
2. Gladilina I. P. Kejs-tehnologiya kak innovacionnyj podhod k okazaniyu obrazovatel'nyh uslug // Razvitie obrazovatel'nyh uslug v sovremennoj Rossii: Materealy Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. M., 2011. S. 12–17.

3. Mann S. Teoriya haosa i strategicheskoe myshlenie [Elektronnyj resurs] 4as.info/pub/970 (Data obrashcheniya: 1.02.2016)

4. Ognev A. S. Zhiznennaya navigaciya. M.: Izd-vo MGGU im. M. A. SHolohova, 2009. 165 s.

5. Slastenin V. A. Subjektно-deyatel'nostnyj podhod v obshchem i professional'nom obrazovanii // Obshchaya strategiya vospitaniya v obrazovatel'noj sisteme Rossii: V 2 kn. / Pod obshch. red. I. A. Zimnej. M., 2001. Kn. 1. S. 232–243.

6. Ul'yanova I. V. Pedagogika smyslozhiznennyh orientacij (Uchebnoe posobie). Elektron. tekstovye dannye. — Saratov: Vuzovskoe obrazovanie, 2015. — Rezhim dostupa: <http://www.iprbookshop.ru/38390>. — EHBS «IPRbooks», po parolyu

7. Ul'yanova I. V., Svinareva O. V. Riski utraty otechestvennyh pedagogicheskikh tradicij v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah // Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka: Sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva, 17–18 sentyabrya 2015 g. M., 2015. S. 271–274.

8. Federal'nyj zakon R F ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii» [Elektronnyj resurs] base.garant.ru/70291362.pub/970 (Data obrashcheniya: 1.02.2016)

9. Chudnovskij V. Eh. Stanovlenie lichnosti i problemy smysla zhizni. M.: MPSI, 2006. 768 s.

E. N. Глубокова

ВАРИАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье представлены подходы к разработке вариативных моделей повышения квалификации преподавателей современного вуза в контексте системных изменений в высшем образовании и новых профессиональных задач преподавателя.

Ключевые слова: преподаватель современного вуза, модели повышения квалификации.

E. Glubokova

VARIABLE MODELS TRAINING TEACHER OF MODERN UNIVERSITY

The article presents approaches to the development of variable models of training of teachers of modern high school in the context of systemic changes in higher education and new professional tasks of the teacher.

Keywords: teacher of modern high school, models of professional development.

В настоящее время система образования переживает этап системных изменений, которые проявляются на всех уровнях профессионального образования, становятся контекстом повседневной жизни вузов, и оказывают влияние на деятельность всех субъектов системы высшего образования. Отражаются эти изменения в миссии уни-

верситетов, академий и институтов, развитии уровневого образования. Так, согласно материалам на официальных сайтах вузов, их миссия заключается в создании условий для реализации личностно-ориентированного обучения, дальнейшего совершенствования и изменения всех компонентов образовательного процесса в вузе, в том

числе содержания образования. Анализ целей образовательных программ показал, что они смещаются в сторону подготовки не к конкретной профессии, а к профессиональной деятельности в условиях неопределённости. Следствием этого становится открытость, гибкость и разнообразие образовательных программ; повышение их доступности за счет развития академической мобильности как студента, так и преподавателя, в том числе развитие сетевых программ с участием двух и более вузов; усиление внимания к качеству образования, стандартизация, аккредитация вузов.

Другая причина изменений — трансформация феномена знания и его понимания человеком. Это подчеркивает целый ряд исследователей (Р. Ф. Абдеев, Д. Белл, Б. С. Гершунский, В. Л. Иноземцев, Ж. Ф. Лиотар, И. Масуда, Б. З. Мильнер, Е. В. Пилипенко, Б. Санто, А. И. Субетто, Э. Тоффлер, Ж. Фурастье, Ю. Хабермас, М. Шелер и другие). Сам феномен «знание» получает более широкий смысл, а работа со знанием становится реальной проблемой на всех уровнях высшего образования. Нам представляется, что эта проблема связывается с отбором содержания образования, междисциплинарностью и необходимостью практической направленности образовательных программ, необходимостью построения образовательного процесса в вузе на основе сочетания принципов фундаментальности, доступности и открытости образования, интеграции науки и образования, ориентации на результаты, выраженные как компетенции (ФГОС ВО, профессиональные стандарты).

Вместе с тем, в работах А. Т. Каюмова, Н. Лумана, И. Е. Москалева, М. Кастельса, М. Полани, О. С. Разумова, П. Сенге, Н. Штер и других исследователей, наряду с известными тезисами о знании как базисе современной экономики, ключевом факторе успеха, как человека, так и организации, страны, общества, получают развитие идеи о более широком смысле феномена «зна-

ние». Знание, по мнению названных ученых, не является абстрактным конструктом, оно всегда лично-субъективно, а общество знания включает в себя в качестве системообразующего элемента самого субъекта, как носителя ценностей и универсалий культуры, рекурсивно замыкает на себе все взаимодействия между человеком и миром, а также межличностные взаимодействия, создавая интерсубъективную социально-коммуникативную реальность [1]. Проявляются эти тенденции, например, в образовательных стандартах на всех уровнях образования.

Другими важными факторами изменений являются: развитие идеологии непрерывного образования в течение жизни; развитие, наряду с формальным, неформального и информального образования в университетской образовательной среде; принятие идеи о значимости неявного знания для становления личности. В университетах все отчетливее проявляется потребность в переходе от управления структурными подразделениями к управлению образовательными программами. Так, в РГПУ им. А. И. Герцена на кафедрах, факультетах и институтах руководство основными профессиональными образовательными программами (ОПОП) осуществляют директора этих программ — доктора или кандидаты наук, ведущие научные исследования в областях, которые изучаются в этих ОПОП.

Под влиянием названных факторов, происходят изменения, наиболее заметными из которых стали реализация в системе отечественного высшего образования идеологии Болонского процесса и введение новых образовательных стандартов, носящих рамочный характер.

Все это отражается на профессиональной деятельности преподавателя современного вуза: актуализируется его ответственность за собственную компетентность и квалификацию, происходит усложнение трудовой функции профессорско-препода-

вательского состава, а в профессиональной деятельности появляются новые задачи. Выявить новые задачи в деятельности преподавателя нам позволило исследование, проведенное с 2008 по 2014 год, участниками которого стали более 400 преподавателей вузов России — слушателей курсов повышения квалификации в РГПУ им. А. И. Герцена.

В процессе исследования нам удалось выявить и структурировать профессиональные задачи преподавателя современного вуза по восьми группам. Независимо от профессиональной сферы, к которой идет подготовка студентов, типа вуза, на наш взгляд, для преподавателя сегодня актуальны следующие группы задач:

1. Интеграции науки и образования через участие преподавателей в научных исследованиях и научном дискурсе, предъявление полученных научных результатов, их использование в образовательном процессе вуза, включение студентов в исследовательскую деятельность вуза;

2. Проектирования содержания образования с учетом заданных результатов — компетенций (без опоры на заданные дидактические единицы и предполагаемые знания, умения, способности) и учебно-методического комплекса основной образовательной программы, а также средств оценки результатов её освоения студентом;

3. Поддержки и сопровождения студента в образовательном процессе (организация продуктивной самостоятельной работы студента, адекватного планирования его внеаудиторной нагрузки, с учетом психологических, возрастных, физиологических особенностей, которые преподавателю необходимо выявить и учитывать);

4. Проектирования и реализации компетентностно-ориентированного образовательного процесса на основе современных образовательных стратегий и технологий, которые необходимо освоить преподавателю;

5. Проектирования и дизайна образовательных сред, в которых происходит взаи-

модействие субъектов образовательного процесса, а преподаватель стимулирует позитивную образовательную практику студентов, проявление ими активности в выстраивании индивидуального образовательного маршрута, актуализации личностного знания субъектов образовательного процесса, становления профессиональной компетентности;

6. Овладения приемами и методами гуманитарной экспертизы в образовательном процессе, при этом предметом экспертизы выступает не только результат подготовки (в соответствии с требованиями ФГОС ВО — компетенции бакалавров, магистров, аспирантов), но и научно-методическое обеспечение образовательного процесса (программы дисциплин и курсов, практик, учебно-методические комплексы дисциплин или основной образовательной программы в целом, фонды оценочных средств);

7. Включения и продуктивного взаимодействия в команде преподавателей, реализующих основную образовательную программу от этапа её разработки или корректировки до планирования итоговых форм контроля результатов освоения дисциплины и программы в целом;

8. Проектирования своей профессиональной карьеры и самообразования, участия в программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, развития профессиональной компетентности.

Содержание задач в группах (их состав, возможно шире представленного), находится в поле профессиональной педагогической деятельности преподавателя, поэтому для их успешного решения предметной и научной подготовки сегодня явно не достаточно. Это отмечали многие участники опроса и подчеркивали, что очевидной становится необходимость организации специальной подготовки преподавателя к решению обозначенных профессиональных задач, а также сопровождения его профес-

сиональной деятельности. Следует заметить, что среди участников опроса были как опытные преподаватели со стажем работы 10 лет и более, так и начинающие, со стажем работы не более 2–3 лет. Доктора и кандидаты наук, представители разных научных специальностей, сотрудники разных университетов, академий и институтов, гуманитарных и технических кафедр, отвечая на вопросы, делали акцент на необходимости постоянного обучения и повышения квалификации, подготовки к решению постоянно возникающих новых задач. Однако, по мнению респондентов, формы и содержание профессиональной подготовки и повышения квалификации должны быть сегодня более разнообразными, вариативными, учитывающими изменения в профессиональной деятельности.

Вопросы подготовки преподавателя не остаются без внимания в современной системе непрерывного образования. В реальной практике рассматриваются различные варианты и пути подготовки преподавателя: от магистратуры и аспирантуры (специальных модулей «Преподаватель высшей школы» в структуре основной профессиональной образовательной программы) до профессиональной переподготовки, краткосрочных курсов, повышения квалификации, в том числе на рабочем месте и т. п. Следует заметить, что исследователи этой проблемы обращают внимание на необходимость опережающей подготовки профессорско-преподавательского состава вуза к системным изменениям в образовательном процессе, подразумевая при этом, что такая подготовка позволит преподавателю работать со знанием во всех его множественных проявлениях, в том числе с личностным знанием всех субъектов образовательного процесса.

Возникает вопрос о содержании подготовки преподавателей: на что следует ориентироваться при отборе содержания образовательных программ для повышения

квалификации. Заметим, что в данной статье речь идет именно о повышении квалификации, а не о профессиональной переподготовке преподавателей. Хотя, как показывает опыт, некоторые темы (или модули) могут совпадать полностью или частично, использоваться в разных программах. Например, знакомство и освоение современных образовательных стратегий и технологий, методик подготовки и проведения занятий будет актуально для всех программ и всех категорий слушателей.

Продолжительная (с 2007 года по настоящее время) работа со слушателями курсов повышения квалификации, участие в разработке и реализации образовательных программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов, позволили нам выявить ряд трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели современного вуза. Мы считаем, что именно трудности преподавателей в процессе решения профессиональных задач могут быть положены в основу содержания программ повышения квалификации.

Поэтому, целесообразна организация повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза синхронно с профессиональной педагогической деятельностью с учетом специфики обучения взрослых: ориентации на профессиональные проблемы, потребности и жизненный опыт обучаемых; создание условий для приобретения личного профессионального опыта, значимого для обучаемого.

Идея повышения квалификации одновременно с продолжением трудовой деятельности реализуется в настоящее время многими корпорациями и фирмами, причем часто используется формат сетевого обучения сотрудников и обучение непосредственно на рабочем месте. Такой подход к обучению сегодня берет на вооружение и современный вуз.

Реализация такого подхода предусматривает различную содержательную направ-

ленность программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава:

– информационная — когда необходимо расширить теоретическую подготовку преподавателей, подготовить их к решению новых профессиональных задач (введение новых образовательных стандартов, работа с системой «Антиплагиат» и т. п.);

– организационно-практическая — когда основной целью является закрепление и апробация теоретических знаний на практике (разработка фондов оценочных средств в компетентностно-ориентированных программах, проектирование модульных программ и т. п.);

– рефлексивная — самостоятельная работа преподавателей по осмыслению и творческому анализу содержания и результатов экспериментальной работы (самообразование, работа в команде проектировщиков ОПОП с апробацией вновь разработанных программ дисциплин и их корректировка и т. п.);

– адаптационная — восполнение преподавателями знаний и практических навыков, необходимых для преодоления выявленных трудностей (программы будут актуальны для начинающих преподавателей, а также преподавателей, испытывающих затруднения при решении профессиональных задач);

– методологическая — подготовка преподавателей-тренеров, способных обучать как преподавателей своего вуза, так и других вузов (подготовка преподавателей, обладающих компетенциями экспертов образовательных программ, которые могут во круг себя собрать и обучить группу новых экспертов (от уровня вуза до уровня кафедр), которые могли бы компетентно провести экспертизу образовательных программ внутри вуза, а также обучить остальных преподавателей проектировать программы, которые бы соответствовали требованиям ФГОС ВО, локальным нормативным актам вуза) [2].

В настоящее время существуют различные модели повышения квалификации и подготовки профессорско-преподавательских кадров.

Согласно философскому словарю, «модель — от франц. *modele*, от лат. *modulus* — мера, образец, норма, в логике и методологии науки — аналог (*схема, структура, знаковая система*) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. п. — оригинала Модели. Этот аналог служит для хранения и расширения знания (*информации*) об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им». *Мы будем рассматривать модели повышения квалификации именно как аналог профессиональной деятельности преподавателя при проектировании и реализации образовательного процесса, учитывая, что суть образовательного процесса — работа со знанием во всех его проявлениях.* Итак, возможны следующие модели повышения квалификации:

1. *Повышение квалификации в традиционной форме по образовательной программе.* Эта модель включает теоретико-практические занятия; практическую деятельность по применению освоенных способов решения проблем; консультации, а также рефлексивную деятельность преподавателей. Эта модель чаще всего реализуется в рамках курсов повышения квалификации. Её реализация требует проектирования методического сопровождения, опытных преподавателей для чтения лекций и проведения других форм занятий со слушателями. Однако учет индивидуальных затруднений преподавателей в профессиональной деятельности при выборе содержания и тематического плана программы маловероятны. Поэтому такая модель может быть использована в случае, когда необходимо подготовить группу или команду преподавателей к решению конкретной профессиональной задачи (напри-

мер, разработка фондов оценочных средств, корректировка уже имеющихся и т. п.), решение которой актуально в данный момент времени в конкретном контексте жизни вуза.

2. *Комплексная «командная» переподготовка* преподавателей кафедры или целого факультета, либо преподавателей, обеспечивающих реализацию конкретной образовательной программы. Такая подготовка используется в целях организации совместного поиска путей решения конкретной проблемы, общей для всех преподавателей, это может быть как та или иная профессиональная задача или общее для всех в данной группе затруднение. Преподаватели включаются в процесс разработки специального продукта, например, пакета методических материалов для реализации дисциплины, составления учебно-методического комплекса интегрированного модуля или образовательной программы в целом, разработки системы мониторинга и оценки образовательных результатов студентов, осваивающих ту или иную образовательную программу и т. д. Разработанный продукт апробируется преподавателями в практической деятельности, затем полученные результаты обсуждаются и вносятся необходимые коррективы. Для подготовки организуются обучающие семинары, практикумы, тренинги. Преподаватели различных специальностей объединяются в творческие лаборатории или творческие микрогруппы. Это, конечно, процесс длительный, но эффективный. Примером такого повышения квалификации может служить работа группы преподавателей кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, которые читают потоковые лекции по «Педагогике школы» для всех студентов, обучающихся на направлении «Педагогическое образование», и ведут практические занятия по этой дисциплине. В этом случае продуктом являются презентации и тексты лекций, а также разработки всех практических занятий в соответствии с тематиче-

ским планированием. Каждая творческая микрогруппа занимается разработкой лекции и связанных с ней практических занятий, причем практические занятия разрабатываются по два-три на каждую тему, для того, чтобы преподаватель мог выбрать наиболее подходящие себе, студентам, то есть создается возможность учета индивидуальности преподавателя, особенностей контингента студентов, специфики подготовки и традиций факультетов. Раз в семестр проводятся методические семинары, на которых обсуждаются проведенные лекции и занятия, в них вносятся корректировки, чтобы на следующий год использовался новый вариант лекции или занятия. В такой модели не имеет принципиального значения опыт и стаж преподавателя, за счет совместной работы на этапе проектирования и разработки материалов, а также индивидуальной работы на этапе реализации продуктов происходит осмысление собственного опыта, актуализируется личностное знание, происходит перестройка ментальных моделей преподавателя.

3. Модель «*Выращивания практического опыта*», включает в себя несколько этапов: 1 этап — рефлексия преподавателем актуального уровня готовности к решению той или иной проблемы или профессиональной задачи; 2 этап — включение преподавателей в разработку вариантов решения той или иной проблемы, в рамках временного профессионального сообщества. На этом этапе происходит «проживание» преподавателем предлагаемых вариантов, предвосхищаются изменения его профессиональной деятельности; 3 этап — профессиональная деятельность преподавателя по апробации предварительного проекта, составленного на втором этапе; фиксация положительных и отрицательных результатов. На этом этапе преподаватели, входящие во временную команду профессионалов, обмениваются полученными результатами; 4 этап — анализ полученных результатов, рефлексия профессиональной дея-

тельности, подготовка материалов для распространения. Особенностью этой модели является циклическое повторение 2 и 3 этапов, количество повторений зависит от готовности преподавателей к решению той или иной проблемы, а также от качества получаемых результатов. Эта модель, на наш взгляд, подходит для обучения начинающих преподавателей, опыт которых недостаточен для самостоятельной успешной деятельности, однако, лучше, если в группу начинающих будет включен и опытный преподаватель, который станет неким наставником для группы, сможет передать свои знания и опыт, стимулировать начинающих на развитие профессиональной компетентности. Использование такой модели также возможно, когда необходимо обучить небольшую группу преподавателей решению конкретной (или нескольких конкретных) задачи. Это может быть как разновозрастная, так и группа преподавателей одного возраста, но, например, с разным опытом преподавательской работы. В этом случае будет происходить обмен знаниями, ценностными ориентациями, методиками и приемами решения профессиональных задач.

4. Модель *организации коллективной исследовательской деятельности* преподавателей. В рамках обучающих семинаров преподаватели выбирают темы для микроисследований, актуальные в ближайшей перспективе (например, создание оценочных средств для образовательной программы). Темы микроисследований различных микрогрупп согласуются с программой развития вуза. Обучающие семинары проводят либо приглашенные специалисты, либо тьюторы — специально подготовленные преподаватели данного вуза. Обязательно планируется проведение презентации промежуточных результатов работы микрогрупп. В рамках обучающих семинаров проводится обсуждение наиболее важных для данного факультета проблем, обсуждаются способы решения профессио-

нальных задач. Примером может служить работа команд преподавателей РГПУ в период осуществления Инновационной образовательной программы, когда разрабатывались образовательные модули по применению гуманитарных технологий в социальной сфере, затем проходила их апробация.

5. *Круговая модель разработки проектов*. Данная модель, с одной стороны, имеет четкое содержание, а с другой стороны, является открытой и гибкой, учитывает опыт и проблемы конкретного преподавателя. Суть её заключается в последовательном характере обучения преподавателей, причем программу повышения своей квалификации составляет сам преподаватель. Последовательность обозначает регулярную связь практической деятельности преподавателя в вузе и процесса обучения студентов. Процесс внутрифирменной подготовки выстраивается как непрерывный процесс, то есть приобретенный преподавателем опыт решения одной проблемы становится основой для появления новых проблем. Вариантом решения проблем являются разработанные преподавателями проекты. Для реализации такой модели потребуются модераторы проектной деятельности, она имеет определенные риски, связанные с несогласованностью проблем, решение которых можно найти в процессе реализации данной модели. Примером реализации такой модели может служить опыт разработки и апробации проектов практико-ориентированных основных профессиональных образовательных программ магистратуры и бакалавриата в рамках участия РГПУ им. А. И. Герцена в проекте модернизации педагогического образования (институт Детства, факультет коррекционной педагогики, институт педагогики и психологии как разработчики проектов, институт экономики и управления, факультет социальных наук — как участники апробации экспериментальных модулей подготовки педагога).

Остается открытым вопрос о том, кто управляет процессом повышения квалификации, кто является заказчиком выбора модели и содержания этих программ. Практика показывает, что на данном этапе развития вузов, эту функцию, чаще всего, берет на себя ректорат, вырабатывая консолидированное мнение, институт постдипломного образования (или аналогичные структуры в вузе). Однако, чем интенсивнее происходят изменения, тем чаще инициатива будет переходить к факультетам, кафедрам или другим структурным подразделениям. Можно предположить, что чем больше станет заказчиков обучения (повышения квалификации) преподавателей в вузе, тем ближе будет вуз к феномену самообучающейся организации и к реализации образовательного процесса на основе концепции управления знаниями.

Ранее мы отмечали, что в условиях изменений усиливается ответственность преподавателя за свою профессиональную компетентность и результаты профессиональной деятельности. Описанные модели подготовки и повышения квалификации, по нашему мнению, будут создавать условия для осознания этой ответственности. Это объясняется тем, что все модели ориентированы на использование результатов обучения в реальной образовательной практике, обучение происходит в составе команды, содержание программ повышения квалификации учитывает личностный опыт и актуализирует личностное знание преподавателя. Иными словами, каждый преподаватель, решая названные выше

профессиональные задачи, развивает профессиональную компетентность, чувствует свою ответственность за результаты решения задачи.

Теоретически это можно обосновать, обратившись к *модели профессиональной деятельности*, которая базируется на готовности специалиста к системным изменениям в ней [3].

Другим теоретическим обоснованием может стать концепция управления знаниями. Концепция управления знаниями в университетском образовании может быть распространена на процессы обучения, воспитания, повышения квалификации сотрудников и преподавателей, формирование компетенций специалиста. Объяснить это можно тем, что все эти процессы — суть процесса освоения знаний, если рассматривать знания в их интегральной форме. Поэтому управление знаниями и управление образовательным процессом в современных условиях — это два взаимодополняющих процесса, которые все больше сближаются и поддерживаются в инновационных университетах. Обучение сотрудников, повышение их квалификации является центральным компонентом развития организации в информационном обществе [2]. Постоянное повышение квалификации преподавателей вуза, обучение в командной работе по актуальным научным проблемам преподавателей и студентов становится одной из основных задач университета. Все это требует разработки вариативных программ повышения квалификации преподавателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция «общества знания» в современной социальной теории: Сб. научн. трудов / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; Отв. ред. Д. В. Ефременко. М., 2010. 234 с.
2. *Мариничева М. К.* Управление знаниями на 100%: Путеводитель для практиков. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
3. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Методические рекомендации преподавателям вузов по вхождению в Болонский процесс / Под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. 175 с.

REFERENCES

1. Konceptiya «obshchestva znaniya» v sovremennoj social'noj teorii: Sb. nauchn. trudov / RAN. INION. Centr social. nauch.-inform. issled. Otd. sociologii i social. psihologii; Otv. red. D. V. Efremenko. M., 2010. 234 s.
2. *Marinicheva M. K.* Upravlenie znaniyami na 100%: Putevoditel' dlya praktikov. M.: Al'pina Biznes Buks, 2008.
3. Rossijskij vuz v evropejskom obrazovatel'nom prostranstve: Metodicheskie rekomendacii prepodavatelyam vuzov po vhozheniyu v Bolonskij process / Pod red. A. P. Tryapicynoj. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2006. 175 s.

УДК 811.112.2

A. B. Мельгунова

РЕАЛИЗАЦИЯ АНТОНИМИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СУБСТАНТИВНЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ В ТЕКСТЕ (на материале немецкого языка)

В статье проводится анализ антонимичных словообразовательных моделей и рассматривается возможность создания антонимических пар существительных и субстантивированных частей речи на базе одной основы. Приводятся примеры использования таких противопоставлений в тексте. Выделяются различные структурные типы антонимичных пар слов.

Ключевые слова: антонимы, словообразование, имя существительное, однокоренные слова, текст.

A. Melgunova

REALIZATION OF ANTONYMOUS POTENTIAL OF THE SUBSTANTIVE WORD-FORMATION IN TEXT (in the german language)

The article deals with the analysis of the antonymous word-formation models in the German language. The possibility of generating of cognate antonymous words according to different word-formation models is shown. The usage of antonymous nouns in text is described in the article.

Keywords: antonyms, word-formation, noun, cognate words, text.

Многочисленные словообразовательные средства немецкого языка могут использоваться для создания пар слов, характеризующихся различными семантическими отношениями между ними — синонимическими, антонимическими, гипонимо-гиперонимическими.

Например, словообразовательные средства создания синонимов используются в

рамках текста для избежания дословных повторов, при необходимости создания номинаций с идентичным или сходным значением.

Предметом рассмотрения являются словообразовательные субстантивные модели (как имена существительные, так и субстантивированные части речи) с противоположным, то есть антонимическим значе-