (метод активизации), позволяющую им формировать языковую систему иностранного языка и использовать грамматические правила в иноязычной речи (общении) самостоятельно и осознанно.

Теория коммуникации убеждает нас в том, что недостаточно знать систему языка, правила функционирования языкового кода; для того чтобы общаться на иностранном языке, необходимо знать, как пользоваться языком в определенном контексте. Иными словами, выучить язык означает сегодня овладеть речевым и неречевым поведением в естественных ситуациях иноязычного общения. Последнее невозможно без постижения культуры изучаемого языка. В этих условиях функции языка, а не его структура приобретают перво-степенное значение в процессе обучения. Использование языка как орудия деятельности позволяет студентам выстраивать языковую систему и реализовывать себя в речевой деятельности на иностранном языке посредством овладения коммуникативными стратегиями иностранного языка как определенным алгоритмом или способом действия, включающим в себя оценку ситуации, коммуникативное намерение как установку на деятельность и выбор средств выражения; стратегии при этом могут быть выражены вербально и невербально, но коммуникативно-адекватно. Сам процесс овладения речевыми стратегиями и стратегиями коммуникативного поведения на иностранном языке происходит в условиях высокой «плотности» общения, под которой мы понимаем насыщенность занятия как единицы учебного времени иноязычной речью и разнообразной деятельностью; освоение студентами большими объемами информации благодаря избыточности предлагаемого преподавателем текстового материала. Последнее не преследует цель стопроцентного запоминания, но позволяет расширить пласт пассивных знаний и дает студентам возможность выбора из большого количества вариантов речевых конструкций наиболее подходящих для конкретной ситуации общения. Все это обеспечивается благодаря достаточной практике иноязычного общения, при соблюдении принципа природосообразности обучения (Л. С. Выготский) и в соответствии с представлением, согласно теории Б. М. Гаспарова о процессе овладения языком как о естественном вхождении в коммуникативное пространство языкового существования. Важно при этом учитывать психологическую составляющую начального этапа обучения, сопряженного с трудностями адаптационного периода для вчерашних школьников. Трудности эти связаны со сменой социального статуса, системы образования (специфика обучения в вузе отличается от школьной), с необходимостью выбора профессии и, что не менее важно для языкового образования, – со сменой круга общения. Все эти психологические факторы требуют пристального внимания при организации процесса обучения. Организация

обучения иноязычному общению, при которой у каждого из участников общения есть своя «легенда» (роль-маска), имеет свои неоспоримые преимущества: возникает естественность и осмысленность общения через проживание студентами новых личностных и социальных ролей. Роль позволяет снять страх перед общением и взаимодействием и преодолеть некоторые психологические барьеры в общении и отношениях речевых субъектов. Такая организация обучения максимально приближена к ситуации естественного, непринужденного общения, что снимает внутреннее напряжение у партнеров по общению и устанавливает между ними взаимопонимание. При нормальном межличностном контакте создается эмоционально-положительный настрой, у говорящих возникает ощущение удовлетворенности, их мысли легко и быстро обретают подходящую форму выражения, что положительно сказывается на развитии коммуникативных качеств студентов, причем не только на иностранном, но и на родном языке.

Приоритетными на начальном этапе обучения являются развитие навыка понимания иноязычной речи на слух и развитие речевых реакций студентов. Обучение реактивности диалогической речи предполагает использование готовых фраз; количество реплик, соответствующих той или иной ситуации, ограничено: например, определенный набор реплик для того, чтобы выразить согласие / несогласие с собеседником, или набор реплик для того, чтобы пообщаться, например, с продавцом отдела готового платья и т. п. Можно выделить следующие реплики: согласия, отрицания, императива, эмоций, переспроса, хезитации. Общение, таким образом, поддерживается при помощи перечисленных реплик. Владение репликами-реакциями – важное условие эффективности обучения диалогическому общению. Формулы вежливости необходимы как универсальные ситуационные клише, т. е. клише, обязательные для подавляющего большинства стандартных ситуаций. Ритуальными являются реплики приветствия, благодарности, извинения за беспокойство, выражения своих пожеланий, реплики прощания. Без формул вежливости трудно обойтись не только в стандартной, но и в свободной речевой ситуации. Реплики-побуждения связаны с содержанием речевых ситуаций и ими определяются, они представлены в основном типичными вопросительными фразами и имеют целью вызвать вербальную реакцию собеседника. Иноязычные реплики-побуждения, реплики-реакции, формулы вежливости, ситуационные клише помогают студентам накопить социальный опыт, необходимый для приближенного к аутентичному общению. Аутентичность, в свою очередь, предполагает владение речевыми стратегиями, а также стратегиями коммуникативного поведения, что достигается при наличии богатого опыта общения. Наряду с обучением студентов стандартному набору различных реплик-реакций, освоению ими готовых коммуникативных фрагментов, фраз-клише, идиом, коммуникативных стратегий, в том числе и стратегий речевого поведения, несущих в себе определенный ритуальный и культурный смысл, одним из основных средств овладения иноязычным общением, по нашему убеждению, является текст. Мы представляем речевую деятельность как деятельность текстовую, как деятельность по восприятию и созданию текстов.

«Любое языковое высказывание, – по мнению Б. М. Гаспарова, – краткое или пространное, художественная или мимолетняя реплика или повествование – представляет собой текст» [3. С. 37]. Всякое общение, если это общение действительно имеет место, – есть текстовое общение (J. Siegfried). Продолжая мысль, высказанную Ю. М. Лотманом о том, что «люди общаются текстами» [8], отметим, что обучение, основанное на аутентичных текстах, весьма эффективно, на практике оно обеспечивает возможность беспрепятственного диалога культур, поскольку текст в процессе обучения выступает сразу в нескольких ипостасях: как цель (обучение текстовой деятельности), как средство и, наконец, как среда обучения. Иностраный язык в этом смысле является инструментом познания и приобщения к иноязычной культуре; деятельностный аспект в обучении выводит на передний план активно действующего субъекта и деятельность общения, в ходе которой устанавливаются личностно-значимые отношения. Стратегически значимыми в обучении и в ситуациях реального общения с носителями языка как представителями иной культуры (как в устной, так и в письменной речи) являются следующие умения:

- установить межличностные отношения, опосредованные Я- и Ты-позициями (адресовать свое сообщение; обозначить предмет высказывания как предмет деятельности общения;
- взаимодействовать с собеседником по поводу предмета высказывания – подтвердить / опровергнуть точку зрения, запросить дополнительную информацию и т. д.;
- ориентироваться и адаптироваться в новой коммуникативной ситуации и / или, что еще более важно, в новой социокультурной среде;
- выразить свое отношение, в том числе и эмоциональное, по поводу предмета высказывания и ситуации общения;
- использовать средства, включая и невербальные, но адекватные ситуации общения и жанру речи.

Итак, единицей и средой обучения иноязычной речевой деятельности студентов, в том числе и на начальном этапе обучения, является текст, текстовая деятельность. Обучение повседневному иноязычному общению осуществляется нами на основе аутентичных текстов «прагматического» характера (устных и письменных, звучащих или содержащих видеоряд, либо представленных графически, т. е. любых типов текстов в широком понимании этого слова), содержащих культурный компонент. Такое обучение базируется на основном принципе обучения – диалоге культур. Моделируемые в процессе обучения ситуации межкультурного общения базируются на моделях обеих культур – родной и иноязычной. Через посредство феноменов культуры (национальные реалии, фоновые слова, символы, фразеологизмы, коннотативная лексика) выявляются этнографические и национально-культурные особенности изучаемого языка, а также мировоззрение и ментальность представителей страны – носителей языка. Смещение акцентов с обучения на основе художественных, публицистических и научных текстов на тексты аутентичные, имеющие отношение к повседневной жизни иноязычной социокультурной среды, произошло благодаря развитию теории межкультурной коммуникации. Это так называемые «прагматические тексты», представленные в виде звучащих тестов стихов и песен, видеотекстов, а также рекламных объявлений, афиш, формуляров, комиксов, анкет, меню, метеосводок, путеводителей, различных схем, фотографий, иллюстраций и т. п.

В практике обучения иноязычному общению мы широко используем подобные тексты, регулирующие повседневную жизнь и заимствованные из коммуникативной практики носителей языка. Это учебники для начинающих и так называемые «продвинутые курсы». Мы используем такие французские методики, как «Espace», «Panaroma», «Le nouveau sans frontière», «Pile ou face» и др. Мы бы хотели поделиться некоторыми размышлениями, основанными на личном опыте работы с учебными изданиями «Espace» и «Panaroma» для начинающих. Отметим, что структура и содержание данных учебно-методических комплексов отвечают нашим целям – обучению всем видам речевой деятельности в социокультурном контексте. Положительной стороной заявленных учебников является следующее:

- содержание материалов представлено в виде диалогов и полилогов, как образцов современной французской речи, что формирует у студентов фразовый стереотип;
- отсутствие комментариев на русском языке, что увеличивает возможность самостоятельной работы студентов со словарем;
- лексико-грамматический материал выстроен по моделям разговорного и литературного стиля, что значительно обогащает речевой опыт студентов;
- разнообразие и красочная презентативность страноведческого материала, т. е. то, что мы называем «прагматическими текстами» (фото, комиксы, рисунки, репродукции картин известных художников, афиши, программа телепередач, расписание движения поездов и т. п.); четкая организация учебников по циклам и по языковым аспектам.

Вместе с тем, рассмотренные зарубежные учебно-методические комплексы не лишены некоторых недостатков. В представленных изданиях чувствуется некоторая монотонность, заданная самой структурой учебников: «débat – vocabulaire – grammaire – production de texte – francophonie» («Espace»3) или «dialogue – grammaire – vocabulaire – civilisation» («Panaroma»1).

Кроме того, у студентов не возникает ощущения сопричастности к происходящим событиям; общение же в предлагаемых авторами учебников условиях скорее можно назвать учебным, либо формальным, но никак не естественным. Поэтому задача преподавателя заключается в преодолении однообразия в обучении. Созданию речевой среды способствует, по нашему мнению, выход за пределы учебника. Так, анализ текстов из учебника «Espace»³ «Cyrano de Bergerac» (урок 1), «Le tournement amoureux» (урок 6), «Le mal de la mère» (урок 8) сопровождается просмотром соответствующих по тематике фильмов («Les liaisons dangereuses», «Cyrano de Bergerac» и «Le grand bleu»). Задания к фильму формулируются с учетом активизируемого и актуализируемого лексико-грамматического материала текущего урока. Через текст «Exit le Paramount Bastille» (урок 2) возможно сравнение с новеллой А. Моруа «Le roche corinthien». Для отработки лексико-грамматических конструкций учебника мы широко используем игровые технологии обучения («снежный ком», «морской бой», лото, карты, кроссворды, игры с мячом, пантомимы). Что же касается предложенных заданий к упражнениям, то здесь приходим к необходимости их переформулирования в коммуникативном ключе. Тематика учебника «Panorama»¹ позволяет аналогичным образом ознакомиться с произведениями П. Гамарра, М. Паньоля, М. Эме и других авторов, отражающими французские реалии: исторические события и факты, географические названия, описания регионов, культурные аспекты [9. С. 36–37]. Все это дает студентам представление об истории, географии, культуре и известных персоналиях страны изучаемого языка, во-первых, и во-вторых, знакомит с особенностями культурного бытования, менталитета, отличающими представителей одного культурного пространства от другого [2]. Поскольку реальные потребности и интерес студентов шире рамок учебника, мы считаем целесообразным использование и применение дополнительных методик и материалов, что достигается благодаря органичной интеграции новых обучающих технологий в методику преподавания иностранных языков с использованием учебно-методических комплексов как зарубежных, так и отечественных авторов.

Литература

1. Белова Т. И. Открытое дидактическое пространство как способ организации профессионального обучения // Модель деятельности специалиста как научно-методологическая проблема: Материалы науч.-метод. сессии. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2007.
2. Ворожцова И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2000.
3. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996.
4. Китайгородская Г. А. Вместо предисловия или размышления об образовании вообще и обучении иностранным языкам в частности // Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня: В 2-х ч. / Ред. Г. А. Китайгородская. М.: НОЦ «Школа Китайгородской», 1997. Ч. 1.
5. Китайгородская Г. А., Самарова О. В. Принципы метода активизации: теория и практика // Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня: В 2-х ч. / Ред. Г. А. Китайгородская. М.: НОЦ «Школа Китайгородской», 1997. Ч. 1.
6. Лабутова И. В., Бондаренко О. Р. Психологический практикум «Открытие Карла Роджерса в пространстве русской художественной литературы». Ижевск, 1995.
7. Леонтьев А. А. Не надоело ли нам быть глухонемыми? // Коммуникативное обучение иностранным языкам: Межвуз. сб. науч. тр. Пермь – Москва, 1998.
8. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970.
9. Фаткулина Р. Ф. Средовой подход к обучению французскому языку как основному иностранному (на материале зарубежных учебников) // Средовой подход к обучению иностранным языкам по новым технологиям: Тез. республ. науч.-практ. конф. Ижевск. 2005. Ч. 1.

Э. Р. Хакимов

Удмуртский государственный университет

Л. С. Русинова

Средняя общеобразовательная школа № 21, г. Сарапул

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (Опыт реализации проекта «Сарапул многонациональный»)

Поиск путей формирования толерантности школьников вызывает потребность в более активном и осмысленном внедрении поликультурного образования. Поликультурное образование основано на принципах обеспечения освоения научных знаний о многокультурном мире, приобщения к общечеловеческим ценностям, стимулирования социально-активной позиции учащихся. Представлен опыт школы № 21 г. Сарапула по созданию условий для социально-активной позиции учащихся.

Ключевые слова: поликультурное образование, парадигмальный анализ, формирование толерантного сознания, опыт работы школы.

*Eduard Khakimov
Udmurt State University
Ludmila Rusinova
School № 21 Sarapul*

MULTICULTURAL EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF TOLERANCE IN SCHOOL STUDENTS (based on the project “Multiethnic Sarapul”)

The need for developing tolerance in school students makes it necessary to more actively implement multicultural education. Multicultural education implies acquisition of scientific knowledge about the multicultural world, coming to know common human values, stimulation of students' active social position. The article presents a description of Sarapul school № 21 experiences in creating conditions for stimulating social activity of students.

Keywords: multicultural education, paradigmatic analysis, development of tolerance, school experience.

Образовательные системы в разных странах в чем-то по-разному решают похожие социальные проблемы. В частности, системы образования накопили различный опыт в решении проблем формирования толерантности школьников, вызванных ростом культурной разнородности общества, увеличением количества мигрантов, ростом этнического самосознания представителей малых народов, борьбой этнических групп за права и возможности сохранения и развития собственной культурной самобытности и др. Научно-педагогическая рефлексия опыта и теоретическое моделирование решения проблем формирования толерантности школьников в системе образования стали содержанием интенсивно разрабатываемой в разных странах теории поликультурного образования.

В странах Европейского Союза поликультурное образование решает проблему интеграции общества, связанную с приездом большого количества неевропейских мигрантов. Если в 60–70-е гг. педагоги и теоретики сосредоточивали свое внимание на разработке «мигрантской педагогики», обосновывающей преодоление лингвистических проблем «новых жителей» через систему образования, то начиная с 80-х гг. появились педагогические теории (Intercultural Education, Transcultural Education), объясняющие закономерности подготовки всей молодежи – и приезжей, и коренной – к жизни в многокультурном мире (D. Coulby, J. Gundara, A. Portera, A. Sedano и др.).

В США и Канаде поликультурное образование решает проблему равноправия различных групп общества – афроамериканцев, женщин, инвалидов, представителей сексуальных меньшинств и др. В 60–70-е гг. в результате борьбы этих дискриминируемых меньшинств за равноправие в обществе возникло понимание ценности многокультурности. Поликультурное образование стало преодолевать традиционное для того времени «монокультурное образование», в котором западная цивилизация признавалась эталонной, а иные культуры – второсортными, «варварскими». Фактически по своей сути монокультурное образование было расистским. С его позиции, например, движение татаро-монгольской культуры на запад в XII–

XIV вв. было названо «игом», а порабощение европейцами коренных жителей Америки и уничтожение их самобытных культур – «великими географическими открытиями». Теория поликультурного образования (Multicultural Education) обосновала и методически обеспечила внедрение ценности многокультурности на политическом и социальном уровнях (J. Banks, C. Grant, S. Nieto и др.).

В России поликультурное образование решало проблему развития самобытных культур разных народов при упрочении общероссийской идентичности каждого из их представителей. Если в 60–80-е гг. преобладала тенденция роста унификации и процесса формирования «единой общности – советский народ», то с начала 90-х гг. произошло коренное изменение тренда – стало резко увеличиваться количество национальных школ и классов. Это вызвало рост исследований этно-национального и поликультурного образования, разработки оригинальных педагогических теорий (Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, В. Ю. Хотинец, Ф. Г. Ялалов и др.).

Поликультурное образование мы рассматриваем как образование, опирающееся на две и более культурные традиции в их динамическом сопряжении, и обеспечивающее формирование образов культуры и самого себя как результат творческого межкультурного взаимообогащения. Поликультурное образование призвано улучшать и развивать способность учащихся к взаимодействию с представителями разных культур, из которых и состоит сегодняшнее многонациональное общество. Его окончательная цель – сделать возможным равноправный взаимный обмен между культурными группами, сохраняя специфичность каждой и одновременно добиваясь их взаимного обогащения. Современные европейские государства строят свою стабильность на основе принципа ценности любой культурной группы, каждая из которых вносит вклад в развитие и процветание сообщества; эти государства создают условия для диалога между разными культурными группами, поиска компромиссов в удовлетворении интересов, мирного решения конфликтных ситуаций путем переговоров. Движение России по пути к Европе – это путь развития поликультурного образования.

Представим теоретическую модель поликультурного образования молодежи. Методологической основой для моделирования поликультурного образования стали теория Дж Бэнкса [2] и разрабатываемая в России теория парадигмального анализа и межпарадигмальной рефлексии педагогической реальности [1]. Согласно российской теории, педагогическая реальность понимается принципиально по-разному: как объективная (в технократической парадигме), как субъективная (в гуманитарной парадигме) или как трансцендентная (в парадигме традиции). Педагогическая парадигма здесь – это «характеристики типологических особенностей и смысловых границ существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия» [1. С. 23] – «онтопарадигмальный подход» [1. С. 24].

В *технократической парадигме* («знание – сила») суть образования человека определяется как приобретение научных знаний, образовательный процесс – как поэтапное, управляемое движение ученика от незнания к знанию в роли объекта педагогического воздействия. Поликультурное образование здесь – это приобретение научных знаний о многокультурном мире. Педагогический процесс, опираясь на идеи J. Banks [2], – это управление движением ученика от отдельных «добавочных» знаний о многокультурности через дополнительные учебные предметы или региональный компонент содержания к «трансформации» любых осваиваемых знаний через призму поликультурности – понятия, темы и проблемы в разных учебных предметах изучаются и понимаются с точки зрения различных культур (модели «добавок» и «трансформаций»). Индикатором образовательного результата здесь служит способность учащихся критически оперировать любым знанием с позиции поликультурности.

В *гуманитарной парадигме* («познавание – сила») суть образования будет определяться как самостроительство личности, образовательный процесс – как создание культурно-образовательного пространства для саморазвития человеком своих задатков и способностей, для самоопределения и самореализации, а также педагогическая поддержка в случаях

«подскальзываний и падений» на пути самостроительства. Поликультурное образование здесь – это создание образовательного пространства, в котором учащиеся, иногда с педагогической поддержкой, накапливают культурные практики утверждения ценностей поликультурализма в окружающей жизни, «принимают решения и исполняют гражданский долг в ситуациях, связанных с несправедливостью и дискриминацией в сфере межкультурных отношений» [2] – «социально-деятельностная» модель. Индикатором образовательного результата здесь может служить активность гражданской позиции учащихся.

В *парадигме традиции* («вера – сила») суть образования человека определяется как приобщение (включение-в-общение) к традиции – этнической, религиозной, эзотерической или др., образовательный процесс – как движение человека к гармонии с вечным и неизменным Миром в роли подчиненности определенным, но часто неявным высшим законам, к просветлению в роли послушника. Поликультурное образование здесь – это приобщение к «общечеловеческим» ценностям-законам через «открытие» общего в разных суб- или этнокультурных традициях. На наш взгляд, пользуясь терминами J. Banks [2], педагогический процесс здесь – это включение ученика в процесс от участия в традиционных «праздниках» к общению с «героями» («Контрибутивная модель»). Национальные праздники через высокую степень эмоциональной заряженности закладывают у участников установки уважения культурной самобытности, однако также навязывают идеи фольклоризма, экзотичности и «несовременности» этнических традиций. Поэтому важно обращение к современности и будущему через организацию диалога с «героями» – с авторитетными носителями ценностей поликультурализма из разных субкультур – моральных лидеров, успешных политиков, телезвезд, спортсменов и др. Индикатором образовательного результата здесь может служить мера ценностного отношения учащихся к культурной самобытности своего народа и других близких и далеких народов.

Школа, в которой был реализован педагогический эксперимент, находится в г. Сарапуле – МОУ «СОШ № 21». В начальном звене этой школы есть татарские национальные классы. В среднем звене, с 5 по 10 кл. имеются кадетские классы. Экспериментальная работа по реализации поликультурного образования началась в 2007 г., когда образовательное учреждение получило статус Республиканской экспериментальной площадки по теме «Формирование установок толерантного сознания в образовательном социуме школы».

Анализ педагогического процесса с позиций парадигмального подхода к поликультурному образованию позволил определить следующее:

1. Фактически в школе реализовывалась модель «добавок» (по Дж. Бэнксу). Весь учебный процесс был дополнен несколькими уроками и классными часами, показывающими многокультурность мира. Задача перехода содержания образования на уровень модели «трансформации» не была ни поставлена, ни реализована.

2. Недостаточность реализации в школе «Контрибутивной» модели (по Дж. Бэнксу), ограничивающаяся начальной школой и только классами с изучением татарского языка и культуры, затрудняет формирование у всех остальных учащихся установок ценности культурного многообразия.

3. Отсутствие реализации в школе «Социально-деятельностной» модели (по Дж. Бэнксу) не позволяет учащимся накопить опыт культурных практик утверждения ценностей поликультурализма в окружающей жизни.

Рассмотрим успешно реализованные действия по созданию «социально-деятельностной» модели поликультурного образования через разработку и реализацию проекта подготовки учащихся к возможному приему детей-мигрантов – проект «Сарапул многонациональный». Основная причина, вызвавшая появление этого проекта, заключалась в том, что несколько лет назад группа подростков из школы, ложно воспринимая понятие «патриотизм», приняла участие в интолерантной акции по отношению к представителям кавказских народов. Проведенное в мае 2008 г. анкетирование (шкала Богардуса) и тестирование (Индекс толерантности) учащихся 6–9 классов школы показали наличие двух проблем: относительно большое социальное дистанцирование учащихся от представителей определенных национальностей (около половины учащихся школы «не хотели бы жить с ними

в одном городе») и наличие у части учеников нетерпимых установок поведения по отношению к «непохожим» (таких было около пятой части от всех учащихся школы).

В результате обсуждения этих данных в школе был разработан одногодичный проект «Сарапул многонациональный», который в сентябре 2008 г. победил в республиканском конкурсе Министерства национальной политики Удмуртской Республики «Толерантность начинается со школы». Целью проекта стало вовлечение всех учащихся школы в разнообразную деятельность по познанию культур народов, проживающих в г. Сарапуле, что должно было привести к формированию позитивного отношения к разным культурам и снижению количества учащихся с нетерпимыми установками поведения по отношению к «непохожим»; в рамках проекта школа запланировала выступить организатором фестиваля театральных постановок «Сарапул многонациональный» и городского детского праздника «Сабантуй».

В ходе реализации проекта в школе были созданы 9 объединений из 2-х классов, которые изучали культуру одного из народов, проживающих в г. Сарапуле. Учащиеся и классные руководители встречались с представителями разных национальных диаспор в Музее истории и культуры «Среднее Прикамье», в Доме народных культур г. Сарапула, в ДК «ЗиО», в школе и создавали плакаты об этой культуре. Так были созданы 16 плакатов по 9 культурам. В январе 2009 г. была проведена презентация и конкурс плакатов. Лучшие из них тиражированы и распространены по микрорайону «Гудок» и школам города.

В самом начале реализации проекта педагоги школы провели классные часы по изучению национальной культуры народов, проживающих в Сарапуле: цыган, армян, евреев, чеченцев, азербайджанцев, немцев, удмуртов, татар и русских. Некоторые учителя разработали и внедрили модифицированные программы или отдельные уроки по следующим направлениям: краеведение (3–4 кл.), этика (4, 5–9 кл.), экология (3, 5–6, 9–10 кл.), основы предпринимательства (9 кл.), молодой инженер (7–8 кл.), музыкальная культура народов Удмуртии (5–8 кл.), история культуры народов (классы с изучением татарского языка).

Объединения классов подготовили театральные постановки, связанные с определенными национальными культурами: постановки народных сказок и элементов народных праздников. Так, были поставлены сказка немецкого народа «О ленивом и трудолюбивом», сказка чеченского народа «О жадном и щедром», организованы праздники русского народа «Масленица» и «Святки», удмуртского народа «Гербер» и цыганского народа «В цыганском таборе». В феврале 2009 г. в школе на высоком эмоциональном уровне прошел фестиваль театральных постановок.

Итоги работы были подведены в марте 2009 г., когда на базе школы состоялась Межрегиональная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы поликультурного образования. Сарапул многонациональный» с участием представителей органов государственной власти и местного самоуправления г. Сарапула, научных учреждений Удмуртской Республики и Республики Татарстан, средних общеобразовательных школ Сарапульского, Завьяловского, Малопургинского районов и городов Сарапул и Ижевск, а также представителей общественных объединений. В ходе конференции педагоги проводили открытые уроки и классные часы, а участники давали экспертную оценку опыту. В частности, они отметили, что в данном занятии было наиболее удачно, что из увиденного они будут использовать в своей работе, а также высказали пожелания-рекомендации педагогу, проводившему открытое занятие.

Приведем здесь средние баллы гостей (участников конференции), давших наиболее высокие оценки открытым занятиям (по 10-балльной шкале):

- 9,9 – классный час «Путешествуя по удмуртской усадьбе» (Т. Н. Жижина);
 - 9,9 – урок литературы «Черты толерантного человека в художественных произведениях» (Н. И. Сабитова);
 - 9,3 – классный час «Сыновья многоликой России» (В. Н. Шумкова);
 - 9,2 – урок литературы «Баллада Шиллера «Перчатка» (Е. В. Костенкова);
 - 9,1 – урок математики «Путешествуя по Армении» (Р. А. Шарафутдинова);
- Средний балл по открытым занятиям всех учителей составил 9,1.

Опыт реализации проекта «Сарапул многонациональный» позволяет констатировать, что в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 21» г. Сарапула произошло накопление материалов для начала работы методического центра диалога культур для системы образования г. Сарапула. Однако его организационное оформление и активная работа в интересах развития толерантности учащихся города, а также культурно-языковой интеграции детей-мигрантов, безусловно, требует своего обеспечения, финансирования, наличия ставки зам. директора по НМР, методического консультирования со стороны УдГУ и др. научных организаций.

Опыт постепенной реализации поликультурного образования в МОУ «СОШ № 21» г. Сарапула позволяет говорить о положительном влиянии на повышение толерантности школьников. Данная деятельность способствует подготовке школы к культурно-языковой интеграции детей-мигрантов. Проводимая работа учит русскоязычных учеников уважать культурные особенности и самобытность детей-мигрантов, понимать их трудности в новой образовательной среде и приходить им на помощь.

Литература

1. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб.: Детство-пресс, 2001.
2. *Banks J. A.* Multicultural Education: Issues and Perspectives. N.Y., 2001.

И. В. Юрова

Государственная полярная академия, Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Создание в России новой образовательной модели требует координации усилий по совершенствованию системы оценивания знаний студентов.

Ключевые слова: академическая мобильность, шкала оценивания, критерии, тестирование, дифференцированный подход, рейтинг, балл.

Irina Yurova

State Polar Academy, Saint-Petersburg

RATING SYSTEM FOR KNOWLEDGE ASSESSMENT

The creation of a new educational model in Russia requires coordination of efforts in order to improve the system of knowledge assessment.

Keywords: mobility, assessment scale, criteria, testing, differential approach, rate, mark.

Начало XXI века ознаменовалось в Российской Федерации созданием новой модели высшего образования, что, как известно, связано с присоединением нашей страны к Болонскому соглашению. Совершенно новыми элементами этой модели явились такие компоненты, как многоуровневая система высшего образования, введение системы академических кредитов, обеспечение условий для академической мобильности, что, в свою очередь, потребовало согласованности учебных программ. Ожидаемым итогом действия новой модели должно стать признание результатов обучения в российских университетах всеми странами-участниками Болонского процесса и, как следствие, получение их выпускниками Европейского приложения к диплому.

При том, что большинство вопросов, касающихся создания единой образовательной модели в России, естественно, решаются на общегосударственном уровне, каждое учебное заведение стремится на практике определить и начать решать как главные стратегические и тактические задачи, так и получить ответы на конкретные прикладные вопросы.

Одним из вопросов, занимающих всех руководителей и членов педагогических коллективов, является проблема оценивания знаний студентов. Уже несколько лет делаются более или менее успешные попытки изменения существующей системы с целью ее унификации и внедрения Европейской системы академических кредитов. Однако до настоящего времени в большинстве случаев не согласованы окончательно все основные элементы учебного процесса, включая учебные планы, программы дисциплин, требования к содержанию дисциплин, методику обучения, принципы оценки. Некоторые вузы страны делают попытки наряду с традиционной ввести унифицированную систему, в той или иной степени приближенную к европейской, в частности проводят рейтинговую оценку знаний студентов по стобальной шкале. Преподаватели иностранных языков, как технических, так и гуманитарных вузов, естественным образом включились в этот процесс и на данном этапе уже сумели оценить как трудности, так и положительные стороны рейтинговой системы.

Одна из трудностей связана с традиционностью мышления преподавателей: их абсолютное большинство в течение всей своей учебной, а затем и педагогической деятельности в вузе пользовалось привычной, знакомой еще со школьной скамьи системой «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» и обозначениями «зачет» и «незачет». Практика свидетельствовала, что многим преподавателям такой набор оценок представлялся чрезмерно узким. В связи с этим в своей каждодневной деятельности, на практических занятиях они часто пользовались расширенной шкалой («пять с плюсом», «три с двумя минусами» и т. д.). Тем не менее переход к новой системе оказался непростым.

Вторая сложность связана с определенной инертностью мышления студента, который привык к тому, что если его уровень владения иностранным языком хотя бы несколько выше среднего (имел оценку «отлично» в школе, посещал страну изучаемого языка, занимался дополнительно с репетитором или на языковых курсах, имел успешный опыт коммуникации на изучаемом иностранном языке), то он с большой степенью вероятности сможет получить на итоговом экзамене, а следовательно, и в дипломе оценку «отлично», даже если не будет посещать занятия. Между тем при рейтинговой посеместровой системе оценки знаний отлично сданный экзамен будет являться только составной частью той оценки, которая окажется в дипломе и учтет средний рейтинг за все семестры обучения.

Проявила себя и техническая сложность: кафедры начинали переход на новую систему оценки знаний студентов в условиях отсутствия общих критериев оценки знаний студентов по стобалльной шкале. Недостаточно четкая разработка этих критериев объясняется существенной разницей в системе методов, приемов и способов преподавания теоретических и практических дисциплин, а также дисциплин, относящихся к разным циклам. Если практические занятия по иностранному языку проводятся в сравнительно небольших языковых подгруппах, то преподаватель может вполне адекватно оценить работу каждого студента. По теоретическим же дисциплинам читаются поточные или в лучшем случае групповые лекции, на которых можно учесть только факт присутствия студента. В этих условиях преподаватели стремятся оценить как можно более объективно все стороны деятельности студента в баллах, учитывая не только посещаемость, но и активную работу на семинарах, коллоквиумах, практических занятиях, написание рефератов, выполнение лабораторных работ, самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу. Многие преподаватели предпочитают при этом легкий, но недостаточно объективный путь, исходя при выставлении баллов из старой системы оценок: условно говоря, проставляемое количество баллов соответствует старой шкале оценок. Очевидно, что такой подход может вызвать не только недоумение студентов, но в некоторых случаях создать конфликтную ситуацию. Во избежание таких конфликтов некоторые преподаватели ставят всем студентам группы практически одинаковый балл, при этом он может оказаться завышенным (студенты ходили на занятия, имеют конспект лекций), заниженным или, в самом простом варианте, средним.

Если же идти путем объективного подсчета баллов, то мы неизбежно сталкиваемся с вопросом о том, как их распределить по видам учебной деятельности, зная, что максимальное количество баллов, которое студент может получить за семестр, – 100, минимальное для получения зачета, допустим, – 55. Можно распределять баллы по видам учебной деятельности: чтение и перевод текста – от одного до двух баллов, пересказ текста – от одного до трех баллов, написание сочинения на заданную тему – от двух до четырех баллов и т. д. Эти значения должны быть представлены студентам в начале семестра. Затем в ходе различных контрольных мероприятий преподаватель сообщает студенту не привычную оценку, а называет количество полученных баллов. Недостатком этого метода является необходимость проведения тщательных подсчетов, однако это компенсируется точностью и объективностью оценки работы студента.

Можно распределять баллы, подсчитывая среднее их количество за одно занятие, например от трех до пяти. В этом случае сохраняется точность, однако несколько затусшевывается объективность оценки: один и тот же вид работы может получить разную оценку в зависимости от наполнения занятия другими видами учебной деятельности.

Ситуация значительно усложняется в языковом вузе, где программа по основному и второму иностранному языку предусматривает большое количество часов, отводимых на аудиторную и самостоятельную работу студента. Поаспектная дробность, огромное количество выполняемых заданий, а также то, что в одной языковой подгруппе занятия могут вести и чаще всего ведут несколько преподавателей, – все эти факторы подчас приводят к тому, что подсчет баллов значительно усложняется, а объективность оценки уменьшается.

Положение до некоторой степени облегчается введением модульной системы обучения, которая уже применяется во многих вузах страны. Существенную роль играет также тестирование, особенно компьютерное. В некоторых вузах именно оно является основой

балльно-рейтинговой системы оценки знаний. В этом случае за посещаемость, аудиторную и внеаудиторную работу начисляется минимальное количество баллов, зато в процессе обучения и в конце каждого модуля проводятся тесты для промежуточного и итогового контроля. Во главу угла ставится, прежде всего, результат, что до некоторой степени приближает к подходу в европейских, в частности во французских, университетах. Например, во время стажировки группы студентов Полярной академии в университете г. Перпиньян (Франция) летом 2008 г. оказалось, что посещаемость и активность на занятии практически не интересовала преподавателей, важен был итоговый объем приобретенных знаний и навыков. Отметим, что преподаватели Перпиньянского университета при оценивании использовали традиционную для Франции двадцатибалльную шкалу.

Достоинства рейтинговой системы оценки знаний уже успели проявиться в полной мере, хотя до подлинной академической мобильности студентов, которая, собственно, и является одной из ее целей, еще далеко. Студенты лучше посещают занятия по иностранному языку, внимательнее относятся к объяснениям преподавателя, больше времени и старания уделяют подготовке к занятиям. При аудиторной работе они проявляют значительно большую активность и заинтересованность. Проявляется также здоровый состязательный дух, развиваются и проявляются такие качества личности, как самостоятельность, активность, уверенность в себе, умение отстаивать свою точку зрения. Можно констатировать, что студенты адаптировались к новой системе, понимают ее суть и оценивают справедливость. Более удобной такая система оказывается и для преподавателя, так как позволяет полно и объективно оценить работу студента в течение нескольких семестров, учесть мнение коллег в случае смены преподавателя в данной языковой подгруппе, дифференцированно подходить к процессу оценки знаний.

Литература

1. *Байденко В. И.* Болонский процесс и высшая школа России: время выбора // Высшее образование сегодня. № 1. 2003.
2. *Касевич В. Б.* О рисках, связанных с «болонизацией» российской высшей школы // Проблемы и перспективы интеграции российской и европейской систем образования: Материалы междунар. семинара. СПб., 2004.
3. *Касевич В. Б.* Болонский процесс // В. Б. Касевич, Р. В. Светлов, А. В. Петров, А. В. Цыб. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006.
4. *Макарова М. Н., Соломенников В. С.* Интеграция в Болонский процесс как стратегия модернизации высшего образования. Ижевск, 2006.

IV. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

IV. PROFESSIONALLY-ORIENTED TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING. COMPETENCE APPROACH

М. И. Ассылова

Удмуртский государственный университет

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА КАК ПОСРЕДНИКА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматриваются ключевые профессиональные компетенции, входящие в состав межкультурной компетентности специалиста-переводчика и определяющие сущность, структуру и содержание профессиональной подготовки переводчиков как посредников в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: посредник в межкультурной коммуникации, межкультурная профессиональная компетентность, ключевые компетенции, профессионально-ориентированная технология.

Marina Assylova

Udmurt State University

COMPETENCE-BUILDING APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF INTERPRETERS AS MEDIATORS IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

The article describes key professional competencies of an interpreter as a mediator in cross-cultural communication, which define the essence, structure and content of professional training of interpreters as mediators in cross-cultural communication.

Keywords: mediator in cross-cultural communication, cross-cultural professional competence, key competencies, professional-oriented technology.

Глубокие политические и социально-экономические реформы в нашей стране ведут к становлению открытого общества, отличительной особенностью которого является активное взаимодействие с другими странами, народами и культурами. В этих условиях небывалую остроту и актуальность приобретают все вопросы, связанные с эффективностью межкультурной коммуникации. В связи с этим возникает необходимость в подготовке высококвалифицированных компетентных специалистов-переводчиков как посредников в межкультурной коммуникации. Данные требования находят подтверждение в проектах Федеральных государственных образовательных стандартов 3-го поколения по направлениям «Филология» и «Лингвистика».

Однако анализ проведенных исследований и ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности свидетельствуют о том, что уровень профессиональной подготовки не в полной мере соответствует современным требованиям. Разрешение данного противоречия видится в разработке профессионально-ориентированной технологии обучения специалистов в сфере переводческой деятельности.

Методологическую основу разрабатываемой технологии составляют теоретические положения и концептуальные идеи, изложенные в отечественной и зарубежной психолого-

педагогической литературе: общетеоретические положения о гуманистическом образовании будущих специалистов (Б. С. Гершунский, В. А. Сластенин), положения культурологического подхода (концепция культуры М. М. Бахтина – В. С. Библера, в которой сосредоточены «социальные, духовные, логические, эмоциональные и нравственные смыслы человеческого бытия, позволяющие определить культуру как антропологический феномен»), положения системного подхода, отражающие взаимообусловленность явлений и процессов, единство теории, эксперимента и практики (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Э. Г. Юдин, Ю. П. Сокольников), компетентностного подхода (И. А. Зимняя, В. И. Байденко, А. В. Хуторской); положения теории деятельности и деятельностного подхода к развитию личности в обучении (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.), теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина).

Одним из путей повышения качества подготовки специалиста-переводчика в связи с происходящими изменениями в социально-экономических отношениях является компетентностный подход к образованию, который стал главным направлением стратегии образовательной политики стран Европейского Союза и России.

«Компетентностный подход следует признать наиболее отвечающим современному пониманию качества образования в условиях демократически развивающегося многокультурного общества – общества высоких технологий, требующего высокого профессионализма от работников, постоянного совершенствования их профессионального уровня в условиях рыночной экономики» [1. С. 11].

Компетентностный подход представляет собой попытку привести в соответствие образование и потребности рынка, сгладить противоречие между учебной и профессиональной деятельностью.

Базовыми категориями данного подхода являются понятия «компетентность» и «компетенция». Вслед за И. А. Зимней и В. И. Байденко мы определяем профессиональную межкультурную компетентность как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для качественного продуктивного выполнения специалистом посреднической переводческой деятельности.

В структуре профессиональной межкультурной компетентности переводчика как посредника в межкультурной коммуникации мы выделяем следующие ключевые компетенции: лингвокультуроведческая, когнитивная, эмоционально-оценочная, коммуникативно-стратегическая.

Лингвокультуроведческая компетенция обозначает владение знаниями языка и его культурно-историческими аспектами. Показателями сформированности лингвокультуроведческой компетенции являются:

- языковая и речевая грамотность на уровне правила, значения, выполнения речевой деятельности, на социальном уровне и на уровне культуроведческой осведомленности;
- культуроведческая осведомленность:
 - знание культурно-языковых норм носителей языка (участников межкультурной коммуникации);
 - знание специфики форм и средств вербальной и невербальной коммуникации;
 - знание системы универсальных и специфических культурных ценностей;
 - знание о расхождениях в языковых картинах мира.

Когнитивная компетенция предполагает использование иностранного языка в качестве инструмента познания иной лингвокультуры. Показателями сформированности данной компетенции являются:

- знание культурно-специфических концептов в родной и иноязычной культурах;
- способность / готовность находить универсальное и специфическое в проявлениях родной и иноязычной культур;
- способность / готовность воспринимать, систематизировать и интерпретировать культуроведческую информацию при чтении, аудировании, говорении и письме;

- способность / готовность вычленять и объяснять историческую обусловленность культурных ценностей.

Эмоционально-оценочная компетенция проявляется в активной позиции будущего специалиста-переводчика по овладению иноязычным культуроведческим материалом. Показателями ее сформированности являются:

- проявление социокультурной сенситивности (чувствительности) при восприятии, интерпретации и передаче на другой язык культуроведческих и языковых реалий;
- интерес к сопоставительному анализу концептуальных феноменов родной и иноязычной культур;
- доброжелательное, толерантное отношение к восприятию и передаче иноязычного культуроведческого материала, противоречащего собственным взглядам;
- владение различными стратегиями познания иноязычного культуроведческого материала.

Коммуникативно-стратегическая компетенция предполагает владение стратегиями межкультурной коммуникации и преодоления межкультурных затруднений. Показателями сформированности данной компетенции являются:

- способность / готовность строить собственное вербальное и невербальное поведение в соответствии с нормами языка перевода;
- способность / готовность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от целей и ситуации общения в межкультурной коммуникации;
- способность / готовность использовать особенности норм поведения иноязычной культуры, этикета участников межкультурной коммуникации;
- способность / готовность предвидеть, анализировать и преодолевать межкультурные затруднения.

Следовательно, целью профессионально-ориентированной технологии подготовки является формирование ключевых компетенций, составляющих основу межкультурной компетентности специалиста-переводчика как посредника в межкультурной коммуникации, которая позволит качественно решать профессиональные задачи в процессе перевода как акта межкультурной коммуникации.

Таким образом, определенные нами ключевые профессиональные компетенции специалиста-переводчика как посредника в межкультурной коммуникации раскрывают сущность, структуру, содержание переводческой профессиональной деятельности. Владение данными ключевыми компетенциями, несомненно, повысит эффективность деятельности специалиста-переводчика как посредника в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Пола Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Изд. центр «Академия», 2008.

М. А. Бекк

Удмуртский государственный университет

СОДЕРЖАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Увеличение самостоятельности студентов, потребность общества в мобильных, способных производить новое знание специалистах требует изучения понятия самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов. В статье рассматривается самостоятельная научно-исследовательская деятельность студентов с точки зрения компетентностного подхода.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная научно-исследовательская деятельность студентов, компетенции самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

PRESENT STAGE COMPETENCE CONTENT OF STUDENTS' INDEPENDENT RESEARCH ACTIVITIES

The growing independence of students and the society demand for mobile specialists, able to produce new knowledge, make it important to study the concept of independent research activity of students. Competence-building approach is applied to studying students' independent research activities.

Keywords: independent studying, independent scientific research activity of students, competences of scientific research activity.

Возрастающий интерес к самостоятельной научно-исследовательской деятельности (СНИД) студентов обусловлен несколькими факторами. Во-первых, формирование информационного общества, переход к наукоемким и интеллектоемким производствам остро ставит вопрос о необходимости целенаправленной подготовки специалистов для научно-исследовательской и инновационной деятельности, способных эффективно производить новое знание и новые идеи, технологии как основной ресурс развития современного общества. Важным этапом в процессе становления выпускника – будущего специалиста является научно-исследовательская работа в вузе. По мнению академика А. М. Новикова, «...навыки научной работы, в первую очередь – умение быстро ориентироваться в потоках информации и создавать инновационные модели, как познавательные, так и прагматические...», наиболее востребованы в обществе и важны для современного специалиста-выпускника вуза [3. С. 42]. Значимость научно-исследовательской работы студентов находит подтверждение в государственных образовательных стандартах, где она наряду с производственно-прикладной, проектной и организационно-управленческой деятельностью входит в число четырех видов профессиональной деятельности бакалавров, магистров (см., например, ФГОС по направлению «Филология»).

Второй фактор, определяющий актуальность самостоятельной научно-исследовательской деятельности – это увеличение самостоятельности студента. В соответствии с современными требованиями образования от обучающегося требуются активность, инициативность, ответственность за процесс и результат учения, умение самостоятельно пополнять знания, вести самостоятельный поиск необходимого материала, быть творческой личностью, что требует пересмотра роли самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студента в образовательном процессе. Вместе с тем, необходимо отметить, что в современной научно-методической литературе недостаточно изучен вопрос организации самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов, не определены ее компоненты, компетенции и уровни их сформированности, не описаны критерии и принципы отбора содержания, не сформулированы психолого-педагогические, методические, дидактические условия их формирования и пр.

Под СНИД мы понимаем «*проведение обучающимся теоретических, прикладных исследований и разработок индивидуально или в составе научного коллектива, в результате которых студент самостоятельно открывает новые законы, принципы, разрабатывает методы и методики их использования на практике*».

В ходе СНИД студент овладевает навыками самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, знакомится с методами научного познания, получения новых решений от момента их зарождения до разработки практических рекомендаций по их реализации, овладевает техникой эксперимента, получает представление о реальных условиях труда в лаборатории, в научном коллективе, в профессиональной практической деятельности.

Анализ понятия самостоятельной научно-исследовательской деятельности позволяет характеризовать ее как творческую, системную, когнитивно-поисковую, интеллектуальную, информационную, рефлексивную. Самостоятельная научно-исследовательская деятельность студента способствует смещению акцента с познания как процесса пассивного усвоения

знаний на процесс активного творческого познания; она максимально позволяет осуществить подготовку инициативных специалистов, развивает научную интуицию, глубину мышления, творческий подход к восприятию знаний [2. С. 7]. Но вместе с тем, самостоятельная научно-исследовательская деятельность студентов предполагает принятие управленческих и иных решений на разных уровнях, владение умением конструктивно взаимодействовать с членами исследовательского коллектива, с научно-образовательной средой в целом, а также предполагает рефлексию и саморефлексию своей деятельности.

Традиционно организация научной деятельности студентов осуществляется в форме консультаций, элементов учебно-исследовательской работы на занятии, семинаров, написания рефератов, курсовых и дипломных работ, выступлений с докладами, участия в студенческих научных обществах и пр.

Содержание СНИД, условия ее организации, отбор методов и средств определяются дидактическими целями, а в них, в свою очередь, отражен социальный заказ общества. На современном этапе в обществе востребованы высококвалифицированные специалисты, имеющие навык эффективного самообразования и постоянного совершенствования профессионального мастерства, способные вести научно обоснованную профессиональную работу в учреждениях, обладающие способностью к быстрой адаптации, приложению полученных знаний и умений к своей деятельности, к освоению методологии и практики планирования, выбора оптимальных решений в условиях рыночных отношений.

Подписание Россией Болонского соглашения, изменения, происходящие в системе высшего образования, пересмотр его содержания – все это привело к переориентации оценки результата образования, к переходу от понятий «образованность», «общая культура», «воспитанность», «умения и навыки» на понятие «компетенция» обучающегося. В работах И. А. Зимней, В. А. Болотова, В. В. Серикова, А. В. Хуторского, А. Н. Афанасьева, В. И. Байденко, Г. С. Трофимовой, В. П. Субетто, Н. Хомского, Р. Уайта, Дж. Равена, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. Н. Кунициной, Л. И. Берестовой, Н. А. Гришановой обоснована актуальность и значимость компетентного подхода. Анализ материалов международных конференций, проекта Федерального государственного образовательного стандарта, трудов отечественных и зарубежных авторов позволяет проследить историю развития понятия «компетенция». Так, в проекте Федерального государственного образовательного стандарта под компетенцией понимается «способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области».

Изучение особенностей СНИД студентов, научно-методической литературы по проблеме «компетенции» позволяет дать следующее определение понятию *компетенция самостоятельной научно-исследовательской деятельности – это совокупность интеллектуальных, личностных и деятельностных характеристик субъекта учебного процесса, сформированных на основе его познавательной, творческой, исследовательской деятельности.*

Важно отметить, что для разных видов деятельности исследователи выделяют разные компетенции, однако в состав любой компетенции входят три основных компонента:

- качества и свойства личности;
- совокупность знаний, умений и навыков, приобретаемых в течение всей жизни;
- опыт их практического применения [4. С. 21].

Опираясь на сформулированные в отечественной психологии положения, И. А. Зимняя выделяет три группы ключевых компетенций:

- относящиеся к самому себе как личности, как к субъекту жизнедеятельности;
- относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [1. С. 22–23].

Основываясь на результатах анализа особенностей научно-исследовательской деятельности, трудов В. С. Леднева, А. М. Новикова, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, М. С. Кагана, К. К. Платонова, мы выделяем следующие компетенции СНИД студентов:

1) **информационно-познавательная компетенция**, представляющая собой способность самостоятельно находить информацию, оценивать ее в соответствии с задачами исследования:

- овладение базовыми знаниями по теме исследования;
- знание методологии научного исследования;
- интеллектуальная легкость в обращении с научными идеями;
- умение использовать основные научные методы в научно-исследовательской деятельности;
- способность применять полученные знания из разных областей в научно-исследовательской деятельности;
- широкий научный кругозор;
- знание норм научной этики и следование им;
- осознание значения информации в современном обществе;
- владение основными традиционными и современными методами и средствами получения, хранения, переработки информации;
- навыки работы с компьютером как средством управления информацией;
- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- способность к самостоятельному обучению новым методам исследования;
- способность к самостоятельному пополнению, критическому анализу и применению теоретических и практических знаний в сфере гуманитарных наук для собственных научных исследований;

2) **стратегическая компетенция**, заключающаяся в определении стратегии исследовательской работы:

- умение использовать наработанный материал;
- способность принимать организационные решения и готовность нести за них ответственность;
- способность к самоорганизации и управлению своей научно-исследовательской деятельностью;
- способность к постановке цели и выбору оптимальных путей ее достижения при проведении научного исследования;
- организация рабочего времени и места;
- постановка диагностически обусловленной цели;
- способность к планированию экспериментальной работы;
- видение перспективы исследования;
- способность проводить под научным руководством локальные исследования с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов;
- способность руководить мини-исследованиями;
- владение навыками подготовки научных обзоров, аннотаций, составления рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований, приемами библиографического описания;
- знание основных библиографических источников и поисковых систем;
- владение навыками квалифицированного анализа, комментирования, реферирования и обобщения результатов научных исследований, проведенных иными специалистами, с использованием современных методик и методологий, передового отечественного и зарубежного опыта;
- подготовка и редактирование научных публикаций;

3) **интеллектуально-когнитивная компетенция**, в основе которой лежат логические мыслительные операции:

- восприятие информации;
- ее понимание;
- осмысление;
- сопоставление фактов, теорий, гипотез;
- применение полученных данных;
- способность к анализу и синтезу;

- способность к обобщению;
 - формулирование умозаключений и аргументированных выводов;
 - независимость суждений, основанная на достоверности информации;
- 4) **индивидуально-личностная компетенция**, представляющая собой способность учитывать, проявлять и совершенствовать личностные качества:
- владение навыками участия в работе научных коллективов;
 - готовность к кооперации с коллегами, к работе в коллективе;
 - принятие и уважение чужого мнения;
 - способность порождать новые идеи (креативность), способность адаптироваться к новым ситуациям, переоценивать накопленный опыт, анализировать свои возможности;
 - позитивный настрой и оптимизм;
 - учет личностных качеств;
 - владение коммуникативными стратегиями и тактиками, умение адекватно использовать их при решении профессиональных задач;
 - продуцирование большого количества решений;
 - темп исследовательской деятельности;
 - работоспособность в исследовательской деятельности;
 - гибкость и адаптивность в общении;
 - уверенность в себе;
 - ответственность;
 - убежденность в социальной значимости проблемы;
 - честность, правдивость;
 - способность к самоорганизации;
 - умение творчески разрешать конфликты;
 - стремление и способность к сотворчеству;
 - позитивная «я-концепция»;
 - отказ от стереотипов;
 - стремление к творческим достижениям;
 - владение навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального представления материалов исследований;
 - владение аффективными приемами и тактиками;
- 5) **рефлексивно-аналитическая компетенция** – владение аналитико-рефлексивными способами оценивания достижений в научно-исследовательской работе:
- умение критически оценивать собственные достоинства и недостатки, выбирать пути и средства развития первых и устранения последних;
 - способность к взаимной рефлексии и взаимооценке;
 - самоконтроль и самокоррекция при проведении научного исследования;
 - следование нормам научной этики;
 - готовность руководить мини-исследованиями.

Выделение компетенций СНИД – важный этап в процессе ее изучения. Научно-исследовательская работа является неотъемлемой частью образовательного процесса, важнейшим фактором укрепления интеллектуального потенциала, основой для постоянного обновления учебно-методического обеспечения учебного процесса в вузе.

Литература

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
2. Зимняя И. А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведение. М.: МНПИ, 1999.
3. Новиков А. М. Постиндустриальное образование: Публицистическая полемическая монография. М.: Эгвес, 2008.

4. Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании: Коллективная монография / А. Н. Утехина, Н. Е. Брим, О. Н. Голубкова и др. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2008.

Н. Е. Брим

Удмуртский государственный университет

**РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ
АВТОНОМНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

Существенной чертой учебного процесса при инновационной ориентации современной филологической и педагогической науки становится организация продуктивного взаимодействия студента-филолога и преподавателя при опосредованной роли последнего. В качестве результата рассматривается создание личностного образовательного продукта студентом-филологом посредством рефлексии им своей учебной деятельности.

Ключевые слова: компетенции автономной учебной деятельности, рефлексия, педагогическое сопровождение, субъект-субъектное взаимодействие.

Natalya Brim

Udmurt State University

**REFLECTIVE AND EVALUATION COMPONENTS IN ACQUIRING
AUTONOMOUS LEARNING COMPETENCES BY STUDENTS-PHILOLOGISTS**

Innovative orientations in modern philological and pedagogical research make the organization of productive interaction between a student and a teacher (with the meditative role of the latter) essential. As a result of this interaction students are supposed to create their own educational products by reflecting on their educational activities.

Keywords: competences of autonomous learning, reflection, pedagogical support, subject-subject interaction.

Стремление определить необходимые изменения в современном образовании обусловило обращение педагогической науки к таким понятиям, как «компетентностный подход» и «ключевые компетенции».

Проблемы компетентностного подхода и компетенций нашли свое отражение в работах И. А. Зимней, Л. Ф. Ивановой, А. Г. Каспаржака, Г. С. Трофимовой, А. Н. Утехиной, А. В. Хуторского.

Под компетентностным подходом понимается совокупность общих принципов определения целей образования, отбора его содержания, организации образовательного процесса и оценки результатов. К числу таких принципов О. Е. Лебедев относит следующие положения:

– смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт;

– содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

– организация образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных задач;

– оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых обучаемыми на определенном этапе обучения [3].

Понятие «компетентность» предполагает владение определенными компетенциями, представляющими собой совокупность личностных качеств, знаний, системы ценностей и отношений, способствующих созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивацион-

ных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов профессиональной деятельности субъектов [Цит. по: 4. С. 20].

Вышесказанное позволяет подчеркнуть актуальность организации продуктивной образовательной деятельности, управляемой студентом при опосредованной роли преподавателя и направленной на создание личностного образовательного продукта последнего. В данном случае речь идет об осуществлении автономной учебной деятельности в учебном процессе.

Под компетенциями автономной учебной деятельности мы понимаем совокупность интеллектуальных, личностных и деятельностных характеристик субъекта учебного процесса, сформированных на основе его познавательной, творческой и исследовательской деятельности.

В настоящей статье излагаются результаты исследования, которое было осуществлено на базе лаборатории Института иностранных языков и литературы в процессе опытно-экспериментальной работы, проводимой с 2000 г.

В соответствии с требованиями проекта Федерального государственного образовательного стандарта 3-го поколения по направлению «Филология» к результатам основных образовательных программ бакалавриата можно отнести следующие компетенции автономной учебной деятельности (КАУД) студентов-филологов:

1. *Общекультурные*

- владение культурой мышления; способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- стремление к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства;
- умение критически оценивать собственные достоинства и недостатки, выбирать пути и средства развития первых и устранения последних;
- владение навыками самоконтроля и достижения должного уровня подготовленности, необходимыми для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

2. *Профессиональные*

- владение базовыми навыками сбора и анализа фактов с использованием традиционных методов и современных информационных технологий;
- способность проводить под научным руководством локальные исследования на основе существующих методик с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов;
- владение навыками подготовки научных обзоров, аннотаций, составления рефератов и библиографий;
- владение навыками участия в разработке и реализации различного типа проектов;
- умение организовать самостоятельный профессиональный трудовой процесс.

Представленные выше компетенции обладают непосредственной взаимосвязью с рефлексией, понимаемой нами как способность индивида с помощью мыслительных средств целенаправленно постигать основания собственной психологической и профессиональной деятельности в процессе активного взаимодействия с объективной реальностью.

Проанализировав теоретические источники (К. Кларк, Ю. Н. Кулюткин, И. Я. Лернер, В. Л. Ситников, Н. Я. Сайгушев), мы пришли к выводу, что стержневыми элементами рефлексии являются [1]:

- элементы анализа (умение расчленять учебное взаимодействие на составляющие элементы, осмысливать каждую часть в связи с целым, находить основную учебную задачу и способы ее оптимального решения);
- элементы контроля и оценивания (осуществление студентом-филологом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя: контроль на основе соотнесения полученных результатов с заданными образцами; контроль на основе предполагаемых результатов действий, выполненных лишь в умственном плане; контроль на основе анализа готовых результатов фактически выполненных действий);

- элементы прогнозирования (целеполагание и поиск возможных путей решения учебной задачи, определение этапов учебного взаимодействия, предвидение результата);
- элементы проектирования (максимальная конкретизация и обоснование способов поэтапной реализации целей учения, учет своего опыта и личностно-деловых качеств);
- элементы перцепции (умение воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по учебному взаимодействию, глубоко проникать в личностную суть других людей, умение устанавливать педагогически целесообразные отношения);
- элементы коррекции (умение грамотно корректировать содержание и методы учебного взаимодействия).

Таким образом, исходя из содержательного состава рефлексии, связь между компетенциями автономной учебной деятельности и рефлексией очевидна.

Процесс формирования КАУД у студентов-филологов преследует решение следующих задач:

- 1) формирование системы знаний об автономной учебной деятельности;
- 2) развитие у студентов-филологов потребности к самостоятельной учебно-познавательной, творческой работе;
- 3) осмысленное применение компетенций автономной учебной деятельности на практике.

Реализация поставленных задач осуществляется на основе положений рефлексивного, системного, коммуникативно-когнитивного, личностно-деятельностного, подходов; идей конструктивизма и гуманизма; принципов сотрудничества, индивидуализации, доверия к результатам самодиагностики.

Представленная выше теоретико-методологическая база предполагает опору на сильные стороны и качества личности студента-филолога, на его достоинства; учитывает его индивидуальные особенности, контекст деятельности и жизненного опыта; рассматривает процесс познания как осмысление отдельного явления, так и системы явлений; поощряет и стимулирует самостоятельность студентов-филологов, их автономные действия и инициативу.

Конкретизация содержания формирования КАУД у студентов-филологов осуществляется внутри трех основных **компонентов**:

1. *Ценностно-целевого*, предполагающего передачу студентам педагогически адаптированной системы знаний об автономной учебной деятельности и соответствующих компетенций.
2. *Предметно-содержательного*, включающего учебный, учебно-методический, контрольно-измерительный материал, спецкурсы и лабораторные практикумы как вид самостоятельной практической работы студентов на базе Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва», направленной на формирование КАУД.
3. *Психолого-педагогического*, в который входят общеинтеллектуальные действия студентов, их потребности, интересы, личностные и деловые качества, необходимые студентам для успешного овладения КАУД.

Системообразующим фактором построения содержания для нашего исследования являются:

- рефлексивно-гуманная среда, характеризующаяся наличием положительного отношения к будущей профессии, потребностью в систематической работе над собой, пониманием типичных трудностей, встречающихся в педагогической деятельности, и определившая ведущую роль субъект-субъектного взаимодействия в организации процесса формирования КАУД у студентов-филологов;
- обеспечение условий для осознания преподавателем своей обучающей деятельности, а обучающимся – своей учебной деятельности, позволяющих заложить основы совместной рефлексии учебного процесса;

– создание коммуникативных ситуаций, направленных на предметную деятельность и на партнера для того, чтобы развивать, стимулировать и мотивировать активность всех участников взаимодействия.

Отобранный для формирования КАУД учебный и учебно-методический материал должен обладать **следующими признаками**:

– *признак тематичности*, подразумевающий определенную ценность в плане содержания тех теоретических знаний и той практической информации, которые способствуют и обеспечивают успешное овладение КАУД;

– *когнитивный признак*, обуславливающий преобладание в учебном и учебно-методическом материале операций анализа и синтеза, сравнения и сопоставления, построения обобщений и выводов;

– *эмоционально-оценочный признак*, способствующий адаптации в изменяющихся условиях учебного процесса, формированию индивидуальности каждого студента, эмпатии к проявлениям партнеров по взаимодействию;

– *признак типичности*, обеспечивающий наличие в учебном и учебно-методическом материале актуальных данных и фактов;

– *признак экзотичности*, обеспечивающий привлекательность учебного и учебно-методического материала;

– *признак функциональности*, позволяющий осуществить наглядную, красочную презентацию информации и обеспечивающий ее столь же увлекательную активизацию и включение в учебный процесс.

Свое развитие компоненты содержания процесса формирования КАУД у студентов-филологов получают в выявленном нами комплексе педагогических условий, понимаемых как **совокупность факторов**, способствующих эффективному формированию КАУД у студентов-филологов:

1. *Педагогическое сопровождение* как новая форма партнерских отношений преподавателя и студентов в процессе учебного взаимодействия (проблемное представление нового материала, стимулирование студентов к самостоятельным размышлениям и открытиям, предоставление студентам возможности познавать новое и конструировать свой собственный мир, совместная рефлексия выполненной работы).

2. *Технологическое обеспечение* автономной учебной деятельности студентов, включающее:

а) методы (дискуссии, мозговые атаки, ролевые и деловые игры проблемной направленности, ситуационный анализ, метод проектов, исследовательские методы, рефлексивный портфолио);

б) формы (работа в малых группах, парах, индивидуально);

в) средства (идеальные, материальные).

Выделяя первое условие, мы основываемся на тенденциях развития современного образования, базирующихся на положениях гуманистической педагогики. Это позволяет нам рассматривать процесс формирования КАУД в контексте двухстороннего субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов, характеризующегося общностью цели и осознанностью взаимных действий с обеих сторон, выступающих в роли субъектов.

Преподаватель становится одним из многих источников информации, но не единственным; поддерживает в студентах стремление к лидерству, созданию и размещению собственной информации как результата самостоятельной познавательной деятельности обучающихся; поощряет самоанализ, отбор и анализ объективных данных.

Второе условие обосновывается положениями представленных выше подходов и позволяет рассматривать все методы, формы и средства формирования КАУД у студентов как создающие оптимальную среду для самостоятельного личностного и профессионального роста студентов.

Уровень сформированности КАУД у студентов-филологов представляет собой совокупность ведущих знаний, умений, навыков, способов деятельности и компетенций, которыми владеет обучающийся и которые дают возможность их дальнейшего совершенствования.

В научной литературе рассматриваются четыре **уровня самостоятельности студента**, ведущих к формированию автономии его личности, а именно: уровень *инструктивно-исполнительной самостоятельности*, уровень *вариативной самостоятельности*, уровень *активно-поисковой самостоятельности*, уровень *учебной автономии*. На каждом из перечисленных уровней взаимоотношения между преподавателем и студентом отличаются степенью зависимости студента от роли преподавателя в организации учебного процесса.

На первом уровне учебное взаимодействие полностью организуется преподавателем, а студенты учатся работать в режиме самостоятельной групповой деятельности, знакомятся с видами аудиторной самостоятельной работы.

На втором уровне преподавателем ставится задача научить студентов выбирать те задания и упражнения, средства, методы, которые наиболее эффективны для них, максимально соответствуют индивидуальности каждого.

На третьем уровне самостоятельности студенты при консультативной помощи преподавателя учатся самостоятельно готовить учебные материалы, выбирать способы и формы изучения учебного предмета, формы контроля. Они учатся определять время выполнения задания, прогнозировать возможные трудности, анализировать свои ошибки, осуществлять само- и взаимооценку.

На четвертом, высшем уровне преподаватель создает условия для совместной со студентами рефлексии учебного взаимодействия в целом, а также для рефлексии учебной деятельности каждым студентом, полностью самостоятельно организующим учебный процесс. На этом уровне студент учится определять учебную цель, задачи занятия, виды речевой деятельности, готовит учебный материал, разрабатывает критерии оценивания.

В рамках рефлексивного подхода каждый из перечисленных уровней характеризуется возникновением определенного Я-образа студента-филолога, основанного на осознании им путей и способов учения – научения: «Я нужен», «Я хочу», «Я смогу сам» (первый уровень), «Я понимаю» (второй уровень), «Я творю» (третий уровень), «Я владею» (четвертый уровень) [5].

Переход студента-филолога на более высокий уровень сформированности КАУД понимается нами как результат процесса формирования соответствующих компетенций, в котором немаловажная роль, как было рассмотрено выше, отводится рефлексивно-оценочному компоненту.

Литература

1. *Брим Н. Е.* Формирование умений учебного взаимодействия у студентов в образовательной деятельности. Ижевск, 2007.
2. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
3. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
4. Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании: Коллективная монография / А. Н. Утехина, Н. Е. Брим, О. Н. Голубкова, О. К. Козлитина, Н. Ю. Милютинская, Е. В. Тройникова, Л. И. Хасанова. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2008.
5. *Сайгушев Н. Я.* Сущностно-содержательная модель рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя. СПб., 2001.

Е. Н. Варламова

Удмуртский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СПЕЦИАЛИСТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена вопросам исследовательского обучения. Исследовательская деятельность рассматривается в качестве обязательного, объективно необходимого компонента профессиональной

деятельности специалиста, а исследовательские действия и операции должны входить в состав обобщенных профессиональных умений специалиста.

Ключевые слова: исследовательское обучение, исследовательская деятельность, исследовательские действия, исследовательские умения, учебно-познавательные задания.

Elena Varlamova
Udmurt State University

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE SPECIALIST RESEARCH SKILLS

The article deals with explorer education. Research activities are considered as an obligatory, objectively necessary component of professional work of foreign language specialists and research skills as an integral part of professional skills.

Keywords: explorer education, research activity, research actions, research skills, training and cognitive tasks.

В настоящий момент в целях подготовки специалистов к самостоятельной профессиональной деятельности одним из приоритетных направлений современного высшего образования признается развитие навыков исследования, умения самостоятельно ставить и решать исследовательские задачи [8. С. 4]. Кроме того, исследовательская деятельность обучающегося в учебно-воспитательном процессе выступает как эффективное средство его личностного развития: «...именно студенческий возраст как период сложного структурирования интеллекта сензитивен к обучающим воздействиям проблемно-исследовательского воздействия» [8. С. 63], «оставшись «незадействованным», этот интеллектуальный потенциал может остаться не востребуемым» [8. С. 62].

М. В. Кларин, обобщая инновационные поиски современной педагогики, в числе новых способов построения учебного процесса называет систематическое исследование. В исследовательской модели обучения осуществляется проблемная ориентация образовательного процесса и опора на непосредственный опыт – собственное добывание, выработку теоретических представлений о предметах и явлениях окружающего мира, когда новые знания формируются не простым наложением новых знаний на уже имеющиеся, но через перестройку, переструктурирование прежних знаний, отказ от неадекватных представлений, постановку новых вопросов, выдвижение гипотез [3. С. 15].

Исследовательская деятельность определяется как специально организованная либо самим ее субъектом, либо другими людьми познавательная деятельность [2. С. 22], в соответствии с чем различаются научная исследовательская и учебная исследовательская деятельность, которые совпадают по логической структуре, но отличаются в методическом плане: учебная исследовательская происходит под управлением учителя и включает в себя одновременно и деятельность обучающего, и деятельность обучаемого [1. С. 81].

Целью исследовательской деятельности является получение нового знания, причем следует различать: «1) принципиально новые знания, которые характеризуют научную исследовательскую деятельность и 2) субъективно новые знания (знания, являющиеся новыми для данного субъекта), которые характеризуют учебную исследовательскую деятельность» [1. С. 81].

Объектом формирования в обучении исследовательской деятельности являются действия. Совершенствование действий доводит их до уровня умений, т. е. исследовательские умения человека – результат освоения исследовательских действий [2. С. 31].

В зависимости от характера обработки информации и вида в исследовательской деятельности выделяются три стороны – интеллектуально-исследовательская, информационно-рецептивная и продуктивная [2. С. 58]. Исследовательские действия подразделяются на пять групп [2. С. 34]:

- действия, без которых невозможно осуществить исследовательскую деятельность – интеллектуальные действия;
- действия с научной информацией – информационно-рецептивные;

- действия, направленные на организацию исследования – проектно-целевые действия;
- действия, направленные на проведение и обработку данных исследования – информационно-продуктивные;
- действия, направленные на фиксацию результата проведенного исследования – продуктивные действия.

Е. А. Шашенковой на базе классификации исследовательских действий, соотносимых с тремя сторонами исследовательской деятельности, разработана дидактическая модель исследовательской деятельности, включающая пять последовательных этапов обучения и выстраивающая обучение адекватно логике развития [8. С. 65]: интеллектуально-рефлексивный, информационно-рецептивный, базово-проективный, проектно-эмпирический, теоретико-методологический, практико-ориентированный.

Данная модель позволяет организовать исследовательскую деятельность на любом этапе обучения, обучать исследовательским действиям последовательно, в соответствии с возможностями обучающегося, от более простых действий и умений к более сложным, позволяет предвидеть результаты обучения. Нам представляется возможным организовать исследовательскую деятельность студентов не только в рамках исследовательских проектов, но и в ходе овладения отдельными языковыми дисциплинами, как практическими, например практикой французского языка, его грамматическим аспектом, так и теоретическими, например теоретической грамматикой французского языка.

Три последние этапа модели (базово-проективный, проектно-эмпирический и теоретико-методологический) требуют от обучающегося многих уже сформированных исследовательских умений и выводят его на освоение новых способов действий, проектирование исследовательской деятельности, организацию и проведение собственного исследования, осмысление и теоретическое обоснование результатов. Обучающимся осуществляется постановка целей и задач, выбор объекта и предмета, выдвижение гипотезы, выбор методов исследования, самостоятельное проведение эксперимента, обработка и обобщение результатов исследования, подготовка текста научного доклада, статьи, отчета, курсовой и дипломной работы, кандидатской и докторской диссертации [8. С. 74–77].

Два первые этапа обучения – интеллектуально-рефлексивный и информационно-рецептивный – предполагают изучение созданного другими и включают такие исследовательские действия, как наблюдение, осмысление и интерпретация информации, просмотровое, аналитическое, поисковое чтение, сравнение, анализ, синтез, абстракция, конкретизация, обобщение, систематизация, классификация, объяснение, интерпретация [8. С. 73–74]. Они позволяют вовлекать в исследовательскую деятельность студентов, пока еще не владеющих ни исследовательскими действиями, ни умениям, и могут быть представлены в обучении начиная с первого курса, чем представляют для нас особый интерес.

Модель обучения как систематического исследования дает представление о типах учебных (учебно-познавательных) заданий, формирующих мышление [3. С. 57]: формирование понятий, интерпретация данных, применение правил и принципов.

Через соотнесение внешне выраженных мыслительных действий и внутренних мыслительных операций вырабатываются, соответственно, три стратегии – стратегия формирования понятий, интерпретации данных и применения правил и принципов. Последовательно представляя три стратегии, получим иерархию исследовательских действий [3. С. 60–64]:

Таблица 1

Стратегии обучения

Стратегия обучения	Внешне выраженные мыслительные действия	Внутренние мыслительные операции
Стратегия формирования понятий	Перечисление объектов и составление их перечня (объединение и перечисление данных, относящихся к конкретному вопросу)	Дифференциация (выявление различающихся объектов)

	Объединение в группы (группировка этих данных на основе некоторой общности)	Выявление общих свойств, абстрагирование
	Обозначение, категоризация (создание категорий и общих названий)	Установление иерархической последовательности объектов, их взаимосвязей
Стратегия интерпретации данных	Выявление основных черт (через рассмотрение одних и тех же (или сходных) сторон выбранных примеров (объектов, явлений))	Дифференциация
	Объяснение выявленных данных	Соотнесение данных. Определение причинно-следственных отношений
	Построение выводов (построение обобщений)	Выход за пределы непосредственных данных. Поиск неявных следствий, Экстраполяция
Стратегия применения правил и принципов	Предсказание последствий, объяснение незнакомых явлений	Анализ сущности проблемы (ситуации). Привлечение соответствующих сведений
	Объяснение и (или) подтверждение предсказаний и гипотез	Определение причинных соотношений, подводящих к предсказанию или гипотезе
	Проверка предсказаний	Использование логических суждений, фактических сведений для определения необходимых и достаточных условий

Благодаря переосмыслению и синтезу дидактической модели исследовательской деятельности [8. С. 65] и модели обучения как систематического исследования [3. С. 57] нами была предпринята попытка обучения исследовательской деятельности на практических занятиях по французскому языку (обучение грамматическому аспекту) на I и II курсах, а также на лекционных занятиях по теоретической грамматике французского языка на III курсе. Результатом стала разработанная нами система учебно-познавательных заданий на формирование понятий, интерпретацию данных и применение правил и принципов.

Задания на формирование понятий были подразделены нами по конечной цели (по их ориентации на ту или иную мыслительную операцию).

Таблица 2

Стратегия формирования понятий. Типы заданий и примеры

Фазы	Тип задания	Примеры заданий
Перечисление и составление перечня	Задания на составление перечня явлений	Faites la liste des ... qui ont ... Révélez les formes ... qui ...
Группировка	Задания на группировку явлений по одной характеристике или по комплексу признаков, характеристик	Répartissez les formes suivantes d'après les ...

	Задания на опознание явлений, на различение двух или нескольких смежных явлений по одной характеристике или по комплексу признаков	Répartissez les formes suivantes d'après les ...
	Задания на дифференциацию явлений по одной характеристике или по комплексу признаков, построенные как распознавание явления	Répérez les ... parmi les mots suivants Répartissez les formes suivantes d'après les ... Précisez la valeur de ... dans les exemples suivants Nommez les ... employés dans les propositions ci-dessous
	Формирование понятия без опоры на фактический материал	Repartissez les caractéristiques suivantes Devinez le ... dont il est question dans les passages suivants
Обозначение, категоризация	Комплексная проработка ключевых характеристик явления, их упорядочение, выявление структуры явления	Résumez la formation des ... en remplissant le tableau ci-dessous Examinez le fonctionnement de ces groupes de mots et dites, si leurs catégories s'expriment de la même façon

Стратегия интерпретации данных основана на побуждении студентов к таким мыслительным операциям, как интерпретация, построение выводов и обобщений. [3. С. 60]. На наш взгляд, задания такого типа позволяют анализировать накопленный языковой опыт, выдвигать гипотезы и самостоятельно открывать закономерности и правила. Конкретные факты, отобранные для анализа, должны воплощать в себе основные идеи так, чтобы давать материал для обобщения.

Задания на интерпретацию данных также классифицированы нами по их конечной цели.

Стратегия интерпретации данных. Типы заданий и примеры

Типы заданий	Подтипы заданий	Примеры заданий
Задания на выявление закономерности (закономерностей)	Задания на выявление правила употребления грамматической категории	Observez les exemples, découvrez la règle. Quelle opposition se manifeste ici?
	Задания на выявление значений, реализованных оппозицией	Par quoi s'opposent les mots des couples (des paires) suivants ... Quelle nuance de signification se dérobe dans l'opposition ...
	Поиск основания для дифференциации явлений	Quel phénomène se démontre dans les oppositions ...
	Задания на выявление способов выражения грамматических категорий	Relevez les procédés qui expriment ...
	Задания на семантизацию формы	Décrivez la signification des noms avec les suffixes ...
	Задание на подтверждение или опровержение универсальности теоретического положения	Examinez les exemples données et dites, si le genre s'exprime toujours dans la langue et s'il est toujours lié au sexe des objets animés
Задания на доказательство теоретического положения с помощью анализа и интерпретации предложенного в тексте задания фактического материала или посредством самостоятельного сбора фактов Прокомментировать утверждение ученого-лингвиста		
Задания на расширение представлений о грамматическом явлении	Задание на объяснение (снятие) противоречия	Pourquoi y a-t-il deux possibilités (ce et cet) pour les adjectifs démonstratifs au masculin?
	Задания на расширение представлений о грамматическом явлении	Задание на выявление вторичных функций категории
	Задания, построенные на выявлении через русский язык новых, дополнительных значений французского явления	Определите в русском тексте средства выражения значений, передаваемых французским определенным артиклем
	Включение явления в новые отношения (с другими явлениями), систематизация	Распределите по шкале ...
Задания на подбор адекватного лингвистического контекста для конкретной грамматической формы Expliquez l'opposition des articles définis et indéfinis, en développant, s'il le faut, les situations ...		

Стратегия применения правил и принципов основана на побуждении к объяснению новых явлений путем применения общих правил и принципов [3. С. 62], на оперировании готовыми теоретическими знаниями. Сюда можно отнести задания на сопоставление сразу нескольких явлений по общим основаниям, например заполнение систематических таблиц, когда параметры сопоставления явлений уже заданы.

Стратегия применения правил и принципов. Типы заданий и примеры

Типы заданий	Подтипы заданий	Примеры заданий
Задания на систематизацию имеющихся знаний	Заполнение систематических таблиц, когда параметры сопоставления явлений уже заданы	Сопоставить временные формы, пересекающиеся по некоторым основаниям и, как результат, представить временную систему французского языка
	Сопоставление грамматических явлений в свободной форме	Сопоставить абстрактные существительные с конкретными Найти области пересечения и расхождения французских наклонений
Задания на комплексное применение знаний (целого комплекса правил) в целях осуществления трансформации языкового материала	Применение словообразовательных моделей	Образовать однокоренные слова других частей речи
	Осуществление трансформации на уровне синтаксиса (утвердительная / отрицательная / повелительная / вопросительная / восклицательная / инвертированная конструкция)	Найти место прямого местоимения-заместителя в утвердительном и отрицательном императиве. Найти закономерность употребления независимых местоимений вместо зависимых
	Осуществление перехода от фонетического образа слова к графическому	Передать звуковой образ слова иной орфографией. Назвать омонимы к словам. Написать затранскрибированные слова
	Поиск иного членения языкового фрагмента	Поделить фрагмент на слова
	Выражение содержания синонимичными средствами	Передать значение просьбы и приказа разными грамматическими способами
Задания на разработку комплексного правила на основе уже известных правил, применение его для решения конкретной задачи	Выбор правильного варианта	
	Коррекция текста с ошибками	В текстах французских авторов XVII в. найти и исправить употребления, ошибочные с точки зрения современной грамматики
	Уточнение значения многозначной французской формы путем подбора эквивалентов из русского языка	Определить значение неопределенного артикля путем подбора русских эквивалентных неопределенных прилагательных или числительного «один»

В заключение необходимо отметить, что в результате выстраивания обучения как систематического исследования на занятиях по практике языка обучающийся «не просто потребляет информацию, а сам порождает знание» [6. С. 3]: опыт в сфере практической грамматики образует мощную основу для наблюдений, осмысления, интерпретации фактов языка и для формирования абстрактных представлений и понятий, актуализируются уже имеющиеся знания.

Литература

1. Демченкова Н. А. Формирование исследовательских умений студентов вузов посредством решения проблемно-поисковых задач по математике. Голытки: 2007.
2. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск, 2001.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998.

4. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
5. *Лазарев В. С., Ставринова Н. Н.* Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности. Сургут, 2007.
6. *Савенков А. И.* Исследовательское обучение и современное образование // Исследовательское обучение: проблемы и перспективы: Материалы регион. науч.-практ. конф. М.: Компания Спутник+, 2007.
7. *Савенков А. И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.
8. *Шашенкова Е. А.* Исследовательская деятельность в условиях многоуровневого обучения: Монография. М.: АПКиППРО, 2005.

О. Н. Голубкова

Удмуртский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Литература традиционно является неотъемлемым компонентом преподавания иностранного языка в профессиональных специализированных программах. Развитие теории критического мышления и социальный заказ на формирование критического мышления у будущих специалистов диктуют необходимость пересмотра имеющихся в арсенале педагогов профессионально-ориентированных технологий на уровне изменения системы заданий и упражнений.

Ключевые слова: художественная литература, профессиональное языковое образование, интерпретация художественного текста, критическое мышление.

Olga Golubkova

Udmurt State University

PROBLEMS OF INTERPRETATION OF FICTION IN THE CRITICAL THINKING THEORY CONTEXT

Fiction is an inherent component of language education in the university curricula. The development of critical thinking theory and the realization of the social necessity to form intellectual abilities of future professionals make universities' faculty reconsider traditional teaching language methodology through integrating changes in the design of activities and exercises.

Keywords: fiction, professional language education, interpretation of a literary text, critical thinking.

Профессиональное языковое образование предполагает изучение художественной литературы как формы существования речи и как хранительницы культуры страны изучаемого языка. Развитие теории и методики профессионального образования диктует формирование и внедрение новых подходов к ее преподаванию и интегрированию в систему преподавания иностранного языка как специальности.

Литература, являясь средством обучения, служит источником формирования дискурсивной компетенции студентов, а также интеллектуально значимым потенциалом для развития критического мышления, являющегося целью формирования профессиональной состоятельности будущих специалистов в области языкового образования, которые должны иметь планетарное мышление, чтобы стать гражданами в стремительно меняющемся динамичном поликультурном социуме.

Значимость литературы в курсе изучения иностранного языка закреплена требованиями государственных образовательных стандартов и существующими традициями российского образования, в котором литература всегда служила источником идейно-нравственного воспитания, средством развития речи. Развитие современного общества диктует свои коррективы в системе интегрирования литературы в языковое образование, и по-прежнему литература является неотъемлемой частью изучения иностранного языка, но обеспечивает

новые востребованные временем качества для формирования профессионалов, успешность которых определится в недалеком будущем.

Рассмотрение литературы как дискурсивной практики позволяет обеспечить студентов материалом для развития дискурсивной компетенции. Не случайно дискурсивный подход к исследованию мировой литературы, и в частности литературы США становится таким популярным. Именно это направление – от текста к дискурсу – становится востребованным в мировой лингводидактике.

Начиная с работ М. М. Бахтина интерес к дискурсивной, диалогической природе художественной литературы приобрел универсальный характер. В современных отечественных исследованиях литературы, в частности литературы США, внедряется метод «сравнительно-диалогического анализа», в рамках которого литературное произведение рассматривается как дискурс, в котором отражаются как черты общеупотребительного социального характера, так и уникальное авторское словесное оформление, отражающее индивидуальное видение мира. Художественное произведение рассматривается в рамках такого подхода как «живая коммуникативная практика», в результате которой создается литературный образ, в свою очередь воздействующий на ту самую коммуникативную практику. Писатель сам создает свой художественный мир и при этом является частью большого социума и потому подчиняется дискурсивно-риторической практике этого мира. «Проза, таким образом, учит искусству разговора, – беллетристика становится лабораторией общения и собственную коммуникативную функцию осознает в связи с этим с небывалой остротой» [1. С. 14]. Именно эта способность литературы отражать дискурсивную практику существования общественного сознания и делает ее богатейшим источником информации о коммуникативной культуре нации, язык которой мы изучаем. В этом и состоит значительный поворот в изучении и преподавании литературы от традиционного исследования баланса между содержанием и формой, в которую облечены наборы идейно-тематических параметров произведения, к интересу к художественной словесности как интерактивному процессу, особого рода коммуникативно-риторической практике [1. С. 14].

В рамках специализированных профессиональных образовательных программ, направленных на обучение иностранному языку, литература изучается в разных аспектах и с разными целями: как часть мирового литературного процесса (курс «история зарубежной литературы»), как проявление культуры страны изучаемого языка («литература страны изучаемого языка»), как речевая практика (курсы «домашнее чтение» в изучении художественных текстов в практическом курсе иностранного языка). В настоящее время осознается потребность в пересмотре подходов к «литературной дидактике», и литература как часть специализированной образовательной программы призвана решать задачи формирования профессиональной личности, обогащая не только знаниевый аппарат, но и насыщая адекватными современным задачам деятельностными стратегиями.

Литература рассматривается как богатейший материал для развития мыслительных стратегий, которые совместно с изучением иностранного языка оказывают профессионально-формирующее воздействие на личность будущего специалиста, успешность которого впоследствии будет зависеть от способности адаптироваться к изменчивой окружающей среде. По мнению В. А. Слостенина, А. М. Новикова, Л. С. Подымовой, в будущем особенно востребованными окажутся разнообразные формы мышления, важнейшей из которых является критическое мышление [2. С. 5].

В американской педагогике активно разрабатываются технологии развития критического мышления, и литература привлекается как благодатный материал для его формирования. Разработанная критериальная база оценивания эффективности упражнений и заданий на развитие критического мышления у студентов помогает обогатить и уточнить уже имеющиеся в арсенале преподавателей профессионально-ориентированные технологии языкового образования. Традиционные технологии, успешно внедренные в практику преподавания иностранного языка в специализированных образовательных программах, содержат в себе значительный потенциал для развития когнитивных умений студентов, поддержания их

познавательного интереса, но для целенаправленного воздействия на развитие критического мышления этот потенциал нуждается в системной организации.

Опираясь на разработки в области формулирования критериев эффективности заданий на критическое мышление американских ученых Р. Поля, Л. Элдер, Н. Вульф, в рамках нашего исследования были предложены требования, позволяющие оценить качество предъявляемых студентам заданий [3]. В обобщенной форме они могут быть выражены следующими положениями.

Задания на развитие критического мышления:

- обращаются к фундаментальным и «сильным» концептам и содержат значительный интеллектуальный потенциал;
- предполагают использование студентами адекватных когнитивных умений;
- поддерживают уровень критического мышления студентов в соответствии с требованиями стандартов современного общества;
- ставят вопросы, требующие обоснованных суждений относительно возникающих противоречий, доказательств и рассуждений в рамках одной системы или в рамках разных систем.

Перечисленные требования носят универсально-педагогический характер и могут быть уточнены в соответствии со специфическими условиями лингводидактических систем.

Интеллектуальные умения студентов в рамках применения технологии критического мышления в американской лингводидактике в обобщенном виде представлены в исследованиях Р. Поля, Д. Халперн. Примерный перечень, рекомендованный для использования при составлении заданий преподавателями вузов с учетом фактора развития критического мышления студентов, выглядит следующим образом.

*Когнитивные умения, лежащие в основе критического мышления
(в аспекте высшего профессионального образования)*

Студент:

- демонстрирует четкое понимание цели задания;
- ясно определяет задачу или проблему;
- точно идентифицирует главные задачи;
- оценивает глубину и широту проблемы;
- демонстрирует объективность по отношению к проблеме;
- идентифицирует и оценивает релевантные значимые точки зрения;
- рассматривает разные точки зрения объективно;
- собирает достаточную, достоверную, релевантную информацию: наблюдения, утверждения, данные, факты, вопросы, графики, темы, описания и т. д.;
- включает информацию, которая как противоречит, так и поддерживает высказываемую точку зрения;
- различает информацию и умозаключения, сделанные на основе этой информации;
- идентифицирует, четко объясняет и использует ключевые концепты;
- точно идентифицирует предположения;
- выдвигает состоятельные, разумные, доказательные предположения;
- отслеживает ход доказательств и размышлений, чтобы получить состоятельные, логичные, глубокие заключения или решения;
- делает глубокие, а не поверхностные умозаключения;
- делает умозаключения, которые не противоречат друг другу;
- идентифицирует самые значимые имплицитные смыслы и следствия размышлений (будь то негативные или позитивные);
- различает вероятные и невероятные имплицитные смыслы.

В соответствии с требованиями современных образовательных систем, социального заказа и развития теории критического мышления Научным обществом критического мышления университета Беркли (Калифорния, США) был разработан алгоритм оценивания

критического мышления по уровню сформированности его элементов, который оказался полезным и в организации образовательной программы по преподаванию культуроведческой интерпретации литературы США.

*Оценивание критического мышления
по уровню сформированности его элементов*

Цель: выявить, демонстрирует ли студент ясное понимание цели задания.

Ключевой вопрос, проблема, задача: выяснить, ясно ли студент определяет проблему, точно идентифицирует главные задачи, оценивает глубину и широту проблемы.

Точка зрения: удастся ли студенту объективно оценить проблему, а также идентифицировать и оценить значимые точки зрения?

Информация: умеет ли студент собирать достаточную, достоверную, релевантную информацию: наблюдения, утверждения, данные, факты, вопросы, графики, темы, описания и т. д.; включает ли информация, которая как противоречит, так и поддерживает высказываемую точку зрения; различает ли информацию и умозаключения, сделанные на основе этой информации?

Концепты: идентифицирует ли студент, четко объясняет и использует ключевые концепты?

Предположения: точно ли идентифицирует студент предположения; умеет ли выдвигать состоятельные, разумные, доказательные предположения?

Интерпретация, умозаключения: отслеживает ли студент ход доказательств и размышлений, чтобы получить состоятельные, логичные, глубокие заключения или решения; делает глубокие, а не поверхностные умозаключения; умозаключения не противоречат ли друг другу?

Имплицитные смыслы, следствия: идентифицирует ли студент самые значимые имплицитные смыслы и следствия размышлений (будь то негативные или позитивные); различает ли вероятные и невероятные имплицитные смыслы?

Практика показала, что использование четырехбалльной шкалы оценивания достижений критического мышления студентов в ходе работы над художественным произведением в курсе культурологической интерпретации художественного текста (на материале литературы США) оказалось эффективным.

4 балла: высокий уровень мышления, показывает высокую степень интеллектуальных навыков – ясность, четкость, релевантность поставленным задачам, глубину, широту, логичность, объективность.

3 балла: средний уровень мышления, демонстрирует состоятельность мыслительных процессов, эффективность, аккуратность и ясность; недостаточно выражены глубина, четкость и инсайт по сравнению с более высоким уровнем мышления.

2 балла: уровень мышления ниже среднего, мыслительные процессы несостоятельные, неэффективные, формулировки мыслей часто неясные, неточные, нечеткие и поверхностные.

1 балл: недостаточный уровень мышления. Допускается много неточностей, при формулировке мыслей отсутствуют ясность, логичность, четкость, объективность.

Такая многоаспектная структура качественного оценивания результатов работы студентов при выполнении позволяет более эффективно составить сами задания и системно добиваться искомого педагогического новообразования – развития профессиональной компетентности на основе критического мышления.

Контекст развития критического мышления ставит перед преподавателем задачи ориентировать студентов на восприятие главных, базовых информационных опор, не стремясь «рассказать как можно больше», а организовать информацию таким образом, чтобы студент самостоятельно сумел выстроить иерархию понятий и категорий культуроведческой направленности. Ориентация в плотных информационных потоках – основная примета современного языкового образования, и роль когнитивных процессов, где иностранный язык в определенной степени оказывается средством передачи информации, а также ее обработки, является вектором развития лингводидактики сегодняшнего дня.

Сопоставление традиционной технологии культуроведческой интерпретации и технологии культуроведческой интерпретации в контексте критического мышления в контрольной и экспериментальной группах позволили сделать вывод о необходимости адекватного оформления предлагаемых студентам заданий в соответствии с требованиями теории критического мышления, заострения в них возможности видеть конфликт, отличать факты от мнений, сопоставлять свою собственную точку зрения с суждениями, выстраиваемыми с иных позиций. Направленное воздействие технологии культуроведческой интерпретации иноязычного художественного текста с учетом требований к развитию критического мышления является необходимым фактором, обеспечивающим формирование профессионала, способного мыслить высокими категориями, противостоять манипулятивным воздействиям и самому эффективно отстаивать собственную точку зрения.

Литература

1. Венедиктова Т. Д. «Разговор по-американски»: дискурс торга в литературной традиции США. М.: Новое литературное обозрение, 2003.
2. Новиков А. М. Методология образования. 2-е изд. М.: Эгвес, 2006.
3. Поль Р. У. Критическое мышление: что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире. 1990. http://evolkov.net/critic_think/Paul_R/index.html
4. Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании: Коллективная монография / А. Н. Утехина, Н. Е. Брим, О. Н. Голубкова и др.; Под ред. Т. И. Зелениной, Н. М. Платоненко. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2008.
5. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство «Магистр», 1997.

О. К. Козлитина

Удмуртский государственный университет

К ВОПРОСУ ОБ ОКАЗАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТАМ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЗАТРУДНЕНИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ (на примере преподавания иностранного языка)

Подготовка студентов к преодолению межкультурных затруднений осуществляется посредством реализации технологии педагогической поддержки, заключающейся в дидактическом обеспечении и педагогическом сопровождении исследуемого процесса.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, технология педагогической поддержки, межкультурное взаимодействие, овладение ключевыми компетенциями.

Olga Kozlitina

Udmurt State University

ON THE ASPECT OF RENDERING PEDAGOGICAL SUPPORT TO STUDENTS IN OVERCOMING THE DIFFICULTIES OF CROSS-CULTURAL INTERACTION (based on foreign languages teaching experience)

Students' training for overcoming cross-cultural difficulties of communication is realized by means of the pedagogical support technology, which consists in didactic maintenance and pedagogical accompaniment of the studied process.

Keywords: pedagogical support, pedagogical support technology, cross-cultural interaction, mastering of the key competences.

Современный этап развития общества характеризуется высокой степенью динамизма перемен в социальной и экономической сферах, что связано с процессами интеграции и глобализации, мобильностью и открытостью границ, а также информационной революцией. Становится очевидным, что человечество развивается по пути взаимодействия и взаимосвязи

различных стран, народов и их культур. Поэтому актуальность вопросов, связанных с межкультурными контактами людей, вступающих во взаимодействие с представителями других культур, не вызывает сомнения. Как следствие, возникла необходимость подготовки конкурентоспособных специалистов, готовых к *межкультурному взаимодействию*.

Изменения социально-экономические и политические неизбежно влекут за собой изменения требований к результатам образования, его целям, содержанию и организации процесса обучения, что отражено в документах ООН, ЮНЕСКО, в Законе Российской Федерации «Об образовании». Максимально востребованными сегодня для современного специалиста являются не только специальные профессиональные знания, умения и навыки, но и умение понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, признавать право на существование иных ценностей, норм поведения, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты и затруднения в процессе взаимодействия, что является основой *межкультурного взаимодействия*.

Анализ отечественной и зарубежной теоретической литературы по проблемам межкультурного взаимодействия показал, что связанные с ним вопросы межкультурной коммуникации обсуждаются с нарастающей интенсивностью с позиций культуроведения, философии, лингвистики, дидактики, методики. Различные аспекты социального становления студентов в процессе приобщения к человеческой культуре исследованы в трудах философов (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. К. Мамардашвили, С. Л. Франк), психологов (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьев); в исследованиях отечественных педагогов о соизучении языка и культуры (И. Л. Бим, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, В. П. Фурманова, И. И. Халеева); в исследованиях зарубежных ученых (М. Байрам, М. Беннетт, Н. Брукс, А. Кнапп-Ротхофф).

Специфические подходы к изучению межкультурного взаимодействия и связанных с ним понятий «межкультурное общение», «коммуникация», «иноязычное общение» послужили поводом для осмысления сущности межкультурного взаимодействия и понимания данного явления с педагогической точки зрения. С этой целью в рамках нашего исследования было проанализировано это сложное и многогранное понятие в работах по социальной педагогике, философии, социологии, психологии, истории и другим наукам. Межкультурное взаимодействие рассматривается учеными как особый вид отношений и связей, которые складываются между представителями различных культур (Г. А. Аванесова, Е. А. Баранова, Е. В. Лигновская), как соприкосновение и влияние двух или более культур, процесс совместной деятельности представителей различных культур (А. В. Тряпицын, Е. В. Тройникова).

Изучение материала и его осмысление для поиска педагогических возможностей подготовки студентов к межкультурному взаимодействию позволило уточнить сущность данного понятия. *Межкультурное взаимодействие* – это сознательный и динамический процесс взаимопонимания в ходе осуществления участниками межкультурного диалога различных видов деятельности, способствующий их взаимообогащению и развитию.

Современное образование (Е. М. Верещагин, Н. Д. Гальскова, А. Н. Джуринский, В. Г. Костомаров, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова) ставит перед педагогами задачу развивать способности и умения студентов преодолевать возникающие затруднения в ходе межкультурного взаимодействия, признавать ценности культурных различий, критически осмысливать культурную обусловленность собственного поведения и поведения представителей иной культуры, устанавливать и поддерживать конструктивный диалог с представителями иноязычной культуры. При этом многие исследователи обращают внимание на факторы, обуславливающие появление у обучающихся затруднений в ходе межкультурного взаимодействия (М. Б. Бергельсон, Л. И. Гришаева, Г. В. Елизарова, Н. А. Забелина, Е. С. Кубрякова, В. Н. Куницына, Е. В. Милосердова, Л. В. Цурикова).

Умение осознанно выбирать и применять наиболее приемлемые для данной культуры способы выстраивания совместной деятельности с окружающими людьми зависит от нескольких причин, важнейшей из которых выступает наличие или отсутствие «коммуникативных барьеров», «помех», «коммуникативных сбоев» (В. Дёмкин, И. А. Стернин, О. А. Леонтович), представляющих собой некое *затруднение* во взаимопонимании между

коммуникантами. В нашем исследовании межкультурными затруднениями считались ситуации незнания, непонимания, неприятия в процессе межкультурного взаимодействия, неумения достигать взаимопонимания в ходе межкультурного диалога, то, что отделяет или отдаляет студента от получения удовлетворения и достижения успешности в межкультурном взаимодействии.

Изучение научной литературы показало, что межкультурное взаимодействие связано с такими факторами, вызывающими затруднения, как *этноцентризм* (П. В. Сысоев); *«нормы ожидания»*, с позиции которых человек воспринимает действительность и оценивает поведение своих партнеров (М. Б. Бергельсон, Л. И. Гришаева, Г. В. Елизарова, Ю. Рот, Л. В. Цурикова); *отношение, стереотипы, предрассудки*, основывающиеся на опосредованном опыте или информации, не проверенной на практике (Г. В. Елизарова, В. Н. Куницына, Е. В. Милосердова, С. Г. Тер-Минасова); культурно исторически выработанные социальные правила, представляющие собой *системы ценностей* (У. Б. Гадикунст, Г. В. Елизарова, О. А. Леонтович, Т. С. Самохина, Ю. Рот); *компоненты культуры*, несущие *национально-специфическую окраску*: традиции, обычаи и обряды, табу, этикет, бытовая культура, повседневное поведение (привычки и нормы общения), а также национальные картины мира, специфические культурно обусловленные *концепты* (А. А. Леонтьев, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, А. Н. Утехина).

Анализ теоретических работ, посвященных проблемам поликультурного образования и особенностям межкультурного образования, а также анализ собственных наблюдений затруднений студентов в межкультурном взаимодействии (анкеты, беседы) позволил выявить, проанализировать и классифицировать затруднения студентов в межкультурном взаимодействии. Это недостаток знаний языка и фактов иноязычной культуры, неумение анализировать и правильно интерпретировать проявления иноязычной культуры, недостаточный опыт эмоционально-чувственного отношения студентов к проявлениям иноязычной культуры, неумение успешно взаимодействовать с представителями иноязычного социума.

Концепция модернизации российского образования определила направления развития профессионального образования, одним из которых является профессиональное развитие личности, обладающей социальной, коммуникативной, информационной, когнитивной и специальной компетенциями. В этой связи на первый план выходит проблема совершенствования профессиональной подготовки студентов к преодолению затруднений в межкультурном взаимодействии на основе компетентностного подхода. Компетентностный подход признается наиболее отвечающим современному пониманию качества образования в условиях развивающегося многокультурного общества, поэтому во всем мире, и в России в том числе, требования к результату высшего профессионального образования формулируются в категории компетенции / компетентности. Анализ работ ряда исследователей компетентностного подхода (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Г. С. Трофимова, А. В. Хуторской) позволил сделать вывод о том, что этот подход акцентирует внимание на результате образования и рассматривается учеными не как совокупность усвоенной информации, а как способность / готовность человека действовать в различных стандартных и нестандартных ситуациях. В рамках данного подхода разграничиваются понятия «компетенции» (в понимании Н. Хомского как некоторой программы, образа, сценария, правила) и «компетентности» как проявление личностного качества в результате образования (И. А. Зимняя).

В нашем исследовании предпринята попытка выделить и теоретически обосновать ключевые компетенции межкультурного взаимодействия. Теоретической основой определения ключевых компетенций послужили положения о том, что языки должны изучаться в единстве с культурой страны изучаемого языка, о необходимости воспитания толерантности к чужим культурам, о пробуждении интереса к ним (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова), о том, что познание иной культуры может осуществляться только через свою собственную (М. М. Бахтин, А. Л. Бердичевский), а для эффективного взаимодействия необходимо владение определенными стратегиями поведения (И. И. Халева).

В качестве **ключевых компетенций** межкультурного взаимодействия выделены: *лингвокультуроведческая компетенция*, отражающая языковую / речевую грамотность студента, а также его культуроведческую осведомленность; *когнитивная компетенция*, предполагающая владение способами сопоставительного анализа культуроведческих явлений; *эмоционально-оценочная компетенция* – владение гуманными социальными стратегиями отношения к социокультурным проявлениям иной культуры; *поведенческая компетенция* – владение стратегиями межкультурного взаимодействия и способами преодоления межкультурных затруднений.

Отправной точкой национальной политики нашей страны в области межкультурного взаимодействия является Концепция государственной национальной политики РФ, согласно которой основополагающим требованием государства к системе образования является обеспечение разработки программ, курсов, *технологий, способствующих формированию межкультурной образованности* населения, и их внедрения в систему среднего и высшего образования.

Переориентация в идеологической сфере высшего образования привела к смене форм и методов педагогической работы, в связи с чем особое внимание стало уделяться личностно ориентированному подходу в обучении иностранному языку и его составляющей – *педагогической поддержке*.

Педагогическая поддержка в процессе обучения иностранному языку имеет существенный потенциал для реализации педагогической деятельности по определению интересов, целей, возможностей студентов в межкультурном взаимодействии и поиска путей преодоления затруднений, возникающих у них в ходе межкультурного взаимодействия. Вместе с тем, следует признать недостаточную изученность потенциала педагогической поддержки в рамках высшего образования, а также недостаточную разработанность педагогических технологий, признанных в сфере образования оптимальными для организации процесса учебной деятельности и используемых в процессе изучения иностранного языка с целью подготовки студентов к преодолению затруднений в межкультурном взаимодействии.

Анализ работ, посвященных педагогической поддержке в отечественной педагогике (Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, С. Г. Косарецкий, О. Мацкайлова, Н. Н. Михайлова, А. В. Петровский, В. В. Сериков, Т. А. Строкова, С. М. Юсфин, И. С. Якиманская), позволил осмыслить данное понятие применительно к высшему образованию. С этой целью принимались во внимание идеи основателя концепции «педагогике свободы» О. С. Газмана о педагогической поддержке как особой педагогической деятельности, обеспечивающей индивидуальное развитие личности, а также идея оказания превентивной и оперативной помощи в решении индивидуальных проблем.

Педагогическая поддержка рассматривается учеными как превентивная и оперативная помощь человеку, направленная на решение его проблем, связанных с обучением, с жизненным и профессиональным самоопределением (Т. В. Анохина, О. С. Газман, Н. Н. Михайлова); педагогическая деятельность, обеспечивающая процессы становления индивидуальности человека и его «самости» (Е. А. Александрова, В. П. Бедерханова, О. С. Газман, В. И. Слободчиков); особый вид взаимодействия между участниками образовательного процесса (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, О. Мацкайлова, К. Роджерс, И. С. Якиманская); педагогическое сопровождение образовательного процесса (С. Г. Косарецкий, Т. А. Строкова, И. С. Якиманская); средство углубления качества образования школьника (Г. А. Давыдов).

Проведенный анализ работ позволил дать определение педагогической поддержки студентов в преодолении межкультурных затруднений.

Педагогическая поддержка студентов вуза в ходе их иноязычной подготовки, по сути, определяется как педагогическая деятельность по оказанию превентивной и оперативной помощи студентам в преодолении ими межкультурных затруднений посредством реализации двух ее компонентов: педагогического сопровождения и дидактического обеспечения. Содержание педагогической поддержки включает организацию деятельности по диагностированию, проектированию, организации и проведению иноязычной подготовки студентов к преодолению межкультурных затруднений (педагогическое сопровождение) и реализа-

цию комплекса разнообразных видов содержательной информации, связанных между собой в соответствии с дидактическими задачами иноязычной подготовки на выделенных этапах (дидактическое обеспечение).

Технология педагогической поддержки студентов предполагает реализацию содержания деятельности педагога и студентов в рамках выделенных структурных компонентов педагогической поддержки на следующих этапах: на *этапе диагностически обусловленного целеполагания* изучаются стартовые возможности, опыт межкультурного взаимодействия, потребности и интересы студентов, что позволяет выявить типичные ситуации затруднений в межкультурном взаимодействии; разработка методологических основ учебного процесса на *концептуальном этапе* позволяет раскрыть смысл и содержание совместной деятельности преподавателя и студентов, сформировать цель, задачи и смыслы их сотрудничества; на *проектирующем этапе* отбирается необходимое аутентичное культуроведческое содержание для создания авторского учебного пособия, определяются методы и приемы учебной деятельности; *формирующий этап* предполагает моделирование и организацию учебного взаимодействия и познавательно-поисковой деятельности студентов; на *диагностическом этапе* осуществляется диагностика процесса овладения студентами ключевыми компетенциями межкультурного взаимодействия; *этап рефлексивной деятельности* предполагает анализ эффективности педагогической поддержки.

Содержащиеся в исследовании теоретические положения и выводы могут являться теоретической основой для создания вариативных технологий межкультурного обучения в условиях изучения двух-трех иностранных языков.

Литература

1. *Байденко В. И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров; Текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; Примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. 2-е изд. М.: Искусство, 1986.
3. *Библер В. С.* На гранях логики культуры. М.: Русское феноменологическое общество, 1997.
4. *Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
5. *Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учеб. пособие. 2-е изд. / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Педагогическое общество России, 2005.
6. *Газман О. С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 6–33.
7. *Утехина А. Н.* Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики): Монография. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006.

Т. А. Краснова

Удмуртский государственный университет

ИНТОНАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ОСОБЕННОСТИ ИХ ВОСПРИЯТИЯ

(к проблеме преподавания иностранного языка в национальной аудитории)

Усвоение интонации английского языка представляет собой определенные трудности для студентов-удмуртов. Проблема кроется не только в сложной системе английской интонации как таковой, но и в том, что студенты-удмурты не обучаются интонации родного языка. У них не сформирован так называемый «слуховой эталон». Это является препятствием для глубокого овладения интонацией английского языка. Анализ интонационных диктовок показал, что студенты-удмурты плохо распознают предъядерный участок и ядерный тон мелодического контура английских предложений.

Ключевые слова: интонация, интонационный контур, восприятие, предъядерный участок интонационного контура, ядро интонационного контура.

Tatiana Krasnova

Udmurt State University

ENGLISH INTONATION MODELS AND PECULIARITIES OF THEIR PERCEPTION (on the problem of teaching English to Udmurt students)

Acquiring English intonation Udmurt students appear to have certain difficulties. The problem lies not only in a complicated system of English intonation itself, but also in the fact that Udmurt students are not taught the intonation of their native language, so they do not have the so called "listening standard." It becomes an obstacle for them in acquiring profound English intonation. The analysis of students' intonation dictations showed that Udmurt students had certain problems with perception of pre-head and nucleus of the English intonation contour.

Keywords: intonation, intonation contour, pre-head, nucleus.

Практическое овладение интонацией изучаемого иностранного языка представляет собой большую трудность, поскольку, как подчеркивает И. Г. Торсуева, «это можно объяснить тем, что в области интонации больше, чем в других аспектах языка, проявляется автоматизм речи» [1. С. 26]. На интуитивное интонационное оформление речи указывают в своих работах Б. В. Беляев, Г. М. Вишневская, В. В. Кулешов, А. В. Мишин.

Особая трудность овладения интонацией в процессе изучения иностранного языка ставит перед методикой большие задачи в плане разработки специальных упражнений и рекомендаций, способствующих скорейшему и успешному усвоению иноязычной интонации. Обычно изучение иноязычной речи идет по тому же «плану», что и овладение родной речью: сначала аудирование, затем имитация и продуцирование. Однако, приступая к изучению иностранного языка, человек имеет в своем «багаже» систему родного ему языка, которая не может не оказывать влияния на процесс изучения другого языка, приводя, как правило, к интерференции двух языковых систем, а как следствие этого, к акценту на уровне восприятия и воспроизведения. По мнению С. И. Бернштейна, «фонетическая система родного языка в такой мере воздействует на восприятие звуков чужой речи, что в большинстве случаев неверными оказываются уже те слуховые образы, которые учащиеся пытаются воплотить в своем произношении» [2. С. 24]. Отсюда ясно, какую большую роль играет развитый у учащихся речевой слух, адекватная ассоциация между слуховым и двигательным представлением.

Одним из средств проверки адекватности восприятия интонационных моделей иностранного языка могут служить интонационные диктовки, когда перед учащимися стоит задача – услышать, какая интонационная модель оформляет то или иное высказывание, и правильно передать услышанное путем интонационной разметки. Обычно фонетическая

диктовка состоит из пяти–девяти предложений или диалогических единств. Каждый стимул произносится преподавателем-фонетистом трижды с интервалом в 2–3 секунды. Между стимулами делаются паузы в 3–4 секунды. Фонетические диктовки проводятся, как правило, после ознакомления студентов с той или иной интонационной моделью изучаемого иностранного языка и являются своего рода проверкой усвоения незнакомой интонационной модели. Анализ наиболее типичных, зарегистрированных в разметке ошибок помогает установить конкретные варианты интерференции на уровне восприятия, выявить, что представляет наибольшую трудность в овладении иноязычной интонацией для носителей конкретного языка и на какие интонационные модели необходимо обратить особое внимание в процессе дальнейшего обучения иностранному языку.

Наше исследование имело своей целью установить наиболее типичные ошибки студентов-удмуртов в восприятии английской интонации на основе интонационных диктовок в течение первого года на удмуртско-английском отделении факультета удмуртской филологии. Выбор зачетных диктовок, проведенных со студентами в течение первого и второго семестров, в качестве практического материала исследования можно объяснить следующим образом: на протяжении первого семестра главное внимание при обучении практической фонетике английского языка уделяется правильному восприятию и воспроизведению сегментных единиц языка, хотя здесь же вводятся и суперсегментные единицы. Весь процесс обучения фонетике строится на уровне имитации. Интонационная система О. Коннора и Арнольд начинает вводиться параллельно с обучением звукам. К концу первого семестра студенты имеют представление о наиболее типичном интонационном оформлении повествовательных предложений, общих и специальных вопросов, незаконченных высказываний. Таким образом, интонационная зачетная диктовка за первый семестр обобщает все интонационные комбинации, с которыми студенты знакомились в течение вводно-коррективного фонетического курса.

Основные интонационные контуры, включенные в диктовку за первый курс первого семестра, явились наиболее частотными и несложными, как, например:

- а) ступенчато-нисходящая шкала + низкий восходящий тон (Step H + LR)
- б) низкий предтакт + ступенчато-нисходящая шкала + низкий нисходящий тон (Low H + Step H + LF)
- в) ступенчато-нисходящая шкала + высокий нисходящий тон (Step H + HF)
- г) высокий нисходящий тон (HF)

Как показал материал исследования, наибольший процент адекватного восприятия ядра предложения приходится на низкий нисходящий тон – 90%, далее 78% правильного восприятия приходится на низкий восходящий тон и хуже всего опознается высокий нисходящий тон – 51% от общего числа ответов-разметок. Адекватное восприятие студентами нисходящего тона не вызывает удивления и сомнения, поскольку данный тип интонации является универсальным для большинства языков, в том числе и для удмуртского – родного для студентов, написавших диктовки.

Низкий восходящий тон также опознается довольно хорошо, поскольку данный ядерный тон является типичным для удмуртского общевпросительного предложения без частицы «а». В случае с частицей «а» общий вопрос в удмуртском языке оформляется восходяще-нисходящим завершением и характеризуется распевным растянутым произношением заударной частицы «а». Тот факт, что высокий нисходящий тон опознается студентами-удмуртами довольно слабо, можно объяснить тем, что даже в случаях логического выделения какого-либо значимого слова в предложении в удмуртском языке используется не столько мелодика, сколько динамические средства выделения слова и длительность. Высокое падение тона в английском языке заменяется студентами-удмуртами либо на восходяще-нисходящее завершение (22%), поскольку они слышат что-то специфичное в интонационном оформлении английского предложения, а что это – точно не знают, либо на низкое нисходящее завершение (27%).

По-видимому, нечеткое восприятие наиболее распространенных и несложных интонационных контуров английского языка студентами-удмуртами можно объяснить тем, что у

студентов на первом курсе еще недостаточно сформировался опорный «слуховой эталон», и к тому же важно отметить, что студенты удмуртско-английского отделения не обучаются интонации родного (удмуртского) языка, и, как показал анализ учебных программ, этот вопрос вообще не отражается в программах, поскольку в удмуртском языкознании вопросы просодии до сих пор не разработаны и не находят своего четкого системного отображения

Что касается особенностей восприятия мелодического оформления шкалы интонационного контура, то следует отметить, что в большинстве случаев правильно опознавалась ступенчато-нисходящая шкала – 82% правильных ответов-разметок от общего количества ответов. Основной опорой при опознании английской нисходящей шкалы является увеличение количества ударений в акцентной структуре английских фраз, и в данном случае интерферентное влияние удмуртской просодической системы является положительным, поскольку для нее характерно даже большее число выделенных слов во фразе, нежели в английском языке.

На начальном этапе обучения практической фонетике английского языка студенты-удмурты не всегда улавливают особый перелом в шкале, нарушенной постепенностью (эмфатическое выделение). В предложениях типа *There were so many flowers everywhere* правильное восприятие эмфазы заменяется на обычное ударение – 26% неправильных ответов-разметок. Скорее всего, замена эмфазы на простое ударение происходит вследствие того, что для удмуртского языка характерно не столько повышения тона в ударных и заударных слогах предъядерного участка интонационного контура, сколько его более интенсивное (громкое) произнесение. В 12% ответов одной из грубых ошибок неадекватного восприятия эмфатического выделения слова во фразе является противоположная маркировка данного интонационного явления: подъем тона голоса заменяется высоким падением тона. В данном случае студенты слышат наличие эмоционального выделения во фразе, но еще не умеют правильно определить, какое средство эмфазы используется

При восприятии английской интонации студенты-удмурты допускали ошибку, связанную с переносом интонационного предложения. Так, в предложении типа *Did you enjoy the play last night?* происходит перенос интонационного центра со слова *play* на слово *night*: *Did you enjoy the play last night?*

Наличие такого рода ошибок свидетельствует о стандартности решения студентов-удмуртов считать синтагматическое ударение чаще всего расположенным в конце синтагмы, и в данном случае мы наблюдаем интерферентное влияние системы русского языка, который, по сути, является вторым родным языком для студентов-удмуртов и в котором интонационный центр, по данным Н. Д. Светозаровой [3. С. 18], обычно совпадает с последним знаменательным словом фразы.

Анализ фонетических интонационных диктовок студентов-удмуртов показал, что у основной массы обучающихся постепенно складываются так называемые «слуховые эталоны» основных интонационных моделей английской речи, хотя в некоторых случаях восприятие ими английской интонации характеризуется рядом особенностей, которые свидетельствуют о не всегда адекватной идентификации интонационных моделей изучаемого иностранного языка. Зафиксированные в зачетных диктовках ошибки на уровне восприятия показывают, что наиболее пристальное внимание фонетистов-педагогов при обучении английской интонации студентов-удмуртов должно быть обращено на предъядерный участок акцентно-мелодического контура английских предложений и на расположение ядерного тона. Для того чтобы избежать повторения указанных ошибок, необходимо тщательно отрабатывать интонацию в устной форме при разнообразии упражнений и обязательно включать ее в следующую диктовку, поскольку, как показывает практика преподавания английской интонации, улучшение уровня восприятия интонационных моделей обычно коррелирует с улучшением воспроизведения английских интонационных моделей.

Литература

1. Торсуева И. Н. Некоторые вопросы методики обучения интонации // ИЯШ. М.: Просвещение, 1976. № 2. С. 21–28.
2. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению. М., 1975. С. 15–61.
3. Светозарова Н. Д. Фонетическая реализация интонационных противопоставлений // Актуальные вопросы интонации. М., 1994. С. 81–89.

И. А. Кузнецова

Удмуртский государственный университет

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

На современном этапе развития высшего образования в России особенно актуальным становится изучение и анализ зарубежного опыта организации самостоятельной учебной деятельности студентов в рамках университетского образования. В работе представлены некоторые аспекты педагогической системы зарубежных вузов, релевантные проблеме организации эффективной и оптимальной самостоятельной работы студентов. Они излагаются в контексте педагогической интерпретации теории ограничений М. Вудкока и Д. Фрэнсиса. Даются примеры интеграции изученного опыта в процесс подготовки студентов – будущих переводчиков на базе кафедры перевода и стилистики английского языка Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность студентов, подготовка переводчиков, управленческая культура, концепция ограничений, управление, самоуправление.

Irina Kuznetsova

Udmurt State University

ON THE QUESTION OF ORGANIZING AUTONOMOUS STUDY FOR FUTURE TRANSLATORS AND INTERPRETERS

The current stage of the Russian education reform calls for a benchmarking analysis and careful study of how foreign universities set up their systems of independent and autonomous study. This paper deals with some aspects of how to organize this work effectively and efficiently. The analysis is carried out in the context of Woodcock and Francis' blockages theory. The paper provides some examples of how the foreign universities' experience is integrated in organizing autonomous study for future interpreters and translators at the School of Foreign Languages and Literature, Udmurt State University, Department of Translation and English Stylistics.

Keywords: autonomous study, interpretation and translation training, management culture, blockages theory, management, self-management.

В условиях сокращения количества аудиторных часов оптимизация самостоятельной учебной деятельности студентов становится необходимой частью образовательного процесса. Это универсальная тенденция, и преподаватели разных кафедр, в зависимости от профилирующей области, находят собственные способы решения проблемы. Характер подготовки будущих переводчиков уже изначально предопределяет необходимость регулярной, упорной и последовательной самостоятельной работы. Среди основных направлений самостоятельной деятельности студентов переводческого отделения можно выделить следующие:

- выполнение письменных переводов, их анализ и сравнение, работа с лексическим материалом;
- выполнение обратного перевода, сравнение с оригиналом;
- обработка и запись перевода прецизионной информации;

- прослушивание пленок или просмотр передач, видеоматериалов;
- общение с носителями языка;
- отработка перевода различных темпов речи;
- отработка сочетаемости и ее различных вариантов;
- тренировка внимания;
- тренировка памяти;
- развитие речи;
- практические занятия по «артистизму»;
- фонетическая тренировка: артикуляция звуков и дикции;
- психологические тренинги.

Как видно из обозначенных выше направлений, самостоятельная работа студентов – будущих переводчиков хотя и строится на тех же принципах, что и работа студентов, изучающих иностранные языки, но имеет некий сверх-уровень, отражающий необходимость тренировки особых качеств. Речь идет о личностных и профессиональных качествах, значимых и релевантных именно в контексте особенностей переводческой деятельности. Мы считаем, что их актуализация в контексте самостоятельной учебной деятельности положительно скажется на личностном и профессиональном становлении студентов.

Соответствующие качества были определены в контексте интерпретации *концепции ограничений*, разработанной американскими психологами М. Вудкоком и Д. Фрэнсисом [2]. Она стала одной из концептуальных основ в нашем диссертационном исследовании, выполненном под руководством профессора Г. С. Трофимовой. Работа посвящена вопросам развития управленческой культуры студентов. Для справки отметим, что *управленческая культура студентов понимается нами как совокупность качеств личности, актуализация которых на трех уровнях управления (собственно управление, соуправление, самоуправление) позволяет приобщить студентов к управленческим знаниям и умениям, а также определить их ценностные ориентации в контексте будущей профессии*. Именно уровень самоуправления имеет критическое значение в контексте организации эффективной самостоятельной учебной и научной деятельности студентов.

Так, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского государственного университета Н. Ф. Голованова подчеркивает важность создания условий для осмысления студентом собственного «Я» через возможности для:

- *самопознания*, закрепляя интерес к своему «Я», обучая способам познания своих личностных качеств и способностей;
- *самоопределения*, создавая в различной деятельности ситуации выбора, принятия собственного решения;
- *самореализации*, помогая проявить свой творческий потенциал в учебной и внеучебной деятельности;
- *саморегуляции*, обучая управлению собственными желаниями, порывами, стимулированию и корректированию собственных действий [1].

Самопознание, самоопределение, самореализация и саморегуляция – неотъемлемые компоненты самоуправления, осуществляемого переводчиком в его деятельности.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что студент – будущий переводчик, являясь субъектом самоуправления, а также субъектом учебной и квазипрофессиональной деятельности, призванной подготовить его к деятельности профессиональной, совершенствует личностные качества.

Обозначив важность уровня самоуправления в общей стратификации управленческой культуры студента, обратимся к *концепции ограничений М. Вудкока и Д. Фрэнсиса*.

Эта концепция не строится на суммировании нужных человеку качеств, обеспечивающих эффективное исполнение им определенных профессиональных операций. Напротив, она исходит из эмпирического анализа того, что мешает человеку проявить эти качества; другими словами, она исходит из трактовки ограничений. Факторы, сдерживающие потенциал и

результаты работы «системы», т. е. организации, рабочей группы или одного человека, называются ограничениями.

Концепция ограничений кажется полезной, содержательной и интересной для ее развития в рамках педагогической науки, в частности исследования того, *что является ограничением для студента в самостоятельной учебной деятельности*. Суммируем основные положения рассматриваемой концепции.

Каждый человек имеет возможность развивать и повышать эффективность своей работы, но по причинам, часть которых очевидна, а часть – нет, у каждого есть и области недоразвитых способностей. Это – ограничения. Теория ограничений предполагает в качестве быстрее и наиболее практичного способа осуществления ускоренного саморазвития путь изучения, осознания и преодоления ограничений, препятствующих успеху и личностному росту.

Идея концепции такова, что внимание советуется обращать на те факторы, которые препятствуют полной реализации соответствующих личностных возможностей. Поступая таким образом, можно обеспечить быстрый рост, и этот успех позволяет поверить в реальность перемен в самом себе. Педагогические и психологические исследования говорят о том, что студенты старших курсов достаточно проницательны и имеют определенное представление о том, что им нужно для совершенствования, но у них отсутствует как система для точного определения этих нужд, так и средства их реализации. То же самое можно сказать о студентах – будущих переводчиках.

От постановки проблемы авторы концепции переходят к описанию возможных путей и способов идентификации каждого из ограничений, а также поиска реальных путей развития качеств личности, способствующих преодолению этих ограничений. В рамках разработанной концепции мы провели исследование основных компонентов, способствующих эффективной организации самостоятельной деятельности студентов переводческого отделения и соотнесли их с конкретными качествами личности. Ниже представлены качества личности, развитию которых, по нашему мнению, должно уделяться целенаправленное внимание в курсе подготовки переводчиков. Они же – основа успешной самостоятельной работы:

- наличие высоких этических и моральных ценностей, отвечающих гуманистической образовательной парадигме;
- осознание четких личных целей;
- потребность в постоянном личностном росте и самосовершенствовании;
- опыт решения проблем;
- изобретательность и способность к инновациям;
- знание современных управленческих подходов;
- организаторские способности;
- способность формировать и развивать эффективные рабочие группы, быть их активным участником.

Еще раз сформулируем тезис о необходимости формирования вышеуказанных качеств у студентов и проиллюстрируем это статистическими данными. Так, аудиторная нагрузка в западных университетах составляет примерно 20–25% учебного времени студента, и гораздо больше времени отводится на различные формы самостоятельной работы. Так, в Великобритании студент проводит в аудиториях (включая лекции, тьюторские занятия, практикумы, контрольные работы и т. п.) в среднем *16 часов в неделю*, в России же – *до 40 часов*. Соотношение между аудиторной нагрузкой и самостоятельной работой студента в ведущих вузах США колеблется от 1:2 до 1:3. Это означает, что при недельной нагрузке в *48–60 часов* на аудиторные занятия (как лекции, так и семинары) приходится только *16–26 часов*. В свете изменений, происходящих в российской высшей школе, отметим, что опыт организации самостоятельной работы в европейских и американских вузах заслуживает внимания и тщательного анализа.

В рамках данной статьи рассмотрим, какие компоненты педагогической системы могут способствовать развитию вышеобозначенных качеств у студентов.

Прежде всего рассмотрим особенности **целеполагания**. Американская система высшего образования прагматически ориентирована. Выпускники американских высших школ выгодно отличаются от выпускников российских вузов по признаку целенаправленности своих академических усилий. Американские студенты, особенно постдипломных программ, могут точно сформулировать, что они ожидают от каждого из курсов и как полученные знания и умения помогут им в карьере. В России же оторванность образования от реальных потребностей человека в современном мире и неразвитость механизмов возвращения взрослого человека в стены университета для дальнейшего академического выстраивания своей профессиональной карьеры часто приводят образовательные маршруты наших сограждан в тупик.

Конечная цель обучения по любой профессионально-ориентированной программе в США проецируется и на целеполагание любого отдельного курса. Цель конкретизируется в задачах. Важно отметить, что помимо задачи, отражающей непосредственную специфику и содержание предмета, любой курс обязательно ориентирован и на следующие направления:

- помочь студентам улучшить их способность критически и аналитически мыслить, видеть логику аргументации, определять и оценивать те принципы, которые определяют соответствующую аргументацию;
- предоставить студентам возможность совершенствовать свои навыки работы в команде и таким образом учиться у других и расширять круг своих личных и профессиональных связей;
- помочь студентам лучше узнать себя, особенно с точки зрения навыков, необходимых в профессиональной деятельности;
- дать студентам относительно широкую подготовку и научить их пополнять, обновлять знания, умения и навыки по мере необходимости.

Отметим, что те же самые направления выделяются как принципиальные в рамках Болонского процесса.

Принципиально важным для реализации, а не просто декламации вышеобозначенных задач становится, по нашим наблюдениям, тот факт, что задачи проговариваются в группе, они осознаются и принимаются всеми участниками. Рассмотрим один из приемов организации смыслового целеполагания, изученный нами в контексте американской высшей школы и на сегодняшний день успешно реализуемый в нашей практике при подготовке студентов – будущих переводчиков: **письменное изложение личных целей** (statement of personal goals). Обычно это задание студенты получают после первого занятия курса, на котором, как обычно, излагается общая концепция и логика будущих занятий. Студенты, таким образом, получают реальный шанс проанализировать собственные личные цели в контексте нового курса. Это развивает такие навыки, как ориентация на цели, организационные навыки, навыки самоорганизации и работы над собой в аспекте планирования собственного академического маршрута, и в частности в аспекте организации собственной самостоятельной учебной деятельности.

В прямой корреляции с изложением личных целей находится другой, успешно реализуемый нами прием, а именно – задание по **оценке самого себя** (self-evaluation). Преподаватель просит студентов описать, как курс способствовал достижению персональных целей, поставленных на начало обучения. Это дает студентам шанс оценить собственный прогресс и зарегистрировать положительные изменения, а также наметить дальнейшее направление собственного развития. Особо отметим тот факт, что в подобного рода работах всегда предлагается проанализировать пройденный предмет в контексте других предметов программы и отметить, где студент видит связи и как новое знание и новые приобретенные умения «вписываются» в наличный опыт и в программу его дальнейшего личностного и профессионального развития.

В американской системе высшего образования навык самооценки ценится настолько высоко, что в некоторых школах (например, школа Fairhaven) студентам выставляют финальные оценки не по фактическим результатам экзаменов, тестов и по участию в проектах, а по

качеству написанной самооценки, которая, естественно, будет отражать все из перечисленных выше виды работ, но не в стандартной и часто ограниченной интерпретации преподавателя, а в собственной трактовке, в контексте прошлого опыта и перспектив.

Хотя не существует определенной модели написания самооценки, качественно выполненные работы имеют ряд общих черт.

Во-первых, повествование самооценки максимально конкретно и точно. Например, предложение типа «Этот курс был для меня чрезвычайно полезным, так как через дискуссии и через изученные материалы улучшились мои навыки анализа» не даст четкого представления о том, что именно студент извлек из данного курса, и существенно снизит качество работы. Требуется конкретизация: дискуссии на какую тему, в каком формате, что именно из прочтенного и анализа чего.

Во-вторых, особый акцент делается на умение задавать вопросы – навык, который, по словам многих исследователей и практиков, есть показатель высокой степени образованности, а также совершенно необходимый в работе с людьми, в том числе в сфере перевода и переводоведения. Развитие этого навыка в контексте написания самооценки происходит через постановку вопросов самому себе. Приведем несколько таких вопросов:

- Делал ли я больше / меньше, чем требовал преподаватель? ... чем изначально собирался я сам? ... Почему?
- В чем я сейчас разбираюсь лучше всего как следствие прохождения этого курса?
- Что для меня до сих пор остается неясным?
- Мои сильные и слабые стороны как студента. Что я делал в течение курса для их улучшения? Что я собираюсь делать дальше?
- Что мне больше всего понравилось в этом классе? Что меня раздражало больше всего? Как на эти процессы повлияли мои собственные установки и качества?
- Чему я научился? Чему я хотел научиться? и т. д.

Как видно из приведенных примеров, ни одна оценка не имеет такого широкого потенциала для истинной оценки достигнутого за время курса, как вопросы студента самому себе. Профессор из США Фил Агер (Fairhaven College, Western Washington University) выделяет четыре компонента, которые принципиально важны для истинной оценки пройденного курса:

- *когнитивный* – включает в себя серию вопросов о полученном знании;
- *операциональный* – о приобретенных навыках и умениях;
- *оценочный* – ориентирует студента на анализ полученных знаний и умений в контексте реальной, неакадемической жизни;
- *эмотивный* – насколько класс помог студенту узнать себя лучше, насколько он в целом стоил проведенного времени и затраченных сил.

Написание самооценок может трактоваться как важное направление развития качеств, обозначенных нами в начале работы – качеств, актуализация которых на уровне самоуправления будет способствовать эффективной самостоятельной учебной и исследовательской деятельности. Задача преподавателя, особенно на первых порах, – донести до студента идею о том огромном обучающем и развивающем потенциале, который несет в себе этот вид работы.

Далее обратимся к активной форме организации деятельности студентов, используемой преподавателями кафедры перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ УдГУ – работе в группах. Важно отметить, что самостоятельная учебная деятельность не ограничивается лишь собственной, изолированной деятельностью каждого конкретного студента. В переводческой подготовке важное место занимают групповые, но самостоятельные (т. е. без участия преподавателя) проекты (редактирование переводов, анализ текстов, составление специализированных словарей, изучение сочетаемости слов и т. д.). Сразу отметим, что умение студентов **работать в команде** не воспринимается нами как само собой разумеющееся. Считаем необходимым, чтобы преподаватель устно или через программу курса знакомил студентов с особенностями групповой работы и раскрывал механизмы, по которым будет оцениваться индивидуальная работа каждого внутри общего проекта.

Четкость и конкретность требований преподавателя относительно работы в команде – первый шаг к самодисциплине каждого из членов проекта и всей команды в целом. Преподаватель заранее оговаривает типичные проблемы работы в группе:

- отсутствие доверия, возникающее из-за того, что члены команды изначально ориентированы на поддержание своего статуса, а не на общую цель. Студентам с такой установкой трудно открыться, трудно позволить себе сделать ошибку;
- боязнь конфликта направляет все усилия на поддержание не всегда продуктивного равновесия;
- отсутствие последовательности в реализации принятых решений;
- нежелание принимать и разделять ответственность;
- сосредоточенность не на результате, а на собственной оценке, на способах самоутверждения и т. д.

В конце группового проекта студентам предлагается произвести **360°-ную оценку** работы участников общего проекта (оценку действий и проявленных деловых качеств, личного вклада каждого в групповой проект). Многие эксперты считают, что 360° – идеальный инструмент для рефлексии над проделанной работой, а также для планирования дальнейшего академического маршрута, существенной составной частью которого является самостоятельная учебная и научная деятельность.

Учитывая ту роль, какую играет навык работы в команде в современном мире, такая форма организации работы студентов кажется очень перспективной. Работая над совместным проектом, студенты развивают свои организационные навыки, учатся решать проблемы, влиять на других, на практике пробуют нестандартные, оригинальные решения.

Подводя итог вышеизложенному, подчеркнем, что сегодняшние первокурсники не обладают достаточными навыками организации собственной самостоятельной работы. Они также часто не имеют представления о том, какая роль отведена самостоятельной работе в новой системе планирования учебной нагрузки. В связи с этим считаем необходимым подчеркнуть важность целенаправленного формирования у студентов умений и навыков самостоятельного мышления и практического применения знаний. В планировании и реализации любого практического или теоретического курса (особенно на уровне бакалавриата) важно помнить, что главное – это подготовить условия для дальнейшего самостоятельного академического и профессионального роста каждого выпускника. Действительно, самостоятельность должна рассматриваться всеми участниками учебного процесса как критерий зрелости студентов, что само по себе является мощным стимулом к самоорганизации, мобилизации и планированию использования внутренних ресурсов.

Цели, задачи, а также логика и сам процесс формирования навыков самостоятельной учебной деятельности у будущих переводчиков гармонично вписывается в современную гуманистическую парадигму, где ситуативное управление, самоуправление и самоорганизация рассматриваются как необходимые и важные составляющие самостоятельной учебной и научной деятельности студентов. Концептуальные основы данного процесса, включая его принципы, были сформулированы в рамках следующих подходов: гуманистический, системный, компетентностный, личностно-деятельностный, культурологический, рефлексивно-креативный.

Литература

1. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: Учеб. пособие для вузов. СПб.: Речь, 2005.
2. Woodcock M. & Francis D. The Unblocked Manager. Gower Publishing, 1982.

Н. Ю. Милютинская

Удмуртский государственный университет

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СИСТЕМНОГО ОВЛАДЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ РЕЧИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается системный подход как концептуальная основа для конструирования системы овладения фонетической культурой речи в профессиональном языковом образовании.

Ключевые слова: фонетическая культура речи, системный подход, конструирование педагогической системы.

Nataliya Milyutinskaya

Udmurt State University

CONCEPT-BASED SYSTEM OF ACQUIRING PHONOLOGICAL CULTURE IN VOCATIONAL LANGUAGE EDUCATION

The article introduces a system-based approach to designing a concept-based system of acquiring phonological culture in professional language training.

Keywords: phonological culture of speech, system-based approach, designing pedagogical system.

Процесс модернизации системы российского образования качественно изменил требования к социально-профессиональной компетентности [2. С. 5] специалиста по иностранному языку (ИЯ). Социально-профессиональная компетентность выпускника языкового вуза заключается в овладении им культурой мышления и нормативной культурой речевого общения на родном и иностранном языках в бытовой, научной и производственной сферах; в готовности к сотрудничеству; в осознанности социальной значимости своей профессии. Данные требования обусловлены пересмотром роли общения, которая, в настоящее время, возрастает и становится инструментом решения проблем на геополитическом, кросс-культурном, этноконфессиональном, профессиональном и социально-экономическом уровнях. Таким образом, владение нормативной культурой общения предполагает способность будущего специалиста осуществлять общение, правильно используя грамматические, лексические, стилистические средства языка и межкультурные особенности коммуникации. Однако следует отметить отсутствие внимания государственной образовательной политики к не менее важным, на наш взгляд, составляющим культуры общения, способствующим эффективности коммуникации – фонетическим средствам оформления речи. Во-первых, не ясны роль, место и значимость фонетического оформления речи в мультикультурном мире и языковом образовании как основания для проявления коммуникативной, социальной и интеллектуальной активности индивида. Во-вторых, не раскрыты структурно-содержательные компоненты фонетического оформления речи. В третьих, несмотря на накопленный богатый материал в области теоретической фонетики (функциональная значимость звуковой стороны, выбор единицы членения речевого потока и др.) и данные в области экспериментальной фонетики (функциональные особенности звучащей речи и др.), дидактика профессионального языкового образования не располагает единой научно обоснованной концепцией обучения фонетическому оформлению речи в формате межкультурного общения и технологиями овладения фонетической стороной речи, которые бы адекватно отражали теоретические и экспериментальные достижения. В четвертых, существующие подходы к обучению фонетической стороне речи на ИЯ (традиционный, комплексный, функциональный, подход аппроксимации) не дают системного представления об овладении студентами фонетическими средствами речи. Таким образом, высокая информатизация общества, достижения в области экономики, политики и культуры, возросшие возможности межкультурного общения, стремление людей к полилингвизму и поликультурности, с одной стороны, и снижение общей культуры общения, заключающейся в неумении использовать

комплекс средств фонетического оформления речи адекватно ситуации общения, с другой стороны, диктуют необходимость пересмотра роли фонетического оформления речи в общении, а также создания концептуально-обоснованной системы овладения фонетической культурой речи.

Проведенный анализ лингвистической и психолингвистической литературы позволил установить компонентный состав фонетических единиц, и их иерархическую значимость в процессе общения, закономерности функционирования сегментных и супraseгментных единиц в типах звучащей речи, основные особенности восприятия, усвоения и воспроизведения единиц звучащей речи. Полученные научные данные о фонетических особенностях оформления речи и современные требования к социально-профессиональной компетентности специалиста по ИЯ качественно меняют отношение к роли фонетического оформления в речевом общении и позволяют говорить не об отдельных фонетических единицах, а о *фонетической культуре речи* (далее ФКР) как *специфическом, полифункциональном, системно-интегративном личностном качестве, основанном на системе ценностных ориентаций личности, знаниях норм функционирования единиц звучащей речи в основных коммуникативных ситуациях общения, умениях использовать акустико-артикуляционные средства, ритмико-мелодические контуры, акцентуационные средства, темпо-голосовые и личностно-эмоциональные характеристики звучащей речи для создания коммуникативного эффекта в процессе осуществления общения на межкультурном, профессиональном и социальном уровнях*. Фонетическая культура речи предполагает способность студентов: 1) воспринимать и понимать прагматическое значение высказывания на ИЯ согласно его оформлению выразительными средствами речи; 2) использовать акустико-артикуляционные, темпо-голосовые, ритмико-интонационные, акцентуационные средства звучащей речи согласно дискурсу общения; 3) варьировать использование выразительных средств речи, соблюдая культурный код межличностного общения [1. С. 245]; 4) выбирать стратегии поведения; 5) использовать невербальные компоненты речи.

Поскольку процесс овладения ФКР имеет множество проявлений, нам представляется целесообразным вычленив отдельные компоненты и сконструировать систему овладения ФКР на ИЯ. *Системный подход*, ориентирующий исследователя на раскрытие целостности объекта, выявление его связей и отношений, позволяющий раскрыть признаки системы (элементность строения, взаимодействие элементов, наличие системообразующего фактора, иерархия связей, целостность, единство) и применить системные принципы (оптимальность, структурность, функциональность, интегративность), является основополагающим при проектировании системы овладения фонетической культурой речи. Опыт применения системного подхода к педагогическим явлениям [5. С. 22] позволяет определить систему овладения фонетической культурой речи как целостную совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом компонентов, необходимых для реализации функций ФКР, сконструированную с целью обучения общению на ИЯ в рамках личностного и профессионального развития студента в образовательном процессе. При проектировании системы овладения ФКР необходимо учитывать следующие факторы: система должна отвечать социальным потребностям, быть функциональной, способствовать достижению системно-полезного результата [5. С. 25]. Анализ понятия педагогической системы показывает, что к числу основных компонентов педагогической системы относятся педагогические цели, участники педагогического процесса, взаимодействие педагогов и учащихся, педагогические средства, управление педагогическими процессами. В структуре системы обучения ФКР мы выделяем: участников педагогического процесса (студенты, преподаватель), цель, подходы, принципы, содержание обучения ФКР, управление процессом овладения ФКР, способствующих усвоению знаний, способов действий, а также личностному и профессиональному развитию студентов.

В процессе овладения ФКР мы выделяем четыре аспекта: *коммуникативно-деятельностный, когнитивный, социокультурный, личностный*.

Коммуникативно-деятельностный аспект. Коммуникативный акт, являясь отправным положением психолингвистической концепции, обозначает сферу деятельности студента.

Обучение ФКР, на наш взгляд, складывается из системы действий, направленных на формирование выражения мысли на языке с помощью выбора выразительных средств, стратегии поведения в ситуации межличностного общения.

Когнитивный аспект предполагает овладение системой акустико-артикуляционных, темпо-голосовых, ритмико-интонационных, акцентуационных средств ФКР на ИЯ путем осознания их роли в общении через мыслительные операции анализа и сравнения (в родном и иностранном языках).

Социокультурный аспект заключается в способности варьировать фонетические средства речи (громкость, темп, паузацию) и использовать невербальные компоненты речи, соблюдая культурный код межличностного общения. Студенты усваивают закономерности функционирования выразительных компонентов, стратегии поведения в родном и иностранном языках, что способствует формированию основ межкультурного общения.

Личностный аспект связан с мотивацией студента, с личностно-индивидуальной включенностью в процесс овладения фонетической культурой речи; с осознанием себя как личности в процессе речевого взаимодействия; с формированием активной личностной позиции посредством использования в общении правильной стратегии поведения и средств выразительности, которые воздействуют на собеседника; в способности творческого использования акустико-артикуляционных, темпо-голосовых, ритмико-интонационных, акцентуационных средств ФКР для создания коммуникативного эффекта.

Цель является системообразующим компонентом, прогнозирующим подготовку специалистов по ИЯ. *Основной целью* овладения студентами ФКР является личностное и профессиональное развитие будущего специалиста в области языка путем овладения целостной системой знаний об особенностях функционирования фонетических средств речи в культуре общения страны изучаемого языка и родной культуре; комплексом взаимодействующих компонентов ФКР (акустико-артикуляционных, ритмико-мелодических, темпо-голосовых, акцентуационных, стратегии поведения, невербальные средства общения), которые обеспечивают успешность в процессах восприятия, выражения и воздействия в профессионально-педагогическом, межкультурном и социальном общении. Стратегическая цель имеет ряд взаимосвязанных *задач*: *развитие личностных качеств* (эмоциональных, творческих, социальных, когнитивных, речевых); *развитие психических функций*, связанных с речевыми процессами (восприятия, мышления, воспроизведения) и *развитие способностей к усвоению фонетической культуры речи на ИЯ* (фонематический слух, память, имитационные способности, творческие способности); *приобщение посредством овладения ФКР к межкультурному общению* (на основе выбора стратегий поведения и средств ФКР в конкретном дискурсе общения); *воспитание профессионально-значимых качеств ФКР* (артистические, вокальные способности; владение стратегиями поведения, основанными на сотрудничестве; владение приемами учения и обучения; приемами предъявления материала на основе функционального подхода); *воспитание потребности к постоянному совершенствованию фонетической культуры речи* (владение методикой рефлексии собственной учебной деятельности в овладении ФКР).

ФКР как образовательный результат и личностное качество предполагает систему обучения, основанную на выборе методологических подходов. Концептуальными ориентирами организации процесса овладения фонетической культурой речи послужили: *личностно-ориентированный подход*, предполагающий самостоятельность студентов в процессе обучения, выбор ими приемов учения в овладении ФКР, опору на имеющиеся знания по теоретической фонетике, психолингвистике, целенаправленное формирование учебных стратегий: 1) стратегии, базирующиеся на механизмах человеческой памяти; 2) когнитивные стратегии (сопоставление, анализ, синтез при изучении фонетического материала); эмоциональные (умение осуществлять эмоциональный самоконтроль в ситуации межкультурного взаимодействия); социальные (готовность к социальному, межкультурному взаимодействию). *Функциональный подход* позволяет учитывать условия реального общения, для которого студентам необходимо овладеть лингвистической компетенцией (знание выразительных средств речи, оформляющих коммуникативные акты); социолингвистической компе-

тенцией (способность выбирать средства выразительности на ИЯ в зависимости от цели и ситуации общения); дискурсивной компетенцией (способность понимать фонетическое оформление коммуникативных высказываний и правильно оформлять свои высказывания в разных функциональных стилях); социальной компетенцией (умение и желание взаимодействовать с другими, уместное использование выразительных средств в общении, толерантность в общении, способность уважать язык и культуру страны изучаемого языка). *Социокультурный подход* ориентирует студентов на овладение языковым материалом и средствами акустико-артикуляционной, ритмико-мелодической, темпо-голосовой и акцентуационной ФКР для правильного восприятия собеседника и установления взаимной симпатии, способствующей эффективному общению [4. С. 102]; для реализации намерений с помощью использования средств ФКР на межкультурном уровне; повышение общей культуры и эрудиции студента за счет страноведческих, лингвострановедческих знаний, культурных особенностей общения и поведения носителей языка.

Отбор и построение содержания обучения ФКР мы осуществляем с учетом требований *государственного стандарта* профессиональной подготовки специалистов иностранного языка в вузе и *дидактических принципов* отбора [6. С. 32–36] и структурирования содержания обучения. На наш взгляд, использование принципа *научной ценности содержания обучения*, позволяет предъявить разделы обучения ФКР в строгой последовательности и взаимосвязи. Принцип *единства содержания обучения*, отражает связь практической части обучения ФКР с теоретическими курсами по фонетике. Принцип *соответствия содержания обучения профессиональной деятельности будущего специалиста*, направлен на использование средств ФКР в разных коммуникативных жанрах, и на использование информационно-познавательных, когнитивных, познавательно-поисковых и личностных стратегий. В соответствии с принципом *генерализации*, в содержании обучения ФКР включается лишь информационно емкий материал, обеспечивающий разумную и оправданную концентрацию учебной информации и интеграцию профессиональной компетентности. Принцип *единства всех форм обучения и саморазвития* включает интеграцию наук (лингвострановедение, лингвистику, психологию) в процессе овладения студентами ФКР. Принцип *педагогической изоморфности* позволяет студентам осмыслить изучаемый теоретический фонетический материал с точки зрения общих дидактических принципов (научности, доступности). Это относится, прежде всего, к терминологии, отбору понятийного фонетического материала, приемлемого для обсуждения в вузе и доступного студентам соответствующего года обучения, конструированию вариантов изложения вопросов по фонетике с профессионально-педагогической ориентацией.

С учетом основ гуманной педагогики и общепедагогических принципов современного образования нами определены следующие *частно-методические принципы обучения* студентов будущих специалистов в языковой деятельности ФКР: обучение ФКР в контексте культурологического подхода (особенности использования выразительных средств ФКР в межкультурном контексте); личностно-ориентированное обучение и общение в условиях сотрудничества; обучение ФКР на основе концептуальных положений теории конструктивизма, заключающееся в создании условий для организации активной познавательной деятельности студентов, в ходе которой обучающиеся создают новое знание на основе ранее приобретенного опыта; опора на психофизиологические факторы взаимосвязи мыслительной и чувственной деятельности; опора на психолингвистические данные о способе восприятия и воспроизведения высказывания на ИЯ; опора на положение об усвоении ритмико-интонационных средств во взаимосвязи с акустико-артикуляционной стороной при первичности ритмико-интонационных параметров; учет принципа подражания и эмоционального равновесия при усвоении выразительных средств ФКР; опора на сознательное усвоение фонетических особенностей иноязычной речи; опора на слуховой самоконтроль.

В соответствии с основными положениями государственного стандарта, разработанными целями, задачами и принципами мы выделяем *основные требования к отбору содержания обучения ФКР*: соответствие содержания обучения ФКР целям профессионально-педагогической языковой подготовки; создание условий для развития способностей,

интересов, творчества обучаемых; создание условий для целостного восприятия фонетического оформления высказывания; создание коммуникативных ситуаций, требующих определенного выбора комплекса средств ФКР для эмоционального воздействия на собеседника в условиях межкультурного общения; отбор форм общения и их эмоционально-речевое окружение; создание условий для развития мыслительной деятельности; создание условий для осуществления рефлексивного оценивания собственной учебной деятельности; создание условий полисенсорности для лучшего усвоения ФКР; создание ситуации эмоционального равновесия и комфорта.

Учитывая перечисленные требования, мы предлагаем выделить в содержании обучения ФКР на ИЯ: *тематический блок*, который носит комплексный характер. Компонентом, конкретизирующим тематику общения, являются коммуникативные ситуации, требующие переключения культурного кода и выбора комплекса средств ФКР, соответствующего социально-культурной, педагогической сфере общения. Тематическое содержание и ситуации общения находят свое материальное воплощение в виде предложений (речевых образцов, модельных фраз, структур), диалогических единств (ДЕ) и текстов, т. е. речевого материала; *языковой блок (языковой материал)*, который, с одной стороны, представляет собой совокупность отобранных фонетических (сегментных и суперсегментных), лексических и грамматических единиц и правил оперирования ими, а с другой стороны – форму выражения, восприятия, понимания предметно-тематического содержания, средство и способ формирования и формулирования мысли с помощью комплекса средств ФКР на ИЯ в различных ситуациях дискурса; *речедетельностный блок*, который представляет собой способы формирования и формулирования мысли на ИЯ с использованием основ ФКР. В связи с ведущей ролью *способов деятельности* в содержании обучения ФКР на ИЯ особенно ответственным является отбор самих способов учебной деятельности, и компетенций, которыми должны овладеть студенты (практическое владение ФКР на ИЯ как средством общения, воздействия и познания); *профессионально-педагогический блок*, который представляет собой комплекс общеучебных и профессионально-педагогических компетенций, которые позволяют оптимизировать процесс овладения ФКР на ИЯ как средством общения и обучения. Общеучебные компетенции во многом совпадают с профессионально-педагогическими функциями специалиста по ИЯ – гностической, коммуникативно-обучающей, организаторской. Предметно-тематический, языковой, речедетельностный и профессионально-педагогический аспекты образуют целостное содержание обучения фонетической культуре речи на ИЯ.

Основываясь на методологических подходах и дидактических принципах организации содержания обучения ФКР, мы структурируем учебный материал согласно содержанию социально-профессиональной компетентности специалиста ИЯ, а именно: 1) выбор коммуникативного фрагмента в качестве смысловой единицы обучения ФКР, характеризующегося целостностью, смысловой слитностью, динамической заданностью, коммуникативной заряженностью; 2) выбор коммуникативных ситуаций, соответствующих современному дискурсу общения и позволяющих варьировать использование выразительных средств речи, соблюдая культурный код межличностного общения и выбирать стратегии поведения; 3) соответствие учебных текстов, содержащих определенные фонетические сложности, реальным условиям общения; 4) выбор текстов разных функциональных стилей как средства формирования профессионально важных качеств ФКР; 5) выбор такого учебного материала, который позволяет посредством сравнения, анализа фонетических особенностей в родном и иностранном языках, понять суть того или иного фонетического явления; 6) доступность учебного материала при самостоятельной работе. Таким образом, к средствам обучения ФКР можно отнести: аутентичные материалы, материалы по самостоятельной работе, аудиовизуальные материалы, наглядные пособия и технические средства обучения.

Условием повышения организованности системы овладения ФКР, ее развития выступает управление, позволяющее установить связи между элементами системы. Так дидактическая организация процесса обучения ФКР характеризуется использованием следующих методов обучения [3. С. 38–48]. *Аудиовизуальный метод обучения* предполагает широкое

использование аудиовизуальных и технических средств обучения; глобальную подачу материала: записи текстов и видеофрагменты, содержащие определенные фонетические сложности. *Коммуникативно-когнитивный метод* предполагает работу над выразительной стороной речи посредством освоения формы и содержания высказывания. Обучение ФКР строится на принципах вовлечения студентов в процесс познания сути изучаемых фонетических явлений путем мыслительных операций (сравнение, сопоставление, анализ, синтез) в коммуникативно-заданной ситуации общения. *Метод компьютерного обучения* ФКР является эффективным средством самообучения и материалом для самостоятельной работы. При обучении ФКР можно использовать следующие группы программ: тренировочные программы, ориентированные на овладение фонетическими средствами ФКР в конкретной ситуации; использование многоплатформенного редактора звуковых файлов Audacity, ориентированного на работу с несколькими дорожками. Использование данного редактора позволяет: записать свою речь на ИЯ (во время публичного выступления), прослушать речь с целью рефлексии, прослушать речь носителя языка, увидеть графическое изображение ритмико-интонационного рисунка фразы, записать свою речь одновременно с образцом, сравнить графическое изображение своего ритмико-интонационного рисунка с образцом; тестовые программы, определяющие уровень знаний студента по основам выразительности речи. *Метод рефлексивного обучения* предполагающий 1) личную вовлеченность и ответственность студента в процесс овладения учебным материалом; 2) опору на когнитивно-сознательное овладение студентом учебным материалом; 3) опору на рефлексивную самооценку и саморегуляцию студентом своей учебной деятельности, включая все ее компоненты от определения личных потребностей до контроля и оценки результатов.

Логическим продолжением дидактической организации процесса овладения ФКР внутри предлагаемой системы являются три подсистемы: подсистема постановочных занятий, подсистема стабилизирующих занятий, подсистема занятий по совершенствованию и коррекции. Каждая подсистема содержит определенное количество комплексов. Комплекс реализует основные учебные задачи конкретного этапа и состоит из определенного количества циклов. Цикл в составе комплекса представляет собой совокупность тематически связанных занятий, объединенных конкретной учебной целью, последовательно расположенных и занимающих строго определенное место в структуре комплекса. Основные циклы, составляющие комплекс занятий по ФКР следующие: 1) по развитию базисных навыков выразительности; 2) по практическому применению навыков ФКР в коммуникативно-обусловленных ситуациях; 3) по развитию общеучебных умений в ресурсном центре; 4) по развитию навыков самостоятельной работы при овладении ФКР; 5) по развитию речевых умений представлен: фонетическими практикумами в говорении; занятиями по чтению текстов с фонетической направленностью; занятиями по аудированию текстов с фонетической направленностью; 6) контрольные занятия поэтапного и итогового контроля.

Таким образом, системный подход позволяет выделить концептуальные основы системного овладения ФКР, расположить элементы системы в определенной иерархической взаимосвязи (участники педагогического процесса, цель, подходы, принципы, содержание обучения ФКР, управление процессом овладения ФКР), организовать автономное функционирование каждого элемента системы и объединить все элементы системы множеством связей в овладении ФКР, а так же представить основы целостностного овладения фонетической культурой речи на иностранном языке.

Литература

1. Бурая Е. А. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: Учебник для студ. лингв. вузов и фак. М.: Изд. центр «Академия», 2006.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», «Cambridge University Press», 2001.
4. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Языки славянских культур, 2009.
5. Осиянова О. М. Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Оренбург, 2009.
6. Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании: Коллективная монография / А. Н. Утехина, Н. Е. Брим, О. Н. Голубкова, О. К. Козлитина, Н. Ю. Милютинская, Е. В. Тройникова, Л. И. Хасанова. Ижевск: Изд. Дом «Удмуртский университет», 2008.

А. Н. Мифтахутдинова

Удмуртский государственный университет

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ-ФИЛОЛОГОВ

Формирование проектировочной компетентности бакалавров-филологов является важной составляющей образовательного процесса вуза, поскольку позволяет выработать у личности умение планировать свою деятельность, организовывать ее, анализировать результаты, осуществлять инновационное проектирование.

Ключевые слова: проектировочная компетентность, инновационное проектирование, проектировочная культура.

Anastasia Miftakhutdinova

Udmurt State University

ACQUIRING PROJECTING COMPETENCE IN PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING

Obtaining projecting competence is an important component of professional language training because it enables individuals to develop skills such as planning, activity arranging, evaluation, and innovative projecting.

Keywords: projecting competence, innovative projecting, projecting culture.

Стремительные перемены, происходящие в XXI в. как в сфере науки, так и в технике, качественно меняют основные задачи образования. Современные представления о человеке «знающем» утрачивают прежнюю ценность. Первоочередной становится задача развития основных ключевых компетенций выпускника вуза (коммуникативных, проектировочных, творческих, творческого самосовершенствования, интеллектуальных, организационно-деятельностных и т. д.), определяющих его отношение к профессии, его активную Я-позицию в социуме. Благодаря высокому уровню овладения этими компетенциями, человек ориентирован на самостоятельное и непрерывное обучение на протяжении своей жизни, что требует от личности стратегического видения своей деятельности. В этой связи насущной становится проблема развития навыков проектирования в любой сфере жизнедеятельности.

Современная техника наряду с получаемыми знаниями устаревают каждые год-два. Следовательно, необходим процесс активной инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования. Наиболее остро эта проблема стоит перед гуманитарным образованием, поскольку: а) исследования в этой области не приносят существенного дохода государству; б) идеи исследователей-гуманитариев чаще всего не коррелируют с потребностями потребителей. Актуальными как никогда ранее становятся понятия «инновация», «инновационная деятельность», широко обсуждаемые в современных исследованиях. Однако инновации следует рассматривать параллельно с проектировочной деятельностью, которая делает продукт качественным и рентабельным. В результате чего мы сосредоточиваем наше внимание на «инновационном проектировании».

Существуют разнообразные трактовки этого понятия, связанные, как правило, с экономикой управления, менеджментом. В сфере гуманитарного образования инновационное проектирование не получило достойного признания в сравнении с такими понятиями, как «педагогическая инноватика», «педагогические нововведения», связанными с усовершенствованием организационной структуры процесса обучения.

Говоря о проектировании в педагогике, ученые добавляют термин «педагогическое», которое непосредственно связано с предварительной разработкой «основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [2. С. 121].

Кроме этого, педагогическое проектирование может быть «направлено на создание принципиально новой системы (инновационное проектирование), на смену статуса (переход существующей системы в новое качество), историко-культурную реконструкцию или современную модификацию путей развития существующей системы» [4. С. 213].

Л. И. Гурье определяет проектирование как «процесс, который кладет начало изменениям в искусственной среде» [3]. Автор утверждает, что педагогическое проектирование обладает инновационным характером, так как «вносит в образовательную систему изменения, инициируемые внешней средой». Л. И. Гурье противопоставляет инновационный поиск научному, поскольку первый инициируется внешней средой, а второй идет изнутри исследователя.

На наш взгляд, инновационное проектирование в гуманитарном образовании должно комбинировать характеристики инновационного и научного поиска, поскольку в сложившихся социально-экономических условиях научное исследование не будет востребовано, если оно не опережает на шаг требования социума и не создано в условиях творческой деятельности, грамотно организованной преподавателями, обладающими проектировочной культурой, проектировочным мышлением, проектировочной компетентностью.

Отметим факт наличия похожих терминов, в которых «проектировочный» заменяется прилагательным «проективный» или «проектный».

Обратимся к уже существующим исследованиям различий этих модификаций. Особое внимание этому было уделено в разработках И. А. Колесниковой, которая утверждает следующее:

Проектный – тесно связано с понятием «проект», указывает на то, что «определяемый им предмет относится к системе действий, осуществляемых в рамках проекта, или категориально соотносится с контекстом проекта». Например: проектный замысел, проектная документация, проектный подход, проектная культура [4].

Проективный – соотносится с понятием «проекция», определяет способность «человеческого сознания переносить (проецировать) образ (свойства, характеристики) объекта, существующий в качестве мыслеформы, в реальную практику. Проективность выступает в данном случае как личностное свойство, которое может быть актуализировано с помощью определенных методик или процедур»: проективное сознание, проективная методика, проективный тест [4].

Проектировочный – это «слово указывает на принадлежность к проектированию как особому виду деятельности. Проектировочный этап – один из этапов процесса, в котором используются возможности проектирования. Проектировочные умения обуславливают возможность осуществлять именно проектную деятельность» [4]. Автор указывает на некорректное использование понятий «проектный» и «проектировочный» в качестве взаимозаменяемых.

В толковых словарях русского языка *проектный* соотносится со словом *проект* или с тем, что связано с *проектом*; *проективный* коррелирует с термином *проекция*; *проектировочный* – соотносится со словом *проектировка*, т. е. процесс создания проекта, проекция будущей деятельности.

Поддерживая точку зрения И. А. Колесниковой и опираясь на результаты анализа толковых словарей, мы останавливаемся на термине «проектировочный».

Заслуживает внимания анализ таких терминов, как «проективная культура», «проектная культура» и «проектировочная культура», параллельно существующих в современной психолого-педагогической науке, но отличающихся друг от друга.

Проектная культура характеризует инженерно-конструкторскую деятельность, она сопряжена с разработками, проводимыми в технических учебных заведениях. В то время как понятие «проективная культура» более многогранно и применимо как в технических, так и в гуманитарных областях науки [7].

В противовес этим утверждениям Н. В. Топилина в своем диссертационном исследовании, посвященном проблеме подготовки педагогов к инновационной деятельности, употребляет термин «проектная культура», определяя его как «интегративный социокультурный феномен, объективирующий в педагогической практике уровень развития методологической культуры педагога» [9. С. 13]. Преподаватель, обладающий высоким уровнем проектной культуры, стремится к преобразованиям, опирается на идеи культуру-, человеко-, природо- и социообразности в проектировочной деятельности, критериально отбирает педагогические средства и т. д. [9].

А. М. Соломатин, Л. Ф. Савинова, В. Н. Никитенко и др. употребляют понятие «проектировочная культура» как отражающаяся в знании основ проектирования, способности ставить реальные цели, обосновывать пути их достижения, планировать работу. Особо подчеркивается роль мотивированного отношения к делу [3].

Тем самым можно сделать вывод о целесообразности использования в педагогике термина «проектировочная культура», содержательными компонентами которой являются культуры: целеполагания, моделирования, планирования, организации, мониторинга и регулирования, рефлексии.

Преподаватель, обладающий проектировочной культурой, способен не только грамотно спланировать и организовать учебный процесс, но и создать благоприятные условия для развития проектировочной компетентности обучающихся. **Проектировочная компетентность** – это совокупность знаний, умений, качеств личности, необходимых ей для осуществления проектировочной деятельности в любой сфере жизнедеятельности: профессиональной, научной, социальной и т. д. Особую роль в формировании данной компетентности играет проектировочное мышление, противопоставляемое проективному и проектному.

Анализируя проективное мышление, ученые характеризуют его как творческое. Г. Л. Ильин трактует проективное творческое мышление как способность мыслить различными способами, не только логическими, но и до- и нелогическими [4].

И. Я. Каплунович, изучая математическое мышление, выделил пять его типов: топологическое, порядковое, алгебраическое, метрическое и проективное (самое сложное). Человек, обладающий проективным мышлением, мыслит нестандартно, это человек творческий, способный рассматривать решаемую проблему с разных, порой нереальных, точек зрения [5].

Раскрывая проблему педагогического проектирования, И. А. Колесникова выделяет следующие основные характеристики проектного мышления: латеральность, креативность, проблемность, критичность, методологичность. Это мышление проявляется в умении «промысливать» будущее, благодаря ему порождаются новые мысли, идеи, решения [6].

«Проектное мышление, проектная деятельность – процесс обобщенного и опосредованного познания действительности, в ходе которого человек использует технологические, технические, экономические и другие знания для выполнения проектов по созданию культурных ценностей» [8].

Этот тип мышления позволяет в динамике видеть развитие любого компонента обучающей системы [1], включающей как теоретическое, так и практическое познание.

Ученый в области менеджмента П. Ф. Друкер говорит о том, что эффективное управление компанией возможно руководителем, обладающим инновационным типом мышления. Такой человек способен на «созидательное разрушение», способен неизбежные перемены обратить в свою пользу, извлечь выгоду [2]. Этот тип мышления мы определяем как проектировочное.

Проект образовательного стандарта третьего поколения предполагает становление компетентностной модели выпускника, расширяя возможности для самореализации. Бакалавр-филолог ориентирован не только на педагогическую и научно-исследовательскую деятельность, но и на профессиональную деятельность в сфере управления, СМИ, в учреждениях культуры.

Кроме этого, бакалавр-филолог готовится к участию в проектной деятельности в образовательных и культурно-просветительских учреждениях. Следовательно, формирование проектировочной компетентности становится одной из задач, решаемых высшими учебными заведениями.

Проектировочная компетенция включает в себя умение бакалавров-филологов разрабатывать проекты разного типа (литературные, рекламные, управленческие, научно-исследовательские и т. п.), предвидеть результаты деятельности, определять последовательность действий при достижении цели, т. е. сводить воедино стратегию и тактику. Тем самым бакалавры-филологи учатся выстраивать сам процесс создания проекта.

В. С. Безрукова детально представила этапность процесса проектирования:

- Анализ объекта проектирования.
- Выбор формы проектирования.
- Теоретическое обеспечение проектирования.
- Методическое обеспечение проектирования.
- Пространственно-временное обеспечение проектирования.
- Материально-техническое обеспечение проектирования.
- Разработка проекта.
- Выбор системообразующего фактора.
- Установка связей и зависимостей компонентов.
- Написание документа. Проверка качества проекта.
- Мысленное экспериментирование применения проекта.
- Экспертная оценка проекта.
- Корректировка проекта.
- Принятие решения об использовании проекта [1].

Анализируя исследования в области проектирования, можно констатировать, что этот процесс включает несколько основных этапов: предпроектный, этап реализации, рефлексивный, послепроектный.

На наш взгляд, выделение рефлексии в отдельную позицию нецелесообразно, она должна быть на каждом этапе, поскольку позволяет проектировщику адекватно оценить как сам процесс проектирования, так и его результат. Постоянная рефлексивная деятельность дает проектировщику возможность скорректировать свои действия, принять соответствующие решения.

В заключение отметим необходимость формирования навыков инновационного проектирования у студентов-бакалавров начиная с первого курса обучения в вузе. Для того чтобы достичь высокого уровня сформированности данного навыка, учебное заведение должно иметь соответствующую инфраструктуру: лаборатории, научно-образовательные центры, технопарки и специалистов в этой области.

Литература

1. *Безрукова В. С.* Педагогика. Екатеринбург: Изд-во СИПИ, 1994.
2. *Буланова-Топоркова М. В.* Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. Ростов-на/Д: Феникс, 2002.
3. *Гурье Л. И.* Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие / Казан. гос. технол. ун-т. Казань, 2004.
4. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2005.

5. *Каплунович И. Я.* Учет индивидуальных особенностей мышления при обучении учащихся решению математических задач // <http://psyjournals.ru/psyedu/2003/n4/Kaplunovich.shtml>
6. *Никитенко В. Н.* Управление образовательными системами: Учеб. пособие. Биробиджан: Изд-во ГОУВПО «ДВГСГА», ИКАРП ДВО РАН, 2006.
7. *Новикова Т.* Зарубежный опыт использования портфолио // Народное образование. 2005. № 9. С. 151–154.
8. *Полежаев В. Д., Полежаева М. В.* Портфолио студента как инструмент создания индивидуальной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 1 // http://www.rae.ru/snt/pdf/2008/03/2008_03_40.pdf
9. *Соломатин А. М.* Особенности организации урока в условиях модернизации образования // Вестник Омского гос-го пед. ун-та: Электронный научный журнал // <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-79.pdf>
10. *Топилина Н. В.* Проектная культура как основа готовности педагога к инновационной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Таганрог, 2006.

Е. В. Тройникова

Удмуртский государственный университет

ВОСПРИЯТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РЕГИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУР

Обязательным условием установления взаимопонимания в рамках международного сотрудничества является адекватное восприятие культурных явлений и партнеров по общению. В статье рассматриваются особенности восприятия региональной и иноязычной культуры, определяются образовательные аспекты данного познавательного процесса.

Ключевые слова: региональная культура, иноязычная культура, познавательный процесс, культуроведческий материал.

Ekaterina Trojnikova

Udmurt State University

PERCEPTION OF FOREIGN CULTURE MATERIALS BY REPRESENTATIVES OF REGIONAL CULTURES

Adequate perception of cultural events and communication partners is an obligatory condition of establishing mutual understanding in the process of international interaction. The article dwells on the peculiarities of adequate perception of regional and foreign cultures and defines educational aspects of this cognition process.

Keywords: regional culture, foreign culture, cognition process, educational process, foreign culture material.

Модернизация архитектуры европейской и российской системы образования увеличила интенсивность академического и научного сотрудничества. Новое поколение студентов и молодых ученых осознало необходимость активной интеграции в мировое образовательное пространство. В связи с этим особо актуальна проблема осуществления эффективного взаимодействия в поликультурном сообществе на региональном и международном уровнях.

Основным критерием эффективности межкультурного взаимодействия является установление взаимопонимания между его участниками. «О взаимопонимании ... можно говорить, имея в виду совпадение, сходство или просто созвучие ... взглядов на мир и ценностных ориентаций, понимание индивидуальных особенностей друг друга, понимание или даже угадывание мотивов поведения друг друга и возможности вести себя так или иначе в какой-то конкретной ситуации...» [3. С. 201].

Обязательным условием установления взаимопонимания в процессе межкультурного взаимодействия является адекватное восприятие представителями различных культур друг друга. С этой точки зрения восприятие является наиболее важным и «уязвимым» процессом межкультурного взаимодействия. Важным потому, что адекватность восприятия гарантирует построение продуктивных взаимоотношений между участниками межкультурного взаимо-

действия. Уязвим процесс восприятия в своей зависимости от факторов, которые могут быть благоприятными или, наоборот, нести в себе угрозу для развития дальнейших отношений (например: проявление этноцентризма, культурная стереотипизация и др.).

С позиции С. Л. Рубинштейна, восприятие является чувственным отображением предмета или явления объективной действительности. Одновременно это и форма познания, осмысления окружающего нас мира, которая может носить осознанный и неосознанный характер [4. С. 226].

Восприятие является многоплановым явлением и трактуется в научной литературе в узком (с психолого-педагогических позиций) и широком (с социологических позиций) смыслах. В узком смысле восприятие обладает следующими характеристиками: осуществляется при помощи органов чувств; является этапом познавательной деятельности и целенаправленным процессом, опирающимся на прошлый опыт индивида; связано с получением, обработкой и организацией получаемой информации, способствует ее усвоению; представляет собой активный процесс, инициатором которого является познающий субъект.

Восприятие (перцепция) в широком смысле означает не столько «восприятие другого», сколько «познанием другого» – французское выражение «*connaissance d'autrui*» (А. А. Бодалев, А. А. Михайлов, В. П. Соломин и др.). Доказано, что в процессе восприятия культурных явлений, поступков представителей других культур человек осуществляет переход от непреднамеренного восприятия к целенаправленной деятельности наблюдения [4. С. 226]. Целенаправленное наблюдение за другой культурой предполагает мыслительные операции: анализ, синтез и идентификацию культурных явлений, сравнение, классификацию и обобщение культурных сходств и различий. Важным моментом в восприятии инвариантного образа мышления является эмоциональная оценка и чувствительность к другому.

Наше восприятие в процессе коммуникации обусловлено множеством социальных и личностных факторов. Наиболее значимыми из них являются фактор первого впечатления, фактор превосходства, фактор привлекательности, фактор согласия или несогласия с нами (Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин).

Специфика восприятия явлений и представителей другой культуры состоит в том, что социальные и личностные факторы восприятия преломляются через призму культурных особенностей и носят исторический характер. Мы неосознанно руководствуемся представлениями родной культуры, которые формировались в течение долгого периода времени. «Не только отдельные люди, но и целые народы по-своему воспринимают и оценивают окружающий их мир и других людей. Формы взаимодействия с природой, нормы общения между людьми у каждого народа особые. Они-то и составляют его ментальную неповторимость» [2. С. 138].

Принимая во внимание исследования немецких, русских, удмуртских ученых в области культурологии, лингвокультурологии, этнографии, а также собственный опыт преподавания и научно-исследовательской деятельности, представляется возможным привести краткую характеристику особенностей восприятия окружающего мира и иноязычных партнеров по общению представителями немецкой, русской и удмуртской культур.

Немцы считают себя убежденными прагматиками, рационалистами. Во всем они видят конкретный прагматический смысл. Восприятие немцев основано на детализированном знании другой культуры и ее представителей. Существует четкая иерархия того, что «правильно» и «неправильно» в другой культуре. По мнению Г. Гачева, за немецким формализмом спрятана живая душа немцев – их отличает сентиментальность в восприятии другой культуры или ее представителей (многовековая обращенность немецкой культуры на Восток).

Исследователи русского характера едины во мнении при следующей характеристике восприятия других русскими: открытость внешнему миру («Все люди – братья»), любопытность, доверие сверх меры, стремление к сотрудничеству (Н. А. Бердяев, В. В. Соловьев, Г. Гачев). В общении русскому человеку важен эмоциональный настрой собеседника. Установление взаимопонимания зависит во многом от «разговора по душам», что некоторыми культурами воспринимается негативно и считается нарушением личного и культурного

пространства. Спонтанность действий, фатализм русских («всё или ничего») также вызывают опасения у представителей других культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Сознание удмуртского народа пронизано идеей природосообразности, что выражено в символическом восприятии окружающего мира. Миролюбие, тактичность, толерантность, скромность – вот основные культурные стандарты удмуртов в процессе межкультурной коммуникации. Существует неповторимая взаимосвязь человека и природы в удмуртской культуре. Однако эта связь превращается порой в зависимость человека от природы. В научных работах В. Е. Верещагина, А. С. Крыловой отмечается, что по отношению к окружающему миру удмурты очень насторожены и замкнуты, проявляется порой открытое недоверие, мнительность к представителям другой культуры. Такой способ восприятия обусловлен сложным положением удмуртского этноса в пространстве славянской и тюркской культуры, желанием ограничить иноэтническое влияние (М. Бух, Г. К. Шкляев, В. А. Максимов и др.).

Итак, процесс «межкультурного» восприятия довольно специфичен и труден еще и потому, что, воспринимая единичное явление культуры или ее представителя, мы можем осознать его как частный случай общего отношения родной культуры к другим, допуская тем самым ситуацию межкультурного сбоя – неадекватную реакцию.

Как указывает А. Н. Утехина, способ восприятия другой культуры, ее представителей может носить различный характер [6. С. 31], а именно:

- в процессе межкультурного взаимодействия возможно игнорирование культурных различий (результат: воспринимающий индивид не может установить точки соприкосновения с другой культурой, так как он не ориентируется ни в родной, ни в другой культуре);
- человек может остаться в рамках родной культуры, т. е. пойти по пути этноцентризма (результат: воспринимающий индивид сокращает контакты с представителями иноязычной культуры, так как считает, что его действия, взгляды являются наиболее правильными);
- третий способ восприятия иноязычной культуры предполагает учет особенностей различных культурных групп (в том числе родной культуры) в процессе межкультурного взаимодействия.

Г. В. Елизарова определяет индивида, выдающего эти типы реакций, как: 1) человека, скрывающегося от действительности; 2) человека, замыкающегося в себе; 3) человека – медиатора культур [1]. В терминах М. Байрама эти способы восприятия другой культуры обозначаются как отвержение, приспособление и аккультурация [7].

Развитие таких способов восприятия в образовательном пространстве носит идентичный характер: наблюдение за студентами 4 курса немецкого отделения ИИЯЛ в ходе проведения спецкурса «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтничном регионе» показало, что при восприятии культуроведческого иноязычного материала часть студентов не могут определить культуроведческие маркеры предложенной информации. Другая часть считает наиболее важным изучение материала о родной культуре, не проявляя должного внимания рассмотрению «других» реалий. На наш взгляд, третий способ «межкультурного» восприятия, характеризующийся чувствительностью к родной и иноязычной культуре, пониманием культурных ценностей и стандартов, является оптимальным в процессе межкультурного взаимодействия. Однако он требует достаточного уровня подготовленности в вопросах межкультурного взаимодействия.

Если рассматривать восприятие явлений культуры и ее партнеров как образовательную категорию, то мы предполагаем, что это специальная компетентность специалиста по языку, позволяющая ему адекватно реагировать на реалии межкультурного взаимодействия и устанавливать продуктивные взаимоотношения с представителями другой культуры. Она состоит из следующих компонентов: базовые умения, культуроведческие знания, отношения и межкультурные компетенции.

Исходя из характеристик особенностей восприятия как познавательного процесса, мы полагаем, что он реализуется в таких механизмах, как *идентификация, рефлексия и эмпатия*.

1. Адекватное восприятие культуроведческого материала обеспечивается умением выделять, анализировать и *идентифицировать*. Идентификация предполагает знание собст-

венных культурных и индивидуальных особенностей. Такие умения позволяют правильно интерпретировать культурные ценности и являются первым шагом на пути анализа, синтеза и сопоставления культурных явлений.

2. Под *рефлексивным* механизмом восприятия явлений культуры понимается осознание человеком того, как его особенности воспринимаются другим. Рефлексия помогает индивиду выработать умения ориентироваться в спектре различных культур и признавать право на существование других точек зрения.

3. *Эмпатия* в процессе восприятия может быть рассмотрена как переход от собственного видения мира к признанию равноправного существования инвариантного мировидения и мироощущения. Человек на основе культуроведческих знаний стремится испытать то, что испытывает представитель другой культуры. Индивид вырабатывает умение воспринимать и понимать одни и те же события, явления, ситуации в двойной перспективе. Одновременно и на основе этого строить стратегию продуктивного взаимодействия.

Указывается, что способность адекватно воспринимать иноязычный культуроведческий материал зависит от степени его «культурной отдаленности» [4, 5]. Согласно данной точке зрения, иноязычный материал воспринимается лучше и легче, если родная культура оказывается ближе к изучаемой культуре. Близость культур в нашем понимании достигается путем создания пространства соизучения родной / региональной и иноязычной культуры, характеризующегося интеграцией в образовательный процесс межпредметных культуроведческих знаний. Пространство соизучения культур и языков является предпосылкой возникновения общего значения, смысла и контекста для студентов – представителей различных культур. Культуроведческий материал является своеобразным посредником в процессе восприятия личностью студента различных культурных явлений и партнеров по иноязычному общению.

Теория восприятия текста Л. С. Выготского, М. М. Бахтина и основные характеристики процесса восприятия, предложенные С. Л. Рубинштейном, позволили разработать этапы деятельности по восприятию культуроведческого материала: 1) культуроведческая ориентация; 2) первичное восприятие; 3) идентификация ценностей и стандартов родной культуры; 4) ориентация в материале: категоризация, соотнесение ценностей и стандартов родной и иноязычной культуры; 5) интерпретация: «переживание» того, что испытывает представитель другой культуры; 6) рефлексия.

Соответственно основным механизмам восприятия как познавательного процесса нами были разработаны и успешно апробированы задания, направленные на формирование компетенций адекватного восприятия культуроведческого материала. Данные задания представляют собой систему культуроведческих заданий, основанную на поисково-познавательной и творческой деятельности студентов.

Задания на *идентификацию культурных сходств* между представителями различных культурных групп с целью расширения своего поля «культуроведческого восприятия»: поиск и систематизация культуроведческой информации о соизучаемых культурах; контрастно-сопоставительный анализ с целью выявления сходств между представителями взаимодействующих культур; выстраивание системы культурных единиц по смысловой задаче; схематическая презентация культуроведческой информации и продуцирование развернутого высказывания о сходствах соизучаемых культур.

Задания на *осознание и осмысление* различий во взаимодействующих культурах: поиск, анализ и обсуждение особенностей родной и соизучаемой культуры; контрастно-сопоставительный анализ культуроведческой информации о культурных различиях на уровне ценностей, моделей поведения, принятых в соизучаемых культурах; схематическая презентация культуроведческой информации и продуцирование развернутого высказывания о различиях соизучаемых культур.

Задания на *формирование эмпатического* отношения к иноязычному собеседнику: проявление эмоциональной открытости в восприятии культуроведческой информации (высказывание собственного мнения); проявление вежливого отношения в процессе взаимодействия (использование в речи различных коммуникативных намерений); распознавание

эмоционального состояния партнера по общению, в том числе персонажа книги, фильма (представлять себе и описывать его мысли, чувства и действия); распознавание «заминок» в процессе общения (эмоциональная поддержка партнера при заполнении пауз в процессе общения с помощью средств невербальной коммуникации); поддержка партнера по общению с помощью доброжелательной и положительной эмоциональной оценки, мимики и жестов, интонации.

Задания, направленные на *осознанное самонаблюдение и самоанализ*: самонаблюдение за формированием собственных представлений и эмоциональных реакций на родную / неродную и иноязычную культуру; обозначение и анализ собственных представлений и эмоциональных реакций на другую культуру в рефлексивном дневнике; продуцирование развернутого высказывания с целью информирования об изменении собственных представлений и эмоциональных реакций на другую культуру.

Задания на *интеграцию форм адекватного восприятия* в процессе межкультурного взаимодействия: анализ и сравнение культурных групп с целью обнаружения ситуаций «межкультурного» сбоя в процессе восприятия; презентация национальной, региональной и иноязычной культуры; продуцирование развернутого высказывания о сходствах и различиях между культурами и способах достижения взаимопонимания между ними; продуцирование развернутого объяснения ситуаций непонимания, культурной агрессии, причин возникновения и способов их решения в ходе беседы, дискуссии.

В ходе использования данного комплекса заданий у студентов были зафиксированы следующие результаты:

– *на базовом (интеллектуально-обеспечивающем) уровне*: способен выявлять культурологические маркеры информации в процессе направленного социокультурного наблюдения; анализировать и критически оценивать культурологическую информацию; использует различные методы, приемы для идентификации культурных явлений, сравнения, классификации и обобщения культурных сходств и различий;

– *на уровне культурологически-ориентированных знаний*: культурологическая осведомленность о национальной / региональной и иноязычной культуре (история, традиции, обычаи и т. д.); знание культурных универсалий и различий на уровне ценностей, норм поведения; наличие представлений о неприемлемых формах поведения; знание места соизучаемых культур в спектре других культур;

– *на личностном уровне*: распознает свои чувства и эмоциональное состояние партнера, управляет своим эмоциональным состоянием; проявляет позитивное отношение к другим культурам, готов помочь другому в процессе межкультурного взаимодействия; эмоционально реагирует на переживания другого человека;

– *на коммуникативном уровне*: адекватно воспринимает культурологически-ценностные маркеры информации; соотносит внешние и внутренние характеристики воспринимаемого объекта; идентифицирует различные уровни культурологической информации (сходства и различия, значимость и второстепенность, универсальность и специфичность); критически оценивает себя и свое окружение, мобильно реагируя на изменяющиеся обстоятельства; адаптирует поведение свое и партнера к различным уровням восприятия;

– *на профессиональном уровне*: обладает системным знанием организации процесса обучения восприятию культурологического материала; умеет развивать себя в профессиональной области в ходе работы с культурологически-ориентированной базой данных; демонстрирует инновационную деятельность в контексте восприятия другой культуры и ее представителей.

Приведенные выше сведения воплощены в дидактическом комплексе по межкультурному образованию студентов, в результате апробации которого были получены положительные результаты. Надеемся, что использование данного материала в дальнейшем обеспечит возможность студентам нашего вуза успешно и адекватно воспринимать партнеров по межкультурному взаимодействию.

Литература

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: Каро, 2005.
2. Крысько В. Г. Этнопсихология и межкультурные взаимоотношения. М.: Экзамен, 2002.
3. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
5. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования. М., 2003.
6. Утехина А. Н. Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики). Ижевск, 2006.
7. Byram M., Morgan C. Teaching-and-learning language-and-culture. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multicultural Matters Ltd., 1994.

Л. И. Хасанова

Удмуртский государственный университет

ФУНКЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Развивающийся в настоящее время процесс глобализации стирает границы между государствами и этническими группами. Современные средства коммуникации, сеть Интернет способствуют неизбежному и постоянному взаимодействию стран, народов и культур. Однако бурное развитие различных форм международных контактов опережает развитие навыков коммуникации между представителями различных культур и исторически сложившихся культурных моделей. Поэтому важное место в этом должна занимать подготовка студентов не только как специалистов по языку, но и как субъектов межкультурного взаимодействия, посредников между этническими цивилизациями.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, вербальное и невербальное поведение, коммуникация, субъект межкультурного взаимодействия, информационная, социальная, экспрессивная, прагматическая, интерпретативная функция межкультурного взаимодействия.

Liliya Hasanowa

Udmurt State University

FUNCTIONS OF CROSS-CULTURAL INTERACTION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The process of globalization, developing in the present world, wipes off the borders between the countries and ethnic groups. Modern means of communication and the Internet assist inevitable and constant interconnections of countries, people and cultures. But the rapid growth of various forms of international contacts outstrips the development of communication skills of the representatives of different cultures and historically based cultural models. Thus, students should be trained not only as specialists in languages, but as possible subjects of cross-cultural interaction, mediators between ethnic civilizations.

Keywords: cross-cultural interaction, verbal and non-verbal behaviour, subjects of cross-cultural interaction, informational, social, expressive, pragmatic, interpreting function of cross-cultural interaction.

В современном мире стало очевидным, что человечество развивается по мере взаимодействия и взаимозависимости различных народов, стран и культур. Становясь участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, которые нередко значительно отличаются друг от друга.

Актуальность всех вопросов, связанных с культурой, обусловлена развитием культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами и отдельными индивидами, которые охватили различные сферы общественной жизни.

Культурные различия между людьми детерминируются их самобытными историческими корнями, а глобальная культурная система лишь способствует выявлению различий и сходств,

позволяя познать мир во всем его многообразии, признать и понять культурные особенности друг друга.

Интерес к понятию «взаимодействие» в различных науках отмечается с середины прошлого века. Согласно толковому словарю В. И. Даля, две составляющие указанного термина интерпретируются следующим образом: «взаимо» – равно друг другу отвечающие, и «действие» – состояние или упражнение человека, который что-то делает, совершает, влияет, употребляет свои усилия в дело [2].

С точки зрения философии понятие «взаимодействие» рассматривается в качестве универсальной формы развития окружающего мира, выражающейся в способности воспринимать и действовать, и отличающейся человеческой активностью.

В зарубежной психологии взаимодействие трактуется как «интеракция», под которой понимается обмен действиями между «деятелем» и «другим», осуществляемый в несколько этапов мотивационной ориентации, ролевого обыгрывания и различных установок [4].

В российской психологии существует «теория взаимодействия», основу которой составляет «теория деятельности» С. Рубинштейна: взаимодействие рассматривается как система взаимно обусловленных индивидуальных действий, при котором поведение каждого из участников выступает как стимулом, так и реакцией на поведение остальных [7].

В социологии категория «взаимодействие» выражает определенный характер и содержание отношений между людьми и социальными группами как постоянными носителями качественно различных видов деятельности, рассматривается как деятельность, которая вызывает определенные изменения в окружающем нас мире [6].

С точки зрения культурологии взаимодействие означает особый вид непосредственных отношений и связей, которые складываются между культурами [5].

В наиболее общем виде взаимодействие в педагогике рассматривается как организация совместных действий индивидов, групп, организаций, позволяющая реализовать какую-либо общую для всех деятельность. Педагогическое взаимодействие представляет собой активную деятельную связь субъектов образовательного процесса, которая приводит к количественным и качественным результатам, предполагает получение определенного продукта совместной деятельности [3].

Исходя из представленных мнений, мы под межкультурным взаимодействием понимаем процесс совместной деятельности представителей различных культур, которая обусловлена различным ценностно-ориентационным мировидением, образом и стилем жизни, особенностями речевого и неречевого поведения.

Процесс межкультурного взаимодействия начинается с осознания факта существования культурных различий между разными людьми. Следовательно, главной целью их взаимодействия становится преодоление межкультурных отличий.

Признание существования различий дает возможность осознать, что у представителей разных культур существуют свои правила, модели мышления и поведения, отличающие людей друг от друга, и результат общения в этом случае зависит от особенностей восприятия.

Любому межкультурному взаимодействию присуща некая неоднозначность. В родной культуре ее уровень снижается под воздействием стандартных способов и возможностей предугадывания. Например, для приветствия существует набор установленных жестов и ритуалов, который мы понимаем и ожидаем от партнера. При общении с представителями другой культуры самые простые и наиболее часто употребляемые жесты могут иметь разное значение. Вследствие этого уровень неопределенности и неоднозначности возрастает, что приводит к большему числу вариантов и моделей поведения, а иногда к нарушению коммуникации.

В связи с этим необходимо знакомить студентов с коммуникативными кодами, стилями вербального и невербального поведения, ценностными ориентациями представителей других культур. Одним из возможных способов является, на наш взгляд, включение материала рассматриваемой тематики и проблематики в систему преподавания иностранного языка в виде спецкурса, интегративного курса или занятий по практике языка.

Известно, что любой студент, изучающий иностранный язык, становясь субъектом межкультурного взаимодействия, вступает во взаимосвязь с представителями различных культур. При этом система взаимоотношений опосредуется культурой, которая определяет характер и эффективность взаимодействия. В ходе разнообразных видов как учебной, так и внеучебной деятельности появляется потребность в поиске наиболее успешных форм межкультурного взаимодействия, которые определяются следующими *функциями*.

- Информационная функция представляет собой обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями, который совершается между коммуникантами. Целью информационного обмена становится достижение практического результата в процессе взаимодействия.

- Социальная функция заключается в формировании и развитии культурных навыков взаимоотношения людей, формирует мнение, мировоззрение, реакцию обучаемых, обеспечивает приобретение определенного уровня культурной компетенции.

- Экспрессивная функция означает стремление партнеров по межкультурному взаимодействию выразить и понять эмоциональные переживания друг друга; проявляется в выражении чувств, эмоций в процессе взаимодействия через вербальные и невербальные средства, которые могут как значительно усилить, так и ослабить информационную функцию взаимодействия.

- Прагматическая функция позволяет регламентировать поведение и деятельность участников взаимодействия, координировать их совместные действия.

- Интерпретативная функция служит для понимания своего партнера по взаимодействию, его намерений, установок, переживаний, состояний, их интерпретации в соответствии с определенной системой ценностей и морально-нравственных ориентиров.

При изучении функционального аспекта взаимодействия необходимо помнить, что все указанные функции тесно связаны между собой, присутствуют в различных сочетаниях в любом виде межкультурного взаимодействия, проявляются на социально-ролевом, деловом и личностном уровнях межличностного взаимодействия.

Социально-ролевой уровень взаимодействия связан с выполнением ожидаемой от обучаемого роли, невозможен без знания норм окружающего мира. На уровне делового взаимодействия в процессе совместного сотрудничества происходит повышение эффективности совместной деятельности. На личностном уровне взаимодействия удовлетворяется потребность в понимании, сочувствии, сопереживании, проявляющихся в виде психологической близости, доверительности и эмпатии.

Развитию качеств студента, готового к межкультурному взаимодействию, будут способствовать следующие *факторы*:

- создание системы условий, позволяющих на основе принципа преемственности образовательных программ обеспечить сохранение исторической связи поколений, воспитание бережного отношения к изучаемым языкам и культурам;

- систематическое обновление всех аспектов образования в рассматриваемой плоскости;

- формирование у обучающихся опыта поисково-исследовательской работы, сбор, обработка и систематизация межкультурного материала;

- углубление навыков применения гуманитарных и естественнонаучных методов в проектной и научно-исследовательской деятельности обучающихся, а также при оформлении результатов собственных изысканий;

- непрерывность межкультурного образования, основанная на вариативности образовательных программ по иностранным языкам, обеспечивающих индивидуализацию обучения и его ориентацию на конкретную личность;

- формирование целостного миропонимания, основанного на знании и сохранении как родного, так и изучаемого культурного и исторического наследия в поликультурном сообществе;

- развитие личности как достойного гражданина, знатока и создателя культурных ценностей и традиций.

Таким образом, межкультурное взаимодействие является одним из основополагающих факторов развития общества, способом развития культуры, средством осуществления коммуникативных связей. Под его влиянием происходят изменения в сфере культурной деятельности студентов как представителей взаимодействующих культур, появляются новые элементы и формы межкультурной активности, корректируются ценностные ориентиры и модели поведения.

Литература

1. *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001.
2. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Астрель, 2001. Т. 1: А-З.
3. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь. М.: Академия, 2003.
4. Краткий психологический словарь. Ростов н/Д: Феникс, 1998.
5. Культурология. XX век. Словарь. СПб.: Университетская книга, 1997.
6. Российская социологическая энциклопедия. М.: Изд. группа НОРМА-ИНФРА, 1998.
7. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
8. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово / Slovo, 2000.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Андреева Тамара Сергеевна*, начальник Управления дошкольного образования и воспитания Администрации г. Ижевска
- Антанасиевич Ирина*, доктор филологических наук, профессор, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы филологического факультета, Университет г. Ниш, Сербия
- Ассылова Марина Игоревна*, старший преподаватель кафедры перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Байметов Владимир Александрович*, кандидат психологических наук, доцент, проректор по информационной политике, связям с общественностью и СМИ, декан факультета журналистики Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Бекк Марина Александровна*, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Брим Наталья Евгеньевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Брызгалова Елена Михайловна*, преподаватель английского языка Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центра развития ребенка – детского сада № 288, г. Ижевск
- Варламова Елена Николаевна*, старший преподаватель кафедры романской филологии ИИЯЛ Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Вартанова Владлена Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Веселкова Нелли Рафаиловна*, кандидат биологических наук, доцент кафедры ботаники и экологии растений биолого-химического факультета Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Войтович Ирина Карловна*, кандидат филологических наук, зав. кафедрой лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Голубкова Ольга Николаевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Даньшина Светлана Анатольевна*, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и политологии, докторант Института социальных коммуникаций Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Жукова Анастасия Викторовна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и инженерной психологии Ижевского государственного технического университета, старший преподаватель кафедры дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам ИИЯЛ Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Зеленина Тамара Ивановна*, доктор филологических наук, директор Института иностранных языков и литературы, профессор кафедры романской филологии Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Калинина Ирина Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии ИИЯЛ Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск
- Калмыкова Елена Михайловна*, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры перевода и межкультурной коммуникации Бурятского госуниверситета, г. Улан-Удэ
- Козлитина Ольга Константиновна*, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ, Удмуртского госуниверситета, г. Ижевск

- Колодкина Любовь Сергеевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Коротаева Галина Сергеевна*, доцент кафедры философии факультета социологии и философии Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Краснова Татьяна Александровна*, кандидат филологических наук, зав. кафедрой германских языков факультета удмуртской филологии Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Кузнецова Ирина Александровна*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Леонов Николай Ильич*, доктор психологических наук, профессор, проректор по научной работе Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Маратканова Людмила Ивановна*, старший преподаватель кафедры дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Маршуккина Елена Владимировна*, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Маханькова Наталья Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Меньшиков Игорь Викторович*, доктор биологических наук, профессор, проректор по качеству образования Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Мерзлякова Галина Витальевна*, доктор исторических наук, профессор, первый проректор – проректор по учебной работе Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Милютинская Наталья Юрьевна*, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой второго иностранного языка ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Мифтахутдинова Анастасия Николаевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Николаева Светлана Васильевна*, воспитатель удмуртского языка МДОУ «Детский сад № 275», г. Ижевск
- Осиянова Ольга Михайловна*, доктор педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного университета, г. Оренбург
- Осмина Елена Викторовна*, кандидат психологических наук, зав. кафедрой социальной и инженерной психологии Ижевского государственного технического университета, г. Ижевск
- Платоненко Нина Михайловна*, кандидат филологических наук, зав. кафедрой немецкой филологии ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Прокофьева Валерия Леонидовна*, кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков Липецкого эколого-гуманитарного института, г. Липецк
- Пушина Ирина Владиславовна*, зам. заведующего по воспитательной и методической работе МДОУ «Детский сад № 116», г. Ижевск
- Пушина Наталья Иосифовна*, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой грамматики и истории английского языка ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Русинова Людмила Сергеевна*, директор Муниципального образовательного учреждения Средняя образовательная школа № 21, г. Сарапул

- Сергеева Нина Александровна*, методист кафедры общего и финно-угорского языкознания факультета удмуртской филологии Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Смирнова Ольга Ильинична*, старший преподаватель кафедры дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Старостина Евгения Владимировна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории, истории языка и прикладной лингвистики Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов
- Стрелкова Ирина Витальевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской литературы XX века и фольклора филологического факультета Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Трифонова Ирина Станиславовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры фонетики и лексикологии английского языка ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Тройникова Екатерина Валентиновна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Туганов Виктор Васильевич*, доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой общей экологии биолого-химического факультета Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Тудупова Туяна Цибановна*, кандидат психологических наук, зав. кафедрой возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ
- Утехина Альбина Николаевна*, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Фаткулина Римма Фаридовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Федорова Любовь Петровна*, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета удмуртской филологии Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Хакимов Эдуард Рафаилович*, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Хасанова Лилия Ильдусовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Ходырева Татьяна Сергеевна*, старший преподаватель кафедры стилистики и риторики филологического факультета Удмуртского государственного университета, г. Ижевск
- Цыремпилова Марина Доржиевна*, аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ
- Чувакин Алексей Андреевич*, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой современного русского языка и речевой коммуникации Алтайского государственного университета, г. Барнаул
- Шмидт Наталья Николаевна*, педагог дополнительного образования (английский язык) Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центра развития ребенка – детского сада № 14, г. Ижевск
- Юзекаева Алсу Мансуровна*, студентка факультета журналистики и социологии Казанского государственного университета, г. Казань
- Юрова Ирина Вячеславовна*, кандидат филологических наук, зав. кафедрой французского языка и литературы Государственной полярной академии, г. Санкт-Петербург

СОДЕРЖАНИЕ

I. ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	3
<i>Байметов В. А.</i> Мультикультурность как фактор организации образовательного пространства	3
<i>Войтович И. К.</i> Высшие учебные заведения в условиях реализации концепции непрерывного образования (на примере США)	5
<i>Даньшина С. А.</i> Конкурентоспособность интеллектуальных ресурсов и система менеджмента качества высшего образования	9
<i>Леонов Н. И.</i> Реализация наукоемкого компонента в научно-образовательном пространстве университета	13
<i>Маханькова Н.В., Пушкина Н. И.</i> Межкультурная парадигма современного языкового образования	16
<i>Меньшиков И. В.</i> Управление качеством в контексте реформ образования	20
<i>Мерзлякова Г. В.</i> Удмуртский государственный университет в современном образовательном пространстве: практика и анализ	22
<i>Платоненко Н. М.</i> Реализация принципов Болонского процесса в общеевропейском образовательном пространстве	27
<i>Туганаев В. В., Веселкова Н. Р.</i> Идея о всеобщей направленности эволюции	32
<i>Утехина А. Н.</i> Профессионально-нравственное воспитание как инновационный компонент в языковом образовании	34
<i>Федорова Л. П.</i> Международное партнерство как средство формирования полиязыковой личности (подготовка филолога)	39
<i>Чувакин А. А.</i> Коммуникология – филология – риторика: в проекции на задачи обновления высшего филологического образования	42
II. РАННЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПСИХОЛИНГВИСТИКА	48
<i>Утехина А. Н., Зеленина Т. И.</i> Становление научного направления – раннее языковое образование (к 20-летию детской школы «Лингва»)	48
<i>Андреева Т. С.</i> Многоязычие – залог успешности ребенка в будущем	53
<i>Антанасиевич Ирина</i> Имя Тито в детских считалках (на материале сербскохорватского языка)	56
<i>Жукова А. В.</i> Психологическое прогнозирование развивающих эффектов раннего языкового образования	59
<i>Маратканова Л. И., Брызгалова Е. М.</i> Развивающее обучение дошкольников средствами интегрируемых дисциплин	62
<i>Маршикина Е. В.</i> Сказочный текст как средство формирования ценностно-нравственных ориентаций у детей младшего школьного возраста	65
<i>Николаева С. В.</i> Некоторые аспекты обучения дошкольников монологическому высказыванию на удмуртском языке	69
<i>Осмина Е. В.</i> Мир говорящих и говорящий мир: субъектная соотнесенность	73
<i>Пушкина И. В.</i> Из опыта работы по межкультурному воспитанию дошкольников	78
<i>Сергеева Н. А.</i> 4 классын «лыдзон книгагя» ужанлы куд-ог дэмланъёс	82
<i>Смирнова О. И.</i> Организация курса «Межкультурное образование и воспитание» в условиях поликультурной среды вуза	85

<i>Старостина Е. В.</i> Уровень стереотипности / стандартности ассоциативного поля: способы измерения.....	88
<i>Ходырева Т. С.</i> Анализ историко-литературных текстов в младших классах гимназии на уроках-диалогах.....	91
<i>Цыремпилова М. Д.</i> Особенности полилингвальной речи и этнокультурной идентификации детей в условиях глобализации (на примере Республики Бурятия) .	96
<i>Шмидт Н. Н.</i> Обучение английскому языку в детском саду	101
III. ЛИНГВОДИДАКТИКА. ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	106
<i>Вартанова В. В.</i> Организация воспитательного пространства студентов – будущих преподавателей иностранного языка средствами театральной деятельности	106
<i>Калинина И. Ю.</i> Дихотомия ‘ребенок – взрослый’ в системе «культурное развитие человека» (языковой аспект)	109
<i>Колодкина Л. С.</i> Видео-практикум как форма приобщения студентов к исследовательской деятельности (методический аспект).....	114
<i>Кортаева Г. С., Юзекаева</i> Философское знание и гуманизация средней школы.....	119
<i>Осиянова О. М.</i> Комплексная модель субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения в образовательном пространстве вуза.....	124
<i>Прокофьева В. Л.</i> Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации (идея и источники ее зарождения)	128
<i>Стрелкова И. В.</i> Культурологический компонент в филологическом образовании (диалогизация обучения).....	133
<i>Трифонова И. С.</i> Аксиологические основы профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка.....	138
<i>Тудупова Т. Ц., Калмыкова Е. М.</i> Этнопсихологический тренинг как условие развития самоактуализации личности студентов.....	142
<i>Фаткулина Р.Ф.</i> Вузовская лингводидактика и гуманистическая психология (обучение иноязычному общению)	148
<i>Хакимов Э. Р., Русинова Л. С.</i> Поликультурное образование и формирование толерантности школьников (Опыт реализации проекта «Сарапул многонациональный»)	152
<i>Юрова И. В.</i> Использование рейтинговой системы оценки знаний студентов.....	158
IV. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД	161
<i>Ассылова М. И.</i> Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста-переводчика как посредника в межкультурной коммуникации.....	161
<i>Бекк М. А.</i> Содержание компетенций самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов на современном этапе.....	163
<i>Брим Н. Е.</i> Рефлексивно-оценочный компонент в процессе формирования компетенций автономной учебной деятельности у студентов-филологов.....	168
<i>Варламова Е. Н.</i> Формирование исследовательских умений специалиста по иностранному языку	172
<i>Голубкова О. Н.</i> Проблемы интерпретации иноязычного художественного произведения в контексте теории критического мышления.....	179

<i>Козлитина О. К.</i> К вопросу об оказании педагогической поддержки студентам в преодолении затруднений в межкультурном взаимодействии (на примере преподавания иностранного языка)	183
<i>Краснова Т. А.</i> Интонационные модели английского языка и особенности их восприятия (к проблеме преподавания иностранного языка в национальной аудитории).....	188
<i>Кузнецова И. А.</i> К вопросу об организации самостоятельной учебной деятельности студентов – будущих переводчиков.....	191
<i>Милютинская Н. Ю.</i> Концептуальные основы системного овладения фонетической культурой речи в профессиональном языковом образовании	197
<i>Мифтахутдинова А. Н.</i> К вопросу о формировании проектировочной компетентности бакалавров-филологов.....	203
<i>Тройникова Е. В.</i> Восприятие иноязычного культуроведческого материала представителями региональных культур	207
<i>Хасанова Л. И.</i> Функции межкультурного взаимодействия в преподавании иностранного языка	212
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	216

CONTENTS

I. CURRENT ISSUES IN MODERN EDUCATION.....	3
<i>Vladimir Baimetov.</i> Multiculturalism as the factor of educational space formation	3
<i>Irina Voytovich.</i> Higher educational establishments and the lifelong learning concept in the USA.....	5
<i>Svetlana Danshina.</i> Competitive marketability of intellectual resources and the system of higher education quality management	9
<i>Nikolai Leonov.</i> Scientific potential implementation in university research and educational environment.....	14
<i>Natalia Makhankova, Natalia Pushina.</i> Intercultural paradigm of modern language education	17
<i>Galina Merzliakova.</i> Udmurt State University in modern educational space: practical experience and analysis.....	23
<i>Nina Platonenko.</i> Implementation of Bologna principles in Common European Educational Space.....	27
<i>Victor Tuganaev, Nelly Veselkova.</i> The idea of general evolution direction	32
<i>Albina Utehina.</i> Professional-ethical upbringing as innovative component of language education	34
<i>Lyubov Fyodorova.</i> International partnership as a means of polylingual personality formation (training philologists).....	39
<i>Alexey Chuvakin.</i> Communicology – Philology – Rhetorics: projected for renovating the tasks of higher philological education.....	42
II. EARLY LANGUAGE TEACHING. PSYCHOLINGUISTICS.....	48
<i>Albina Utehina, Tamara Zelenina.</i> New scientific trend formation – early language education (for the 20-th anniversary of preschool “Lingua”).....	48
<i>Tamara Andreeva.</i> Multilingualism as a pledge of a child’s future success.....	53
<i>Irina Antanasiyevitch.</i> The name of Tito in children’s rhymes (based on Serbian language study)	56
<i>Anastasia Zhukova.</i> Psychological forecasting of ampliative effects in early language education.....	59
<i>Ludmila Maratkanova, Elena Bryzgalova.</i> Development training of preschool children through integrated disciplines	62
<i>Elena Marishkina.</i> Fairy-tale text as a means of developing axiological and ethical orientations in primary school children.....	65
<i>Svetlana Nikolayeva.</i> Some aspects of teaching monologic Udmurt speech to preschool children.....	69
<i>Elena Osmina.</i> World of speakers and speaking world: subject equivalence.....	73
<i>Irina Pushina.</i> On the experience of intercultural education of preschool children.....	78
<i>Nina Sergeeva.</i> Some recommendations for using “the book for reading” in the 4 th form of secondary school.....	82
<i>Olga Smirnova.</i> Designing the course “intercultural education and upbringing” in the university multicultural environment	85
<i>Tatiana Khodyreva.</i> Historical fiction at the lessons-dialogues in primary school.....	92
<i>Marina Tsyrempilova.</i> Peculiarities of multilingual speech and ethnocultural identification of children under conditions of globalization (based on buryat republic experience)	96
<i>Natalia Schmidt.</i> Learning English in kindergarten	102

III. LINGUODIDACTICS. HUMANIZATION OF EDUCATION	106
<i>Vladlena Vartanova</i> . Arrangement of educational environment in professional language training by means of theatrical activities.....	106
<i>Irina Kalinina</i> . Dichotomy ‘a child – an adult’ in “a person’s cultural development” system (language aspect).....	110
<i>Lubov Kolodkina</i> . Video-workshop as a form of students’ familiarization with the research activity: methodological aspect.....	114
<i>Galina Korotayeva, Alsu Yuzekayeva</i> . Philosophy knowledge and humanization of secondary education.....	119
<i>Olga Osyanova</i> . Complex model of personality-oriented verbal communication culture teaching in university educational environment.....	124
<i>Valeria Prokofieva</i> . Art-orientated foreign language communication teaching conception (the idea and its original sources).....	128
<i>Irina Strelkova</i> . Culturological component in philological education.....	133
<i>Irina Trifonova</i> . Value based approach to professional training of language teachers.....	138
<i>Tuyana Tudupova, Elena Kalmykova</i> . Ethnopsychological training as a condition of students’ self-actualization development	143
<i>Rimma Fatkulina</i> . Linguodidactics and humanistic psychology (foreign languages communication teaching at the University level)	148
<i>Eduard Khakimov</i> . Multicultural education and the development of tolerance in school students (based on the project “Multiethnic Sarapul”).....	153
<i>Irina Yurova</i> . Rating system for knowledge assessment	158
IV. PROFESSIONALLY-ORIENTED TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING. COMPETENCE APPROACH	161
<i>Marina Assylova</i> . Competence-building approach in professional training of interpreters as mediators in cross-cultural communication.....	161
<i>Marina Beck</i> . Present stage competence content of students’ independent research activities	164
<i>Natalya Brim</i> . Reflective and evaluation components in acquiring autonomous learning competences by students-philologists	168
<i>Elena Varlamova</i> . Formation of foreign language specialist research skills	173
<i>Olga Golubkova</i> . Problems of interpretation of fiction in the critical thinking theory context.....	179
<i>Olga Kozlitina</i> . On the aspect of rendering pedagogical support to students in overcoming the difficulties of cross-cultural interaction (based on foreign languages teaching experience)	183
<i>Tatiana Krasnova</i> . English intonation models and peculiarities of their perception (on the problem of teaching English to Udmurt students)	188
<i>Irina Kuznetsova</i> . On the question of organizing autonomous study for future translators and interpreters.....	191
<i>Nataliya Milyutinskaya</i> . Concept-based system of acquiring phonological culture in vocational language education.....	197
<i>Anastasia Miftakhutdinova</i> . Acquiring projecting competence in professional language training	203
<i>Ekaterina Trojnikova</i> . Perception of foreign culture materials by representatives of regional cultures	207
<i>Liliya Hasanowa</i> . Functions of cross-cultural Interaction in teaching foreign languages	212

Научное издание

**МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

В двух частях

Часть 2

Педагогика. Лингводидактика

*Сборник статей
к 60-летию профессора
Тамары Ивановны Зелениной*

Ответственный за выпуск *А. Н. Мифтахутдинова*

Редактор *Е. Ф. Осипова*

Оригинал-макет: *А. З. Пилина*

Подписано в печать 17.11.2009. Формат 60x84/8.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 36,4. Уч.-изд. л. 29,3.
Тираж 200 экз. Изд. № 2048. Заказ

ООО «Флинта», 117342, г. Москва, ул. Бутлерова, д. 17-Б, комн. 324.

Тел.: 336-03-11; тел./факс: 334-82-65.

E-mail: flinta@mail.ru; WebSite: www.flinta.ru

Издательство «Наука», 117997, ГСП-7, Москва В-485,
ул. Профсоюзная, д. 90.

Отпечатано в типографии Удмуртского государственного университета,
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1.