

ISSN 2412-8201

Pedagogy & Psychology Theory and practice

International scientific journal

№ 4 (48), 2023

Founder and publisher:
Publishing House «Scientific survey»

The journal is founded in 2015 (October)

Volgograd, 2023

UDC 371+159.9
LBC 72

Pedagogy & Psychology. Theory and practice **International scientific journal, № 4 (48), 2023**

The journal is founded in 2015 (October)
ISSN 2412-8201

The journal is issued 6 times a year

The journal is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technology and Mass Communications.

Registration Certificate: III № ФС 77 – 62058, 05 June 2015

Head editor: Teslina Olga Vladimirovna

Executive editor: Melikhova Natalia Vasilievna

EDITORIAL BOARD:

Shadrin Nikolay Semenovich, Doctor of Psychological Sciences,
Candidate of Philosophical Sciences
Bobrova Lyudmila Vladimirovna, Candidate of Technical Sciences
Vodyanenko Galina Rudolfovna, Candidate of Pedagogical Sciences
Kovalenko Tatyana Anatolyevna, Candidate of Technical Sciences
Korneva Irina Pavlovna, Candidate of Technical Sciences
Larionov Maksim Viktorovich, Doctor of Biological Sciences
Kamolov Iftikhor Bakhtiyorovich, PhD of Pedagogical Sciences
Suleymanov Suleyman Fayzullayevich, Candidate of Medical Sciences
Saidova Kamola Uskanbaevna, Candidate of Philosophical Sciences
Islamov Sokhib Yakshibekovich, Doctor of Agricultural Sciences
Plakhtiev Anatoly Mikhailovich, Doctor of Technical Sciences
Khuzhanazarov Uktam Eshtemirovich,
Candidate of Biological Sciences
Ergashev Rustam Rakhimovich, Doctor of Technical Sciences
Seilbekov Berdiyur Bakhievich, Candidate of Economic Sciences
Dzhumanov Sherzod Safaralievich, PhD in Physics and Mathematics
Dzhumonov Dilshod Safarolievich, Doctor of Economic Sciences

EDITORIAL STAFF:

Peskov Vadim Pavlovich,
Ph.D. (Psychology)
Khamrakulov Abdullazhon Kadirovich,
Candidate of Engineering Sciences
Dusmuratov Ganiybay Davletbaevich,
Ph.D. in Economics
Normuminov Zhakhongir
Abdusamievich, PhD of Technical
Sciences
Siddikov Zohid Tulkinovich,
Candidate of Economic Sciences
Khudayarov Berdirasul Mirzaevich,
Doctor of Technical Sciences
Tadjibaev Ikram Uralbaevich,
Candidate of Physical and Mathematical
Sciences

Authors have responsibility for credibility of information set out in the articles.
Editorial opinion can be out of phase with opinion of the authors.

Address: Russia, Volgograd, Angarskaya St., 17 "G", office 312
E-mail: scippjournal@mail.ru
Website: <http://scippjournal.ru/>

Founder and publisher: «Scientific survey» Ltd.

УДК 371+159.9
ББК 72

Педагогика & Психология. Теория и практика **Международный научный журнал, № 4 (48), 2023**

Журнал основан в 2015 г. (октябрь)
ISSN 2412-8201

Журнал выходит 6 раз в год

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77 – 62058 от 05 июня 2015 г.

Главный редактор: Теслина Ольга Владимировна
Ответственный редактор: Мелихова Наталья Васильевна

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук,
кандидат философских наук
Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук
Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук
Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук
Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук
Ларионов Максим Викторович, доктор биологических наук
Камолов Ифтихор Бахтиёрович,
доктор философии (PhD) педагогических наук
Сулейманов Сулейман Файзуллаевич, кандидат медицинских наук
Саидова Камола Усканбаевна, кандидат философских наук
Исламов Сохиб Яхшибекович, доктор сельскохозяйственных наук
Плахтиев Анатолий Михайлович, доктор технических наук
Хужаназаров Уктам Эштемирович,
кандидат биологических наук
Эргашев Рустам Рахимович, доктор технических наук
Сеилбеков Бердияр Бахиевич, кандидат экономической наук
Джуманов Шерзод Сафаралиевич,
PhD физико-математических наук
Джумонов Дилиод Сафаралиевич, доктор экономических наук

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Песков Вадим Павлович,
кандидат психологических наук
Хамракулов Абдуллажон Кадирович,
кандидат технических наук
Дусмуратов Ганийбай Давлетбаевич,
кандидат экономических наук
Нормуминов Жахонгир
Абдусамиевич, PhD технических наук
Сиддиков Зохид Тулкинович, кандидат
экономических наук
Худаяров Бердирасул Мирзаевич,
доктор технических наук
Таджибаев Икрам Уралбаевич,
кандидат физико-математических
наук

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312
E-mail: scippjournal@mail.ru
Website: <http://scippjournal.ru/>

Учредитель и издатель: ООО «Научное обозрение»

CONTENTS

PEDAGOGY

Higher education

Rumyantseva Yu.A.

THE ROLE OF THE RULES OF LEXICAL COMPATIBILITY
AND LINGUISTIC METAPHOR IN THE CONCEPTUALIZATION OF REALITY 6

Intercultural aspects of education

Angarskaya V.P.

THE ROLE OF COLOR MEANINGS IN THE FORMATION
OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD AMONG DIFFERENT CULTURES 14

Education for teachers

Strantsov A.N.

TEACHING METHOD OF THE EDUCATIONAL TOPIC: "THE CIVIL WAR OF 49-45 AD
IN THE ROMAN REPUBLIC" TO GRADES 5 STUDENTS OF THE II STAGE SCHOOL 25

Language and literacy learning

Timoshenko K.O.

SOCIO-CULTURAL COMPONENT IN THE PROCESS
OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE..... 39

School education

Mikhaylova E.T.

THE ASSIMILATION OF CULTURAL KNOWLEDGE
AND THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE
IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT A SECONDARY SCHOOL 45

Nikitenko V.G.

THE FUNDAMENTAL NATURE OF THE FOUNDATIONS
OF THE DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE APPROACH
IN SCHOOL EDUCATION..... 57

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Высшее образование

Румянцева Ю.А.

РОЛЬ ЗАКОНОВ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ И ЯЗЫКОВОЙ
МЕТАФОРЫ В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ..... 6

Межкультурные аспекты образования

Ангарская В.П.

РОЛЬ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ
ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА У РАЗНЫХ НАРОДОВ 14

Образование для преподавателей и учителей

Странцов А.Н.

МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ТЕМЫ: «ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА 49-45 ГОДА Н.Э.
В РИМСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ» ОБУЧАЮЩИМСЯ В 5 КЛАССАХ ШКОЛЫ II СТУПЕНИ..... 25

Обучение языку и грамотности

Тимошенко К.О.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 39

Школьное образование

Михайлова Е.Т.

УСВОЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И ФОРМИРОВАНИЕ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 45

Никитенко В.Г.

ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТЬ ОСНОВ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 57

ПЕДАГОГИКА

Higher education
Высшее образование

УДК 8

**РОЛЬ ЗАКОНОВ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ
И ЯЗЫКОВОЙ МЕТАФОРЫ В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ
ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ**

Ю.А. Румянцева, преподаватель

Московский государственный педагогический университет
(119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, 1, строение 1)

Email: mgpuniversity@mail.ru

***Аннотация.** В данной статье анализируется значение лексической сочетаемости и языковой метафоры в современной лингвистике. Рассматриваются факторы сочетаемости слов, а также роль законов языковой метафоры в концептуализации действительности.*

***Ключевые слова:** метафора, сочетаемость, лексическая сочетаемость, морфология, грамматика, семантика.*

Основополагающим свойством языка является возможность успешно передать нужный смысл, используя слово не в том значении, которое обычно связывается с ним в языке. Чаще всего это делается за счет эксплуатации сходства между тем, что обозначают слова в их стандартных смыслах, и тем, о чем хочет сказать говорящий.

Метафора – один из главных механизмов, обуславливающих развитие и изменение языка. То, что возникает как метафора, способно, проникнув в общее употребление, стать частью стандартного семантического инструментария языка.

Несвободная сочетаемость обусловлена внутриязыковыми, семантическими взаимосвязями и отношениями. Она характерна для слов с фразеологически связанными значениями. Сочетаемость в данном случае избирательна, лексемы соединяются далеко не со всеми семантически совместимыми. Например, прилагательное неминуемый сочетается с существительными гибель, смерть, провал, но не сочетается с существительными победа, жизнь, успех и др. И случае полисемии фразеологически связанными могут быть отдельные значения слова. Так, у лексемы глубокий таким значением является ‘достигший предела в развитии, течении’. Круг ее лексических связей в данном значении ограничен: она может сочетаться со словами старость, ночь, осень, зима, но не сочетается со словами юность, день, весна, лето, семантика которых не противоречит ее собственной.

Правила лексической сочетаемости носят словарный характер, они индивидуальны для каждого слова и пока еще недостаточно последовательно и полно кодифицированы. Поэтому одной из наиболее распространенных ошибок в речи является нарушение норм лексической сочетаемости: скоропостижный отъезд (вместо неожиданный), увеличить уровень (уровень может только повышаться или понижаться), усилить темпы и т.п. Довольно часто (особенно в разговорной речи) ошибки возникают в результате контаминации (от лат. *contaminatio* – приведение в соприкосновение; смешение) – скрещивания, объединения двух

сочетаний, связанных между собой какими-либо ассоциациями. Обычно контаминация – результат неправильного образования словосочетания в речи. Например, неправильное сочетание иметь отражение – результат контаминации словосочетаний иметь место и находить отражение, оказать вред – оказать помощь и нанести вред. Чаще других контаминации подвергаются словосочетания иметь значение, играть роль, уделять (обращать) внимание. Нарушение структуры нормированных словосочетаний затрудняет восприятие речи.

В зависимости от позиции сочетающихся единиц по отношению друг к другу выделяется контактная (при соположении единиц) и дистантная (на расстоянии) сочетаемость, в зависимости от определяющих факторов – обусловленная (определяемая наличием у языковых элементов тех или иных отличительных черт) и произвольная (определяемая лишь принятой нормой). Также различается формальная и семантическая сочетаемость; исследования последней стимулируются интересом к семантической стороне языка, поскольку семантическая синтагматика играет важнейшую роль в образовании смысла высказывания.

Законы и тенденции сочетаемости могут быть как универсальными, так и конкретно-языковыми. Нарушение законов второго типа ведёт к нарушению языковой нормы или изменению свойств сочетающихся единиц (в том числе и в качестве средства художественной выразительности).

Сочетаемость проявляется на различных уровнях. На фонемном уровне обусловленная сочетаемость проявляется в совместимости или несовместимости дифференциальных признаков звуков. Так, во многих языках глухие согласные не могут сочетаться со звонкими, твёрдые согласные – с гласными переднего ряда. В сочетаниях фонем с несовместимыми признаками они претерпевают комбинаторные (позиционные) изменения, например, оглушение, палатализацию.

В морфологии сочетаемость проявляется в комбинации морфем. С формальной точки зрения она состоит в использовании аффиксальных алломорфов, избирательно сочетающихся с корневыми морфемами (ср. русск. берёт, но горит) и морфонологических явлениях, в частности различных изменениях на морфемном шве.

С семантической точки зрения сочетаемость определяется совместимостью значений морфем или значения лексемы со значением морфемы (граммемой); так, лексема, обозначающая считаемый объект, совместима с морфемой множественного числа, в то время как обозначающая не считаемый объект – несовместима. Присоединение несовместимой морфемы, если оно не нарушает норму, свидетельствует о десемантизации морфемы (русс. чернила), её переосмыслении (в русск. Снега окончание множественного числа показывает не множественность, а интенсивность) или о переосмыслении лексемы (воды).

Сочетаемость слов определяют следующие факторы:

Грамматические – принадлежность слов к тем или иным частям речи (к примеру, для английского языка подчинительное словосочетание двух существительных нехарактерно, но возможно при адъективации зависимого существительного или использовании служебного слова: *my brother's friend, the friend of my brother*);

Лексические – избирательность лексем (русс. Оказать сочетается с услугу, но не заботу);

Семантические – семантическое согласование (требование, заключающееся в том, чтобы компоненты сочетания не имели противоречащих сем; в случае противоречия либо нарушается языковая норма, либо переосмысливается один из компонентов: *Весь дом говорил об этом*).

Лексическая сочетаемость слова – это его способность вступать в сочетания не с любым словом из какого-либо семантического класса, а только с некоторыми. Например, существует класс слов, объединяемых общим смыслом 'множество, совокупность': стадо,

табун, стая, рой, косяк и т.п. При необходимости обозначить множество каких-нибудь животных мы не можем сочетать название любого животного с любым из этих слов. Причину подобного разнообразия можно усмотреть в реальном многообразии обозначаемых предметов, веществ и явлений. Но и в случае, когда речь идет не о конкретных вещах, а, скажем, об отношениях или действиях (т.е. о лексике отвлеченной, абстрактной), сочетаемость слов лексически обусловлена.

Избирательность языка в словесных сочетаниях порождает его идиоматичность, национальную самобытность и выразительность. Эти свойства формируются веками, в процессе длительного употребления слова. Они отличают один язык от других и составляют главную трудность при овладении языком.

Особого внимания требует употребление фразеологических сочетаний. Используя фразеологизмы, следует учитывать их семантику, образный характер, лексико-грамматическую структуру, эмоционально-экспрессивную и функционально-стилевую окраску, а также сочетаемость фраземы с другими словами в составе предложения. Немотивированное отступление от этих требований приводит к речевым ошибкам, аналогичным тем, которые наблюдаются в употреблении отдельных слов. Кроме того, в речи распространены немотивированное изменение состава фраземы (его сокращение или расширение, замена одного из компонентов без расширения состава фразеологизма или с одновременным его расширением) или структурно-грамматические изменения, а также искажение образного значения фразеологического сочетания. Стилистически немотивированные, непреднамеренные нарушения лексической сочетаемости приводят к неточности речи, а иногда к неоправданному комизму.

Восприятие цвета и его оценка – это явление субъективное, связанное не только с оптическими характеристиками самих оттенков цвета, но и с психофизиологическими процессами, происходящими при этом. Но в данном случае – цвета. Семантическая структура названий цвета выступает как “совокупность значений неоднородных по степени отвлеченности и степени семантической значимости, характер связи и зависимости, который устанавливается между основным (цветовым) значением и переносным”. Все цвета разделяются на ахроматические и хроматические. Цвета, которые не имеют собственно “цветовых” признаков, то есть не обладающие цветовым тоном, называются ахроматическими. Основными среди данных цветов будут белый и черный. Цвет, имеющий хотя бы ничтожный, еле уловимый красноватый, зеленоватый, синеватый или какой-либо иной оттенок, уже считается хроматическим. Это красный, зеленый, синий и желтый цвета. Слова-цветообозначения, выражающие жизненно необходимые понятия, являются стержневым компонентом многих фразеологических выражений и отличаются широким употреблением, многозначностью и большим сочетаемостным потенциалом. В силу своей семантической природы они приносят во фразеологизмы эмоционально-экспрессивное качество и образность. Прилагательные-цветообозначения характеризуются древним происхождением, семантическим богатством и способностью к созданию новых экспрессивно-образных значений. Способность цветообозначений сочетаться при создании фразеологических единиц с большим количеством слов свидетельствует об особой семантической продуктивности этой группы лексем. Не вызывающим сомнение фактом является направление развития спектра значений у слово-цветообозначений от конкретного к абстрактному, от признаков, присущих предмету, обладающему каким-либо цветом, к оценочным характеристикам таких реалий, которые могут в принципе и не совмещаться с самим понятием цвета. Широкое использование названий цвета в образовании фразеологизмов связано с переосмыслением самого понятия цвета с его символическим содержанием. Отрываясь от реальных предметных связей, слова-цветообозначения становятся условными и отвлеченными, определяя самые разнообразные понятия.

Сопоставительное изучение фразеологических оборотов с компонентом цветообозначения показывает, что не только лингвистические факторы определяют роль

цветообозначений. Значение названий цвета зависит и от ряда экстралингвистических факторов: культурных традиций, уклада, нравов и обычаев народа, особенностей национальной психологии и сознания, а также от различных событий, фактов объективной действительности. Поэтому участие цветообозначений во фразеологизмах нельзя считать произвольным. Связь с действительностью в них может оказаться противоречивой и сложной, но она всегда налицо. Преобладание одних и тех же наименований цветов в лексических и фразеологических единицах различных языков объясняется тем, что это главные, самые необходимые для общения цвета: “Если мы хотим понять друг друга, то для этого достаточно слов черный, белый, красный, желтый, зеленый, синий как главных названий для наших ощущений”. Древность происхождения прилагательных-цветообозначений (таких, как белый, черный, красный, зеленый, желтый, синий, серый) также является причиной частого их употребления в лексике и фразеологии. Наиболее частотные слова обладают и наибольшей активностью. Активность – это способность слова к словопроизводству, словосложению, образованию фразеологизмов, полисемии. Все эти факторы объясняют широкое употребление цветообозначений: белый, черный, красный, зеленый, синий, желтый в составе фразеологических единиц английского, русского и татарского языков.

Восприятие цвета и его оценка – это явление субъективное, связанное не только с оптическими характеристиками самих оттенков цвета, но и с психофизиологическими процессами, происходящими при этом. Но в данном случае – цвета. Семантическая структура названий цвета выступает как “совокупность значений неоднородных по степени отвлеченности и степени семантической значимости, характер связи и зависимости, который устанавливается между основным (цветовым) значением и переносным”. Все цвета разделяются на ахроматические и хроматические. Цвета, которые не имеют собственно “цветовых” признаков, то есть не обладающие цветовым тоном, называются ахроматическими. Основными среди данных цветов будут белый и черный. Цвет, имеющий хотя бы ничтожный, еле уловимый красноватый, зеленоватый, синеватый или какой-либо иной оттенок, уже считается хроматическим. Это красный, зеленый, синий и желтый цвета. Слова-цветообозначения, выражающие жизненно необходимые понятия, являются стержневым компонентом многих фразеологических выражений и отличаются широким употреблением, многозначностью и большим сочетаемостным потенциалом. В силу своей семантической природы они приносят во фразеологизмы эмоционально-экспрессивное качество и образность. Прилагательные-цветообозначения характеризуются древним происхождением, семантическим богатством и способностью к созданию новых экспрессивно-образных значений. Способность цветообозначений сочетаться при создании фразеологических единиц с большим количеством слов свидетельствует об особой семантической продуктивности этой группы лексем. Не вызывающим сомнение фактом является направление развития спектра значений у слово-цветообозначений от конкретного к абстрактному, от признаков, присущих предмету, обладающему каким-либо цветом, к оценочным характеристикам таких реалий, которые могут в принципе и не совмещаться с самим понятием цвета. Широкое использование названий цвета в образовании фразеологизмов связано с переосмыслением самого понятия цвета с его символическим содержанием. Отрываясь от реальных предметных связей, слова-цветообозначения становятся условными и отвлеченными, определяя самые разнообразные понятия.

Сопоставительное изучение фразеологических оборотов с компонентом цветообозначения показывает, что не только лингвистические факторы определяют роль цветообозначений. Значение названий цвета зависит и от ряда экстралингвистических факторов: культурных традиций, уклада, нравов и обычаев народа, особенностей национальной психологии и сознания, а также от различных событий, фактов объективной действительности. Поэтому участие цветообозначений во фразеологизмах нельзя считать произвольным. Связь с действительностью в них может оказаться противоречивой и

сложной, но она всегда налицо. Преобладание одних и тех же наименований цветов в лексических и фразеологических единицах различных языков объясняется тем, что это главные, самые необходимые для общения цвета: “Если мы хотим понять друг друга, то для этого достаточно слов черный, белый, красный, желтый, зеленый, синий как главных названий для наших ощущений”. Древность происхождения прилагательных-цветообозначений (таких, как белый, черный, красный, зеленый, желтый, синий, серый) также является причиной частого их употребления в лексике и фразеологии. Наиболее частотные слова обладают и наибольшей активностью. Активность – это способность слова к словопроизводству, словосложению, образованию фразеологизмов, полисемии. Все эти факторы объясняют широкое употребление цветообозначений: белый, черный, красный, зеленый, синий, желтый в составе фразеологических единиц английского, русского и татарского языков.

Роль языковой метафоры

Переосмысление является одним из способов познания действительности в сознании человека и связано с воспроизведением реальных или воображаемых особенностей отраженных объектов на основе установления связей между ними. Техника переосмысления заключается в том, что старая форма используется для вторичного или третичного наименования путем переноса названий и семантической информации с денотатов прототипов ФЕ или фразеологических вариантов соответственно на денотаты ФЕ или фразеосемантических вариантов [Кунин, 1986: 132-133].

Важнейшими типами переосмысления являются метафора и метонимия. Метафора – это перенос наименования с одного денотата на другой, ассоциируемый с ним, на основе реального и воображаемого сходства [Лингвистический энциклопедический словарь, 1980]. Механизм метонимических переосмыслений представляет собой перенос наименований явлений, предметов и их признаков по их смежности или по их связи в пространстве и времени [Арутюнова, 1990:30]. Метонимия обращает внимание на индивидуальную черту, позволяя адресату речи идентифицировать объект, выделить его из области наблюдаемого, отличить от других присутствующих с ним предметов (метафора обычно дает сущностную характеристику объекта). Уорфа следует считать родоначальником исследований, посвященных роли языковой метафоры в концептуализации действительности. Именно Уорф показал, что переносное значение слова может влиять на то, как функционирует в речи его исходное значение.

В современной лингвистике именно изучение метафорических значений в обыденном языке оказалось одним из тех направлений, которые наследуют “урфианские” традиции. Исследования, проводившиеся Дж. Лакоффом, М. Джонсоном и их последователями начиная с 1980-х годов, показали, что языковые метафоры играют важную роль не только в поэтическом языке, они структурируют и наше обыденное восприятие и мышление. Однако современные версии урфианства интерпретируют принцип лингвистической относительности прежде всего как гипотезу, нуждающуюся в эмпирической проверке. Применительно к изучению языковой метафоры это означает, что на первый план выдвигается сравнительное изучение принципов метафоризации в большом корпусе языков разных ареалов и различной генетической принадлежности с тем, чтобы выяснить, в какой степени метафоры в отдельно взятом языке являются воплощением культурных предпочтений отдельно взятого языкового сообщества, а в какой отражают универсальные биопсихологические свойства человека.

Метафора – один из главных механизмов, обуславливающих развитие и изменение языка. То, что возникает как метафора, способно, проникнув в общее употребление, стать частью стандартного семантического инструментария языка.

С одной стороны, набор цветообозначений в языках мира не совпадает, т.е. непрерывный спектр разбивается каждым языком по-своему; с другой стороны, нейрофизиологические основы цветовосприятия универсальны и достаточно хорошо

изучены. Жестко универалистский подход к этой проблеме восходит к ставшей уже классической работе Б. Берлина и П. Кея Базовые цветообозначения (Basic Color Terms, 1969), в которой было выделено 11 так называемых базовых цветов и показано, что системы цветообозначений в языках мира подчиняются единой иерархии: если в языке имеется всего два базовых названия цвета, то это черный и белый, если три – то это черный, белый и красный. Далее, по мере увеличения в языке числа слов, обозначающих базовые цвета, к списку добавляются зеленый и желтый, затем последовательно синий, коричневый и, наконец, группа из четырех цветов – фиолетовый, розовый, оранжевый и серый. В настоящее время в оборот исследований по цветообозначению вовлечено уже несколько сотен языков, в том числе языки Центральной Америки, Африки, Новой Гвинеи и т.д.

Рассмотрим ФЕ, содержащие в своей семантике элемент цветообозначения. В большинстве своем фразеологизмы английского языка являются исконно английскими оборотами, авторы которых неизвестны. Такие ФЕ связаны с обычаями и традициями английского народа или с реалиями и историческими фактами.

Blue stocking (презр.) – синий чулок (“собранием синих чулок” был назван адмиралом Босковенем один из литературных салонов середины 18 века в Лондоне; причиной тому послужило появление известного ученого Бенджамин Спеллингфлита в этом салоне в синих чулках). Интересно, что сейчас так принято называть женщину, слышущую сухой педанткой, лишенной женственности.

A black sheep – “паршивая овца”, позор семьи (по старому поверью считалось, что черная овца отмечена печатью дьявола). Фразеологизм является частью пословицы There is a black sheep in every flock, что в русском языке звучит как “В семье не без урода”.

a\the thin red line – небольшая группа отважных людей, защищающих местность или принципы, не уступающие своих позиций. Этот фразеологизм был впервые использован в 1877 году В. Расселом. Имелись в виду британские войска в период крымской войны, носившие красную униформу.

Библия является важнейшим литературным источником фразеологических единиц. “О колоссальном влиянии, которое оказали на английский язык переводы Библии, говорилось и писалось много; в течение столетий Библия была наиболее широко читаемой и цитируемой в Англии книгой. Не только отдельные слова, но и целые идиоматические выражения (часто буквальные переводы древнееврейских и греческих идиомов) вошли в английский язык со страниц Библии. Число библейских оборотов и выражений, вошедших в английский язык, так велико, что собрать и перечислить их было бы весьма нелегкой задачей”.

Библейские ФЕ являются полностью ассимилированными заимствованиями. Фразеологизмы библейского происхождения зачастую сильно расходятся с их библейскими прототипами. Этот сложный и не изученный вопрос требует особо тщательного рассмотрения и выходит за рамки данной работы.

“По числу фразеологизмов, обогативших английский язык, произведения Шекспира занимают второе место после Библии. Число их свыше 100” [Кунин 1996: 217]. Такие ФЕ называются шекспиризмами, и, так как большее их число встречается в произведениях драматурга лишь однажды, форма их четко фиксирована. Пример одного из самых известных ФЕ взят из трагедии “Отелло”: the green-eyed monster (книжн.) – “чудовище с зелеными глазами”, ревность.

Кроме Шекспира многие другие гениальные писатели обогатили английский язык и, в частности, его фразеологию. Среди них Джеффри Чосер, Джон Мильтон, Джонатан Свифт, Чарльз Диккенс, Вальтер Скотт и другие. Так, следующий фразеологизм впервые встречается в романе В. Скотта “Айвенго”: Catch/take smb red-handed – застать кого-либо на месте преступления, захватить с поличным.

На основе полученной выборки фразеологизмов можно сделать вывод, что в их состав в основном входят термины-цветообозначения более древнего происхождения, то есть наименования для тех цветов, которые составляют группу из 11 базовых оттенков спектра.

Как мотивирующая основа познавательной деятельности человека, эмоции составляют существенную часть его когнитивной системы, а процессы вербализации эмоций высвечивают основные механизмы функционирования человеческого мышления.

Любое эмоциональное состояние может быть активизировано, т.е. возбуждено, дополнено, подчеркнуто, или компенсировано соответствующими цветовыми сочетаниями. Абсолютное большинство исследований связи цветом и эмоций отличает особенность: «цвет вызывает эмоции», а не наоборот, поэтому цвета должны храниться в памяти точно в той же форме, как мы их видим. А.М. Эткиндр провел серию исследований цветоэмоциональных значений у взрослых, опираясь на восемь цветов теста М. Люшера и 9 основных эмоций по К. Изарду (1980). В результате исследований Эткиндр установил, что взаимосвязь цвета и эмоций является многоуровневой. Во-первых, цвета и их сочетания являются символами эмоций, их внешним воплощением, опредмеченной формой; во-вторых, эмоциональные состояния человека влияют на ситуативное отношение к цвету (изменения цветовой чувствительности, цветовых предпочтений и т.д.); в-третьих, устойчивые эмоциональные особенности (свойства) субъекта также находят свое отражение в различных вариантах цветовых предпочтений. Подобная полифункциональность цвета, с одной стороны, делает его уникальным средством изучения эмоциональной сферы человека, но с другой – лежит в основе неоднозначности в оценках наблюдаемых феноменов, что требует от исследователей особой тщательности при принятии решения относительно того, на каком конкретном уровне он рассматривает и анализирует эти феномены.

Поскольку существуют свои традиции восприятия цвета у разных народов, связанные с историческими, природными, социальными условиями развития того или иного этноса, способы лексического обозначения отдельных элементов цветовой картины мира также зависят от определенных культурных традиций народа, ибо язык есть непосредственное отражение (воспроизведение) действительности, которое включает воображение и мышление; мы можем говорить в данном случае о существовании этнических (национальных) цветовых картин мира и лингвоцветовых картин мира, причиной возникновения которых является конфликт между культурными представлениями разных народов об окружающей их реальности.

Наряду с субъективным восприятием цвета индивидуумом существует и интерсубъективность в отношении к различным цветам. В этом случае мы имеем дело с символикой цвета. Способность отдельных цветов выступать в качестве символа чего-либо связана с особенностями взаимодействия цвета с сознанием и ощущениями человека. Говоря о символике цвета, следует отметить, что существует мнение, согласно которому, «цвета играют информативную роль в окружающей среде и поэтому стали общими символами для обозначения различных понятий и явлений». Цветовая символика обладает способностью меняться от языка к языку, от одного языкового сообщества к другому: «Своя символика есть у каждого народа-носителя языка. С каждым языком связываются определенные представления, впечатления, чувства». Роль цвета в символике различных народов велика. Цвет воздействует на психику человека, поэтому в языках и культурах многих народов определенные цвета имеют символическое значение. В этом проявляются как универсальные черты, свойственные всем языкам, так и специфические особенности, отличающие их друг от друга. Среди основных источников возникновения цветовой символики исследователь Л.Г. Бедоидзе выделяет следующие: конкретные условия быта и окружающего мира, обычаи и традиции народа, религиозные воззрения данного конкретного языкового сообщества и политические взгляды. Большое значение в становлении системы цветообозначений имеет различная потребность людей в обозначении разных групп тонов, связанная с частотой проявления оттенков цветов в окружающей природе и с практическими нуждами языкового коллектива. Важную роль в этом играют также и отличия в ассоциативном восприятии мира представителями различных национальностей и культурно-исторических эпох.

Цветовое восприятие мира нашло свое отражение в лексической и фразеологической системах языка. Возникновение фразеологических единиц непосредственно связано с формированием метафорических значений у цветоименований, а на появление метафорических значений прилагательных-цветообозначений решающее влияние оказала символика цвета. “В символике народов цвета играют чрезвычайно важную роль. Различие оптических их эффектов, отзывающееся чувствительным образом на настроениях и расположении духа, неоспоримое влияние цветов на психическую сферу человека, контраст между светлыми и темными цветами, интенсивность и энергичная живость красного цвета в противоположность к слабости и неопределенности синего и фиолетового – все эти моменты, которыми человек пользовался для символизирования и метафорического оживления своих созерцаний, ощущений и представлений”.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Манакин, В.Н. Сопоставительная лексикология. – К.: Знания, 2004.
2. Морковкин, В.В. Семантика и сочетаемость слова // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев: Сб. статей / Под. ред. В.В. Морковкина. – М., 1984.
3. Улуханов, И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. – М., 1977.

REFERENCES

1. Manakin V.N. *Sopostavitel'naya leksikologiya* [Comparative lexicology]. K. 2004 (In Russ.).
2. Morkovkin V.V. *Semantika i sochetayemost' slova // Sochetayemost' slov i voprosy obucheniya russkomu yazyku inostrantsev: Sb. statey. Pod. red. V.V. Morkovkina* [Semantics and word compatibility. Word compatibility and questions of teaching the Russian language to foreigners: Collection of articles. Edited by V.V. Morkovkin]. Moscow. 1984 (In Russ.).
3. Ulukhanov I.S. *Slovoobrazovatel'naya semantika v russkom yazyke i printsipy yeye opisaniya* [Word-formation semantics in the Russian language and the principles of its description]. Moscow. 1977 (In Russ.).

Материал поступил в редакцию 08.07.23

THE ROLE OF THE RULES OF LEXICAL COMPATIBILITY AND LINGUISTIC METAPHOR IN THE CONCEPTUALIZATION OF REALITY

Yu.A. Rumyantseva, Lecturer

Moscow State Pedagogical University, Russia

(119991, Russia, Moscow, st. Malaya Pirogovskaya, 1, build. 1)

Email: mgpuniversit@mail.ru

Abstract. *This article analyzes the meaning of lexical compatibility and linguistic metaphor in modern linguistics. The factors of word compatibility are considered.*

Keywords: *metaphor, compatibility, lexical compatibility, morphology, grammar, semantics.*

Intercultural aspects of education
Межкультурные аспекты образования

УДК 80

**РОЛЬ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ
ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА У РАЗНЫХ НАРОДОВ**

В.П. Ангарская, доктор филологических наук,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(400062, Россия, Волгоград, пр. Университетский, 100)
Email: verangarskaya@yandex.ru

***Аннотация.** В символике народов цвета играют чрезвычайно важную роль. Велика роль цветообозначений в формировании языковой картины мира. В данной статье анализируется роль и значения колороморфов в различных культурах.*

***Ключевые слова:** колороморфы, культура, цветовосприятие, язык.*

Знание о цветовой окрашенности предметов, окружающих человека, и формирующих его психику, его внутренний мир является одним из важнейших элементов человеческого знания о мире. В системе языка цветковые прилагательные представляют наиболее структурированный фрагмент лексического строя, в течение многих десятилетий привлекающий внимание исследователей различных направлений гуманитарных наук. В собственно лингвистических исследованиях цветолексики основное внимание уделяется значительности роли номинаций цвета в формировании языковой картины мира, его концептуализации и месту цветовой лексики в процессах познания. Несмотря на значительное число работ, посвященных изучению цветковых прилагательных в различных ракурсах, их изучение не потеряло своей актуальности.

Наряду с субъективным восприятием цвета индивидуумом существует и интерсубъективность в отношении к различным цветам. В этом случае мы имеем дело с символикой цвета. Способность отдельных цветов выступать в качестве символа чего-либо связана с особенностями взаимодействия цвета с сознанием и ощущениями человека. Говоря о символике цвета, следует отметить, что существует мнение, согласно которому, “цвета играют информативную роль в окружающей среде и поэтому стали общими символами для обозначения различных понятий и явлений”. Цветовая символика обладает способностью меняться от языка к языку, от одного языкового сообщества к другому: “Своя символика есть у каждого народа-носителя языка. С каждым языком связываются определенные представления, впечатления, чувства”. Роль цвета в символике различных народов велика. Цвет воздействует на психику человека, поэтому в языках и культурах многих народов определенные цвета имеют символическое значение. В этом проявляются как универсальные черты, свойственные всем языкам, так и специфические особенности, отличающие их друг от друга. Среди основных источников возникновения цветовой символики исследователь Л.Г. Бедоидзе выделяет следующие: конкретные условия быта и окружающего мира, обычаи и традиции народа, религиозные воззрения данного конкретного языкового сообщества и политические взгляды. Большое значение в становлении системы цветообозначений имеет различная потребность людей в обозначении разных групп тонов, связанная с частотой

проявления оттенков цветов в окружающей природе и с практическими нуждами языкового коллектива. Важную роль в этом играют также и отличия в ассоциативном восприятии мира представителями различных национальностей и культурно-исторических эпох.

Цветовое восприятие мира нашло свое отражение в лексической и фразеологической системах языка. Возникновение фразеологических единиц непосредственно связано с формированием метафорических значений у цветоименований, а на появление метафорических значений прилагательных-цветообозначений решающее влияние оказала символика цвета. “В символике народов цвета играют чрезвычайно важную роль. Различие оптических их эффектов, отзывающееся чувствительным образом на настроении и расположении духа, неоспоримое влияние цветов на психическую сферу человека, контраст между светлыми и темными цветами, интенсивность и энергичная живость красного цвета в противоположность к слабости и неопределенности синего и фиолетового – все эти моменты, которыми человек пользовался для символизирования и метафорического оживления своих созерцаний, ощущений и представлений”. Велика роль цветообозначений и в формировании языковой картины мира. Как совершенно справедливо утверждает исследователь А.К. Башарина, “цвета играют большую роль в формировании языковых картин мира, поскольку с каждым цветом у разных лингвокультурных общностей связаны определенные ассоциации, те или иные цветовые предпочтения.

Особый интерес вызывает попытка польской исследовательницы А. Вежбицкой найти для фокусных цветов “естественные прототипы из окружающей среды”. Она выявила ассоциативную связь между черным и ночью, белым и днем. Очевиден и выбор аналогов для синего и зеленого: это – небо и растительность. Так, во многих языках, в том числе и в русском, для обозначения зеленого цвета служат слова, морфологически или этимологически связанные с обозначением травы, растений или растительного мира в целом. Подобные примеры можно найти и для синего цвета, так, в родном для исследовательницы польском языке слово *niebieski* (светло-синий) происходит от слова *niebo* (небо).

На основе глубокого анализа обозначений цвета в разных языках А. Вежбицкая пришла к заключению, “что цветовые концепты связаны с определенными “универсальными элементами человеческого опыта” и что эти универсальные элементы можно грубо определить как день и ночь, солнце, огонь, растительность, небо и земля” [Вежбицкая 1997: 283].

Цвет всегда был связан со многими ремеслами. Обширными были не только области применения цвета, но и научные его изыскания. Благодаря этому нам известно многое о цвете из физики и оптики, а также физиологии и теории восприятия. Не случайно, что при изучении цвета в лингвистике ученые обращаются к понятиям и терминам, заимствованным из других наук, опираются на сведения о феномене цвета, полученные из смежных дисциплин, а также данные об его источниках, распространении и значении в тех или иных областях культуры, искусства и промышленности, об особенностях использования цветовых характеристик разных объектов в различных сферах человеческого бытия. Если рассматривать цвет с точки зрения физического подхода, то определение цвета в физике (согласно световой теории Ньютона) сводится к тому, что каждый цвет представляет собой световую волну, имеющую определенную длину. Таким образом, цвет – это световой поток, который при пересечении с поверхностью какого-либо объекта преломляется или разлагается на множество оттенков, составляющих цветовой спектр, каждый из которых отличается своей длиной волны.

Начало научной рефлексии относительно феномена цветового значения Нового времени можно отнести к трактату И.В. Гёте “О цвете” и к его тезису о “чувственно-нравственном действии цвета”. Это утверждение противоречит мнению физиков о природе цвета. Если цвета наделены значениями, т.е. несут некое психологическое содержание, их изучение требует выхода за пределы строго механистического каузального подхода, сформулированного в классической физике.

Волновая теория происхождения цвета явилась основой для непрекращающихся споров о том, что первично: цвет или свет и существует ли цвет в природе вообще или это только отражательная способность поверхностей, окружающих человека объектов. Дж. Лакофф в своей работе “Женщины, огонь и опасные вещи”, например, придерживается той точки зрения, что цвета в объективном мире вообще нет. По его мнению, цвет – это субъективная категория, которой не существует в природе: “...было бы ошибочным утверждать, что присущие человеку категории объективно существуют “в мире”, внешнем по отношению к человеческим существам. Например, цветовые категории детерминированы одновременно и объективным материальным миром, и особенностями биологии человека, и человеческим мышлением, и культурными факторами”.

Физиологический (нейрофизиологический) подход уходит корнями в физический подход и тесно связан как с ним, так и с физиологией и нейрофизиологией человека – строением его мозга и зрительных органов. В рамках этого подхода цвет тоже понимается как световой поток, который в виде светового луча, пересекаясь с сетчаткой глаза и хрусталиком, работающим как призма, раскладывается на определенную цветовую гамму и фокусируется в разных зонах коры головного мозга. Считается, что в коре головного мозга есть четыре цветовых зоны, которые нейрофизиологически запрограммированы. Это зоны красного, желтого, зеленого и синего цветов, то есть любой человек с самого рождения способен воспринимать и различать эти цвета. Это объясняется тем, что “цветовое пространство, как перцептивное, так и семантическое, жестко детерминировано структурой сенсорного механизма, определяющего восприятие цвета четырьмя системами предетекторов: красно-зеленого, сине-желтого, яркости и темноты”.

Важно также иметь в виду то, что цветовое зрение формируется в разных климатических условиях и при разном образе жизни. Поэтому даже древний человек понимал, что один и тот же объект при дневном и ночном освещении будет иметь разную цветовую окраску. Это отличие цветовосприятия обуславливается на уровне нейрофизиологии. При очень низкой освещенности человек может различить только крупные формы.

Цвет становится интересным предметом рассмотрения и в области философии. В своей работе “Человеческое познание” Б. Рассел рассматривает понятие минимального словаря, который должен структурно составлять более сложные образования, то есть все наше знание могло бы быть выражено с помощью слов, обозначающих простые элементы. Мы могли бы различать в мире так называемый материал и его структуру. [Б. Рассел, 2000:12]. Цветовые термины используются автором в качестве примера особого атрибута материи. Он рассматривает значение слова “красный”, определяя его как оттенок цвета, лежащий в определенной части спектра, как некий диапазон волн и как волны с определенными длинами. Прибегая к таким определениям цвета, Рассел указывает, что их точность иллюзорна, так как определение цвета через длину волны никак не связано с ощущением. Названия цветов употреблялись в течение многих тысячелетий до изобретения волновой теории света. Сам автор для четкого определения цвета предлагает ввести пространственно-временной аспект. Другими словами, различие в оттенках цветов, согласно его точке зрения, зависит от пространственно-временного положения цветового пятна в зрительном поле наблюдателя. По его мнению, не может быть двух идентичных оттенков цвета, так как один и тот же оттенок не может существовать в двух областях одного зрительного поля с равной степенью удаленности от его центра.

В психологии наиболее часто рассматривается символическая природа цвета, как это представлено при феноменологическом подходе. Во все времена ученые пытались разгадать проблему цвета. Последние научные исследования в этой области показали, что за цвет отвечает у человека 10 пигментных генов, составляющих определенный набор – у каждого свой, именно поэтому два человека могут смотреть на один и тот же предмет, а воспринимать его совершенно по-разному. Это объясняет, почему существуют различия в

реакциях на цвет в разных культурах: например, green (зеленый) в США ассоциируется с понятием безопасности, а во Франции – преступления, во многих германских языках данный цвет имеет значение “веселье”, как это доказано в специальных исследованиях. Следовательно, цветовой язык ментален по своей природе: за определенным цветом люди видят определенные смыслы. Отправным в психосемантике цвета является тезис о существовании у цветов естественных (натуральных) значений, природа которых представляется во многом загадочной, а источники находятся вне культурно-исторического поля.

По наблюдениям ученых, по мере развития и обогащения человеческого опыта происходило развитие и обогащение системы цветообозначений. Можно назвать различные источники ее пополнения. В истории мировой культуры можно выделить несколько периодов, когда накопление цветоименований в европейских языках происходило наиболее активно. Особое место занимает при этом период научно-технической революции и последующего развития промышленности, в частности, ткацкой и красильной, когда создавались множество новых оттенков цвета неизвестных и невозможных до того момента, что, как результат, повлекло обогащение цветовой терминологии.

Начиная с шестнадцатого века, активным источником развития цветообозначений стала литература, особенно поэзия, где создание различных поэтических образов требовало все новых и новых наименований, в том числе и цветowych. М.А. Бородинa и В.Г. Гак справедливо отмечают, что “расширение словаря цветообозначений было вызвано также эстетическими потребностями развивающейся литературы, в первую очередь поэзии, создавались поэтические синонимы общеупотребительных цветowych терминов...” [Бородинa, Гак 1979]. В ходе дальнейшего развития художественной речи постепенно увеличилось богатство цветowych выражений, обозначающих различные нюансы одного и того же цвета. “Если представить само развитие колоризма в литературе в виде графика, то кривая оказывается волнообразной, с большими падениями и подъемами, и все же неуклонно стремящейся вверх; причем высшими точками подъема этой кривой является эпоха романтизма и особенно конец XIX века и начало XX веков” [Мичугина 2005: 138]. Таким образом, достижения в разных областях деятельности человека в отмеченный период отразились в количественном и качественном составе лексики европейских языков.

Еще одним источником обогащения лексики цветообозначений явились литературные заимствования из некоторых языков. “...Известно, что французский язык XVII века “снабдил” многие европейские языки словами культурного слоя, включающими и термины цвета” [Василевич 2003: 13]. Другая волна заимствований произошла в конце XIX века в связи с влиянием французской моды на Европу; оказала влияние на этот процесс и торговля с Востоком, в результате которой были заимствованы имена цвета, образованные от названий масти лошадей. Так, например, из тюркского языка в русский пришли такие цветообозначения, как чалый, чагравый, каурый, мухортый, из иранского – бурый, из монгольского – халтарый, халюный, халваный [Дыбо 2007: 15-16].

Особенностью данной тематической группы слов признается то, что в отличие от других объединений слов, где нередко даже сама тематическая классификация представляет несомненную трудность, они имеют непосредственное соотношение с экстралингвистической реальностью – цветowym спектром. Термин “цвет” можно рассматривать с двух точек зрения: 1) совокупность всех видимых оттенков и 2) конкретный оттенок. Если совместить термины “психология”, “семантика” и “цвет”, то получится наука, изучающая “душевное значение” отдельных оттенков цвета и цвета как целого. Основная проблема психосемантики цвета распадается на два тесно связанных теоретических аспекта: 1) вопрос о роли восприятия цвета для человека (онтология и прагматика) и 2) исследование структуры конкретных цветowych значений (семантика и семиотика цвета).

В психологии наиболее часто рассматривается символическая природа цвета, как это представлено при феноменологическом подходе. Как говорил Л. Витгенштейн, “цвет

побуждает нас философствовать” [Витгенштейн 1996: 57]. Во все времена ученые пытались разгадать проблему цвета. Последние научные исследования в этой области показали, что за цвет отвечает у человека 10 пигментных генов, составляющих определенный набор – у каждого свой, именно поэтому два человека могут смотреть на один и тот же предмет, а воспринимать его совершенно по-разному. Это объясняет, почему существуют различия в реакциях на цвет в разных культурах: например, green (зеленый) в США ассоциируется с понятием безопасности, а во Франции – преступления, во многих германских языках данный цвет имеет значение “веселье”, как это доказано в специальных исследованиях. Следовательно, цветовой язык ментален по своей природе: за определенным цветом люди видят определенные смыслы [Ананьев 1969: 105].

Отправным в психосемантике цвета является тезис о существовании у цветов естественных (натуральных) значений, природа которых представляется во многом загадочной, а источники находятся вне культурно-исторического поля. Мысль о существовании особых значений цветов не принадлежит психологам. В той или иной форме эта мысль встречается в древнеиндийских, алхимических, мистических, религиозных текстах; она воплощена в ритуальной практике всех религий и связанном с ней прикладном искусстве (иконы, орнамент, символическое письмо); проявилась в многочисленных схемах цветового символизма в практике традиционной восточной медицины, магии, астрологии и т.п.

Главная методологическая предпосылка психосемантического подхода состоит в том, что наличие и специфика цветовой семантики отражают бытие человека в мире, контакт субъекта с миром, обеспечивая адекватное отражение объективной реальности на различных уровнях репрезентации субъекту образа этой реальности. Но в настоящее время цвет принято рассматривать не как свойство вещей, а как субъективное ощущение. Это требует ввести второе онтологическое допущение – о существовании цвета не только в форме субъективных ощущений и образов, но и как объективного аспекта реальности, предметного свойства объектов. В психосемантике цвета данный феномен последовательно рассматривается как один из атрибутов объективной действительности [Гегель, 1977; Гёте, 1920; Schechtel, 1943; Рубинштейн, 1973; Свасьян, 1983], несводимый к характеристикам субъективного ощущения. Вместе с тем цвет рассматривается не в аспекте закономерностей цветоразличения, как это принято в психофизиологии или колориметрии [Стивенс, 1960; Ивенс, 1964; Пэдхем, Сондерс, 1978; Соколов, Измайлов, 1984; Шашлов, 1986 и др.], а в аспекте доступности его интерпретации, в его соотнесенности с неперцептивными категориями, такими как физиологические реакции, эмоции, чувства, идеи, установки, морально-этические категории, т.е. так, как он столетиями рассматривался художниками.

Проблема цвета в последние десятилетия активно разрабатывается в различных сферах научного знания. Особое внимание данной проблеме уделяется в лингвистике. Лингвисты, занимаясь изучением слов-цветообозначений, рассматривают их в разных аспектах. В частности, имена цвета изучаются: а) с точки зрения их происхождения; б) с точки зрения их семантического развития; в) в русле исторической лексикологии; г) в плане сопоставления по различным параметрам русских наименований цвета с цветообозначениями в других языках – родственных и неродственных; д) в других, кроме русского, языках, например, западноевропейских; е) с позиции теоретической семантики. Но при всем многообразии работ и подходов к изучению имен цвета, имеется целый ряд лакун, которые еще предстоит заполнить.

Уровень развития современной лингвистической науки, новые данные, получаемые в ходе ее развития, позволяют внести определенные коррективы в историю отдельных, уже изучавшихся ранее другими исследователями, обозначений черного и белого цветов, предложить новые гипотезы относительно происхождения ряда цветообозначений. Но, чтобы предложить эти гипотезы относительно восприятия этих цветов в различных языках и культурах, следует обратиться к психологическому аспекту цвета, так как лингвистика и

психология неразрывно связаны. Итак, согласно психолингвистике, цвет влияет на физиологические системы человека, активизируя или подавляя их деятельность, цвет создает то или иное настроение, внушает определенные мысли и чувства. Воздействие цвета можно разделить на физиологическое, психологическое и эстетическое; этими факторами обусловлены цветовые ассоциации, семантика и символика цвета. Несмотря на очевидные связи с человеческой нейрофизиологией, значения названий цвета (как и значения обозначений эмоций) представляют собой артефакты культуры. Ведь они аккумулируют социально-историческую, интеллектуальную, эмоциональную информацию конкретно национального характера. Цветовая палитра рассматривается как один из смысловых параметров, имеющий содержательное значение для организации поиска значимых (вербальных и невербальных) компонентов в содержательно интегративных художественных текстах. Понимание значения цвета и умение установить его культурные и эмоциональные коннотации имеют огромное значение для системного семантического анализа художественного текста, поскольку цвет и цветовые сочетания помогают воспринять тональность сообщения, его суть, а также вызвать нужную реакцию читателя.

К основным психосемантическим характеристикам цветоразличения относят тон, светлоту (яркость) и насыщенность, заимствованные из физики. Главный компонент – тон (основной цвет), зависимые компоненты – насыщенность, яркость. Любое имя цвета содержит указание на цвет в собственном смысле, но нет таких имен цвета, которые бы содержали информацию о яркости или насыщенности без указания относительно тона. Из выводов, приведенных П.В. Яньшиным в книге “Эмоциональный цвет”, следует, что наиболее привлекательными цветами с положительным значением считаются цвета средней яркости и насыщенности, а предпочтение их выбора напрямую зависит от того, светлый он или темный [П.В. Яньшин, 1997:120]. Очевидно, что цвет – это не только свет, которого должно быть достаточно, это еще и мнение, а значит функция многих переменных, а не одной лишь длины волны. Цветообозначение, возможно, в большей мере, чем какая-либо сфера языка, антропоцентрично и этноцентрично – оно имеет некое специфическое измерение в языке, релевантное в аспекте коммуникативной значимости.

Цветообозначения представляют собой, по терминологии Пирса, “образные иконические знаки”, характеризующиеся “фактическим подобием означаемого и означающего”. Лексемы типа “черный”, “белый” и т. д. относятся к базовым категориям человеческого мышления и содержат такое количество информации об объекте или явлении, которого оказывается достаточно для большинства ситуаций, в которых человек с ними встречается [Р.М. Фрумкина, 1990:87].

В лингвистических исследованиях существуют различные подходы к определению цветообозначений. Проанализированная нами лингвистическая литература позволяет сделать вывод о том, что можно выделить шесть основных направлений изучения цветообозначений: функциональный, исторический, лексико-семантический, грамматический, когнитивный и сопоставительный.

Функциональный подход. В настоящее время существуют многочисленные исследования, посвященные описанию функционирования цветообозначений в художественных текстах, например: Тойшибаева 1990; Губенко 1999; Лысоиваненко 2001; Лукьяненко 2004; Меньчева 2004 и др. Это связано с тем, что цветопись является одним из неотъемлемых элементов идиостиля писателя, поэта. Цветообозначения помогают авторам раскрывать идею произведения, создавать определенный эмоциональный настрой, рисовать образы героев. В рамках данного подхода цветообозначения могут рассматриваться как интенсификаторы выразительности и изобразительности речи и соотноситься с рядом тропов и стилистических фигур, являющихся актуализаторами прагматики высказывания.

Исторический подход предполагает исследование истории отдельных слов и групп слов, называющих цвет, изучение процесса формирования групп цветообозначений, а также их состава в тот или иной период развития языка. Кроме того, ученых стала интересовать

проблема поиска семантического первоэлемента, позволяющего детально описать историю семантики цветowych слов. По нашему мнению, знать историю изучаемой группы слов, их происхождение необходимо, потому что такие знания являются основанием, на котором базируются современные теории концептуального изучения цветowych слов.

Лексико-семантический подход обращает внимание на современное состояние системы цветообозначений: рассматриваются процессы развития семантической структуры отдельных цветов, формирование дополнительных к основному образных, символических значений у цветообозначений, становление лексико-семантических групп цветowych слов. Это позволяет на основании общности значений распределить цветowe слова по группам, а также выявить цветообозначения, употребленные в художественной речи в прямом и переносном значении.

Грамматический подход предполагает рассмотрение морфологических и синтаксических особенностей цветообозначений. Знание морфологической, синтаксической специфики указанной группы слов позволит в некоторых случаях определить, в какой образной функции будет реализован колоратив.

Когнитивный подход тесно связан с семантическим и через него выводит исследователей в круг проблем ментальной осмысленности цвета.

Сопоставительный подход позволяет получить информацию о сходстве или различии цветowych спектров разных языков, о национально-специфических, лингвокультурных особенностях цветообозначений, о понятийных моделях видения мира, моделях интерпретации мира в отдельных языках. Обозначенный подход является продолжением когнитивного, и целесообразен в кругу сегодняшнего интереса к эффективному межкультурному сотрудничеству. Помимо уточнения семантики конкретных терминов цвета или построения систем цветообозначения в разных языках, цветоименования активным образом привлекались в качестве материала для работы в таких областях, как отработка методов выделения семантических полей, этимология и история языка, проблемы языка и мышления, проблемы детской речи.

Среди перцептивных признаков, зафиксированных человеком в ходе концептуализации и категоризации мира, на первое место по своей значимости выдвигаются зрительные, визуальные признаки, а среди них важное место занимают признаки цвета.

Категория цвета в английском языке является динамичной и постоянно развивающейся. Расширение категории происходит как по определенным семантическим, так и словообразовательным моделям. Роль цветообозначений в лексиконе современного английского языка определяется также их местом в дефинициях слов нецветовой лексики, когда цветообозначения выполняют идентифицирующую или классифицирующую функцию внутри самой дефиниции.

Базовые цветообозначения занимают особое место в общей системе цветообозначений английского языка. Они выполняют огромную словообразовательную роль, так как входят в качестве основы в многочисленные производные и сложные по структуре прилагательные цвета в английском языке. Базовые термины цвета чаще всего выполняют идентификационную и классифицирующую функцию при лексикографическом описании цветowych характеристик различных объектов.

Вся совокупность цветообозначений в английском языке может быть представлена в виде денотативного пространства со строгой системой его организации. Денотативное пространство прилагательных цвета формируется вокруг ядерных центров, выраженных базовыми цветообозначениями. Каждое из них образует свое субпространство с нечеткими размытыми границами и переходными зонами. Денотативное пространство прилагательных цвета в английском языке членится на одиннадцать зон, представленных в языке неравномерно. Практически равное соотношение имеют зоны прилагательных цвета yellow (16 %), brown (13 %), red (13 %), white (13 %), blue (12 %), grey (11 %), следующую же ступень занимают зоны прилагательных green (6 %), black (5 %), pink (5 %) и практически

точечное доленое положение имеют зоны прилагательных orange (3 %) и purple (3 %), что ставит под сомнение их полновесный статус как базовых терминов цвета, выделяемых в английском языке.

В русском же языке, по мнению многих исследователей наименований цвета, к гамме основных следует причислить ещё и голубой цвет. Группа основных цветообозначений состоит из 12 цветов. Для обозначения синего цвета существует два основных названия – синий и голубой. Вполне понятно, что есть ряд универсальных явлений, связанных с общечеловеческой картиной мира. Однако нельзя забывать и о наличии национальных особенностей, присущих только данной культурной общности людей.

Лингвисты единодушно признали значительно более позднее происхождение слова синий по сравнению со словом голубой. Согласно словарю Фасмера, русск. синий восходит к др.-инд. śūmās “темный, черный”. Действительно, на ранней стадии развития языка понятия “черный” и “синий” не различались, хотя слово “синий” и имело достаточно узкую сочетаемость (водные источники и некоторые природные явления). Светлый оттенок синего цвета, напротив, был весьма распространен. Становилась очевидной потребность в названии светло-синего оттенка словом, не связанным на прямую с термином синий. Вследствие чего стали появляться слова, выражающие голубые оттенки.

Рассматриваемые нами черный и белый цвета относятся к базовым цветоименованиям как в русском, так и в английском языках, так как они относятся к основной системе цветообозначений, поскольку являются многозначными, характеризуются высокой частотностью и широкой сферой употребления, символичным значением, отсутствием внутренней формы и односоставностью.

Восприятие цвета и его оценка – это явление субъективное, связанное не только с оптическими характеристиками самих оттенков цвета, но и с психофизиологическими процессами, происходящими при этом. Но в данном случае – цвета. Семантическая структура названий цвета выступает как “совокупность значений неоднородных по степени отвлеченности и степени семантической значимости, характер связи и зависимости, который устанавливается между основным (цветовым) значением и переносным”. Все цвета разделяются на ахроматические и хроматические. Цвета, которые не имеют собственно “цветовых” признаков, то есть не обладающие цветовым тоном, называются ахроматическими. Основными среди данных цветов будут белый и черный. Цвет, имеющий хотя бы ничтожный, еле уловимый красноватый, зеленоватый, синеватый или какой-либо иной оттенок, уже считается хроматическим. Это красный, зеленый, синий и желтый цвета. Слова-цветообозначения, выражающие жизненно необходимые понятия, являются стержневым компонентом многих фразеологических выражений и отличаются широким употреблением, многозначностью и большим сочетаемостным потенциалом. В силу своей семантической природы они привносят во фразеологизмы эмоционально-экспрессивное качество и образность. Прилагательные-цветообозначения характеризуются древним происхождением, семантическим богатством и способностью к созданию новых экспрессивно-образных значений. Способность цветообозначений сочетаться при создании фразеологических единиц с большим количеством слов свидетельствует об особой семантической продуктивности этой группы лексем. Не вызывающим сомнение фактом является направление развития спектра значений у слово-цветообозначений от конкретного к абстрактному, от признаков, присущих предмету, обладающему каким-либо цветом, к оценочным характеристикам таких реалий, которые могут в принципе и не совмещаться с самим понятием цвета. Широкое использование названий цвета в образовании фразеологизмов связано с переосмыслением самого понятия цвета с его символическим содержанием. Отрываясь от реальных предметных связей, слова-цветообозначения становятся условными и отвлеченными, определяя самые разнообразные понятия.

Сопоставительное изучение фразеологических оборотов с компонентом цветообозначения показывает, что не только лингвистические факторы определяют роль

цветообозначений. Значение названий цвета зависит и от ряда экстралингвистических факторов: культурных традиций, уклада, нравов и обычаев народа, особенностей национальной психологии и сознания, а также от различных событий, фактов объективной действительности. Поэтому участие цветообозначений во фразеологизмах нельзя считать произвольным. Связь с действительностью в них может оказаться противоречивой и сложной, но она всегда налицо. Преобладание одних и тех же наименований цветов в лексических и фразеологических единицах различных языков объясняется тем, что это главные, самые необходимые для общения цвета: “Если мы хотим понять друг друга, то для этого достаточно слов черный, белый, красный, желтый, зеленый, синий как главных названий для наших ощущений”. Древность происхождения прилагательных-цветообозначений (таких, как белый, черный, красный, зеленый, желтый, синий, серый) также является причиной частого их употребления в лексике и фразеологии. Наиболее частотные слова обладают и наибольшей активностью. Активность – это способность слова к словопроизводству, словосложению, образованию фразеологизмов, полисемии. Все эти факторы объясняют широкое употребление цветообозначений: белый, черный, красный, зеленый, синий, желтый в составе фразеологических единиц английского, русского и татарского языков.

Переосмысление является одним из способов познания действительности в сознании человека и связано с воспроизведением реальных или воображаемых особенностей отраженных объектов на основе установления связей между ними. Техника переосмысления заключается в том, что старая форма используется для вторичного или третичного наименования путем переноса названий и семантической информации с денотатов прототипов ФЕ или фразеологических вариантов соответственно на денотаты ФЕ или фразеосемантических вариантов.

Важнейшими типами переосмысления являются метафора и метонимия. Метафора – это перенос наименования с одного денотата на другой, ассоциируемый с ним, на основе реального и воображаемого сходства [Лингвистический энциклопедический словарь, 1980]. Механизм метонимических переосмыслений представляет собой перенос наименований явлений, предметов и их признаков по их смежности или по их связи в пространстве и времени [Арутюнова, 1990:30]. Метонимия обращает внимание на индивидуальную черту, позволяя адресату речи идентифицировать объект, выделить его из области наблюдаемого, отличить от других присутствующих с ним предметов (метафора обычно дает сущностную характеристику объекта). Уорфа следует считать родоначальником исследований, посвященных роли языковой метафоры в концептуализации действительности. Именно Уорф показал, что переносное значение слова может влиять на то, как функционирует в речи его исходное значение.

В современной лингвистике именно изучение метафорических значений в быденном языке оказалось одним из тех направлений, которые наследуют “уорфианские” традиции. Исследования, проводившиеся Дж. Лакоффом, М. Джонсоном и их последователями начиная с 1980-х годов, показали, что языковые метафоры играют важную роль не только в поэтическом языке, они структурируют и наше быденное восприятие и мышление. Однако современные версии уорфианства интерпретируют принцип лингвистической относительности прежде всего как гипотезу, нуждающуюся в эмпирической проверке. Применительно к изучению языковой метафоры это означает, что на первый план выдвигается сравнительное изучение принципов метафоризации в большом корпусе языков разных ареалов и различной генетической принадлежности с тем, чтобы выяснить, в какой степени метафоры в отдельно взятом языке являются воплощением культурных предпочтений отдельно взятого языкового сообщества, а в какой отражают универсальные биопсихологические свойства человека.

Метафора – один из главных механизмов, обуславливающих развитие и изменение языка. То, что возникает как метафора, способно, проникнув в общее употребление, стать

частью стандартного семантического инструментария языка.

С одной стороны, набор цветообозначений в языках мира не совпадает, т.е. непрерывный спектр разбивается каждым языком по-своему; с другой стороны, нейрофизиологические основы цветовосприятия универсальны и достаточно хорошо изучены. Жестко универалистский подход к этой проблеме восходит к ставшей уже классической работе Б. Берлина и П. Кея Базовые цветообозначения (Basic Color Terms, 1969), в которой было выделено 11 так называемых базовых цветов и показано, что системы цветообозначений в языках мира подчиняются единой иерархии: если в языке имеется всего два базовых названия цвета, то это черный и белый, если три – то это черный, белый и красный. Далее, по мере увеличения в языке числа слов, обозначающих базовые цвета, к списку добавляются зеленый и желтый, затем последовательно синий, коричневый и, наконец, группа из четырех цветов – фиолетовый, розовый, оранжевый и серый. В настоящее время в оборот исследований по цветообозначению вовлечено уже несколько сотен языков, в том числе языки Центральной Америки, Африки, Новой Гвинеи и т.д.

Рассмотрим ФЕ, содержащие в своей семантике элемент цветообозначения. В большинстве своем фразеологизмы английского языка являются исконно английскими оборотами, авторы которых неизвестны. Такие ФЕ связаны с обычаями и традициями английского народа или с реалиями и историческими фактами.

Blue stocking (презр.) – синий чулок (“собранием синих чулок” был назван адмиралом Босковеном один из литературных салонов середины 18 века в Лондоне; причиной тому послужило появление известного ученого Бенджамина Спеллингфлита в этом салоне в синих чулках). Интересно, что сейчас так принято называть женщину, слывущую сухой педанткой, лишенной женственности.

A black sheep – “паршивая овца”, позор семьи (по старому поверью считалось, что черная овца отмечена печатью дьявола). Фразеологизм является частью пословицы There is a black sheep in every flock, что в русском языке звучит как “В семье не без урода”.

a) the thin red line – небольшая группа отважных людей, защищающих местность или принципы, не уступающие своих позиций. Этот фразеологизм был впервые использован в 1877 году В. Расселом. Имелись в виду британские войска в период крымской войны, носившие красную униформу.

Библия является важнейшим литературным источником фразеологических единиц. “О колоссальном влиянии, которое оказали на английский язык переводы Библии, говорилось и писалось много; в течение столетий Библия была наиболее широко читаемой и цитируемой в Англии книгой. Не только отдельные слова, но и целые идиоматические выражения (часто буквальные переводы древнееврейских и греческих идиомов) вошли в английский язык со страниц Библии. Число библейских оборотов и выражений, вошедших в английский язык, так велико, что собрать и перечислить их было бы весьма нелегкой задачей” [Смит 1959].

Библейские ФЕ являются полностью ассимилированными заимствованиями. Фразеологизмы библейского происхождения зачастую сильно расходятся с их библейскими прототипами. Этот сложный и не изученный вопрос требует особо тщательного рассмотрения и выходит за рамки данной работы.

“По числу фразеологизмов, обогативших английский язык, произведения Шекспира занимают второе место после Библии. Число их свыше 100” [Кунин 1996: 217]. Такие ФЕ называются шекспиризмами, и, так как большее их число встречается в произведениях драматурга лишь однажды, форма их четко фиксирована. Пример одного из самых известных ФЕ взят из трагедии “Отелло”: the green-eyed monster (книжн.) – “чудовище с зелеными глазами”, ревность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вежбицкая, А. Понимание культур посредством ключевых слов / А. Вежбицкая. – М., 2001.
2. Лакофф, Дж. Когнитивная семантика. Язык и интеллект / Дж. Лакофф. – М., 1996.
3. Самарина, Л.В. Традиционная этическая культура и цвет (Основные направления и проблемы зарубежных исследований) //Этнографическое обозрение / Л.В. Самарина. – М., 1992. – № 2. – С. 147-156.
4. Уорф, Б.Л. Статьи. – Новое в лингвистике, вып. I / Б.Л. Уорф. – М., 1960.

REFERENCES

1. Vezhbitskaya A. Ponimaniye kul'tur posredstvom klyuchevykh slov. Moscow. 2001 (In Russ.).
2. Lakoff Dzh. Kognitivnaya semantika. Yazyk i intellekt. Moscow. 1996 (In Russ.).
3. Samarina L.V. Traditsionnaya eticheskaya kul'tura i tsvet (Osnovnyye napravleniya i problemy zarubezhnykh issledovaniy). Etnograficheskoye obozreniye. Moscow. 1992. no 2. pp. 147-156 (In Russ.).
4. Uorf B.L. Stat'i. – Novoye v lingvistike, vyp. I. Moscow. 1960 (In Russ.).

Материал поступил в редакцию 10.08.23

THE ROLE OF COLOR MEANINGS IN THE FORMATION OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD AMONG DIFFERENT CULTURES

V.P. Angarskaya, Doctor of Philological Sciences,
Volgograd State Pedagogical University
(400062, Russia, Volgograd, Universitetskiy Ave., 100)
Email: verangarskaya@yandex.ru

***Abstract.** Colors play an extremely important role in the symbolism of peoples. The role of color meanings in the formation of the linguistic picture of the world is great. This article analyzes the role and significance of coloromorphs in various cultures.*

***Keywords:** coloromorphs, culture, color perception, language.*

УДК 347



МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ТЕМЫ: «ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА 49-45 ГОДА Н.Э. В РИМСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ» ОБУЧАЮЩИМСЯ В 5 КЛАССАХ ШКОЛЫ II СТУПЕНИ

А.Н. Странцов, кандидат исторических наук,
учитель истории и обществознания
(347900, Россия, Таганрог, переулок Итальянский, 124)
Email: retvizan01@yandex.ru

***Аннотация.** В статье рассматривается практический метод проведения урока по изучению военно-исторической темы для школьников дифференцированной группы «А» 5-х классов II ступени. Излагается организационная последовательность проведения «урока-сообщения нового материала», нацеленного на формирование надлежащих выводов посредством умозаключений обучающихся.*

***Ключевые слова:** корректировка структуры урока, факты военной истории, творческая искра, формулировка ясной и твердой точки зрения, механизм античного сухопутного сражения и его функционирование, конкретные исторические условия, популяризация исторических знаний.*

«Чтобы в чем-то преуспеть, надо хорошо понимать дело, за которое берешься, и быть готовым к любым случайностям»

капитан Джошуа Слокам, XIX век.

Данная статья является семнадцатой в цикле опубликованных статей автора, посвященных вопросам преподавания отечественной и мировой истории «weltgeschichte» – (нем.) в средней общеобразовательной школе и является непосредственным продолжением работы [6, с. 17-32]. Автору всегда казалось, что в этой статье, в ее проблематике таятся неиспользованные возможности, ибо военная история самая лучшая страница прошлого, предвосхищающее собой то, чему нынешние младшие школьники станут современником. Древнеримский политик, писатель II века до н.э. М. Порций Катон Старший считал знание прошлого полезным делом для всякого и в особенности для юношества. В настоящее время выбор жизненного пути обучающегося¹ даже в возрасте 12 лет определяется личными способностями, склонностями, вкусами мальчиков и девочек. В процессе военно-исторического обучения школьники приобретают способность глубоко мыслить, преодолевать трудности и добиваться результатов. Во многом это факт объективной реальности, новый качественный восходящий виток в развитии индивидуальности, формирования личности, вобравшей в себя новые знания, а также освоение навыков, отвечающие выполняемым учебным задачам.

Рисунок 1. «– Не бывало еще такого времени, когда, по моему мнению, нельзя было бы найти какой-нибудь способ предотвратить обнажение меча» (Улис С. Грант).

Самостоятельная работа обучающихся дифференцированной группы «В» в 5 «А» классе в ходе урока по вопросу: «Боевые действия Гражданской войны», 15.03.2021 год.



Общеизвестно, что войны – «dellum» – (лат.) – это заглавные литеры, которыми украшены страницы истории. Также они рассортировывают и направляют деятельность творцов, несут часть нашего общего наследия, выражающего идею могущества империи, обозначают начало новых исторических эпох. Факты и события военной истории представляют выдающийся интерес для изучения общественной жизни прошлого. Войны создают предпосылки, которые обусловили будущее, а их изучение позволит подросткам дерзать, думать и действовать, подражая своим предкам, храбро сражавшимся с превосходящими силами противника и умиравшими на своем боевом посту. Торжество в войне позволяет стране и обществу победителей достичь вершины экономической и политической мощи, дать миру величайшие достижения в области культуры, тогда как для побежденных «мир навязанный победителем – это не мир, а рабство» (Юстин, IX, 5, 31).

Гражданская война 49-45 года н.э. в Римском государстве проходила в конкретных исторических условиях, выдвигавших перед противоборствующими сторонами субъективные и объективные задачи настолько сложные, что из одного факта ведения войны никак нельзя вывести всех последствий войны и всех политических мероприятий, связанных с этой войной. Боевые действия гражданской войны проходили на той культурно-исторической почве, на которой ее участники родились и выросли, а также в обществе поздней Римской республики. Однако сами боевые действия гражданской войны были результатом сложного исторического процесса, приведшего к кризису и крушению поздней Римской республики (respublica Romanorum). В моральном отношении гражданская война – это война за достижение «великой цели» (Альфред фон Шлиффен), за справедливость, за идеи в сознании людей, а захват территории и все материальные объекты имеют в ней преходящее значение, ибо задача победителя «превратить войну в содружество и завоевание в союз» (Вальтер Скотт). Следует отметить, что настоящая гражданская война античности не была скована никакими правилами, законами, нормами. Война, которая заканчивается только тогда, когда последний враг брошен под ноги победителям окровавленным трупом. И хотя разрушительное действие конфликта было огромно, непосредственные тяготы военных действий ощущались населением провинций «римского мира» (рах Romana) болезненно лишь на самом театре войны, но обычно не затрагивали страны в целом.



Рисунок 2. «– Нет ничего справедливее самой истины» (Тиберий Юлий Александр).
Самостоятельная работа обучающихся дифференцированной группы «В» в 5 «Б» классе в ходе урока по вопросу: «Гражданская война 49-45 года н.э. в Римской республике», 15.03.2021 год.

В первой четверти XXI века преподавание отечественной и мировой истории в средней общеобразовательной школе проходит весьма критическую точку развития. Принятые министерством образования РФ решения по преподаванию истории и подбору педагогов для этого (засилие в школьном учебном процессе легкомысленных женщин-учителей, чувствительных, сострадательных, сентименты которых мешают им проявить объективность – А.С.), внедрение вседозволенности, являются абсолютной глупостью, но они приняты. Расширение и развитие подобных «реформ» новым и странным образом привело к развитию агрессивного адаптационного индивидуализма у подростков, а сама школа пожертвовала дисциплиной. Была уничтожена также реальная ценность учебных оценок. Тридцать два прошедших года вполне достаточный срок, чтобы отбить у учителей-историков всякую активность. Изучение истории перестало быть возможностью привлечения подростков к национальному патриотизму и так же не стало инструментом, объясняющим, что есть механизм государства и как он функционирует.



Рисунок 3. «– Возможность делать то, что хочешь – это и есть награда» (Луис Ривера).

Совместная работа учителя Странцова Алексея Николаевича и обучающихся дифференцированной группы «В» 5 «Б» класса Андрющенко Алисы и отличницы учебы Новиковой Анастасии по вопросу: «Финальное сражение войны – Битва при Мунде 17.03.45 г. до н.э.», 15.03.2021 год.

Автор считает, что не было никаких оснований для применения этих вредительских реформ при существующем положении вещей в средней школе. Только непоследовательность в выборе интегрированной исторической концепции государственных отношений принесло горькие плоды, особенно на современных крутых поворотах истории, ознаменовавшихся «началом новой «холодной войны» [9, 1] между РФ и странами «коллективного Запада». Преподавание же военной истории России и мира, которое «также далеко от науки, как небо от земли» (Иосиф Сталин) также совершенно не отвечает изменившимся условиям новейшей эпохи СВО, этого тяжелого, кровопролитного конфликта крайне высокой степени интенсивности. Автор констатирует критическое положение в деле исторического образования, которое уже привело к катастрофическим последствиям для культурного уровня молодых граждан страны. «Зумеры» утратили свою национальную, весьма древнюю культуру, свою историю и даже мораль. Подрастающее поколение РФ в первой четверти XXI века выросло под девизом: «ничего не знаю, ничего не понимаю, ни в чем не разбираюсь и не собираюсь, но зато имею собственное мнение, которое очень важно».



Рисунок 4. «Не переставай вразумлять детей своих; ибо Господь знает, что они покаются

от всего сердца своего и будут записаны в книге жизни» (Герма «Пастырь»)). Обучающиеся дифференцированной группы «В» 5 «А» класса Свиридова Вера, Рузмикин Данил и Селютин Ирина работают у доски на уроке № 50 по вопросу: «Принятие Г. Юлием Цезарем пожизненной диктатуры осенью 48 г. – 01.01.46 г. до н.э.», 15.03.2021 год.

Автор формулирует следующие принципы системы преподавания военной истории, которые решительно отстаивает на протяжении 18 лет своей педагогической деятельности. Это дифференциация обучающихся классов по отдельным учебным группам повышенного уровня В, С, ординарной группы А, а также ведение урока истории при преимущественном использовании следующих организационных форм по ФГОС: урока изучения нового материала, широкий размах организационных аспектов которого позволяют учителю и обучающимся взять друг у друга лучшее, конфигурируя – «configuratio» – (лат.) своего рода смысловую зависимость знаний, почти осязаемых предметных навыков и отбросить остальное.

По скорректированным авторским данным распределение обучающихся дифференцированных учебных групп в 5-х классах (класс-комплект из 27-28 школьников – А.С.) следующая: группа «А» – 78 %, группа «В» – 14 % и группа «С» – 8 %.



Рисунок 5. «– Путь к истине подчас труден и утомителен, однако это не пугает человека – стремление к познанию всегда побеждает» (Йозеф Аугуста). Учитель истории Странцов Алексей Николаевич и обучающийся дифференцированной группы «С» 5 «А» класса отличник учебы Гончаров Олег совместно работают по топокарте на уроке № 50 по вопросу: «Генеральное сражение при Фарсале 06.06.48 г. до н.э.», 15.03.2021 год.

Нельзя сразу привлекать поголовно всех подростков в классе к повышенному уровню преподавания истории, включать их в отчетливые организационные формы. Эти попытки бессмысленны для учителя и неубедительны для самих подростков-пятиклассников, поведение которых не всегда можно контролировать. Выдающийся педагог А.С. Макаренко говорил, что: **«Если у ребенка нет способностей, преступление требовать от него прекрасной учебы или заставлять учиться. Это ведет к трагедии»**. Дело в том, что младшие подростки дифференцированных групп «В» и «С», осваивают учебный материал быстрее и легче, они знают, что нужно делать умом, знают факты, ибо по словам Климента Александрийского: **«знать – это нечто большее, чем верить»** (Strom. VI, 14, 109). На уроке знание противостоит незнанию, а передовые подростки буквально впитывают каждое слово учителя и в их интересе нет ни капли лицемерия. Такие пятиклассники смело раздвигают границы своего познания, чтобы преодолеть трудности понимания изучения тактики боев и сражения древней истории. Учитель, как сеятель – «sator» – (лат.) разумного, хорошо понимает ход их ясных мыслей – «cogito» – (лат.), без двойственности и противоречий. Эти подростки на глазах учителя превращаются в развитых и восприимчивых юношей, девушек, понимающих содержание исторических процессов, точно знающих датировку событий – «terminus ante quem» – (лат.), остро ощущающих и ценивших свою Отчизну.

Тогда как пятиклассники дифференцированных группы «А», как правило не вовлечены в актуальную повестку урока, молчаливы и апатичны. Они сами не всегда могут объяснить свои эгоистические поступки, когда делают только то, что им нравится, ничем не отличаясь от прочих школьников. Их вообще мало что интересует за пределами своих мелких страстей. Так же как и взрослых их уже обуревают страсть к деньгам, к обогащению – «avaritia» – (лат.). Для них изучение истории не представляет никакой ценности, факты заставляют их зевать, а события навевают на него оцепенение. Само физическое присутствие на уроке для пятиклассников группы «А» является испытанием – «periculum» – (лат.). Они

постоянно уклоняются – «evade» – (англ.) от освоения краеугольного умения² «заучить названия и даты великих сражений» (Гарольд Мур). Такие пятиклассники ничего не учат, ничего не знают, а в будущем не желают менять страну к лучшему. Подростки устойчиво не способны учиться, запоминать, чувствовать, понимать, и это нельзя игнорировать учителю и трудно изменить. Ни волнение, ли любопытство не отражаются на лицах таких пятиклассников даже в ходе урока, словно это и впрямь были лица статуй.

Исходя из соображений второго порядка, фундаментальный момент преподавания военной истории во II и III ступенях современной средней общеобразовательной школы РФ следующий: **каким ожидается синтез и полное слияние ранее существовавших приемов и перспективных организационных принципов в уроке будущего?** Поэтому, в вопросе о

необходимости вносить коррективы в тематику уроков учебную программу, нужна ясная и твердая точка зрения. Эту точку зрения высказывает автор. Все ее подробности остаются отчетливыми, обучающиеся должны выполнять знакомые действия – методическое усвоение речи учителя, нормативно проходящее чтение учебного материала позволяют пятиклассникам продемонстрировать все свои умственные способности.



Рисунок 6. «– Римляне своей доблестью, совершенством оружия и воинской дисциплиной были сильнее» (Тит Ливий). Учитель истории Странцов Алексей Николаевич и обучающаяся дифференцированной группы «С» 5 «А» класса отличница учебы Митченко Мария работают «проводя пальцем по зелено – серой географической карте» (Эрих М. Ремарк) по вопросу: «Боевые действия Александрийской войны – октябрь 48 – март 47 г. до н.э.», 15.03.2021 год.

Проведя урок 15.03.2021 года для обучающихся 5 «А» и 5 «Б» классе МАУО «Школа № 39» Ленинского района города Ростова-на-Дону Ростовской области по теме №50 «Галльская и Гражданская война», автор испытал чувство неудовлетворённости результатами своей деятельности. Он не до конца воплотил в своих словах суровую и тяжёлую мудрость, раскрыл глубину схваток, ярость полевого боя холодным оружием в прошлом, не полностью передал пятиклассникам идеальное знание, вечным носителем которого является сама история. Ведь военно-историческое познание изучает факты и события такими, какими как они были в реальном прошлом, реконструируя их, а не изменяя и не трансформируя их в угоду шаблону и рутине. Профессиональная решительность, дисциплинированность и умелое руководство подростками дали автору основание для выделения темы: «Гражданская война 49-45 года н.э. в Римской республике» в отдельное учебное занятие для более полного раскрытия событий, освещения явлений в период их наибольшего развития. Автор является сторонником существенного увеличения объема учебного времени, отведенного на изучение данной темы в 5-х классах школы II ступени потому, что римская гражданская война представляет собой важное событие мировой военной истории. Практический опыт автора свидетельствует, что на изучение темы «Гражданская война 49-45 года н.э. в Римской республике» в 5 классе возможно выделить полноценный академический час (урок, продолжительностью в 45 минут – А.С.). Это

возможно сделать за счет сокращения времени изучения темы урока №47: «*Рабство в Древнем Риме*» и передачи на самостоятельное изучение обучающимся темы урока № 58: «*Христианское вероучение*». Согласно принципу «должное – юношам» – «*debetur pueris*» – (лат.), план проведения урока № 52 [2, с. 4.] по теме «*Гражданская война³ 49-45 года н.э в Римской республике*», основывается на освоении обучающимися поля оперативных событий, включающего военно-исторические знания, предлагается автором в следующем виде:

1. **Учитель вербально излагает общую ситуацию в Римской республике** (очень кратко дается сводный исторический материал, описывается последовательность событий политической борьбы. Следует отметить, что это было совершенно удивительное историческое время⁴ – свободный римский гражданин на протяжении своей жизни мог увидеть и принять участие в борьбе оптиматов и популяров 88-81 гг. до н.э., проскрипциях Суллы 82 г. до н.э., восстании Спартака 71-73 гг. до н.э., III митридатовой войне 73-76 гг. до н.э., первом 60-53 гг. до н.э., втором 43–30 гг. до н.э. триумvirат, Галльской 60-58 гг. до н.э., Гражданских войнах 49-45, 44-42 и 32-30 гг. до н.э., диктатуре Г. Юлия Цезаря 49-44 гг. до н.э. и наконец правление императора Октавиана Августа с 27 гг до н.э. –14 год н.э.) – на это отводится 3 минуты;

2. **Политический кризис в Римской республике в 49 гг. до н.э. и начало боевых действий** (выдвижение компромиссных предложений к сенату Г. Юлием Цезарем, начало Гражданской войны переходом войсками Г. Юлия Цезаря реки Рубикон и занятием Рима 24 января, отход сил Г. Помпея Магна и сенатской «партии» в порт Брундизий, решение Г. Юлия Цезаря бить противника по частям, что вызвало перенос боевых действий из Италии в провинции) – теоретические знания, сообщаемые учителем обучающимся – на их сообщение отводится 5 минут;

3. **По Квинту Курцию «это было состязание сильнейших» – Битва при Диррахии 10.07.48 г. до н.э., генеральное сражение при Фарсале 06.06.48 г. до н.э. Поражение Г. Помпея Магна и его смерть в 50 г. до н.э.** (дислокация частей и соединений сторон в Фессалии при Фарсале, визуальное изображение построений личного состава, численное соотношение сил сторон по родам войск – 47 тыс. пехоты и 7 тыс. конницы помпеянцев, против 22 тыс. пехоты и 1 тыс. всадников цезарианцев, общий вид построения армий на поле боя, стратегема Г. Юлия Цезаря, графическое очертание фаз сражения: начало генерального сражения конной атакой помпеянцев правого фланга армии цезарианцев, контратака пехоты цезарианцев, беспорядочный отход конницы помпеянцев, расстройство ими линий пехоты, разгром когортами контратакующей цезарианской пехоты частей левого фланга армии помпеянцев и его отход, паника и бегство соединений союзных войск, преследование и окончательный разгром армии помпеянцев, занятие цезарианцами лагеря армии противника, бегство с поля боя командующего Г. Помпея Магна, потери сторон: помпеянцы – 15 тыс. погибших, 24 тыс. пленных, 1800 знамен и 9 легионных орлов, цезарианцы – потеряли 1200 рядовых и младших командиров стратегическое значение блестящей победы Г. Юлия Цезаря) – активизация познавательной деятельности обучающихся, сообщаемые учителем обучающимся – на выполнение задания на АПД отводится 15 минут;

4. **Боевые действия 46-49 гг. до н.э. в Испании – 30.07.49 г. до н.э битва при Илерде, 17.03.45 г. до н.э. битва при Мунде, Египте – Александрийская война – октябрь 48 – март 47 г. до н.э., в Африке – 04.01.46 г. до н.э. битва при Руспине, 06.04.46 г. до н.э. битва при Тапсе и Понте – 02.08.47 г. до н.э. битва при Зеле** (в ходе урока индивиды с похожим уровнем знаний ведут себя однотипно) – развитие новых прогрессивных навыков самостоятельной работы обучающихся – на их выполнение отводится 8 минут;

5. **Гражданская война в лицах** (только практика является критерием истины и для развития способности к наблюдательности пятиклассников применяются слайды презентации, иллюстрирующие внешний вид 10 участников событий: Г. Юлий Цезарь, Марк Антоний, Гай Октавиан, Клеопатра VII Филопатор, Марк Аристий, Г. Помпей Магн, Гней Помпей, Тит Лабиев, Д. Юний Брут, М. Порций Катон с наибольшей полнотой проявивших

себя как личности) и политика «милосердия» к побежденным, проводимая Г. Юлием Цезарем (каждый тезис учителя вызывает впечатление, пережитое обучающимся) – теоретические знания, сообщаемые учителем обучающимся, на это отводится 4 минуты;

6. **Государственный переворот⁵ – принятие Г. Юлием Цезарем пожизненной диктатуры осенью 48 г. – 01.01.46 г. до н.э. Легитимность монархии и диктатура как политический режим** (Понятие легитимности дается учителем согласно определению, данному в XIX веке Ш. Морицом Талейраном: «Легитимность королевской власти, представляет защитный оплот для народа, почему она и должна быть священна. Форма и способ действия укреплены и освящены долгой чередой лет и предписанием веков. Легитимность монархической власти, как для частных лиц легитимность права собственности, вытекает из древнего владения. Средства охранения королевской власти и личной безопасности монарха составляют необходимую основу покоя и счастья народов и наиболее прочную или, вернее, единственную гарантию их силы и долговечности» для корреляции с данным текстом обучающимся демонстрируется слайд картины Ж.-Л. Жерома «Убийство Цезаря», 1867 года) – применение обучающимися метода исторического анализа, на это отводится 4 минуты;

7. **Учитель показывает на слайде презентации четыре вопроса для самостоятельной работы обучающихся на дому** (– Почему Г. Юлий Цезарь перед масштабным сражением при Фарсале говорил своим рядовым товарищам (*commilitones*) легионерам «Бей в лицо!» (для боя с кавалерией оптиматов) и «Щади сограждан» (для истории)?; – Как вы оцениваете военную (Г. Юлия Цезаря и его сторонников) и политическую победу (убийство Г. Юлия Цезаря 15.03.44 г. до н.э. заговорщиками – нобилями) в Гражданской войне 49-45 гг. до н.э.?; – Какие особенности тактики ведения боевых действий крупнейших сухопутных сражений Гражданской войны считаются вами наиболее важными? – Согласны ли вы с высказыванием философа Анко Бертуса, что существует много возможных будущих, со своей вероятностью каждое? Кроме того, обучающиеся должны самостоятельно провести информационный поиск эпиграфической надписи на монетах Г. Юлия Цезаря вокруг его портрета: «*Imp. Caesar p.p. dict. perpetuus*», значащей по латыни «Император Цезарь, отец отечества, бессрочный диктатор» и записать в рабочей тетради пояснение, что прибавление титулов «отец отечества» и «диктатор» означает, что военная власть «империум» распространяется отныне на всю гражданскую общину, а республика навсегда преобразуется в военную монархию) – на это сообщение учителя отводится 3 минуты;

8. **Учитель вербально излагает формулировку письменного домашнего задания по теме** (Автор утверждает, что без самостоятельного выполнения письменных домашних заданий обучающимися, глубокое освоение дисциплины невозможно. Весь материал изучить в ходе урока невозможно, часть работы обучающемуся приходится выполнять дома. Домашнее задание должно быть краткими по объёму и желательно, чтобы оно носило характер духовного творения – «*creatura rationalis*» – (лат.). Следует опасаться безделья, разлагающего обучающихся, делавшего их изнеженными и бездельными. Обучающийся должен самостоятельно освоить методы учебной работы, чтобы всесторонне развиваться, иначе вся работа учителя, может оказаться неэффективной, ибо в ходе получения основного (общего) образования школьники должны делать то, что им не хочется, но необходимо. Как правило ошибки – «*bug*» – (англ.) при выполнении письменного домашнего задания проистекают от неправильного суждения и неправильных ассоциаций. В таком случае, перед началом урока учитель если поможет советом, а обучающийся сам выполнит задание, тем самым раскрыв для себя целый мир ярких и новых ощущений. Кроме того, обучающийся научился гораздо большему самостоятельно, чем те аспекты, которые он сможет усвоить на уроке. Учитель обязан дать обучающемуся все необходимые знания и затем проверить, как обучающийся усвоил полученный материал. Ведь учеба – это тоже работа, когда юный индивид трудится и тем самым вносит вклад в свое будущее) – на это отводится 3 минуты.

Типовые вопросы домашнего задания формулируются учителем по 11 изданию учебника Вигасин А.А., Годер Г.И., Свенцицкая И.С. *История древнего мира – М.: Просвещение, 2020. с. 303.*, изложены в главе № 14 «Гражданские войны в Риме» (с. 230), параграф & 53 «Установление империи» (с. 243) Рабочая тетрадь используемая обучающимся на уроке – Чернова М.Н. «Рабочая тетрадь по истории Древнего мира часть 2-я». Память младших подростков, вбирающая в себя все подробности мира, неизбежно породит их любознательность. Обще познавательная информация содержится везде вокруг них, позволяя школьникам взять как можно больше от того малого, что дано им. Все, о чем индивид, выделяющийся способностями и трудолюбием, думает и что делает, несет в себе информацию, которая бывает полной или неполной. Критерий нормы полноты информации – нагрузка на мозг обучающегося–пятиклассника. Также учитель называет обучающимся два документальных фильма: «Величайшие полководцы. Гай Юлий Цезарь» (РФ: режиссер А. Деникина, 2005 год) продолжительностью в 47 минут и «Армия строителей Древнего Рима» (FR: Imagissime, RMC Découverte, 2020 год) продолжительностью в 52 минуты и юный искатель истины, просматривая учебный фильм, словно заглядывает в прошлое (кадры фильма убедительно показывают пример тактики измора, то есть строительства легионерами-цезарианцами контрвалационной осадной линии вокруг приморского лагеря помпеянцев – А.Н.), видит каким должен быть единовластный командир – полководец, являющийся сосредоточением воинских доблестей, принимающий с железной решимостью мгновенные решения обеспечивающие успех, чьим приказам повинуются солдаты в армии, как составляются, дополняются и развиваются на местности планы сражения в соответствии с общей тенденцией ведения сухопутных боев с применением холодного оружия в древности.

Без сомнения – «procul dubio» – (лат.), то, чем младший подросток является в настоящий момент в учебном отношении, он обязан чтению книг. Книги дают превосходные – «excellent» – (франц.), свидетельства торжества силы воли полководцев, стойкости командного состава, выносливости рядовых воинов, позволяя читающим подросткам самим приобрести эти качества, сделать их присущими им самим. Именно книги будят познавательное начало разума, генерируют дерзание, не позволяют индивидам жить в свое удовольствие, разрушают замкнутость в общении, не дают сложиться узости помыслов, не позволяют идти на компромиссы, порождающие лишь неприемлемое и слабое среднее. Только книги убедительно вернут из прошлых веков в настоящее время древнюю жизнь мужественных предков, полную великих свершений, жизнеутверждающей силы и всегдашней готовности к борьбе. Бессмертен совет писателя Гюстава Флобера для подрастающего поколения: **«Читайте побольше. Читайте историю, особенно древнюю. Заставьте себя заниматься регулярной и утомительной работой»**. Чрезвычайно важен подбор хорошей, качественной, заставляющей работать мысль подростка и будящий творческую искру литературы, которая наглядно показывает как гражданская война, страшным катком прошла по римскому миру, принесла немыслимые разрушения провинциям на Балканском и Пиренейском полуостровах и убив тысячи ни в чем не повинных людей. Поэтому учитель сообщает обучающимся шесть наименований литературы для самостоятельного изучения, прочтение которой позволяет пятиклассникам *«...верить в древность и любить ее» (Кун-цзы)*. Иллюстрированные издания, хрестоматии и мемуары более контекстно передают события и перипетии военного конфликта Гражданской войны 49-45 года н.э, тем самым формируя новый культурный уровень пятиклассников:

1. Аппиан Александрийский. Гражданские войны. Адаптированное изложение для младших школьников – Ростов Н/Д.: Феникс, 1997. с. 188. Фрагменты сочинения Аппиана зачитаются обучающимися вслух в хронологических рамках этапов № 2, 3, 4, 6 на уроке;

2. Ответственный редактор Воробьев В.Ф. Военное искусство рабовладельческих и феодальных государств. Гай Юлий Цезарь – М.: Воениздат, 1953. с. 455. С. 116-118. – Генеральное сражение при Фарсале. Схема 10 (обучающимися читается только три страницы – А.Н.).

3. Игнаткович Г. Гай Юлий Цезарь – М.: Воениздат, 1940. с. 86. С. 68-72. – Генеральное сражение при Фарсале 06.06.48 г. до н.э. (обучающимися читается только пять страниц – А.Н.).

4. Под редакцией Каллистов Д.П., Утченко С.Л. Древний Рим. Книга для чтения – М.: Детская литература, 1955. С. 827. С. 533 – 560 – Борьба Цезаря и Помпея (данная глава обучающимися читается по желанию – А.Н.);

5. Маркс Э., Гинджэй Г. Иллюстрированная мировая история. Римляне – М.: Росмэн, 1998. с. 95. С. 13 – Помпей и Цезарь. Правление Цезаря. С. 15 – Римская армия (обучающимися читается только две иллюстрированные страницы – А.Н.);

6. Под редакцией Струве В.В. Хрестоматия по истории Древнего мира – М.: Учпедгиз, 1953. с. 274. С. 160. – Глава IV № 54 Борьба Цезаря и Помпея (обучающимися читается только одна страница – А.Н.).

7. Цезарь Юлий Г. Гражданские войны. Адаптированное изложение для младших школьников – Ростов Н/Д.: Феникс, 1995. с. 152. Сочинение Г. Юлия Цезаря близкое по стилю к мемуарному изложению, несмотря на субъективность изложения важно для пятиклассников потому, что является свидетельством участника описываемых событий.

Урок представляют собой тип учебного занятия общеметодологической направленности – урок №52 «Гражданская война 49-45 года н.э. в Римской республике» был проведен автором по этой структуре 05.2021 года.



Рисунок 7. «– Всякий, кто хочет вести войну, ставит себе одну цель, получить возможность противостоять любому врагу в поле и победить его в решающем сражении» (Никколо Макиавелли). Данная фотография иллюстрирует процесс нарастающей кумуляции – объединение учебных усилий подростков различных возрастных групп для изучения аспектов единой темы. Юнгвардейцы вице-младший сержант Жидкова Виктория и вице-старший сержант Слюсаренко Артем выступают на конкурсе «Военная история античности: уроки и выводы» МРОО «Братья по оружию» с докладом «Боевые действия Гражданской войны 49–45 года н.э. на сухопутном и морском ТВД», 11.12.2022 года [1].

Урок, проведенный по такому плану разжигает любознательность, позволяет пятиклассникам смотреть и учиться, он отличается развернутой тенденцией в информационном сопровождении речи учителя в направлении соединения вместе разрозненных фактов: демонстрируется актуальный фотоматериал (например показывается картина «Легионер X легиона Цезаря захватывает вексиллум помпеянцев» художника Carlo Carrati), озвучиваются комментарии исторических источников (Г. Юлий Цезарь, Г. Помпей Магн выглядят в них как личности заданные, скованные искусными рамками добродетели, также источники очень схематично рисуются портреты сподвижников, мало дифференцируя их – А.С.) по событиям и приводятся живые коммендации подростков, делающих выводы, обобщающих изученный материал. В первую очередь пятиклассники должны научиться самостоятельно думать, анализировать, понимать картину мира, делать правильные выводы. **Гладкая и звучная речь учителя на уроке должна представлять собой сочетание строгой логики, порядка дат хронологической таблицы, длинной цепочки взаимосвязанных фактов, всегда имеющих точное обоснование.** Следует отметить, что

подростки, которые занимаются военной историей, лучше постигают ее смысл если записывают сказанное, становясь более умственно развитыми, обладающими обширной базой знаний, способными отстаивать свою точку зрения на политическую, военную ситуацию в прошлом и настоящем.

Развитием урока №52 «Гражданская война 49-45 года н.э. в Римской республике» во внеурочной форме обучения будет проведение военной игры «Генеральное сражение при Фарсале» в масштабе макетированной местности, которая предполагает временное создание боевой обстановки, нанесение поражения грозному врагу в открытом бою на реальных ТВД античных войн, способствует расширению и обогащению реального исторического опыта подростков. Преимущество войскам в игровом бою, обороне и маневрах даст подросткам не только знание тактических принципов, но и дерзость, приспособляемость к использованию наряда сил и средств, умение оперировать ими в учебном сражении. Только таким образом пятиклассники смогут достичь отличных результатов в усвоение неизменных принципов военного искусства!

«Знание» (scientia) военного прошлого, полученное на уроке, для пятиклассника должно быть их первой ценностью. Вторая ценность школьника заключается в слове «уметь». Младшие подростки познают, чтобы уметь. Они обретают умения, чтобы познавать военную историю все больше и больше. Их «везение» в получении положительных оценок за работу на уроке всегда лишь результат тщательной подготовки, а «невезение» в получении отрицательных оценок – следствие разболтанности и лени. Предметные результаты изучения темы урока: «Гражданская война 49–45 года н.э. в Римской республике» должны быть следующими:

Обучающиеся должны знать/понимать:

1. Общие политические цели и конкретные военные задачи, сторон в Гражданской войне в Риме;
2. Периодизацию боевых действий Гражданской войны;
3. Маршруты движения войск полководца Г. Юлия Цезаря пришедшие издалека, от границ родины – «procul a patriae finibus» – (лат.) в Италию, Грецию, Египет, Малую Азию, Испанию и места основных сражений Гражданской войны;
4. Особенности тактики когортального легиона (структура которого после марианской военной реформы 105-102 гг. до н.э. приобрела большую правильность и четкость – 10 когорт в 3 манипулы и 360 воинов каждая, 30 манипул, 60 центурий по 60 легионеров, то есть всего в когортах легиона 3600 мечей) конных подразделений и «вспомогательных войск» (auxilia) в сражении при Фарсале;

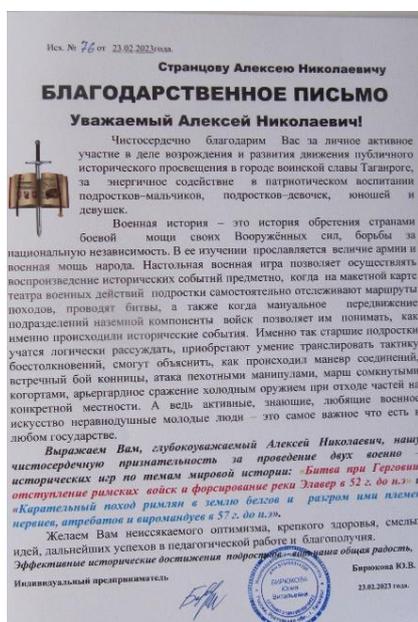
Обучающиеся должны уметь:

- Применять в ходе самоподготовки оптимальные представления, преобразование и контекстное использование учебных данных;
- Применять полученные ЗУН на практике при устном ответе и при выполнении письменного домашнего задания;
- Анализировать данные, представленные в разных знаковых системах (текст, карта, схема, таблица, аудиовизуальный ряд);
- Участвовать в дискуссиях, формулируя собственную позицию.

Обучающиеся должны владеть:

1. Военно-историческими терминами и понятиями;
2. Знаниевой компетенцией;
3. Рефлексивной компетенцией;
4. Читением исторических карт боевых действий для их характеристики с опорой на легенду.

Однако, по словам академика Евгения Тарле, учителю *«важно лишь не ошибаться в расчете, не поставить на дурную лошадь, – по стародавнему английскому выражению»*. Да, в ходе такого урока от учителя, посвятившего свой ум и труд пробуждению исторического сознания у подрастающего поколения, требуется творческая направленность, он должен *«лично следить буквально за всем»* (Валерий Чкалов), вникая во всякую мелочь при красочном описании тактики сражения. Он должен действовать, не боясь нового в ходе урока, как бы невероятно оно не было и смело опираться на проявление эмоций пятиклассников, что позволяет разуму обучающимся эффективно запомнить цифры и даты. Обучающиеся 5 класса смотрят как рисунки сражений, боев, образцов вооружения сменяли друг друга на экране, следуя выверенной речи наставника. Это позволяет теоретическому познанию не оказаться весьма далеким от реальности настоящей жизни обучающихся, дать возможность активным и одаренным индивидам представить события в ИХ динамике, чтобы пониманию школьников не была доступна лишь внешняя сторона событий, которая обычно теряется, когда пятиклассником делается индивидуальная попытка проникнуть в их глубину. Плюсом для обучающихся в ходе данного урока представляется возможность *«говорить все,*



что хотят, не боясь ответственности за свои слова» (Виталий Полууднев). Разум умных, гибких и находчивых мальчиков и девочек-пятиклассников должен быть полностью открыт и готов к поиску смысла в том, что уже случилось. Хочется думать, что все они жаждут правды о военно-исторических событиях прошлого, за утверждение которой готовы бороться до последнего глотка воздуха!

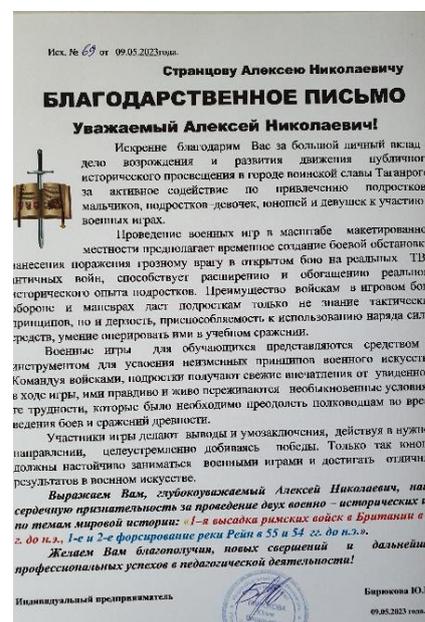


Рисунок 8. «– Педагогическая деятельность Странцова Алексея Николаевича, его постоянное и широкое общение с подростками по роду деятельности и общественных занятий способствуют широкой популяризации военной истории античности, целесообразному разворачиванию публичного исторического просвещения в городе воинской славы Таганроге. Невозможно переоценить значение личности наставника, чья мудрость, понимание, опыт ведут подростков по дороге знаний мировой военной истории!». (Юлия Витальевна Бирюкова). Благодарственные письма: Исх. № 76 от 23.02.2023 года (справа) и Исх. № 69 от 09.05.2023 года (слева) организатору военно-исторических игр по темам мировой истории учителю Странцову А.Н. от индивидуального предпринимателя Бирюковой Ю.В.

Автор же позволяет себе надеяться, что его выводы в основном правильны и что его работа хоть немного, но двигает преподавание военной истории вперед – в этом смысл и цель всякого научного исследования. Пусть объективные трудности совершения великого подвига преподавания ради прогресса военно-исторического знания не останоят вас, мои дорогие читатели!

Примечания

¹ Все люди рождаются равными индивидами от природы, только социальная среда делает их разными личностями. Согласно марксистской философии человек является совокупностью общественных отношений, тогда как идеалистический философ Ж.-П. Сартр отмечает, что у человека существование предшествует сущности, то есть индивиды своими поступками формируют понятие личности.

² Вообще же умение – это своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает обучающемуся возможность успешного выполнения познавательной деятельности.

³ Гражданская война – это организованная вооруженная борьба за государственную власть между социальными группами внутри страны. Исторические типы и формы гражданской войны многообразны: война с рабами (*bellum servile*), крестьянские войны, партизанские войны, война бедных против богатых, вооруженная борьба армии против правительства и т.д.

⁴ Историческое время наступает, когда много событий происходят в краткий исторический промежуток, практически одновременно.

⁵ Государственный переворот – это насильственная смена политически руководящей фракции господствующего класса при сохранении всего прежнего уклада общественной жизни. Формами переворота является дворцовый переворот, заговор или военный мятеж, народное восстание. По направленности можно выделить прогрессивный переворот и реакционный переворот.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Группа патриотического отряда «Юнгвардия»: <https://vk.com/public191549031>.
2. Странцов, А.Н. Авторская рабочая учебная программа курса дисциплины «История» 2020-2021 учебного года в 5-м классе, методическая разработка (рукопись). 2020. – с. 48.
3. Странцов, А.Н. Избранные битвы древней истории – тактика сражений Древнего Востока и античности. Материалы учебно-методического курса. Рукопись / А.Н. Странцов. – Таганрог, 2020. – С. 128.
4. Странцов, А.Н. Реализация компетентного подхода в военно-историческом обучении. Сборник XIX научно-практической конференции Актуальные проблемы управления, экономики и подготовки профессиональных кадров / А.Н. Странцов – Таганрог.: Издательство ЧОУ ВО ТИУЭ, 2018. – С. 105-110.
5. Странцов, А.Н. Методы лично–ориентированного образования в преподавании отечественной и всеобщей истории в школе III ступени. Сборник Современные технологии в образовательном процессе / А.Н. Странцов – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2008. – С. 82-95.
6. Странцов, А.Н. Средства и методика обучения военной истории в преподавании отечественной и всеобщей истории в школе III ступени. Сборник Современные технологии в образовательном процессе. VI научно-методический семинар / А.Н. Странцов – Таганрог.: Издательство ТТИ ЮФУ, 2010. С. 207-224.
7. Странцов, А.Н. Применение электронных образовательных ресурсов в процессе изучения военной истории в школе III ступени. Статья издана в электронном сборнике III–й Региональной научно-практической конференции «Информационные и инновационные технологии в образовании», проводимой в ТГПИ имени А.П. Чехова 02.11.2018 года.
8. Странцов, А.Н. Метод преподавания учебной темы: «Галльская и Гражданские войны». «Диктатура Цезаря» в 5 классах школы II ступени / А.Н. Странцов // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2021. – № 4 (36). – С. 17-32.
9. Странцов, А.Н. Теория военного искусства для юнгвардейцев / А.Н. Странцов // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2022. – № 1 (45). – С. 27-37.
10. Странцов, А.Н. Идеи патриотизма в самообразовании и самовоспитании современных подростков в политических условиях начала новой «холодной войны» / А.Н. Странцов // электронный сборник XIII-й ВНКП «Молодежь в меняющемся мире» УГПУ, 14.04.2023 года. С. 1-7.

REFERENCES

1. *Gruppa patrioticheskogo otryada* [Patriotic Squad Group]. Available at: <https://vk.com/public191549031> (In Russ.).
2. Strantsov A.N. *Avtorskaya rabochaya uchebnaya programma kursa distsipliny «Istoriya» 2020-2021 uchebnogo goda v 5-m klasse, metodicheskaya razrabotka (rukopis')* [Author's working curriculum of the course of the discipline "History" of the 2020-2021 academic year in the 5th grade, methodological development (manuscript)]. 2020. 48 p. (In Russ.).
3. Strantsov A.N. *Izbrannyye bitvy drevney istorii – taktika srazheniy Drevnego Vostoka i antichnosti. Materialy uchebno-metodicheskogo kursa. Rukopis'* [Selected battles of ancient history – tactics of battles of the Ancient East and antiquity. Materials of the educational and methodological course. The manuscript]. 2020. P. 128 (In Russ.).
4. Strantsov A.N. *Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v voyenno-istoricheskom obuchenii. Sbornik XIX nauchno-prakticheskoy konferentsii Aktual'nyye problemy upravleniya, ekonomiki i podgotovki professional'nykh kadrov* [Implementation of the competence approach in military-historical training. Collection of the XIX scientific and practical conference Actual problems of management, economics and training of professional personnel]. Taganrog. 2018. P. 105-110 (In Russ.).
5. Strantsov A.N. *Metody lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya v prepodavanii otechestvennoy i vseobshchey istorii v shkole III stupeni. Sbornik Sovremennyye tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse* [Methods of personality-oriented education in the teaching of national and universal history at the school of the III stage. Collection of modern technologies in the educational process]. Taganrog. 2008. P. 82-95 (In Russ.).
6. Strantsov A.N. *Sredstva i metodika obucheniya voyennoy istorii v prepodavanii otechestvennoy i vseobshchey istorii v shkole III stupeni. Sbornik Sovremennyye tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse. VI nauchno-metodicheskoy seminar* [Means and methods of teaching military history in the teaching of national and universal history at the school of the III stage. Collection of modern technologies in the educational process. VI scientific and methodological seminar]. Taganrog. 2010. P. 207-224 (In Russ.).
7. Strantsov A.N. *Primeneniye elektronnykh obrazovatel'nykh resursov v protsesse izucheniya voyennoy istorii v shkole III stupeni. Stat'ya izdana v elektronnom sbornike III Regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Informatsionnyye i innovatsionnyye tekhnologii v obrazovanii», provodimoy v TGPI imeni A.P. Chekhova 02.11.2018 goda* [The use of electronic educational resources in the process of studying military history at the school of the III stage. The article was published in the electronic collection of the III–th Regional Scientific and Practical Conference "Information and Innovative Technologies in Education", held at the A.P. Chekhov TSPI on 02.11.2018] (In Russ.).
8. Strantsov A.N. *Metod prepodavaniya uchebnoy temy: «Gall'skaya i Grazhdanskiye voyny». «Diktatura Tsezarya» v 5 klassakh shkoly II stupeni* [The method of teaching an educational topic: "The Gallic and Civil Wars". "The Dictatorship of Caesar" in grades 5 of the II stage school]. *Pedagogika & Psikhologiya. Teoriya i praktika* [Pedagogy & Psychology. Theory and practice]. 2021. no 4 (36). pp. 17-32 (In Russ.).
9. Strantsov A.N. *Teoriya voyennogo iskusstva dlya yungvardeytsev* [Theory of military art for the young guards]. *Pedagogika & Psikhologiya. Teoriya i praktika* [Pedagogy & Psychology. Theory and practice]. 2022. no 1 (45). pp. 27-37 (In Russ.).
10. Strantsov A.N. *Idei patriotizma v samoobrazovanii i samovospitanii sovremennykh podrostkov v politicheskikh usloviyakh nachala novoy «kholodnoy voyny». Elektronnyy sbornik XIII-y VNPК «Molodezh' v menyayushchemsya mire»* [The ideas of patriotism in self-education and self-education of modern teenagers in the political conditions of the beginning of the new "cold war". Electronic collection of the XIII-th VNPК "Youth in a changing world"]. 2023. P. 1-7 (In Russ.).

Материал поступил в редакцию 03.08.23

**TEACHING METHOD OF THE EDUCATIONAL TOPIC:
"THE CIVIL WAR OF 49-45 AD IN THE ROMAN REPUBLIC"
TO GRADES 5 STUDENTS OF THE II STAGE SCHOOL**

A.N. Strantsov, Candidate of Historical Sciences, Teacher of History and Social Studies
(347900, Russia, Taganrog, Italiyskiy Lane, 124)
Email: retvizan01@yandex.ru

***Abstract.** The article considers a practical method of conducting a lesson on the study of military-historical topics for schoolchildren of the differentiated group "A" of the 5th grades of the II stage. The organizational sequence of the "lesson-communication of new material" is outlined, aimed at forming appropriate conclusions through the conclusions of students.*

***Keywords:** correction of the lesson structure, facts of military history, creative spark, formulation of a clear and firm point of view, the mechanism of the ancient land battle and its functioning, specific historical conditions, popularization of historical knowledge.*

УДК 371

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

К.О. Тимошенко, доктор педагогических наук, доцент
Балтийский федеральный университет имени И. Канта
(236041, Россия, Калининград, ул. Александра Невского, 14)
Email: miss09@mail.com

***Аннотация.** Методика обучения иностранному языку не представляет содержания обучения английскому языку без включения социокультурного компонента в процесс обучения. В свете современных требований к целям обучения иностранного языка меняется статус и роль страноведческой информации, представленной таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам учащихся и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников в стране изучаемого языка.*

***Ключевые слова:** эксперимент, методика, образование, школьники.*

Автором было проведено экспериментальное обучение и проанализированы его результаты. В экспериментальном обучении приняли участие учащиеся 10 «А» (в количестве 16 человек) и 10 «Б» (в количестве 18 человек) классов.

Экспериментальное обучение проводилось в течение 4-х месяцев, в период с сентября по декабрь 2012 учебного года, и включало в себя три этапа, в течение которых у учащихся 10-х классов общеобразовательной школы формировались и развивались навыки иноязычной социокультурной компетенции.

Анализ итогов экспериментального обучения показал, что при помощи предложенной модели развития социокультурной компетенции учащихся старших классов общеобразовательной школы удалось добиться значительных результатов в повышении уровня сформированности знаний о реалиях иноязычной культуры, практических навыков и умений извлечения социокультурной информации из текста, а также уровня сформированности умения вербализовать полученную информацию.

Цель исследования заключается в разработке теоретически обоснованной и экспериментально проверенной методики развития социокультурной компетенции учащихся старших классов общеобразовательных школ.

Первый этап обучения – подготовительный, констатирующий срез. Целью констатирующего этапа обучения являлось выявление исходного уровня сформированности иноязычной социокультурной компетенции учащихся 10-х классов на данном этапе, а также их отношение к обучению с использованием текстов, содержащих информацию о стране изучаемого языка, истории, традициях и культуре.

Второй этап – опытное обучение, целью которого являлось формирование знаний о реалиях иноязычной культуры у учащихся, формирование практических навыков и умений извлечения социокультурной информации из текста, развитие умения вербализовать информацию, т.е. способность порождать речевые сообщения на основе прочитанного

текста, высказывать свое отношение к рассмотренной теме на иностранном языке; выяснить степень эффективности разработанной методики и системы упражнений.

Третий этап – итоговый срез, который заключался в сопоставительном анализе данных опытного обучения и оформлении выводов, где была поставлена цель: проанализировать данные опытного обучения; сделать объективные выводы об эффективности предлагаемой методики.

Для проведения опытного обучения и анализа его результатов использовались следующие методы исследования: наблюдение за процессом поэтапного развития социокультурной компетенции учащихся 10-х классов общеобразовательной школы; изучение методической литературы, а также отечественных и зарубежных учебников. В соответствии с общей гипотезой исследования была сформулирована гипотеза опытного обучения: если в конце опытного обучения уровень сформированности социокультурной компетенции окажется более высоким, чем на первом этапе обучения, то это будет свидетельствовать о преимуществе, практической ценности и эффективности предлагаемой модели.

Мы определили две группы, максимально идентичные по составу (возраст, пол) и по уровню владения навыками иноязычной социокультурной компетенции.

В начале первого этапа обучения проводился констатирующий срез с целью получения сведений об исходном уровне сформированности иноязычной социокультурной компетенции учащихся, включающего знания реалий иноязычной культуры, владение навыками извлечения информации из текста, а также навыками вербализации информации.

На этом этапе мы использовали текст «Culture and traditions in Great Britain».

It you're staying in London for a few days, you'll have no difficulty whatever in finding somewhere to spend an enjoyable evening. You'll find opera, ballet, comedy, drama, review, musical comedy and variety. Most theatres and music-halls have good orchestras with popular conductors. At the West-End theatres you can see most of the famous English actors and actresses. As a rule, the plays are magnificently staged – costumes, dresses, scenery, everything being done on the most lavish scale.

The last half of the XVI and the beginning of the XVII centuries are known as the golden age of English literature, it was the time of the English Renaissance, and sometimes it is even called «the age of Shakespeare».

Shakespeare, the greatest and most famous of English writers, and probably the greatest playwright who has ever lived, was born in Stratford-on-Avon. In spite of his fame we know very little about his life. He wrote 37 plays. Among them there are deep tragedies, such as Hamlet, King Lear, Othello, Macbeth, light comedies, such as The Merry Wives of Windsor, All's Well That Ends Well, Twelfth Night, Much Ado About Nothing.

If we look at English weights and measures, we can be convinced that the British are very conservative people. They do not use the internationally accepted measurements. They have conserved their old measures. There are nine essential measures. For general use, the smallest weight is one ounce, then 16 ounce is equal to a pound. Fourteen pounds is one stone.

The English always give people's weight in pounds and stones. Liquids they measure in pints, quarts and gallons. There are two pints in a quart and four quarts or eight pints are in one gallon. If we have always been used to the metric system therefore the English monetary system could be found rather difficult for us. They have a pound sterling, which is divided into twenty shillings, half-crown is cost two shillings and sixpence, shilling is worth twelve pennies and one penny could be changed by two halfpennies.

Ученикам были даны следующие задания:

– Choose the right variant:

1. *Shakespeare wrote ... plays.*

A. 35

B. 37

C. 39

D. 42

2. *The last half of ... centuries are known as the golden age of English literature.*

A. *the XVI and the beginning of the XVII*

B. *the XV and the beginning of the XVI*

C. *the XVII and the beginning of the XVIII*

3. *For general use, the smallest weight is one ounce, then ... ounce is equal to a pound.*

A. 15

B. 16

C. 17

D. 18

– *Answer the questions:*

What is «the age of Shakespeare»?

What can you do in London?

Why are British people conservative?

С целью проверки умения вербализовать информацию использовалось устное резюмирование тематического текста с последующей беседой по теме.

Для проведения итогового среза был подобран текст «The British people».

Englishmen tend to be rather conservative, they love familiar things. They are hostile, or at least bored, when they hear any suggestion that some modification of their habits, or the introduction of something new and unknown into their lives, might be to their advantage. This conservatism, on a national scale, may be illustrated by reference to the public attitude to the monarchy, an institution which is held in affection and reverence by nearly all English people.

Great Britain has given lots of prominent people to the world, but one of the noblest and most famous men was William Shakespeare. He was a famous English poet and playwright. William Shakespeare was born in 1564 in a small English city Stratford-upon-Avon. All in all he wrote more than 37 plays, 154 sonnets, two long poems and a great number of other poems.

Britain is supposed to be the land of law and order. Part of the British sense for law and orderliness is a love of precedent. For an Englishman, the best of all reasons for doing something in a certain way is that it has always been done in that way. The English sense and feeling for privacy is notorious. England is the land of brick fences and stone walls (often with glass embedded along the top), of hedges, of thick draperies at all the windows, and reluctant introductions, but nothing is stable now. English people rarely shake hands except when being introduced to someone for the first time. They hardly ever shake hands with their friends except seeing them after a long interval or saying good-bye before a long journey. The British people are the world's greatest tea drinkers. They drink a quarter of all the tea grown in the world each year. Many of them drink tea on at least eight different occasions during the day.

– *Choose the right variant:*

1. *William Shakespeare was born in*

A. 1561

B. 1563

C. 1564

D. 1568

2. *English people rarely ... except when being introduced to someone for the first time.*

A. *shake hands*

B. *say «Hello»*

C. *smile*

3. *The British people are the world's greatest ... drinkers.*

A. *coffee*

B. *lemonade*

C. *tea*

– *Answer the questions:*

Why is Great Britain the land of law and order?

Do Englishmen like tea?

How often do Englishmen drink tea?

С целью проверки умения вербализовать информацию использовалось устное резюмирование данного текста с последующей беседой по теме.

Для сопоставления данных мы сравнили результаты констатирующего и итогового срезов в двух группах по окончании опытного обучения.

Согласно данным констатирующего и итогового срезов в экспериментальной группе, знания реалий иноязычной культуры увеличились на 40 %, навыки извлечения социокультурной информации из текста – на 38 %, умения вербализовать полученную информацию на 41 %, т.е. в среднем на 40 %. В контрольной группе соответствующие результаты возросли в меньшей степени: на 26 %, 23 % и 25 %, т.е. в среднем на 26 %.

Анализ итогов экспериментального обучения показал, что предложенная модель развития социокультурной компетенции учащихся позволяет добиться значительных результатов в повышении уровня сформированности знаний о реалиях иноязычной культуры, практических навыков и умений извлечения социокультурной информации из текста, а также уровня сформированности умения вербализовать полученную информацию.

Таким образом, анализ результатов экспериментально обучения подтвердил его гипотезу: обучение иноязычной социокультурной компетенции учащихся 10-х классов более эффективно, если его организовать с использованием предлагаемой модели, опирающейся на формирование знаний реалий иноязычной культуры, формирование практических навыков и умений извлечения социокультурной информации из текста, а также на развитие умения вербализовать полученную информацию.

Анализ итогов обучения показал, что при помощи предложенной модели развития социокультурной компетенции учащихся старших классов общеобразовательной школы удалось добиться значительных результатов в повышении уровня сформированности знаний о реалиях иноязычной культуры, практических навыков и умений извлечения социокультурной информации из текста, а также уровня сформированности умения вербализовать полученную информацию.

Современное обучение иностранному языку невозможно без привития учащимся иноязычной культуры. Большинство методистов уделяют особое внимание современному состоянию теории и практики обучения иностранным языкам с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей учащихся. Методика обучения иностранному языку не представляет содержания обучения английскому языку без включения социокультурного компонента в процесс обучения. В свете современных требований к целям обучения иностранного языка меняется статус и роль страноведческой информации, представленной таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам учащихся и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников в стране изучаемого языка.

В современной школе необходимо преподавание иностранного языка в неразрывной связи с национальной культурой. Иноязычная культура, содержащая в себе социокультурные факторы, способствует становлению коммуникативной личности, повышению мотивации учения. Социокультурный компонент выступает в качестве стимула повышения эффективности обучения учащихся на всех этапах общеобразовательной школы.

Результаты экспериментального обучения, в ходе которого проверялась гипотеза исследования о возможности использования газетных текстов для формирования знаний, умений, способностей и качеств личности, составляющих социокультурную компетенцию учащихся, позволили сделать вывод о том, что в условиях отсутствия языковой среды газетный текст, как источник социокультурной информации, может использоваться в качестве материала для формирования социокультурной компетенции и, кроме того, позволяет удовлетворить познавательные потребности учащихся старшей ступени обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердичевский, А.Л. Оптимизация процесса обучения иностранному языку. – М.: Высшая школа, 1989.
2. Брудный, А.А. Понимание и общение. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990.
4. Мильруд, Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке. Иностр. языки в школе. – 1996. – № 6.
5. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996.
6. Штульман, Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: ВУ, 1971.

REFERENCES

1. Berdichevskiy A.L. *Optimizatsiya protsessa obucheniya inostrannomu yazyku* [Optimization of the process of learning a foreign language]. Moscow. 1989 (In Russ.).
2. Brudnyy A.A. *Ponimaniye i obshcheniye* [Understanding and communication]. Moscow. Znanie. 1989. P. 64
3. Vereshchagin Ye.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: lingvostranovedeniye v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistics in teaching Russian as a foreign language]. (In Russ.).
4. Mil'rud R.P. *Osnovnyye sposoby stimulirovaniya rechemyslitel'noy deyatel'nosti na inostrannom yazyke. Inostr. yazyki v shkole* [The main ways to stimulate speech-thinking activity in a foreign language. Foreign languages at school]. 1996, no 6 (In Russ.).
5. Safonova V.V. *Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy* [Learning languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh. 1996 (In Russ.).
6. Shtul'man E.A. *Osnovy eksperimenta v metodike obucheniya inostrannym yazykam* [Fundamentals of the experiment in the methodology of teaching foreign languages]. Voronezh. 1971 (In Russ.).

Материал поступил в редакцию 23.07.23

SOCIO-CULTURAL COMPONENT IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

K.O. Timoshenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Immanuel Kant Baltic Federal University
(236041, Russia, Kaliningrad, st. Alexander Nevsky, 14)
Email: miss09@mail.com

***Abstract.** The methodology of teaching a foreign language does not represent the content of teaching English without the inclusion of a socio-cultural component in the learning process. In the light of modern requirements for the purposes of teaching a foreign language, the status and role of country-specific information is changing, presented in such a way as to correspond to the experience, needs and interests of students and be compared with the similar experience of their peers in the country of the language being studied.*

***Keywords:** experiment, methodology, education, schoolchildren.*

School education
Школьное образование

УДК 371

**УСВОЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ
И ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Е.Т. Михайлова, магистрант

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
(119571, Россия, Москва, Проспект Вернадского, 82)
Email: 0103liza@mail.ru

***Аннотация.** Проблема преподавания иностранного языка в школе в настоящее время актуальна. Известно, что целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию. Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации. Исследования вопроса соизучения культуры и языка обусловлены большим интересом методистов к их взаимосвязи. Несмотря на наличие целого ряда научных работ, исследования продолжают оставаться недостаточно разработанными в общетеоретическом плане и в прикладных аспектах. В данной статье определена сущность и содержание социокультурной компетенции в контексте языкового образования. Рассмотрена проблема познавательных потребностей учащихся старшей ступени обучения.*

***Ключевые слова:** теория языка, социокультурная компетенция, коммуникация.*

Овладение иностранным языком тесно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает усвоение культурологических знаний, формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны. Одной из основных задач современного образования является достижение нового, современного качества образования, под которым понимается ориентация на развитие иноязычной социокультурной компетенции личности учащегося, его познавательных и созидательных способностей. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку дает возможность ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры учащегося.

При помощи иностранного языка, который способен описать все, мы узнаем о структуре сознания. Поэтому именно в языке всегда проступают пробелы в знании чужой страны и ее культуры. Как правило, из-за ограниченности времени, учащиеся школ лишены возможности погрузиться в атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм страны изучаемого языка. И неудивительно, что учащиеся по окончании школы едва могут понять носителей языка, а их речь изобилует как грамматическими, так и поведенческими ошибками.

Избежать этого поможет изучение иностранного языка с одновременным изучением культуры этого языка. Социокультурная компетенция – явление комплексное и состоит из лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического компонентов. Социокультурная компетенция подразумевает знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей иностранного языка: обычаи, нормы, правила, социальные условности, страноведческие знания и др.

Развитие иноязычной социокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения, где большое значение имеют патриотическое и интернациональное воспитание. Иноязычная социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном многокультурном мире.

Актуальность данной статьи можно определить рядом факторов:

Во-первых, недостаточно изученной является проблема формирования социокультурной компетенции учащихся в условиях общеобразовательной школы. Во-вторых, актуальной остается проблема отбора материала для формирования социокультурной компетенции.

Проблема преподавания иностранного языка в школе в настоящее время актуальна. Известно, что целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию. Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации. Исследования вопроса соизучения культуры и языка обусловлены большим интересом методистов к их взаимосвязи. Несмотря на наличие целого ряда научных работ, исследования продолжают оставаться недостаточно разработанными в общетеоретическом плане и в прикладных аспектах.

Анализ проблемы доказывает, что традиция соизучения языка и культуры зародилась в недрах прямого метода, среди представителей «движения Реформы» (Sweet 1906: 54; Vietor 1902: 56). Именно они впервые указали на то, что каждый язык отражает разное мировоззрение и у каждого народа своя система понятий, ценностей, с которыми необходимо знакомить учащихся. В дальнейшем идеи соизучения языка и культуры нашли свое отражение в работах зарубежных ученых первой половины XX века Ш. Швейцера и Э. Симано (Schweitzer, Simonet 1921: 45), О. Есперсена (Espersen 1925: 78) и Ч. Хендшина (Handscin 1940: 90). Поиск путей для взаимосвязанного обучения языку и культуре ведут многие ученые А.Л. Бердичевский, Р.К. Миньяр-Белоручев, С.Г. Тер-Минасова, Н.В. Барышников.

Вторая половина XX века характеризуется усилением внимания к языку как особому знанию о мире. Это способствует объединению таких научных дисциплин как лингвистика, методика, культурология и этнопсихология, объектом изучения которых становится межкультурная коммуникация, условия и закономерности формирования «вторичной языковой личности». В рамках этой проблематики идет поиск путей для организации взаимосвязанного обучения языку и культуре в области обучения иностранным языкам (Астафурова 1997: 43; Полушина 1995: 54; Воробьева 1999: 87; Грищенкова 1995: 98).

В современной методике обучения иностранным языкам вопросы со-изучения языка и культуры все чаще описываются с позиций социокультурной компетенции. Понятие «социокультурная компетенция» прочно вошло в теорию и практику преподавания иностранных языков. Отсутствие навыков социокультурной компетенции может значительно затруднить процесс общения.

В настоящее время актуальной является проблема преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе. Известно, что целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и

социокультурную компетенцию. Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации.

Система образования в России кардинально меняется. Такие качества личности, как мобильность, целеустремленность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, способность выстраивать успешную коммуникацию с другими людьми становятся востребованными. Ученые и педагоги стремятся решить проблемы, которые возникают в связи с новыми переменами.

Выделяют 3 этапа становления компетентностного подхода в образовании:

– первый этап (1960-1970 гг.) – в научный аппарат введена категория «компетенция», созданы предпосылки разграничения таких понятий, как компетенция и компетентность.

– второй этап (1970-1990 гг.) – в теории и практике обучения иностранному языку используются такие категории, как компетенция и компетентность, формируется профессионализм в управлении, в обучении общению. В этот период ученые исследуют компетенции, выделяя от 3 до 37 их видов.

– третий этап (1990 г. – наст. время) развитие компетентностного подхода, значим тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования (Зеер, Павлова, Сыманюк 2005: 65).

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (Байденко 2004: 176). К числу таких принципов относятся 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 учащихся.

– содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, нравственных, мировоззренческих, политических и иных проблем.

– смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения познавательных, организационных, коммуникативных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

– оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения (Байденко 2004: 126).

С позиций компетентностного подхода формирование ключевых компетентностей у учащихся становится основным результатом образовательной деятельности. Термин «компетенция» (в переводе с латинского – соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом (Ожегов 1936: 93). В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентностного подхода было предложено следующее определение: компетентность – это способность действовать в ситуации неопределенности (Болотов, Сериков 2003: 43).

Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учащихся, достаточный для успешного решения проблем во всех сферах деятельности. Целью школы является формирование ключевых компетентностей. Под ключевыми компетентностями понимаются способности учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них задач (Галямина 2005: 42).

Уроки иностранного языка – благодатная почва для формирования всех ключевых компетенций, а не только предметно-коммуникативных. Для формирования самостоятельной

личности, умеющей оперировать полученной информацией, в ходе каждого урока необходимо обеспечивать возможность самообразования, саморазвития и самовыражения в ходе овладения теми или иными знаниями. При этом учебный материал необходимо организовать таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность выбора при выполнении заданий.

Общие цели школьного образования должны быть согласованы в учебной программе. Учитель должен в соответствии с программой планировать учебный процесс, определять темы уроков, опираясь на изложенные в ней требования и задачи. Для достижения нового качества образования необходимы изменения в учебных программах. В связи с этим выделяются некоторые подходы к составлению учебных программ – традиционный (программы по предметам разрабатываются независимо друг от друга, связи между ними представлены на уровне выделения общих понятий) и компетентностный (программы по отдельным предметам рассматриваются как элементы образовательной программы школы).

Внутри компетентностного подхода можно выделить два основных понятия: «компетенция» и «компетентность». В ходе анализа работ по проблемам компетентностного подхода можно сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание понятий «компетенция» и «компетентность», часто используемых в одинаковом контексте. По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты». М.А. Чошанов полагает, что компетентность – это «не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях». А.М. Аронов определяет компетентность, как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность», П.Г. Щедровицкий – как «атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности». О.Е. Лебедев определяет компетентность как «способность действовать в ситуации неопределенности». И.А. Зимняя трактует компетентность «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека». А.В. Хуторской различает понятия «компетенция» и «компетентность», предлагая их следующие определения:

– компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

– компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Одной из основных задач современного образования является достижение нового, современного качества образования, под которым понимается ориентация на развитие личности учащегося, его познавательных и созидательных способностей. В состав ключевых компетенций должны войти универсальные компетенции, овладение которыми необходимо учащемуся для дальнейшего обучения, собственного развития, жизненной самореализации, независимо от уровня его обучения, развития и профессии, которую он выберет. Список компетенций воспроизводит некий перечень основных видов деятельности человека. Одной из центральных проблем для обновления содержания образования является проблема отбора универсальных компетентностей.

На основе главных целей общего образования А.В. Хуторской определяет перечень универсальных образовательных компетенций:

– ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, которые связаны с ценностными ориентирами учащегося, его способностью понимать окружающий мир.

– общекультурные компетенции. Учащийся должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности в вопросах национальной и общечеловеческой культуры.

– учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, которая включает элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами.

– информационные компетенции. При помощи реальных объектов и информационных технологий формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

– коммуникативные компетенции. Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми.

– социально-трудовые компетенции. Владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в сфере семейных отношений и обязанностей.

– компетенции личностного самосовершенствования. Направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития (Хуторской 2002: 149).

Обучение иностранному языку в школе преследует основную цель: развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка, то есть овладение иностранным языком как средством общения. Коммуникативная компетенция в современной методике определяется как «способность соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учётом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразностью высказывания» (Гез 1985: 37). Она относится к предметным компетенциям, т.е. компетенциям, формирующимся в рамках учебных предметов.

Предметные компетенции вторичной языковой личности (Халеева 1989: 57) представляют собой четко разработанную систему, поскольку в течение нескольких десятилетий последовательно исследуется отечественными и зарубежными лингводидактами. В концепции Совета Европы «Современные языки: изучение, обучение, оценка» выделяются два вида компетенций по иностранному языку:

– общая компетенция авербального уровня, представленная совокупностью знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку осуществлять речевую деятельность. Этот вид компетенции у разных авторов называется энциклопедической, социокультурной, когнитивной и пр. (Астафурова 1997: 45; Гез 1984: 76; Мильруд 2000: 87; Эж 1992: 112).

– коммуникативная компетенция вербального уровня, представленная совокупностью умений и навыков, необходимых для выполнения коммуникативных задач и включающая языковую, социолингвистическую, прагматическую составляющие.

Термин «компетенция», используемый в лингвистике и методике преподавания иностранных языков, был введен Н. Хомским в 1965 г. (Chomsky 1967: 139) при разграничении понятий компетенция (потенциальное знание языка его носителем) и перформация (реальное умение порождения речи). Термин «коммуникативная компетенция» был впервые использован социолингвистом Д. Хаймсом в более широком, чем у Н. Хомского, понимании. По его мнению, она является «одним из аспектов человеческой компетенции, обеспечивающей получение и переработку информации» (Hymes 1972: 89). Д. Хаймс утверждал, что «есть правила использования языка, без которых грамматические правила бесполезны», поскольку нужно не только знать грамматику языка, но и понимать, что сказать, кому и при каких обстоятельствах.

В 80-е годы вопросами формирования и развития коммуникативной компетенции занимались следующие исследователи: Д. Браун, Л. Бахман, М. Канале и М. Свейн, С. Савиньон и другие. Американская исследовательница С. Савиньон определяет компетенцию

как предположительную основную деятельность, а перформацию – как практическое применение этой способности. Компетенция – это то, что мы знаем; перформация – то, что мы делаем. По мнению Б. Дугласа, компетенция – это «фундаментальные знания системы языка – его грамматики, лексики, всех частей языка и как эти части собрать вместе», а перформация – это «само действие – говорение, письмо, или понимание – слушание, чтение языковых единиц» (Douglas 2000: 190). С. Страйкер рассматривает коммуникативную компетенцию в иностранном языке как «способность общаться с носителями языка в реальных жизненных ситуациях» (Striker 1997: 17).

М. Канале и М. Свейн в структурном отношении выделили 4 компонента коммуникативной компетенции: грамматическую, социолингвистическую, сужденческую и стратегическую, приравнивая грамматическую и сужденческую компетенции к использованию языка. Грамматическая компетенция включает знания о структуре языка. Сужденческая компетенция заключается в способности удачно связывать предложения для коммуникативных и риторических целей, образуя связанный рассказ, тогда как последние два компонента коммуникативной компетенции описывают употребление языка. Социолингвистическая компетенция заключается в способности использовать язык соответственно данной ситуации, а стратегическая компетенция относится к способности использовать предложения, перефразировки и подстановки, чтобы преодолеть недостаток знания языка и понимания (Canale, Swain 1980: p. 113).

Ян Ван Эк разработал одну из последних теоретических моделей коммуникативной компетенции человека, выделив следующие ее компоненты: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социальную, социокультурную компетенции (Van Ek 1992: 87).

Согласно анализу зарубежных лингводидактических исследований, коммуникативная компетенция является сложным, полифункциональным свойством человека, имеющим в основе способность общаться устно и письменно с носителем конкретного языка в реальной жизненной ситуации и предполагает наличие целого комплекса компонентов: лингвистического (правильное употребление лингвистических форм на иностранном языке), социолингвистического (умение взаимодействовать с собеседником), социокультурного (умение организовать общение с учетом правил, норм и традиций речевого и неречевого поведения в стране изучаемого языка, дискурсивного (способность связывать одно высказывание с другим в ситуации устного / письменного общения, логически излагать свои мысли), стратегического (способность преодолевать лингвистические трудности общения, используя при этом компенсирующие средства (перифразу, жесты, мимику), социального (способность и готовность к общению с другими) (Bachmanet Palmer 1987: 87; Germen 1982: 187; Lussier 1992: 38; Колесникова, Долгина 2001: 76).

Важным вопросом формирования компетенций является ее знаниевое содержание. Компетенции не могут быть сведены лишь к фактическим знаниям или к деятельностным умениям. Возникает вопрос, каким должен быть минимум, который следует знать всем молодым людям к окончанию школы, какие элементы истории, искусства, литературы, науки и технологии надо включить в образование, чтобы обеспечить понимание сегодняшней ситуации, реалий жизни и способность адекватной деятельности, которые востребованы сегодня. Знания не могут оставаться академическими, этот вопрос следует решать с помощью освоения ключевых компетенций.

Современный этап развития лингвистики характеризуется усилением внимания к иностранному языку как особому знанию о мире, что привело к объединению исследований таких научных дисциплин как методика, культурология, лингвистика и этнопсихология, объектом изучения которых становится межкультурная коммуникация, условия и закономерности формирования «вторичной языковой личности» (Халеева 1989: 45).

В рамках данной проблематики осуществляется поиск путей для организации взаимосвязанного обучения языку и культуре. При помощи иностранного языка, который способен описать всё, мы узнаем о структуре сознания. Поэтому именно в языке всегда проступают пробелы в знании чужой страны и ее культуры. Как правило, из-за ограниченности времени, учащиеся школ лишены возможности погрузиться в атмосферу культуры, обычаев, традиций, социальных норм страны изучаемого языка. Учащиеся с трудом могут понять носителей языка, а в их речи прослеживаются как грамматические, так и поведенческие ошибки.

Избежать этого поможет изучение иностранного языка с одновременным изучением культуры этого языка, т.е. формирование социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция – явление комплексное и состоит из лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического компонентов. Формирование социокультурной компетенции необходимо начинать с первых же занятий. Сюда могут входить тексты, сосредоточенные на разговорной речи во всех ее основных сферах, детализирующие самые распространенные бытовые ситуации; тщательно отобранные примеры, раскрывающие основные ценности и понятия культуры изучаемого языка, а также включающие образцы правильного и неправильного использования лексики, фразеологии и грамматики данного языка. Одним из источников могут служить тексты публицистического характера, т.к. именно в них отображается не только события, происходящие в стране и мире, но и лексика, которая используется носителями языка для обозначения этих явлений.

Социокультурная компетенция предполагает:

- осознание того, что язык является не только средством познания и общения, но и формой социальной памяти, «культурным кодом нации», развитым умением сопоставлять факты языка и факты действительности;
- умение видеть культурный фон, стоящий за каждой языковой единицей;
- знание культуры, истории, традиций, обычаев своего народа;
- умение обнаружить регионально значимые лексемы и понимать их роль в тексте (Аркатова 2012: 49).

Исходя из специфики возрастных особенностей учащихся, Ариян М.А. выделяет следующие задачи, связанные с развитием социокультурной компетенции в общеобразовательной школе. Задачи, направленные на совершенствование качеств самого обучаемого:

1. Осознание себя в мире, в своей культуре, осознание того, что обучаемый является частью своей культуры;
2. Доброжелательность ко всем людям, независимо от расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личностных свойств;
3. Понимание неприкосновенности человеческой жизни, доброта, милосердие;
4. Широта познавательных интересов, стремление и способность к самообразованию;
5. Осознание ценности общения для установления взаимопонимания, в том числе между людьми (народами) – носителями различных языков и культур.

Задачи, связанные с оптимизацией взаимодействия обучаемого с окружающим миром:

1. Умение принимать приемлемый в социокультурном плане способ речевого и неречевого поведения в условиях межкультурной коммуникации;
2. Социокультурная наблюдательность, способность строить общение в соответствии с особенностями ситуации и собеседника;
3. Осознание причастности к происходящему в семье, классе, школе, городе, стране, мире;
4. Осознание взаимосвязанности, целостности всего мира и необходимости объединения усилий народов для решения глобальных проблем человечества (Ариян 2008: 67).

Для решения перечисленных задач и формирования социокультурной компетенции у старшеклассников потребуется такая организация педагогического процесса, при которой каждый из учащихся осознает себя активным субъектом деятельности, чей творческий потенциал востребован окружающими. Это может быть достигнуто, если используемые приемы обучения иностранным языкам:

- способны «погрузить» обучаемого в социальную среду, искусственную или естественную, обеспечить возможность выхода за границы учебной языковой среды;
- могут основываться на актуальном содержании, имеющем социальное звучание;
- имеют «открытый» характер, поощряя различные подходы к решению проблем;
- обеспечивают опыт общения, взаимодействия и широкого поиска информации;
- стимулируют коммуникативно-познавательную деятельность, активное межличностное общение как условие решения задач социального характера;
- препятствуют «истощению» мотивации к изучению иностранного языка, особенно на старшем этапе, за счет «встроенности» в социокультурный контекст стран изучаемого языка (Ариян 2008: 82).

Развитие иноязычной социокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения. Иноязычная социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире.

Обучение иностранному языку даёт большую возможность научить учащихся быть толерантными, уважать других людей, жить в мире и дружбе со всеми народами. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у старшеклассников играет огромную роль в воспитании патриотов своей страны. Когда учащийся знает, ценит и уважает культуру, обычаи, традиции, язык других стран и народов, когда он с гордостью может представить культуру и традиции своего народа или региона, где он живёт, ни о какой враждебности, конкуренции или превосходстве не может быть и речи.

Изучение английского языка формирует в сознании человека культуру мира через сравнение и сопоставление языковых явлений, обычаев, традиций, искусства, образа жизни народов. Изучая английские пословицы, например, мы сравниваем, как одна и та же мысль передается разными средствами в разных лингвокультурах. Обучение иностранному языку способствует формированию поликультурной языковой личности, владеющей как родным, так и иностранными языками. Её характеристики включают три аспекта – ценностный, познавательный, поведенческий. Ценностный аспект включает этические и утилитарные нормы поведения, отражающие историю и мировосприятие людей, объединенных культурой и языком; к познавательному или когнитивному аспекту относят свойственную данной личности картину мира, к поведенческому – специфический набор речевых характеристик и паралингвистических средств общения (Карасик 2004: 97). Содержание иноязычной социокультурной компетенции относится не только к процессу овладения практическим иностранным языком как средством общения, но и реализуется в освоении специальных теоретических знаний, относящихся к теории языка, и к теоретическим дисциплинам, а именно лингвокультурологии, лингвострановедению, психологии межкультурного общения, т.е. в процессе получения языкового образования. Можно владеть языком как средством общения, но не ориентироваться в общем межкультурном контексте иноязычного общения, не иметь сформированных знаний об истории, традициях страны изучаемого языка, этнокультурных обычаях, ритуалах, символах. Владение иностранным языком предполагает наличие данных знаний, следовательно, языковое образование в целом, обеспечивающее формирование поликультурной языковой личности, должно охватывать все стороны такой подготовки старшеклассника общеобразовательной школы.

Необходимость социокультурного образования средствами иностранного языка постепенно становится аксиомой, так как обучение общению на иностранном языке предполагает овладение социокультурными знаниями и умениями, без которых нет

практического овладения языком. Формирование иноязычной социокультурной компетенции на занятиях иностранного языка подразумевает обогащение лингвистических, эстетических и этических знаний старшеклассников о стране изучаемого языка. Необходимо обратить внимание на культурное невербальное поведение, чтобы научить учащихся избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа невербального поведения. Так в Англии жест из двух пальцев, указательного и среднего, поднятых вверх имеет два противоположных значения. Если тыльная сторона ладони повернута к собеседнику, это ужасное оскорбление, а если же она повернута к себе, то это первая буква слова «victory» (победа). Если в наших учебных заведениях готовый отвечать ученик или студент тянет руку, то в европейских школах поднимают указательный палец правой руки.

Процесс эффективного формирования социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии может быть обеспечен благодаря комплексу взаимодополняющих педагогических условий, а именно:

- диагностика уровня сформированной социокультурной компетенции учащихся и соответствующая коррекционная работа;
- осуществление соответствующей теоретико-методической подготовки учителей к работе с учащимися по формированию у них социокультурной компетенции;
- воспитание толерантности и эмпатии учащихся старших классов гимназии, ведущих личностных качеств, способствующих формированию социокультурной компетенции;
- осуществление работы по формированию положительной мотивации учащихся по овладению социокультурной компетентностью;
- использование современных информационных технологий в процессе формирования социокультурной компетенции учащихся.

В соответствии с Новым Государственным стандартом цель изучения иностранного языка определяется следующим образом: «Изучение иностранного языка в основной школе направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций. ...Социокультурная компетенция – приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения».

Предмет «иностранная культура» не только знакомит с культурой, традициями, обычаями стран изучаемого языка, но путём сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями.

В настоящее время возникает вопрос о приобщении личности к мировой культуре, о приближении образовательного уровня к европейскому стандарту, о владении не менее чем двумя иностранными языками. С усилением взаимодействия цивилизаций чётко обозначается процесс массового внедрения обучения иностранным языкам, в ходе которого должны быть заложены прочные основы, необходимые человеку для участия в диалоге культур.

По мнению Н.Д. Гальсковой, в содержание обучения иностранному языку необходимо включить:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе интеркультурных ситуациях;

– систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка (Гальскова 2000: 91).

Овладение иностранным языком и его использование предполагает формирование знаний социокультурных особенностей носителей изучаемого языка. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет огромную роль в развитии личности учащегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры учащегося. Главным является не воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка и не зазубривание фактов, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом. Использование культурной и страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, способствует развитию их коммуникативных возможностей.

Ряд исследований по данной проблеме послужил стимулом определения и внедрения социокультурного компонента в содержание обучения иностранному языку. И.Л. Бим говорит о необходимости включать в содержание обучения элементы языковой культуры народов, говорящих на изучаемом языке и страноведческие сведения применительно к ситуациям общения. В рамках данного подхода речь идёт о необходимости насыщения предметного содержания речи страноведческих материалов с ориентацией на диалог культур (Бим 1989). Достаточно полно социокультурный компонент реализован в подходе З.Н. Никитенко, где обозначены все составляющие данного компонента:

– языковые знания, включающие безэквивалентную и фоновую лексику, а также знания национальной культуры (национальные реалии и этикет);

– навыки и умения речевого и неречевого поведения (Никитенко 1994: 19).

Усвоение содержания национально-культурного компонента в обучении иностранному языку – основное условие приобщения учащихся к культуре страны, язык которой они изучают, а именно ознакомление их с народом, традициями и обычаями данной страны.

Одной из важных составляющих коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция, помогающая взаимодействовать в современном поликультурном мире. Концепт социокультурной компетенции занимает центральное место в теории межкультурной коммуникации, поскольку в социокультурном развитии учащихся осуществляется соизучение родного языка и родной культуры, иностранных языков и культур других народов, развитие у школьников способностей представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Социокультурная компетенция включает три блока знаний: лингвострановедческие (знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение применять их в ситуациях межкультурного общения), социально-психологические (предполагают владение национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной лексики, принятой в данной культуре), культурологические (знания социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фона и умение использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры). Социокультурная языковая компетенция – это социокультурные языковые знания, адекватно используемые в межкультурной коммуникации. Отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно затрудняет коммуникацию.

Мы выбрали учебник, используемый на уроках английского языка в 10 классе в общеобразовательной школе: В.П. Кузовлев, – «English», 10-11 класс. Проанализированный учебник содержит материалы страноведческого характера, которые позволяют обеспечить реализацию социокультурного компонента. Разнообразный культурологический материал учебника обеспечивает формирование социокультурной компетенции старшеклассников, предлагая информацию о культуре страны изучаемого языка, развивает умения учащихся

представлять свою страну. Старшеклассники учатся строить речевое и неречевое поведение с учётом особенностей культуры страны изучаемого языка. Учебный материал представлен и отрабатывается в упражнениях, моделирующих ситуации реального повседневного применения языка. Тема каждого раздела рассматривается с разных позиций, что даёт возможность найти наиболее интересное индивидуальное задание для каждого учащегося. Предлагаемая в них тематика и лексика, отобранная в соответствии с возрастными особенностями учащихся, их интересами и потребностями, находит свое отражение в текстах лингвострановедческого и социокультурного характера. Тексты предоставляют сведения о географическом положении страны изучаемого языка, о политическом устройстве, о национальных особенностях характера британцев и т.д.

В современном обществе постепенно меняется статус иностранного языка как учебного предмета. Современная методика направлена на достижения значительных результатов, то есть подчёркивает необходимость усиления лингвострановедческих аспектов изучения языка. Востребованность иностранного языка в современном обществе повышает статус иностранного языка как учебного предмета в системе общеобразовательной подготовки старшеклассников и стимулирует поиск новых технологий и моделей обучения, знакомящих учащихся с иноязычной культурой во всех ее проявлениях. Проблема формирования социокультурной компетенции учащихся представляет большой интерес в практической деятельности.

Большинство методистов уделяют особое внимание современному состоянию теории и практики обучения иностранным языкам с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей учащихся. Методика обучения иностранному языку не представляет содержания обучения английскому языку без включения социокультурного компонента в процесс обучения. В свете современных требований к целям обучения иностранного языка меняется статус и роль страноведческой информации, представленной таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам учащихся и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников в стране изучаемого языка.

В современной школе необходимо преподавание иностранного языка в неразрывной связи с национальной культурой. Иноязычная культура, содержащая в себе социокультурные факторы, способствует становлению коммуникативной личности, повышению мотивации учения. Социокультурный компонент выступает в качестве стимула повышения эффективности обучения учащихся на всех этапах общеобразовательной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азнаурова, З.С. Нормы речевого общения, языковая и коммуникативная компетенция. / З.С. Азнаурова // Нормы человеческого общения: тез. докл. межвуз. науч. конф. – Горький: ГГПИИЯ, 1990. – 208 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: МГУ, 1980. – 415 с.
3. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
4. Байденко, В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 25-30.
5. Бердичевский, А.Л. Оптимизация процесса обучения иностранному языку / А.Л. Бердичевский. – М.: Высшая школа, 1989. – 104 с.
6. Блонский, П.П. Развитие мышления школьника / П.П. Блонский. – М.: Учпедгиз, 1935. – 125 с.

REFERENCES

1. Aznaurova Z.S. Normy rechevogo obshcheniya, yazykovaya i kommunikativnaya kompetentsiya. Normy chelovecheskogo obshcheniya: tez. dokl. mezhvuz. nauch. konf. Gor'kiy: GGPIIYA, 1990. 208 p. (In Russ.).
2. Andreyeva G.M. Sotsial'naya psikhologiya. Moscow. MGU, 1980. 415 p. (In Russ.).
3. Artemov V.A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam. Moscow. Prosveshcheniye, 1969. 279 p. (In Russ.).
4. Baydenko V.I. Kompetentsii: k osvoyeniyu kompetentnostnogo podkhoda. Trudy metodologicheskogo seminarra «Rossiya v Bolonskom protsesse: problemy, zadachi, perspektivy». Moscow. Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. P. 25-30 (In Russ.).
5. Berdichevskiy A.L. Optimizatsiya protsessa obucheniya inostrannomu yazyku. Moscow. Vysshaya shkola, 1989. 104 p. (In Russ.).
6. Blonskiy P.P. Razvitiye myshleniya shkol'nika. Moscow. Uchpedgiz, 1935. 125 p. (In Russ.).

Материал поступил в редакцию 20.07.23

THE ASSIMILATION OF CULTURAL KNOWLEDGE AND THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT A SECONDARY SCHOOL

E.T. Mikhaylova, Master's Student Degree

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
(119571, Russia, Moscow, Vernadskiy Avenue, 82)

Email: 0103liza@mail.ru

Abstract. *The problem of teaching a foreign language at school is currently relevant. It is known that the purpose of teaching a foreign language is the formation of communicative competence, which includes both linguistic and socio-cultural competence. Learning a foreign language is designed to form a person who is able and willing to participate in intercultural communication. The research of the question of the co-study of culture and language is due to the great interest of methodologists in their relationship. Despite the existence of a number of scientific papers, research continues to be insufficiently developed in general theoretical terms and in applied aspects. This article defines the essence and content of socio-cultural competence in the context of language education. The problem of cognitive needs of students of the senior level of education is considered.*

Keywords: *theory of language, socio-cultural competence, communication.*

УДК 81

ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТЬ ОСНОВ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В.Г. Никитенко, аспирант

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
(119571, Россия, Москва, Проспект Вернадского, 82)
Email: varenik@mail.ru

***Аннотация.** Автор анализирует основы компетентностного подхода в школьном образовании. Сравниваются понятия «компетенция» и «компетентность». Рассматриваются задачи современного образования.*

***Ключевые слова:** компетентностный подход, школьное образование, социум, национально-культурные особенности.*

Исследования вопроса соизучения культуры и языка обусловлены большим интересом методистов к их взаимосвязи. Несмотря на наличие целого ряда научных работ, исследования продолжают оставаться недостаточно разработанными в общетеоретическом плане и в прикладных аспектах.

В современной методике обучения иностранным языкам вопросы со-изучения языка и культуры все чаще описываются с позиций социокультурной компетенции. Понятие «социокультурная компетенция» прочно вошло в теорию и практику преподавания иностранных языков. Отсутствие навыков социокультурной компетенции может значительно затруднить процесс общения.

Система образования в России кардинально меняется. Такие качества личности, как мобильность, целеустремленность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, способность выстраивать успешную коммуникацию с другими людьми становятся востребованными. Ученые и педагоги стремятся решить проблемы, которые возникают в связи с новыми переменами.

В связи с интеграцией России в единое европейское образовательное пространство усиливается процесс модернизации российской школьной системы образования. В результате этого процесса меняются цели, задачи и содержание обучения иностранным языкам в школе.

Естественно, что продуктивное использование языка требует формирования всех ключевых компетенций обучающихся, в первую очередь коммуникативной и социокультурной.

Необходимо прилагать все усилия для того, чтобы развивать социокультурную составляющую, так как появляется проблема возможности диалога культур, знания или незнания особенностей менталитета народа, язык которого ты учишь, для обеспечения толерантности и безопасности общения для обеих сторон. Важно заложить в детях интерес к изучению и пониманию культуры стран изучаемого языка, ведь это обогащает личность обучающихся социокультурными знаниями. Они получают возможность впитать в себя и использовать в жизни опыт, мудрость и оригинальность иной культуры. Включение социокультурного компонента при обучении учащихся английскому языку в общеобразовательной школе служит для формирования у обучающихся целостной картины

мира через приобщение к его культурному наследию, воспитания патриота своей страны и гражданина мира, расширения объема знаний обучающихся в различных видах деятельности: аудировании, чтении, письме и говорении.

Таким образом, если в учебный процесс включить социокультурный компонент на основе использования элементов национально-культурных особенностей и осуществить интенсификацию учебно-воспитательного процесса путём использования новых методов и приёмов обучения, совершенствования учебных умений и навыков самостоятельной работы, групповых форм сотрудничества, то содержание обучения обучающихся английскому языку будет более эффективным, ориентированным на их личностные установки.

В свете современных тенденций обучение иностранным языкам предполагает интегративный подход, соответственно в образовательном процессе необходимо не только развивать умения иноязычного речевого общения, но и решать задачи воспитательного, культурного, межкультурного и прагматического характера. В условиях, когда от образования требуют подготовки целостной, вариативно мыслящей, креативной личности, способной управлять информацией и обладающей обширными коммуникативными умениями и навыками, обучающиеся, вступая в социокультурное взаимодействие с представителями других культур, испытывают трудности в понимании смысла коммуникации в силу несформированности умения пользоваться информацией, пропуская ее через свой культурный опыт.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (Байденко 2004: 176). К числу таких принципов относятся 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 учащихся.

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, нравственных, мировоззренческих, политических и иных проблем.

- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения познавательных, организационных, коммуникативных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения (Байденко 2004: 126).

С позиций компетентностного подхода формирование ключевых компетентностей у учащихся становится основным результатом образовательной деятельности. Термин «компетенция» (в переводе с латинского – соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом (Ожегов 1936: 93). В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентностного подхода было предложено следующее определение: компетентность – это способность действовать в ситуации неопределённости (Болотов, Сериков 2003: 43).

Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учащихся, достаточный для успешного решения проблем во всех сферах деятельности. Целью школы является формирование ключевых компетентностей. Под ключевыми компетентностями понимаются способности учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них задач (Галамина 2005: 42).

Уроки иностранного языка – благодатная почва для формирования всех ключевых компетенций, а не только предметно-коммуникативных. Для формирования самостоятельной личности, умеющей оперировать полученной информацией, в ходе каждого урока необходимо обеспечивать возможность самообразования, саморазвития и самовыражения в ходе овладения теми или иными знаниями. При этом учебный материал необходимо организовать таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность выбора при выполнении заданий.

Общие цели школьного образования должны быть согласованы в учебной программе. Учитель должен в соответствии с программой планировать учебный процесс, определять темы уроков, опираясь на изложенные в ней требования и задачи. Для достижения нового качества образования необходимы изменения в учебных программах. В связи с этим выделяются некоторые подходы к составлению учебных программ – традиционный (программы по предметам разрабатываются независимо друг от друга, связи между ними представлены на уровне выделения общих понятий) и компетентностный (программы по отдельным предметам рассматриваются как элементы образовательной программы школы).

Внутри компетентностного подхода можно выделить два основных понятия: «компетенция» и «компетентность». В ходе анализа работ по проблемам компетентностного подхода можно сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание понятий «компетенция» и «компетентность», часто используемых в одинаковом контексте. По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты». А.В. Хуторской различает понятия «компетенция» и «компетентность», предлагая их следующие определения:

– компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

– компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Одной из основных задач современного образования является достижение нового, современного качества образования, под которым понимается ориентация на развитие личности учащегося, его познавательных и созидательных способностей. В состав ключевых компетенций должны войти универсальные компетенции, овладение которыми необходимо учащемуся для дальнейшего обучения, собственного развития, жизненной самореализации, независимо от уровня его обучения, развития и профессии, которую он выберет. Список компетенций воспроизводит некий перечень основных видов деятельности человека. Одной из центральных проблем для обновления содержания образования является проблема отбора универсальных компетентностей.

Обучение иностранному языку в школе преследует основную цель: развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка, то есть овладение иностранным языком как средством общения. Коммуникативная компетенция в современной методике определяется как «способность соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учётом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразностью высказывания» (Гез 1985: 37). Она относится к предметным компетенциям, т.е. компетенциям, формирующимся в рамках учебных предметов.

Термин «компетенция», используемый в лингвистике и методике преподавания иностранных языков, был введен Н. Хомским в 1965 г. (Chomsky 1967: 139) при разграничении понятий компетенция (потенциальное знание языка его носителем) и перформация (реальное умение порождения речи). Термин «коммуникативная компетенция» был впервые использован социолингвистом Д. Хаймсом в более широком, чем у Н.

Хомского, понимании. По его мнению, она является «одним из аспектов человеческой компетенции, обеспечивающей получение и переработку информации» (Hymes 1972: 89). Д. Хаймс утверждал, что «есть правила использования языка, без которых грамматические правила бесполезны», поскольку нужно не только знать грамматику языка, но и понимать, что сказать, кому и при каких обстоятельствах.

В структурном отношении было выделено 4 компонента коммуникативной компетенции: грамматическую, социолингвистическую, сужденческую и стратегическую, приравнивая грамматическую и сужденческую компетенции к использованию языка. Грамматическая компетенция включает знания о структуре языка. Сужденческая компетенция заключается в способности удачно связывать предложения для коммуникативных и риторических целей, образуя связанный рассказ, тогда как последние два компонента коммуникативной компетенции описывают употребление языка. Социолингвистическая компетенция заключается в способности использовать язык соответственно данной ситуации, а стратегическая компетенция относится к способности использовать предложения, перефразировки и подстановки, чтобы преодолеть недостаток знания языка и понимания (Canale, Swain 1980: 113).

Ян Ван Эк разработал одну из последних теоретических моделей коммуникативной компетенции человека, выделив следующие ее компоненты: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социальную, социокультурную компетенции (Van Ek 1992: 87).

Согласно анализу зарубежных лингводидактических исследований, коммуникативная компетенция является сложным, полифункциональным свойством человека, имеющим в основе способность общаться устно и письменно с носителем конкретного языка в реальной жизненной ситуации и предполагает наличие целого комплекса компонентов: лингвистического (правильное употребление лингвистических форм на иностранном языке), социолингвистического (умение взаимодействовать с собеседником), социокультурного (умение организовать общение с учетом правил, норм и традиций речевого и неречевого поведения в стране изучаемого языка, дискурсивного (способность связывать одно высказывание с другим в ситуации устного / письменного общения, логически излагать свои мысли), стратегического (способность преодолевать лингвистические трудности общения, используя при этом компенсирующие средства (перифразу, жесты, мимику), социального (способность и готовность к общению с другими) (Bachmanet Palmer 1987: 87; Germen 1982: 187; Lussier 1992: 38; Колесникова, Долгина 2001: 76).

Важным вопросом формирования компетенций является ее знаниевое содержание. Компетенции не могут быть сведены лишь к фактическим знаниям или к деятельностным умениям. Возникает вопрос, каким должен быть минимум, который следует знать всем молодым людям к окончанию школы, какие элементы истории, искусства, литературы, науки и технологии надо включить в образование, чтобы обеспечить понимание сегодняшней ситуации, реалий жизни и способность адекватной деятельности, которые востребованы сегодня. Знания не могут оставаться академическими, этот вопрос следует решать с помощью освоения ключевых компетенций.

Современный этап развития лингвистики характеризуется усилением внимания к иностранному языку как особому знанию о мире, что привело к объединению исследований таких научных дисциплин как методика, культурология, лингвистика и этнопсихология, объектом изучения которых становится межкультурная коммуникация, условия и закономерности формирования «вторичной языковой личности» (Халеева 1989: 45).

В рамках данной проблематики осуществляется поиск путей для организации взаимосвязанного обучения языку и культуре. При помощи иностранного языка, который способен описать всё, мы узнаем о структуре сознания. Поэтому именно в языке всегда прорываются пробелы в знании чужой страны и ее культуры. Как правило, из-за ограниченности времени, учащиеся школ лишены возможности погрузиться в атмосферу

культуры, обычаев, традиций, социальных норм страны изучаемого языка. Учащиеся с трудом могут понять носителей языка, а в их речи прослеживаются как грамматические, так и поведенческие ошибки.

Избежать этого поможет изучение иностранного языка с одновременным изучением культуры этого языка, т.е. формирование социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция – явление комплексное и состоит из лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического компонентов. Формирование социокультурной компетенции необходимо начинать с первых же занятий. Сюда могут входить тексты, сосредоточенные на разговорной речи во всех ее основных сферах, детализирующие самые распространенные бытовые ситуации; тщательно отобранные примеры, раскрывающие основные ценности и понятия культуры изучаемого языка, а также включающие образцы правильного и неправильного использования лексики, фразеологии и грамматики данного языка. Одним из источников могут служить тексты публицистического характера, т.к. именно в них отображается не только события, происходящие в стране и мире, но и лексика, которая используется носителями языка для обозначения этих явлений.

Для решения перечисленных задач и формирования социокультурной компетенции у старшеклассников потребуется такая организация педагогического процесса, при которой каждый из учащихся осознает себя активным субъектом деятельности, чей творческий потенциал востребован окружающими. Это может быть достигнуто, если используемые приемы обучения иностранным языкам:

- способны «погрузить» обучаемого в социальную среду, искусственную или естественную, обеспечить возможность выхода за границы учебной языковой среды;
- могут основываться на актуальном содержании, имеющем социальное звучание;
- имеют «открытый» характер, поощряя различные подходы к решению проблем;
- обеспечивают опыт общения, взаимодействия и широкого поиска информации;
- стимулируют коммуникативно-познавательную деятельность, активное межличностное общение как условие решения задач социального характера;
- препятствуют «истощению» мотивации к изучению иностранного языка, особенно на старшем этапе, за счет «встроенности» в социокультурный контекст стран изучаемого языка.

Развитие иноязычной социокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения. Иноязычная социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире.

Обучение иностранному языку даёт большую возможность научить учащихся быть толерантными, уважать других людей, жить в мире и дружбе со всеми народами. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у старшеклассников играет огромную роль в воспитании патриотов своей страны. Когда учащийся знает, ценит и уважает культуру, обычаи, традиции, язык других стран и народов, когда он с гордостью может представить культуру и традиции своего народа или региона, где он живёт, ни о какой враждебности, конкуренции или превосходстве не может быть и речи.

Изучение английского языка формирует в сознании человека культуру мира через сравнение и сопоставление языковых явлений, обычаев, традиций, искусства, образа жизни народов. Изучая английские пословицы, например, мы сравниваем, как одна и та же мысль передается разными средствами в разных лингвокультурах. Обучение иностранному языку способствует формированию поликультурной языковой личности, владеющей как родным, так и иностранными языками. Её характеристики включают три аспекта – ценностный, познавательный, поведенческий. Ценностный аспект включает этические и утилитарные нормы поведения, отражающие историю и мировосприятие людей, объединенных культурой и языком; к познавательному или когнитивному аспекту относят свойственную данной личности картину мира, к поведенческому – специфический набор речевых характеристик и

паралингвистических средств общения. Содержание иноязычной социокультурной компетенции относится не только к процессу овладения практическим иностранным языком как средством общения, но и реализуется в освоении специальных теоретических знаний, относящихся к теории языка, и к теоретическим дисциплинам, а именно лингвокультурологии, лингвострановедению, психологии межкультурного общения, т.е. в процессе получения языкового образования. Можно владеть языком как средством общения, но не ориентироваться в общем межкультурном контексте иноязычного общения, не иметь сформированных знаний об истории, традициях страны изучаемого языка, этнокультурных обычаях, ритуалах, символах. Владение иностранным языком предполагает наличие данных знаний, следовательно, языковое образование в целом, обеспечивающее формирование поликультурной языковой личности, должно охватывать все стороны такой подготовки старшеклассника общеобразовательной школы.

Необходимость социокультурного образования средствами иностранного языка постепенно становится аксиомой, так как обучение общению на иностранном языке предполагает овладение социокультурными знаниями и умениями, без которых нет практического овладения языком. Формирование иноязычной социокультурной компетенции на занятиях иностранного языка подразумевает обогащение лингвистических, эстетических и этических знаний старшеклассников о стране изучаемого языка. Необходимо обратить внимание на культурное невербальное поведение, чтобы научить учащихся избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа невербального поведения. Так в Англии жест из двух пальцев, указательного и среднего, поднятых вверх имеет два противоположных значения. Если тыльная сторона ладони повернута к собеседнику, это ужасное оскорбление, а если же она повернута к себе, то это первая буква слова «victory» (победа). Если в наших учебных заведениях готовый отвечать ученик или студент тянет руку, то в европейских школах поднимают указательный палец правой руки.

Предмет «иностраный язык» не только знакомит с культурой, традициями, обычаями стран изучаемого языка, но путём сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями.

В настоящее время возникает вопрос о приобщении личности к мировой культуре, о приближении образовательного уровня к европейскому стандарту, о владении не менее чем двумя иностранными языками. С усилением взаимодействия цивилизаций чётко обозначается процесс массового внедрения обучения иностранным языкам, в ходе которого должны быть заложены прочные основы, необходимые человеку для участия в диалоге культур.

Овладение иностранным языком и его использование предполагает формирование знаний социокультурных особенностей носителей изучаемого языка. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет огромную роль в развитии личности учащегося, так как даёт возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры учащегося. Главным является не воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка и не зазубривание фактов, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом. Использование культурной и страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, способствует развитию их коммуникативных возможностей.

Ряд исследований по данной проблеме послужил стимулом определения и внедрения социокультурного компонента в содержание обучения иностранному языку. И.Л. Бим говорит о необходимости включать в содержание обучения элементы языковой культуры народов, говорящих на изучаемом языке и страноведческие сведения применительно к ситуациям общения. В рамках данного подхода речь идёт о необходимости насыщения предметного содержания речи страноведческих материалов с ориентацией на диалог культур. Достаточно

полно социокультурный компонент реализован в подходе З.Н. Никитенко.

Усвоение содержания национально-культурного компонента в обучении иностранному языку – основное условие приобщения учащихся к культуре страны, язык которой они изучают, а именно ознакомление их с народом, традициями и обычаями данной страны.

Развитие иноязычной социокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения, где большое значение имеют патриотическое и интернациональное воспитание. Иноязычная социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном многокультурном мире.

При помощи иностранного языка, который способен описать все, мы узнаем о структуре сознания. Поэтому именно в языке всегда проступают пробелы в знании чужой страны и ее культуры. Как правило, из-за ограниченности времени, учащиеся школ лишены возможности погрузиться в атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм страны изучаемого языка. И неудивительно, что учащиеся по окончании школы едва могут понять носителей языка, а их речь изобилует как грамматическими, так и поведенческими ошибками.

Избежать этого поможет изучение иностранного языка с одновременным изучением культуры этого языка. Социокультурная компетенция – явление комплексное и состоит из лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического компонентов. Социокультурная компетенция подразумевает знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей иностранного языка: обычаи, нормы, правила, социальные условности, страноведческие знания и др.

Овладение иностранным языком тесно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает усвоение культурологических знаний, формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны. Одной из основных задач современного образования является достижение нового, современного качества образования, под которым понимается ориентация на развитие иноязычной социокультурной компетенции личности учащегося, его познавательных и созидательных способностей. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку дает возможность ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры учащегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурвич, П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир: ВГПИ, 1980.
2. Елизарова, Г.В. О природе социокультурной компетенции. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. *Studia Linguistica* 8. – СПб.: Тригон, 1999.
3. Кабакчи, В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации. – СПб.: Изд. РГПУ, 1998. – 232 с.
4. Леонтович, О.А. Проблема понимания в процессе межкультурной коммуникации. *Языковая личность: культурные концепты*. – М.: Прогресс, 1996.

REFERENCES

1. Gurvich P.B. *Teoriya i praktika eksperimenta v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Theory and practice of experiment in the methodology of teaching foreign languages]. Vladimir. 1980 (In Russ.).
2. Yelizarova G.V. *O prirode sotsiokul'turnoy kompetentsii. Slovo, predlozheniye i tekst kak interpretiruyushchiye sistemy. Studia Linguistica 8* [About the nature of socio-cultural competence. Word, sentence and text as interpretive systems. Studia Linguistica 8]. SPb. 1999 (In Russ.).
3. Kabakchi V.V. *Osnovy angloyazychnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Fundamentals of English-language intercultural communication]. SPb. RGPU publ. 1998. P. 232 (In Russ.).
4. Leontovich O.A. *Problema ponimaniya v protsesse mezhkul'turnoy kommunikatsii. Yazykovaya lichnost': kul'turnyye kontsepty* [The problem of understanding in the process of intercultural communication. Linguistic personality: cultural concepts]. Moscow. Progress. 1996 (In Russ.).

Материал поступил в редакцию 20.07.23

THE FUNDAMENTAL NATURE OF THE FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE APPROACH IN SCHOOL EDUCATION

V.G. Nikitenko, Postgraduate

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
(119571, Russia, Moscow, Vernadskiy Avenue, 82)

Email: varenik@mail.ru

Abstract. *The author analyzes the basics of the competence approach in school education. The concepts of "competence" and "competence" are compared. The problems of modern education are considered.*

Keywords: *competence approach, school education, society, national and cultural characteristics.*

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Педагогика & Психология. Теория и практика / Pedagogy & Psychology. Theory and practice

Международный научный журнал

№ 4 (48), август / 2023

Адрес редакции:

Россия, 400081, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312.

E-mail: scippjournal@mail.ru

<http://scippjournal.ru/>

Изготовлено в типографии ИП Ростова И.А.

Адрес типографии:

Россия, 400121, г. Волгоград, ул. Академика Павлова, 12

Учредитель (Издатель): ООО «Научное обозрение»

Адрес: Россия, 400094, г. Волгоград, ул. Перелазовская, 28.

E-mail: scippjournal@mail.ru

<http://scippjournal.ru>

ISSN 2412-8201

Главный редактор: Теслина Ольга Владимировна

Ответственный редактор: Мелихова Наталья Васильевна

Редакционная коллегия:

Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук, кандидат философских наук

Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук

Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук

Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук

Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук

Ларионов Максим Викторович, доктор биологических наук

Камолов Ифтихор Бахтиёрович, доктор философии (PhD) педагогических наук

Сулейманов Сулейман Файзуллаевич, кандидат медицинских наук

Саидова Камола Усканбаевна, кандидат философских наук,

Исламов Сохиб Яхшибекович, доктор сельскохозяйственных наук

Плахтиев Анатолий Михайлович, доктор технических наук

Хужаназаров Уктам Эштемирович, кандидат биологических наук

Эргашев Рустам Рахимович, доктор технических наук

Сеилбеков Бердияр Бахиевич, кандидат экономических наук

Джуманов Шерзод Сафаралиевич, PhD физико-математических наук,

Джумонов Дилшод Сафаралиевич, доктор экономических наук

Редакционный совет:

Песков Вадим Павлович, кандидат психологических наук

Хамракулов Абдуллажон Кадилович, кандидат технических наук

Дусмуратов Ганийбай Давлетбаевич, кандидат экономических наук

Нормуминов Жaxonгир Абдусамиевич, PhD технических наук

Сиддилов Зохид Тулкинович, кандидат экономических наук

Худаяров Бердирасул Мирзаевич, доктор технических наук

Таджибаев Икрам Уралбаевич, кандидат физико-математических наук

Подписано в печать 23.08.2023 г. Дата выхода в свет: 14.09.2022 г.

Формат 60x84/8. Бумага офсетная.

Гарнитура Times New Roman. Заказ № 50. Свободная цена. Тираж 100.