

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

*А.И. Смоляр*

**доктор педагогических наук, профессор,  
академик Международной академии  
наук педагогического образования,  
Почетный работник высшего  
профессионального образования РФ,  
заведующая кафедрой  
музыкального образования  
Поволжская государственная  
социально-гуманитарная академия  
г. Самара  
smol\_53@mail.ru**

*Т.Н. Черномырдина*

**аспирант  
Поволжская государственная  
социально-гуманитарная академия  
г. Самара  
t.chernomyrdina@mail.ru**

## **Изучение эмоционально-волевой составляющей психологической готовности будущих бакалавров-педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования**

*Среди многих проблем инклюзивного образования – актуальной является проблема содержания и структуры психологической готовности будущих бакалавров-педагогов к деятельности в условиях такого образования. В статье обосновано, что в структуре такой готовности существенное место занимает эмоционально-волевая составляющая, раскрыто содержание эмоционально-волевой составляющей психологической готовности будущих бакалавров-педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования и представлены результаты ее эмпирического изучения; дан сравнительный анализ содержания названной составляющей исследуемой готовности будущих бакалавров-педагогов разных профилей обучения.*

Ключевые слова: эмоционально-волевая составляющая психологической готовности будущих бакалавров-педагогов; инклюзивное образование, эмоциональный интеллект; коммуникативная толерантность; эмоциональное отношение к педагогической деятельности в условиях инклюзии; осознание необходимости специальной подготовки к работе в условиях инклюзии

В соответствии с Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации" все должны иметь равный доступ к образованию. Особенность инклюзивного образования заключается в том, что оно удовлетворяет образовательные потребности всех детей (включая учащихся с особыми образовательными потребностями - ООП). Успешность физического, эмоционального, интеллектуального развития детей в системе такого образования во многом зависит от педагога.

Поэтому в исследованиях многочисленных проблем инклюзивного образования (как отечественных, так и зарубежных), неизбежно обсуждается вопрос о становлении и развитии его готовности к деятельности в инклюзии.

Со времени внедрения инклюзивного образования в образовательную практику, сфера исследования готовности педагогов к деятельности в инклюзии включает изучение вопросов, связанных с отношением учителей к учащимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с анализом их готовности к реализации инклюзивного подхода в профессиональной деятельности [1; 3; 9; 14;15].

Наибольшее внимание исследователи уделяют сегодня вопросам подготовки будущих педагогов и переподготовки учителей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, а также вопросам, связанным с психолого-педагогической подготовкой педагогов-психологов[12], с формированием профессиональной готовности будущих педагогов к образованию детей дошкольного возраста[7], с формированием инклюзивной компетенции будущих учителей[11], с подготовкой учителя к работе в инклюзии на основе компетентного подхода [8], с подготовкой будущего учителя технологии к работе с лицами с ОВЗ [13].

Очевидно, что еще на студенческой скамье должна формироваться психологическая готовность будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования. С целью определения содержания такой готовности мы обратились к анализу условий, в которых работает педагог инклюзивного образования. Известно, что любое образование осуществляется в определенных условиях: мотивационных, кадровых, материально-технических, научно-методических, финансовых, организационных, нормативно-правовых, информационных [6].

Реализация инклюзивного образования требует обязательного соблюдения ряда педагогических условий (создание адаптивной образовательной среды; психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ; применение особых методов и организационных форм обучения; повышение квалификации педагогов; психолого-педагогическая поддержка родителей) [2] и социально-педагогических (разделение всеми субъектами образовательного процесса аксиологических постулатов инклюзии; готовность к реализации командного подхода в процессе обучения и воспитания; способность всех субъектов инклюзивного обучения к модификации ролей в системе «реципиент – инвестор социально-образовательных благ и услуг»; признание значимости тьюторской поддержки; изменение при необходимости содержания учебной программы для удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ; практическое внедрение разнообразных тактик обучения детей с ООП; учет и опора на зону ближайшего развития учащихся с ОВЗ; создание определенной психоэмоциональной и архитектурной среды обучения и воспитания) [5].

Анализ вышеназванных условий позволяет нам сделать вывод, что содержание психологической готовности будущих бакалавров-педагогов к деятельности в инклюзивном образовании составляют как знания об особенностях педагогической деятельности в условиях ИО, психического и физического развития детей с ОВЗ; знания условий, необходимых для реализации инклюзии, так и положительное отношение к деятельности в условиях ИО, осознание необходимости специальной подготовки к работе в таких условиях, способность понимать и управлять своим эмоциональным состоянием, понимать и принимать индивидуальность другого. Эти и другие характеристики входят в содержание эмоционально-волевой, мотивационной, когнитивной, операционной и креативной составляющих исследуемой готовности.

В настоящей статье представим результаты эмпирического изучения эмоционально-волевой составляющей психологической готовности будущих бакалавров-педагогов и дадим сравнительную характеристику содержания такой составляющей

будущих бакалавров-педагогов предметной области «Искусство» и предметных областей «Русский язык и литература», «Физическая культура».

Актуальность обращения к исследованию психологической готовности будущих бакалавров-педагогов предметной области «Искусство» мы связываем, во-первых, с тем, что произведения искусства как средства обучения и воспитания выполняют ряд функций: воспитательную, дидактическую, коммуникационную, компенсаторную, коррекционную, компенсационную, психотерапевтическую и другие. Во-вторых, педагоги названной предметной области в процессе педагогической художественно-творческой деятельности, используя средства искусства, создают условия для более успешного обучения, воспитания и развития учащихся с любыми образовательными потребностями.

Вместе с тем, педагогическая художественно-творческая деятельность направлена на преодоление, компенсацию и предотвращение различных нарушений в психическом развитии учащихся. В-третьих, в такой постановке вопросы психологической готовности будущих бакалавров-педагогов на сегодняшний день не были предметом исследования.

Педагогическая, художественно-творческая деятельность учителей предметной области «Искусство» в условиях инклюзивного образования всегда эмоционально окрашена. Между эмоциями и любой деятельностью человека существует взаимная связь, проявляющаяся в том, что процесс деятельности вызывает определенные эмоции, сами эмоции влияют на характер деятельности.

При этом в жизни человека эмоции выполняют целый ряд функций - коммуникативную, мотивационную, регулирующую, сигнальную и предохранительную. Эмоции также являются важной составляющей профессионального самосознания учителя, а эмоциональное принятие детей, имеющих особенности в развитии, – атрибут взаимодействия педагога с ними. Среди требований к педагогу инклюзивного образования – способность распознавать и управлять своими эмоциями, контролировать собственное поведение.

Сказанное убеждает, что эмоционально-волевая составляющая занимает существенное место в составе психологической готовности будущих бакалавров-педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Её содержание может быть представлено в виде коммуникативной толерантности, эмоционального интеллекта, эмоционального отношения к деятельности в условиях инклюзивного образования и осознания необходимости специальной подготовки к данной деятельности.

Показателями сформированности такого содержания являются: позитивное восприятие деятельности в условиях инклюзии, умение понимать свои и чужие эмоции, способность контролировать и управлять эмоциональным состоянием, умение принимать и понимать индивидуальность каждого, а также любого состояния детей.

Экспериментальное исследование эмоционально-волевой составляющей психологической готовности к деятельности в условиях инклюзивного образования проводилось на базе Поволжской государственной социально-гуманитарной академии с помощью опросника эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, теста коммуникативной толерантности В.В. Бойко и анкеты «Инклюзивное образование». В исследовании приняло участие 82 студента третьего курса, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профилям «Музыкальное образование», «Изобразительное искусство», «Культурологическое образование», «Русский язык и Литература», «Физическая культура».

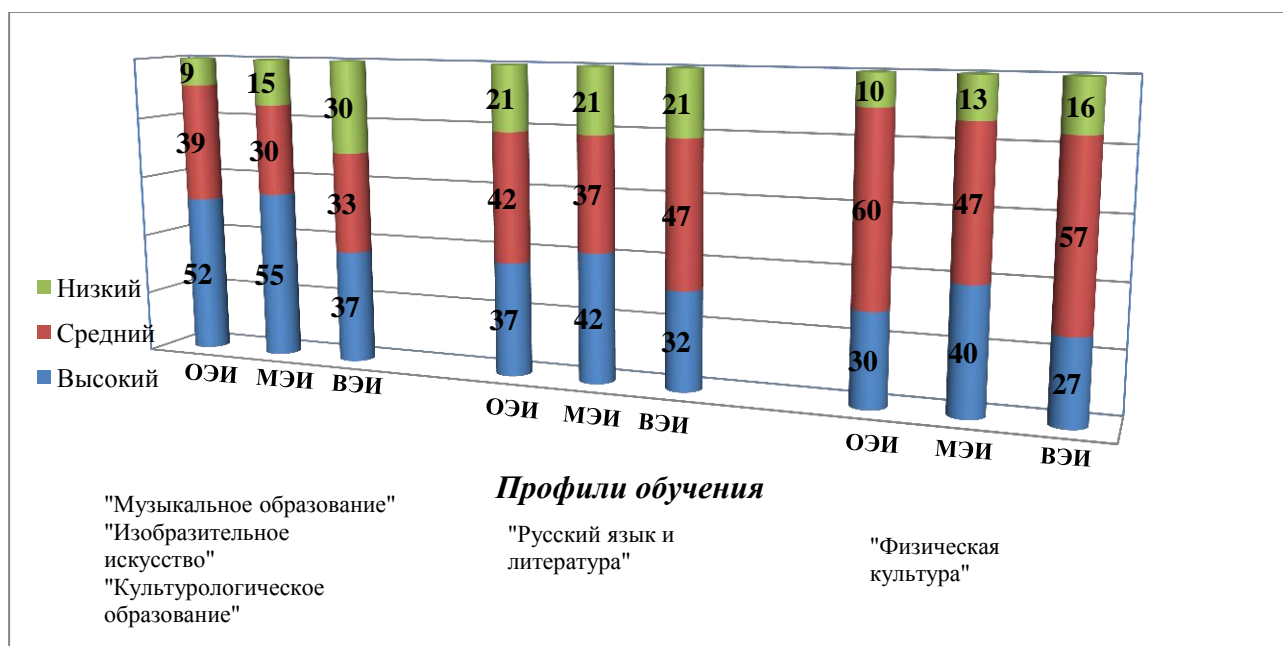
Педагог, работающий в условиях инклюзивного образования, должен найти подход ко всем учащимся, включая детей с ОВЗ, у которых из-за характерных для них речевых и интеллектуальных нарушений наблюдается повышенная чувствительность к

невербальному поведению, к эмоциям. При этом им сложно порой контролировать и понимать свои эмоции. Поэтому для деятельности в условиях инклюзивного образования умение распознавать эмоции как у себя, так и у учащихся, умение устанавливать причину этих эмоций, умение контролировать интенсивность эмоций и произвольно вызывать те или иные эмоции необходимы педагогу.

Опросник Д.В.Люсина позволяет изучить эмоциональный интеллект, который понимается как способность к пониманию своих, чужих эмоций и управлению ими [4]. В структуре общего эмоционального интеллекта (ОЭИ) выделяется межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) - понимание эмоций других людей и управление ими, внутриличностный (ВЭИ) - понимание собственных эмоций и управление ими. Автором методики в зависимости от количества баллов выделено пять значений по каждому виду эмоционального интеллекта – очень высокое, высокое, среднее, низкое и очень низкое.

Для удобства обработки результатов мы объединили «очень высокое» и «высокое» значение в «высокое», «очень низкое» и «низкое» - в «низкое». Таким образом, низкое, среднее и высокое значения свидетельствуют о соответствующем уровне развития эмоционального интеллекта. Результаты исследования представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1. Уровни развития эмоционального интеллекта будущих бакалавров-педагогов, обучающихся по разным профилям (в %).



Представленные на диаграмме данные, свидетельствуют о том, что распределение количества студентов с различным уровнем развития межличностного, внутриличностного и общего эмоционального интеллекта примерно одинаково. Наименьшее количество студентов фиксируется по всем профилям обучения с низким уровнем развития всех видов эмоционального интеллекта.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что у большинства будущих педагогов достаточный (высокий и средний) уровень развития способности понимать и управлять своими и чужими эмоциями.

Общий уровень коммуникативной толерантности и аспекты отношений, в которых человек меньше всего её проявляет, позволяет оценить тест В.В.Бойко [10]. Комму-

никативная толерантность, по мнению автора теста, есть характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости неприятных или неприемлемых психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию.

Для нашего исследования представляют интерес отдельные поведенческие признаки, выделенные в тесте (понимание и принятие индивидуальности других, склонность к использованию себя в качестве эталона и категоричность при оценке других, умение скрывать или сглаживать неприятные чувства, стремление переделать партнера по общению, неумение прощать другому ошибки, умение приспосабливаться к другим участникам общения) поскольку работа педагога в условиях инклюзии предполагает не только принятие и понимание индивидуальности каждого участника образовательного процесса (родителей, тьютеров, учащихся), но и умение скрывать дискомфортные ощущения в процессе взаимодействия с учащимися с ОВЗ; умение оценивать их развитие с позиции функциональной нормы.

Условно нами выделены три уровня общей коммуникативной толерантности и три уровня толерантности по каждому аспекту отношений отдельно: высокий, средний, низкий. В диаграмме 2 представлены полученные результаты.

Диаграмма 2. Уровни развития коммуникативной толерантности будущих бакалавров-педагогов, обучающихся по разным профилям (в %).



Сравнение результатов изучения коммуникативной толерантности говорит о незначительных расхождениях у обучающихся по разным профилям. Количество студентов с низким уровнем показателя психологической готовности к деятельности в условиях инклюзивного образования в группах обучающихся по разным профилям маленькое, в основном отмечается высокий и средний уровни толерантности.

Среди обучающихся по профилям «Музыкальное образование», «Изобразительное искусство», «Культурологическое образование» 46% студентов с высоким и 50% со средним уровнями коммуникативной толерантности.

У 42% студентов, обучающихся по профилю «Русский язык и литература», наблюдается высокий уровень толерантности и у 47% – средний уровень. Большее количество исследуемых со средним уровнем толерантности (57%) отмечается среди сту-

дентов, обучающихся по профилю «Физическая культура». Однако с высоким уровнем среди них меньше, чем среди студентов других профилей обучения

По каждому поведенческому аспекту общения вычислено среднее значение. У всех студентов средние значения соответствуют среднему и высокому уровням коммуникативной толерантности. Самое большое среднее значение наблюдается у всех студентов по шкале «Категоричность или консерватизм в оценках людей».

Это можно объяснить такими возрастными особенностями студентов как требовательность и критичность по отношению к другим. По шкалам «Неприятие или непонимание индивидуальности человека» и «Нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера по общению» выявлено самое низкое среднее значение у студентов, обучающихся по профилям «Музыкальное образование», «Изобразительное искусство», «Культурологическое образование»(4,5 баллов).

Деятельность педагога в условиях инклюзивного образования требует от него положительного отношения к работе в условиях инклюзии и осознание необходимости специальной подготовки к ней. Уровень развития эмоционально-волевой составляющей психологической готовности будущих бакалавров-педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования по названным показателям изучался с помощью разработанной нами анкеты «Инклюзивное образование».

Осознанное устойчивое положительное отношение к педагогической деятельности в условиях инклюзии и необходимости подготовки к ней свидетельствует о высоком уровне развития такого показателя, неопределенное отношение – о среднем уровне развития, негативное отношение – о низком. Результаты изучения такого отношения представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Уровни эмоционального отношения к работе в условиях инклюзии и осознания необходимости подготовки к ней студентов, обучающихся по разным профилям (в %).

Показатели эмоционально-волевой составляющей	Эмоциональное отношение к деятельности в условиях инклюзивного образования			Осознание необходимости подготовки к деятельности в условиях инклюзивного образования		
	Уровни развития показателя					
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Профили обучения будущих бакалавров-педагогов						
«Музыкальное образование», «Изобразительное искусство», «Культурологическое образование»	92	8	-	97	-	3
«Русский язык и литература»	21	63	16	74	26	-
«Физическая культура»	83	10	7	87	10	3

Из таблицы видно, что у 92 % обучающихся по профилям «Музыкальное образование», «Изобразительное искусство», «Культурологическое образование» положительное отношение к деятельности в условиях инклюзивного образования, при

этом 97 % студентов осознают необходимость специальной подготовки к деятельности в условиях инклюзивного образования. Большинство студентов, обучающиеся по профилю «Физическая культура» (83%) продемонстрировали положительное отношение к работе в условиях инклюзии и 87% – осознание необходимости подготовки к деятельности в таких условиях.

Что касается студентов, обучающихся по профилю «Русский язык и литература», то 21% из числа опрошенных имеют позитивное отношение к деятельности в условиях инклюзии, 63% студентов затрудняются с определением отношения и 26% студентов показывают безразличное отношение к специальной подготовке к деятельности в условиях инклюзии.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что эмоционально-волевая составляющая психологической готовности будущих бакалавров-педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования в целом у всех исследуемых студентов сформирована на высоком и среднем уровнях.

Показатели развития эмоционально-волевого аспекта такой готовности (эмоциональный интеллект, коммуникативная толерантность) сформированы у большинства студентов, обучающихся по разным профилям, на высоком и среднем уровнях.

Различия выявлены в более высоком проценте будущих бакалавров-педагогов предметной области «Искусство» с положительным отношением к деятельности в условиях инклюзии и с высоким уровнем осознания необходимости специальной подготовки к деятельности в этих условиях по сравнению с количеством студентов других профилей обучения с данным уровнем развития этих показателей.

Оценивая в целом состояние эмоционально-волевой составляющей психологической готовности будущих бакалавров-педагогов предметной области «Искусство» к деятельности в условиях инклюзии, можно говорить, что у них более высокий уровень развития такой готовности, нежели у будущих бакалавров-педагогов предметных областей «Русский язык и литература» и «Физическая культура».

## Литература

1. Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92.
2. Артюшенко Н. П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. 2011. № 1. С. 57–76.
3. Ливенцева Н.А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 114-121.
4. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.
5. Мельник Ю.В. Компарация социально-педагогической семантики инклюзивного образования нетипичных детей в странах Запада и России. // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология». 2013. С. 34-36
6. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013.С.268.
7. Самарцева Е.Г. Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования к осуществлению инклюзивного обучения // Ученые записки Орловского государственного университета. 2010. №1. С. 329-332.
8. Сманцер А.П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода // Вестник Полоцкого университета. Серия Е. Педагогические науки. 2010. № 11. С. 8-12.

9. Тамарская Н.В., Черняева М.Г. Инклюзивная компетенция в контексте профессионального стандарта педагога // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2015. № 2.
10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Издательство Института Психотерапии, 2002. С. 107.
11. Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. Серия гуманитарные науки «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2007. С. 83-88.
12. Черкасова С.А. Проблемы психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии // Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы»: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. 2010. С.99-100.
13. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущих учителей к преподаванию технологии лицам с ограниченными возможностями здоровья // Школа будущего. 2011. №6. С. 51-57.
14. DeBojer A., PijlS.-Dzh., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol.15.no.3.
15. YvonneH.-J., NorissaG.L.N.. What does teachers' perception have to do with inclusive education: a Bahamian context. *International journal of special education*. 2014. Vol.29. no.1.

**А.В. Герасимова**  
кандидат педагогических наук, доцент  
заведующая кафедрой  
«Управление персоналом»  
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»  
ag\_2005@rambler.ru

**Е.В. Вальковская**  
учитель английского языка  
МАОУ лицей 17  
г. Калининград  
elena.kaliningrad90@mail.ru

## **Формирование общекультурных компетенций в процессе обучения английскому языку**

*Рассматривается проблема формирования общекультурных компетенций у студентов в процессе обучения английскому языку, представлены уровни формирования общекультурных компетенций в процессе обучения английскому языку*

Ключевые слова: высшее образование; общекультурные компетенции; интерактивные методы обучения

Модернизация современного образования, переход от традиционных моделей обучения к инновационным, необходимость повышения конкурентоспособности вы-



пускников высших учебных заведений, предопределяет необходимость развития общекультурных и профессиональных компетенций у обучающихся в высшей школе.

В проекте стратегии «Инновационная Россия - 2020» отмечается, что ключевыми компетенциями «инновационного человека» должны стать широкое владение иностранными языками как коммуникационными инструментами эффективного участия в процессах глобализации, включая способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению на английском языке, однако 19% опрошенных указывают, что данная компетенция сформирована у граждан РФ в наименьшей степени [9].

Владение иностранным языком в процессе подготовки высококвалифицированного специалиста любой отрасли народного хозяйства, делает реальными профессиональную интеграцию, научное и профессиональное взаимодействие [13].

Анализ научной литературы позволил установить, что, с одной стороны, отечественные и зарубежные исследователи глубоко и всесторонне изучают вопросы, связанные с отбором содержания образования по иностранному языку и выявлением педагогических условий организации обучения студентов неязыковых вузов в рамках социокультурного, коммуникативного, компетентностного подходов (Булатова Д.В., Зимняя И.А., Плужник И.Л., Сапрыкина Г.В., Сафонова В.В., Суворова М.А., Терминасова С.Г., Фурманова В.П., Халеева И.И. и др.), теоретическими положениями о построении организационно-методического обеспечения обучения иностранному языку (Бим И.Л., Гальсковой Н.Д., Марковой Т.В., Солововой Е.Н. и др.) [3].

Ряд исследований, посвящены принципам построения вузовских учебников и учебно-методических комплексов по иностранному языку для обучения профессиональной межкультурной коммуникации (Буримская Д.В., Озерова М.В.), а с другой стороны незначительное количество работ посвящено изучению формированию общекультурных компетенций у студентов в процессе обучения английскому языку.

Понятие компетенции применительно к теории языка предложено американским лингвистом Хомским Н. [3, с.40], в рамках которого автор подчеркивает, что «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях).

Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию... противопоставление, вводимое мною, связано с сосюрровским противопоставлением языка и речи, но необходимо... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов».

Обратим здесь внимание на то, что именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Хомскому Н., «в действительности» в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека [1, с. 114].

Специфика обучения английскому языку в неязыковом вузе предполагает, как правило, формирование общекультурных компетенций. Общекультурная компетенция - это понятие, содержание которого нельзя раскрыть, рассматривая его «в одной плоскости» (общекультурный кругозор, профессиональная деятельность, научная подготовка и т. д.), исследуемое понятие требует многоаспектного подхода к его изучению [8, с. 191].

Хуторской А.В. считает, что общекультурная компетенция – это широкий круг вопросов, по отношению к которым учащийся должен быть хорошо осведомлен, а именно познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных

народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени.

Сюда же относится опыт освоения студентом научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира. Общекультурные компетенции относятся к ключевым компетенциям, согласно классификации Хуторского А.В., которая включается в метапредметный уровень содержания образования.

Поэтому формирование общекультурных компетенций осуществляется в рамках каждого предмета, реализующего содержание общего образования.

В работах Троянской Л.С. общекультурные компетенции понимаются как интегративные способности личности обучаемого, обусловленные опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентации на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного характера.

Данное определение ориентирует на сущностные характеристики компетентности как личностного качества, а именно способность учащихся самостоятельно действовать при решении актуальных для них проблем.

Обобщенное определение представлено в исследованиях Нигматзяновой Г. Х. [10], согласно которым общекультурные компетенции – это базовая компетентность личности, обеспечивающая вхождение в мировое пространство культуры и самоопределение в нем, применение профессиональных знаний и умений в практической деятельности, овладение нормами речевого этикета и литературного языка, а также культурой межнационального общения и способностью ориентироваться в социуме.

Общеобразовательное значение обучения иностранному языку состоит в развитии информационной культуры, способности к самообразованию, в повышении гуманитарной подготовки и расширении лингвистического кругозора обучающихся, их эрудиции, ознакомлении с некоторыми сведениями страноведческого характера из области истории, политического устройства, культуры, обычаев и традиций страны изучаемого языка.

Согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 080400 «Управление персоналом», у выпускника в процессе обучения иностранному языку должна быть сформирована общекультурная компетенция, выражающаяся в владении одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен знать: правила речевого этикета; базовые нормы употребления лексики и фонетики; правила чтения; грамматический минимум, необходимый для чтения и перевода (со словарем) иностранных текстов профессиональной направленности; грамматический строй языка в качестве базы для всех видов речевой деятельности; основные (продуктивные) словообразовательные модели; основные виды словарно-справочной литературы и правила работы с ними.

Уметь: читать и переводить (со словарем) иноязычную литературу по профилю подготовки; вести целенаправленную беседу в пределах тематики программного материала, а также делать подготовленные сообщения; самостоятельно совершенствовать устную и письменную речь, пополнять словарный запас с учетом специфики служебных задач (пользоваться различными словарями, другой справочной литературой, работать с видео и аудиозаписями, с книгами, газетами и т.д.); воспринимать на слух и понимать основное содержание несложных аутентичных общественно-политических,

публицистических (медийных) и прагматических текстов, относящихся к различным типам речи (сообщение, рассказ).

Владеть навыками: чтения и понимания основного содержания несложных текстов по широкому и узкому профилю направления подготовки; устного и письменного перевода с иностранного языка на русский применительно к конкретной сфере профессиональной деятельности; диалогической и монологической речью с применением относительно простых лексико-грамматических средств в основных коммуникативных ситуациях в пределах программного языкового материала.

С целью последовательного формирования общекультурных компетенций нами предлагается осуществлять данный процесс с учетом выявления уровня их сформированности и обеспечения деятельности, направленной на переход с низкого на более высокий уровень их формирования.

В научной литературе [12, с. 214] принято выделять следующие уровни сформированности компетенций: пороговый уровень, т.е. обязательный для всех студентов-выпускников вуза по завершении освоения ООП ВПО; продвинутый уровень, предполагающий превышение минимальных характеристик сформированности компетенции для выпускника вуза; высокий - максимально возможная выраженность компетенции, важен как качественный ориентир для самосовершенствования.

Представим в виде таблицы уровни сформированности общекультурных компетенций в процессе обучения английскому языку.

*Таблица*

Уровни сформированности общекультурных компетенций в процессе обучения английскому языку

Уровень	Знать	Уметь	Владеть
Пороговый уровень	наиболее употребительную лексику бытового стиля, касающуюся информации о себе и своей семье, о месте жительства, учебы, повседневной жизни; базовые грамматические правила.	общаться в простых ситуациях, требующих обмена информацией, поддерживать краткий разговор на бытовые темы; писать простые сообщения, читать простые тексты.	элементарными синтаксическими структурами оборотами для того, чтобы передать информацию в простых каждодневных ситуациях; правильно понять общий смысл текста.

Продвинутый уровень	общаться в ситуациях, требующих обмена информацией, поддерживать краткий разговор на бытовые темы, писать простые сообщения; находить конкретную информацию в простых текстах	понимать четко произнесенные высказывания на известные темы, связанные с личными или профессиональными интересами, участвовать в диалогах на знакомую или интересующую тему, писать письма личного характера, простые связные тексты на знакомые или интересующие темы, читать и переводить простые тексты с помощью словаря	основными навыками устной и письменной речи при этом допуская незначительные ошибки, не влияющие на успешность коммуникаций
Высокий уровень	синтаксические структуры и обороты для того, чтобы передать информацию в каждой ситуации, навыки письменного перевода, дающими возможность правильно понять общий смысл текста.	понимать основное содержание текстов, относящихся к различным типам речи (сообщение, рассказ), а также выделять в них значимую информацию, начинать, вести, поддерживать и заканчивать диалог, расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, отвечать на предложение собеседника (принятие предложения или отказ), выстраивать монолог.	владеть навыками и письменного перевода навыками применения грамматических конструкций, самостоятельной работы с языковым материалом (лексикой, грамматикой, фонетикой) с использованием справочной и учебной литературы

На взгляд авторов, успешное формирование общекультурных компетенций в процессе обучения английскому языку возможно, используя в учебном процессе уровневый подход, который позволяет осуществлять постепенное повышение сложности задач. Характеристика уровня сформированности общекультурных компетенций у студентов позволяет педагогу, с одной стороны, оценить знания, умения и навыки студентов, с другой стороны сформулировать цель и задачи для перехода на следующий уровень и осуществить подбор оптимальных методов обучения.

### Литература

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и

методические вопросы): Методическое пособие. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 114 с.

2. Б. М. Бим-Бад. Педагогический энциклопедический словарь. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2008.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.

4. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. № 11, 2005. с. 14—20.

5. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 23 - 30.

6. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя/ Т.Е., Исаева // Педагогика.-2006.-№9.-С.55-60.

7. Организационно-методическое обеспечение обучения иностранному языку студентов магистратуры тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.02, кандидат педагогических наук Ширяева, Наталья Николаевна Год: 2013 Автор научной работы: Ширяева, Наталья Николаевна Ученая степень кандидат педагогических наук Место защиты диссертации: Нижний Новгород Код специальности ВАК: 13.00.02

8. Петров Александр Алексеевич. Общекультурная компетенция учителя и ее влияние на успешность педагогической деятельности (На примере учителей естественно-математических предметов) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Пенза, 1999 191 с.

9. Россия: курс на инновации: открытый экспертно-аналитический отчет о ходе реализации «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 20120 года» [http://www.rusventure.ru/ru/programm/analytics/docs/Report\\_2\\_RU.pdf](http://www.rusventure.ru/ru/programm/analytics/docs/Report_2_RU.pdf)

10. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА Нигматзянова Гульнур Халимовна. Научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования» <http://human.snauka.ru/2014/02/5851>).

11. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с.

12. Н.А. Трубицына, Н.А. Баранова, Т.М. Банникова, А.В. Глазкова Новые результаты образования: технологии проектирования, измерения и оценки качества, Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. - 214 с.

13. Формирование речевой компетенции как основы профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.08, кандидат педагогических наук Фатхуллина, Раиля Равиловна Ульяновск , 2004

14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

**П.Ю. Ковалишин**  
кандидат филологических наук  
доцент кафедры иностранных языков  
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»  
pavelkovalishinkaliningrad@mail.ru

## **Формирование лингвокультурных компетенций студентов-филологов при изучении междисциплинарной связи языка и культурного мировидения**

Рассматривается связь языка и культуры. Исследование этой связи на основе междисциплинарных данных позволяет студентам-филологам формировать собственные лингвокультурные компетенции.

Язык; культура; лингвокультурные компетенции; междисциплинарность

Междисциплинарная связь языка и культурного мировидения просматривается особенно отчетливо. Это происходит в силу того, что культура связана с миропониманием народа, а язык это миропонимание фиксирует. Еще В. фон Гумбольдт, формируя парадигмальные связи между языком и культурой на два столетия вперед, писал, что «язык – это иероглифы, в которые человек заключает мир и свое воображение» [Гумбольдт 1985: 349] и что «через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем; человеческое бытие становится для нас шире, поскольку язык в отчетливых и действенных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия Гумбольдт 1985: 349].

Таким образом, миропонимание выступает интегрирующим звеном между языком и культурой. Но язык обладает и мирозидательным потенциалом, а культура во многом (если не в всем) представляет собой реализацию этого потенциала. В этом тоже сказывается связь языка и культуры и возможность их изучения на основе междисциплинарных данных.

Говоря более строго, язык представляет собой хранилище культурных знаний народа, которые существуют как культурные коннотации, связываемые с отдельным словом, со словосочетанием или даже с законченными высказываниями (такowymi, например, являются пословицы и поговорки).

Значительный вклад в разработку этих вопросов внес М.М. Покровский. Он привел целый ряд языковых фактов, показывающих, что изменения в семантике языка в значительной мере обусловлены обстоятельствами культурологического характера, и анализируя культурные данные, можно более глубоко и правильно понять процессы, происходящие в сфере языковой семантики.

Вместе с тем он показал и возможность обратного: анализируя данные языка, исследователь может проникнуть в сферу культуры, открывая для себя то, что вне этих данных остается непонятым.

Что касается культурной семантики отдельных слов или словосочетаний, то она вполне отчетливо просматривается уже на уровне их мотивации. Так, у многих народов распространено культурное сравнение различных учреждений с человеческим организмом.

Этот комплексный образ реализуется, далее, в частных наименования типа голова, глава для обозначения начальника учреждения, члены – для обозначения его отдельных представителей и т.д. [см.: Покровский 1959: 28].

Еще один пример. Во многих индоевропейских языках отмечаются номинации типа рус. месяц с темпоральной семантикой. Этот факт позволяет сделать заключение культурного характера относительно того, что индоевропейскими народами время категоризовалось на основе представлений о видимых на небе светилах.

В связи с этим вполне понятными оказываются такие языковые формулировки, как рус. не есть ничего до первой звезды 'не есть до вечера', лат. *per caniculam* «во время пса» - то есть в то время, когда на небе наблюдается созвездие Пса [см.: Покровский 1959: 30 – 31].

Особенно хорошо эти культурные сведения показывают себя при сопоставительном изучении семантических процессов в лексике разных языков. При этом подобный анализ выходит уже за пределы языка и сосредотачивается на референтной культурной сфере. «Наконец, на целом ряде примеров можно показать, - писал М.М. Покровский, - как в различных языках известные слова либо получают одно и то же новое значение, либо теряют одно из значений – в том случае, если для того и другого факта в данных языках были налицо одинаковые поводы.

Примеры эти будут взяты из истории культуры» [Покровский 1959: 77]. Так, слова алтын и грош в русском языке пережили семантические изменения, показывающие преобразования в культурной сфере – обесценивание денежных единиц.

Точно такие же культурологические основания имеет семантическая эволюция слова *as* в латинском языке. Будучи первоначально фунтом меди, *as* в древние времена считался весьма солидной денежной единицей, но со временем этим словом стали обозначать незначительную денежную величину. Кроме того, на основе языковых данных (особенно данных древнегреческого и латинского языков) можно проследить, как в соответствующих культурах проходил переход от весовой системы к денежной.

Таковы, в частности, лат. *libra, as*, греч. *τάλαντον, δραμή, ὀβελός, στατήρ* [Покровский 1959: 78]. Также во многих языках значения «деньги», «собственность» и «скот» выражаются одними и теми же лексемами. Это обстоятельство, по мнению М.М. Покровского, вскрывает культурные реалии прошлого – тот факт, что в древности у многих народов единицей ценности служил скот [см.: Покровский 1959: 77 – 78; ср.: Степанов 1997: 65].

Особое место в ряду исследователей, утверждавших возможность изучения культуры на основе данных языка, занимает Э. Сепир. В своей книге «Язык. Введение в изучение речи», опубликованной в 1921 г., он обозначил еще поверхностную, формальную точку зрения на связь языка и культуры. «Само собой разумеется, – писал он в специально посвященной этому вопросу главе «Язык, речь и культура», – что содержание языка неразрывно связано с культурой.

Общество, не имеющее представления о теософии, не нуждается в наименовании ее; туземцы, никогда не видевшие лошади и не слышавшие о ней, вынуждены были изобрести или заимствовать слово для наименования этого животного, когда огни с ним познакомились.

В том смысле, что язык в своей лексике более или менее точно отражает культуру, которую он обслуживает, совершенно справедливо и то, что история языка и история культуры развиваются параллельно. Но этот поверхностный и внешний вид параллелизма не представляет реального интереса для лингвиста, если только появление или заимствование новых слов косвенно не бросает света на формальные тенденции языка» [Сепир 1993: 194].

В наиболее полном виде культурные представления обозначились в фразеологии, а также в пословицах и поговорках, составляющих особый культурный фонд народа. Это произошло в силу того, что «система образов, закрепленных в фразеологическом составе языка, служит своего рода «нишей» для кумуляции мировидения и так

или иначе связана с материальной, социальной или духовной культурой данной языковой общности, а потому может свидетельствовать о ее культурно-национальном опыте традициях» [Телия 1996: 215].

К концу XX века окончательно определилась теория и практика реконструкции культурных представлений на основе языковых данных (фразеологии, пословиц и поговорок) и сложилось новое направление в языкознании, называемое лингвокультурологией.

Согласно существующим определениям, «лингвокультурология – это та часть этнолингвистики, которая посвящена изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии» [Телия 1996: 217].

В других определениях подчеркивается предметная сторона этой дисциплины, каковой является культура народа, и ее междисциплинарный характер. Ср.: «Лингвокультурология – это наука, возникающая на стыке лингвистики и культурологи и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [Маслова 1997: 8].

Подобный подход к фразеологии позволяет восстановить, с одной стороны, абстрактные категории, на которые носители языка опираются в своем восприятии действительности. Так, конструкции у черта на рогах (на куличках, на болоте); куда Макар телят не гонял; за тридевять земель; черт знает где и т.п. показывают, что в русском культурном сознании «далеко» – это где-то на периферии освоенного пространства, близкой пространству неосвоенному и «чужому» [Телия 1996: 221].

Конструкции типа бить баклуши, валять дурака (ваньку), гонять собак (ворон), плевать в потолок, считать ворон (галок, мух) и т.п. своим основанием имеют образы, представляющие безделие как неплодотворный труд [см.: Телия 1996: 231].

С другой стороны, фразеология позволяет реконструировать элементы материальной культуры, характерной для данного народа и имеющей этноспецифический характер. Так, конструкции глуп как баран, упрямый как осел, индюк надутый, здоров как бык, как с гуся вода, сидят как голубки, лебединая верность, стройная как березка, стройный как тополек, крепкий как дубок т.п. показывают, что в русском культурном сознании различные животные с их свойствами принимались в качестве эталона для метафорической репрезентации по преимуществу внутренних и собственно нравственных качеств человека, а растения – для аналогичной репрезентации внешних, физических качеств.

Новая фразеология отражает культурные реалии современности и представляет собой метафорические переосмысления культурных ситуаций, характерных для настоящего времени.

Так, фразеологизмы передавать эстафету, поднимать планку пришли из спорта; спускать на тормозах, стартовая площадка, выводить на орбиту – из технической и космической сфер; трудовая вахта, путевка в жизнь, битва за урожай – из сферы трудовых условий советского времени.

При изучении культурных представлений народа на базе фразеологизмов, а также пословиц и поговорок важно помнить, что языковая картина мира или отдельные концептуальные области в ней выстраиваются не хаотично, а в соответствии со свойствами самих обозначаемых.

Как отметила Н.Д. Арутюнова, «каждое понятие “говорит” особым языком. Такой “частный” язык располагает характерным для него синтаксисом, своим ограниченным и устойчивым лексиконом, основанном на образах и аналогиях, своей фразеологией, риторикой и шаблонами, своей областью референции для каждого термина. Подобного рода язык открывает доступ к соответствующему понятию» [Арутюнова 1991: 3].



Все это позволяет уверенно заключить, что теоретически обоснованный и методологически верный анализ фактов языка позволяет делать выводы междисциплинарного характера.

Особую значимость в этих условиях обретают исследования, лежащие в пограничной зоне между языком и культурой, поскольку именно они в наибольшей мере способны вскрыть мировидение соответствующего народа и собственно его картину мира.

В качестве источника для исследований такого рода могут быть взяты разные языковые образования, но наиболее продуктивным в этих условиях является рассмотрение пословиц и поговорок. В них культурная семантика представлена наиболее отчетливо и полно.

### **Литература**

1. Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык: (К проблеме языковой «картины мира» // Вопросы языкознания. 1987. № 3. С. 3 – 19.
2. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
3. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. М.: Наследие, 1997. – 207 с.
4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс-Универс, 1993. – 656 с.
5. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
6. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

**П.Ю. Ковалишин**  
кандидат филологических наук  
доцент кафедры иностранных языков  
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»  
pavelkovalishinkaliningrad@mail.ru

### **Изучение влияния языка на понятийное освоения мира его носителями как составляющая профессиональной компетенции специалистов филологов**

*Рассмотрены теоретические построения Лео Вайсгербера, представителя немецкой школы неогумбольтианства. Идеи ученого оказали огромное влияние на развитие языкознания и лингвистической науки в целом*

Ключевые слова: профессиональная компетенция; язык; языкознание; специалисты филологи

Идеи В. фон Гумбольдта прошли через все языкознание XIX и XX веков. Однако особенно жизненными они стали во второй четверти XX века В это время независимо друг от друга возникли два направления, в которых гумбольдтианская философия составила основу дальнейших теоретических построений, и научной исследовательской практики. Это европейское и американское неогумбольдтианство [см.: Звегинцев 1960б: 172].

Европейская школа неогумбольтианства представляет прямое развитие теоретических установок В. фон Гумбольдта. Она возникла в Германии и объединила главным образом

немецких ученых. Общезнаменитое обоснование исследовательских принципов этого направления изложил Эрнст Кассирер, а собственно лингвистическое воплощение эти принципы нашли в работах Йоста Трира и особенно Лео Вайсгербера.

Л. Вайсгербер подчеркивал значение языка уже для конкретного человека не только как средства общения, но и как средства понятийного освоения мира. Язык, в представлении Л. Вайсгербера, обуславливается наличием в сознании человека определенных понятий.

По этому поводу он писал: «Отдельный человек формирует свое интеллектуальное мировидение не на основе самостоятельно переработки своих впечатлений, а в тенетах заложенного в понятиях языка опыта его языковых предков.

Этому опыту он вынужден доверяться, и перед отдельным человеком лишь в очень ограниченной степени открыта возможность подвергнуть отдельные осколки этого опыта проверке» [Weisgerber 1926: 250]. Таким образом, Л. Вайсгербер с самого начала пришел к одному из самых основных принципов неогумбольдтианства: «Отношение человека к окружающему миру определяется его языковым формированием, вся его интеллектуальная деятельность построена на этом, как духовный, так и чувственный мир открываются ему в языковых средствах; основой оценки всей его рациональной деятельности является оценка языкового материала, с которым он работает» [Weisgerber 1926: 250]. Он утверждал, что «наше мышление и действия не могут не находиться на каждом шагу под влиянием картины мира родного языка. <...>

Родной язык вторгается в нашу жизнь и налагает свою печать на нашу интеллектуальную деятельность, в мышлении и действиях» [цит. по: Радченко 1997, I: 247].

Следуя тезису В. фон Гумбольдта о самобытности мирозерцания, заложенного в каждом языке, Л. Вайсгербер отмечал: «Он (язык) сообразно со своей внутренней формой передает всем своим носителям общее миропонимание, миропонимание, которое отличается от миропонимания других языков» [Вайсгербер 1993: 104].

В своих работах Л. Вайсгербер особенно активно развивал идеи В. фон Гумбольдта о языке как промежуточном мире, лежащем между миром внешних явлений и внутренним миром человека [ср.: Гумбольдт 1984: 304]. Он объяснял свое понимание этой роли языка следующим образом: «Так, каждый человек обретает в своем неосознанном, объяснимом лишь на основе языковых законов процессе обучения некое «языковое экзистенциальное пространство», основанное на мыслительном мире языкового сообщества духовный промежуточный мир, который своим понятийным строем охватывает основы сознательного, обдуманного отношения человека к явлениям чувственного и духовного мира» [цит. по: Радченко 1997, I: 242].

Языковой промежуточный мир, по Вайсгерберу, характеризуется следующими чертами: 1) он подчиняется закону членения человечества на языковые сообщества; 2) как мыслительный промежуточный мир он отделен от сферы «вещественных значений», то есть «является не простым отображением мира вещей, а содержит результаты мыслительной переработки этого мира»; 3) выявление структуры этого существующего неосознанно для его носителей промежуточного мира есть основная задача описания языка; 4) только сравнением различных языковых промежуточных миров можно выявить гносеологическую ценность каждого из них [см.: Радченко 1997, I: 243].

Как утверждал Л. Вайсгербер, язык не просто форма личного познания – это форма общественного познания. Он писал: «В языке народа заложена совокупность оформленного познания, которое члены языкового сообщества выработали с начала человеческого существования на основе их языковой способности и облекли в языковые формы; а именно: этот феномен следует понимать как носимое всем языковым сообществом, живущее в сообществе достояние, причем решающим является то, что это общее достояние заключается не только в звуковых средствах языка, но и прежде всего в содержаниях, понятиях и мыслительных формах, полученных, зафиксированных и передаваемых далее с помощью этих звуковых форм. В этом смысле язык сообщества охватывает «картину мира» этого сообщества в подлинном смысле слова» [Weisgerber 1931: 444].

Л. Вайсгербер наполнял понятие картины мира динамическим содержанием. «Сущность языкового развития, – писал он, – состоит в содержательном обустройстве языка: каждая картина мира, которую сегодня наш родной язык передает каждому из нас, не имела с самого

начала такого вида, а сложилась, выработалась трудами всех наших языковых предков» [цит. по: Радченко 1997, I: 249].

При этом он подчеркивал, что каждый язык, неся в себе мировидение того народа, которые его создал, обладает уникальной картинной мира: «Насколько мало похожи два народа своими людьми, судьбами, возможностями, трудами и целями, настолько же мало могут походить друг на друга два языка в своем содержании, и заложенные в них картины мира носят черты своих создателей со всеми их особенностями» [цит. по: Радченко 1997, I: 165].

Таким образом, Л. Вайсгербер создал сам термин «картина мира», закрепил и развил идеи уникальности каждого языка с точки зрения заложенной в нем картины мира, утвердил тезис детерминированности интеллектуальной деятельности человека его родным языком.

### Литература

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. - 462 с.
2. Звегинцев В.А. Хрестоматия по истории языкознания XIX-XX веков. Сост. В.А. Звегинцев. Часть II. М.: Просвещение, 1960б. – 331 с.
3. Радченко О.А. Язык как мирозидание. Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. Т. I-II. М.: Метатекст, 1997. – 308, 323 с.
4. Weisgerber J.L. Das Problem der inneren Sprachform und seine Bedeutung für die Deutsche Sprache // Germanisch-Romanische Monatsschrift (Heidelberg). Bd. 14. 1926. SS. 241 – 256.
5. Weisgerber J.L. Vom Sinn des Unterrichts im fremden Schprachen // Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugenbildung (Leipzig). 7. 1931. SS. 438 – 451.