

**РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

**СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР
В КОНТЕКСТЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы V Всероссийской (с международным участием)
научно - методической конференции
(Москва, 20 апреля 2011 года)

Москва
2011

УДК 378.4
ББК 74.58
С 65

Редакционная коллегия:

Бакулев Г.П.- доктор филологических наук, профессор
Курбакова С.Н. - доктор филологических наук, доцент
Короткова Л.А. - кандидат философских наук, доцент
Солодовник К.Б. – кандидат филологических наук, доцент
Голубовская Е.А. - кандидат филологических наук, доцент
Ганюшина М.А. – кандидат филологических наук, доцент
Хорохорина Г.А. - кандидат исторических наук, доцент
Тихонова Е.В. - кандидат исторических наук, доцент

Научные рецензенты:

Шумкова Т.Л. - доктор филологических наук, профессор
Орехова Е.Ю.– кандидат педагогических наук, доцент

Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: Сборник материалов V Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции, 20 апреля 2011 г. / Под общей редакцией Е.В. Тихоновой. - М.: РГСУ, 2011. - 292 с.

ISBN 978-5-904391-25-6

УДК 378.4 ББК 74.58

Сборник статей по материалам V Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции «Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования». Материалы сборника предназначены для научных работников, преподавателей высших и средних учебных заведений, студентов.

Доклады печатаются в авторской редакции

©Коллектив авторов, 2011
©РГСУ, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА. ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

Аникина Е.Е.	
Контроль в обучении иностранным языкам.....	10
Андреева Е.А.	
Система менеджмента качества – как возможность совершенствования деятельности образовательного учреждения	13
Лопатинская В.В.	
К определению понятия «модуль» в модульном обучении	16
Бакулев Г.П.	
Сколько стоит электронное обучение?	21
Торсян Л.Д.	
К вопросу о необходимости формирования и развития компенсаторной компетенции студентов неязыковых вузов	25
Вареник С.С.	
Английский язык, как универсальный инструмент международного профессионального общения	29
Синаревская Л.Г.	
Практическая направленность изучения иностранных языков и культур как результат глобализации.....	33
Ганюшина М.А.	
Иностранный язык как инструмент развития толерантности в полиэтничном ВУЗе.....	35
Солодовник К.Б.	
Характеристика ресурсов мотивации в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетенции.....	40
ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ	
Григорьева И.В.	
Формирование лингвокультурных ценностных ориентаций молодежи посредством телевизионных образовательных программ.....	47
Галстян С.С.	
Лингвориторическая компетенция языковой личности.....	51

Бакулев Г.П.	
Язык новых медиа.....	55
Резепова Н.В.	
Изменение дискурсивных аспектов политической речи в новых интенциях.....	58
Курченко А. А.	
Структура языкового сознания как фактор, формирующий языковую картину мира.....	63
Ганюшина М.А.	
К вопросу о понятии «этническая картина мира»	69
Суржикова Л. Ф.	
Формирование духовности как научной концепции человеческого интеллекта.....	73
Красняк О.А.	
Основные этнологические характеристики корейцев к. XIX – н. XX вв. и их учёт при построении межкультурного диалога (по материалам публикаций русских военных агентов)	81

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА

Рейтер В.В., Варнакова М.М.	
Страноведение. Флирт со смертью: мексиканский парадокс	88
Вареник С.С.	
Пословицы и поговорки как маркер этнического мировидения и толерантности (на примере кавказских народов).....	94
Герасимова Е.Ю., Сафронова В.Б.	
Периоды становления и развития французского языка	98

СОВРЕМЕННЫЕ РЕСУРСЫ, МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ

Резепова Н.В.	
Анализ телевизионного дискурса как средства обучения иностранному языку	105
Сон Л.П.	
К проблеме дистанционного обучения; социально-образовательный аспект и стандартизация	109
Голубовская Е.А.	
Обучение английскому языку на материале языка СМИ.....	115
Щепалина В., Варнакова М.М.	
Обзор современных методик изучения иностранного языка	122

Тихонова Е.В.

Использование современных электронных устройств как средство повышения эффективности интеграции интернет-технологий в лингвообразовательное пространство.....127

Антонова И.А.

Преимущества и недостатки использования интерактивных технологий в обучении английскому языку140

Бакулев Г.П.

Инкорпорирование компьютерной техники в учебную среду144

Хорохорина Г.А.

Эмоционально-смысловой подход к обучению иностранному языку.....148

Синаревская Л.Г.

Современные методики преподавания английского языка152

Аникина Е.Е.

Деловая игра как метод обучения иностранным языкам155

Лопатинская В.В.

Преподаватель-игротехник как менеджер игропроцесса.....157

Калинина В.Д.

Проектная деятельность на занятиях иностранного языка в вузе и критерии ее оценки163

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В
УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Вдовина О.А.

Инвариантная языковая основа языка дипломатического общения168

Галстян С.С.

Основные аспекты реализации программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в системе дополнительного образования .173

Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф.

Оценка учебных достижений участников профессионально ориентированной ролевой игры на иностранном языке.....177

Вареник С.С.

Профессионально ориентированная лингводидактика182

Анашенкова С.Г.

Особенности научно-технического стиля при изучении иностранного языка....186

Dedus L.

Debates in Teaching English for Specific Purposes191

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В КОНТЕКСТЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ**

Антонова М.Б.

Архетипические представления о семантике английских прилагательных со значением ментальной характеристики195

Варнакова М.М.

Системные связи фразеологических единиц в испанском языке201

Угрюмова Н. И.

Некоторые методические вопросы разработки курса «Страноведение страны изучаемого языка»204

Курбакова С.Н.

Когнитивный статус дейктической триады211

Василенко Е.В.

К вопросу об управлении процессом общения на занятии иностранного языка.214

Анашенкова С.Г.

Знание фразеологии как один из необходимых аспектов при изучении английского языка в глобализующемся мире218

Резепова Н.В.

Отражение гендерных стереотипов в медийной среде223

Анашенкова С.Г.

Some effective strategies for dealing with pronunciation efforts.....228

Василенко Е.В.

Содержание обучения иностранному языку в условиях самостоятельной учебной деятельности232

Кухаренко М.В., Сафронова В.Б.

Сопоставительный анализ классификаций гласных звуков в русском и французском языках в артикуляционном аспекте237

Галстян С.С.

The Problem of Getting the Language Students to Use the Knowledge for Actual Purposeful Verbal Communication242

Уткина А.Е.

Формирование лингвистических навыков в электронной среде.....248

Лопатинская В.В.

Современные подходы к трактовке принципа автономности обучающихся252

Короткова Л.А.

Способы теоретического описания в прикладных исследованиях по методике.257

Курбакова С.Н.

Применение теории дейксиса в практике перевода266

Бутылов Н.В.	
К вопросу адаптации иноязычных слов.....	270
Короткова Л.А.	
Научные факты в исследованиях по методике.....	273
Хорохорина Г.А.	
Обучение коммуникативной компетенции как основная цель современной лингводидактики	279
Тарарина Л.И.	
Методика обучения последовательному устному переводу	282
Быстрова А. В., Сафронова В.Б.	
Моносемия и полисемия	287

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА. ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

Аникина Е.Е.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Контроль в обучении иностранным языкам

В разные исторические периоды для характеристики опорных понятий контрольно – оценочной деятельности на первое место попеременно выдвигались термины «учёт», «проверка», «контроль». Каждое из понятий отражает определённый период развития дидактической теории и практики обучения в нашей стране.

В дореволюционной России основной формой проверки знаний были испытания, а в качестве ученических успехов оценивалось в форме баллов. После Октябрьской революции народным комиссаром по просвещению издано постановление от 31(18) мая 1918 года «Об отмене отметок» следующего содержания: «1. Применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики. 2. Перевод из класса в класс и выдача свидетельств производится на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы» [2:133].

Понятие «учёта» характеризовалось отказом от проверки и оценки как необходимой части процесса обучения в пользу эпизодических наблюдений за текущей работой учащихся. что обусловило снижение результативности школьного обучения. Назрела необходимость оценки индивидуальных достижений учащихся. В основных своих чертах школьная реформа 1931года вернула организацию контрольно – оценочной деятельности как важнейшего компонента системы обучения. Появились термины «проверка», «оценка», «контроль», которые сохранились до наших дней.

Методика преподавания иностранных языков содержит значительные теоретические знания и обладает практическим опытом в организации контроля. Контроль подразумевает постоянную оценку и необходимую последующую корректировку всех компонентов учебного

процесса: целей, содержания, материалов, приёмов и способов проверки и оценки прогресса обучаемых.

Известный специалист в области преподавания языков А.Н. Щукин выделяет следующие функции контроля:

1) диагностическую – определяет уровень владения языком в соответствии с программными требованиями. Объектами контроля здесь являются средства общения и деятельность общения при ведущей роли последней;

2) обучающую – способствует повторению и закреплению пройденного на занятиях материала, следовательно, контроль является одним из способов обучения языку;

3) управляющую – обеспечивает управление процессом овладения языком благодаря использованию специальных учебных материалов и разработанной методике их применения в ходе контроля;

4) корректирующую – проявляется во внесении преподавателем изменений в процесс обучения языку на основе полученных в ходе данных;

5) стимулирующую – создаёт положительные мотивы учения. Проведение или ожидание контроля стимулирует учебные действия учащихся, является дополнительным фактором их учебной деятельности;

6) оценочную – позволяет вынести суждение о результатах деятельности как обучаемого, так и обучающего, эффективности самого процесса обучения [4: 297].

На базе общедидактических положений были установлены виды контроля в учебном процессе: предварительный, текущий, промежуточный и итоговый.

Предварительный контроль осуществляется для того, чтобы определить исходный уровень подготовки учащихся.

Текущий контроль должен носить регулярный характер. Он заключается в проверке процесса становления, развития и усвоения речевых умений и навыков, варьируя отдельными приёмами работы.

Промежуточный контроль проводится после завершения изучения темы или в конце каждого раздела учебного комплекса. Он нацелен на выявление степени овладения тем или иным языковым материалом.

Итоговый контроль выступает как средство оценивания достижений обучаемых в овладении иностранным языком. Особенность итогового

контроля заключаются в проверке коммуникативных умений четырёх видов речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении (монологической и диалогической речи) и письме.

При проведении контроля следует руководствоваться следующими правилами:

- контроль должен носить регулярный характер;
- контроль должен охватывать максимальное количество обучающихся и не должен занимать много времени;
- объём контролируемого материала должен быть небольшим, но достаточно репрезентативным, чтобы по степени его усвоения / неусвоения, владения / невладения им обучающимися можно было судить, приобрели ли они необходимые навыки и умения;
- поскольку обучение и контроль органично связаны, при проведении контроля следует отталкиваться от конкретных задач занятия. Осуществление каждой задачи должно контролироваться путём использования целесообразных форм и приёмов контроля [3 : 14].

Контроль является важнейшим фактором в процессе обучения. В процессе контроля обучающиеся совершенствуют свои умения и навыки, а работа с языковым материалом содействует речевому развитию. Более того, большинство методистов считают, что контроль оказывает стимулирующее воздействие на учёбу обучающихся и повышают её мотивацию.

Литература:

1. Горячев А.Ю. Контроль в обучении учащихся и студентов системы профобразования: этапы педагогического поиска. Научное издание. – М., 2008.
2. Об отмене отметок: Постановление народного комиссара по просвещению (май 1918 г.)// Народное образование в СССР: Сб. документов» 1917 – 1973 гг. – М., 1952.
3. Рабинович Ф.М. Контроль на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1987. - №1.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 4-е изд. – М., 2010.

Андреева Е.А.
НОУ ВПО «Московский
институт юриспруденции»
г. Москва

Система менеджмента качества – как возможность совершенствования деятельности образовательного учреждения

Проблема качества образования всегда была в центре внимания российской педагогики, но в последнее десятилетие на первый план выходит идея управления качеством. В международные стандарты ИСО серии 9000 включены требования и рекомендации, предусматривающие применение подходящих методов мониторинга, измерения, анализа и улучшения всех процессов СМК. Образовательное сообщество отреагировало на это бурным ростом количества высших образовательных учреждений, что свидетельствует о привлекательности образования как бизнеса. Однако бизнес-компании готовы инвестировать в университеты, при условии обеспечения ими гарантии качества образовательных услуг на уровне мировых стандартов. В этой связи государство, в лице регулирующих органов - Федерального агентства по образованию и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, целенаправленно проводит политику в целях интеграции российского высшего образования в мировую образовательную систему [17]. Болонская «Декларация о Европейском пространстве для высшего образования», подписанная Россией в 2003 году и «Концепция модернизации российского образования за период до 2010 года» основными целями образования определяют «повышение его качества, доступности, эффективности и требуют создания системы гарантий качества» [4]. Для полноценного участия России в Болонском процессе российской высшей школы в 2005 - 2010 годах было предпринято ряд мер, среди которых создание условий для функционирования сопоставимой с требованиями европейского сообщества системы обеспечения качества образовательных учреждений и образовательных программ вузов, а также внутри вузовских систем контроля качества образования.

В течение последних лет среди вузов России растет интерес к стандартам серии ISO 9000:2000 (42 вуза России из 620-ти аккредитованных вузов Российской Федерации получили сертификат на

СМК), применению модели конкурса Рособнадзора и Рособразования «Системы обеспечения качества подготовки специалистов» (МИСиС), экспресс-моделей МИСиС и ЛЭТИ [27] для образовательных учреждений, экспресс-модели EFQM для высшего образования, разработанной консорциумом европейских вузов TRIS в 2003 году, модели EFQM для университетов, разработанной Шеффилд Халам Университетом в 2003 году [19,20], базовой модели совершенства EFQM [13,14], модели премии Правительства РФ в области качества и других моделей, разработанных и используемых вузами (ИГЭУ, ЯрГУ) для целей совершенствования [20]. Ряд вузов России проводят исследования моделей оценки качества, основанных на сопоставительном сравнении показателей аккредитационных агентств - Австралийская модель бенчмаркинга для университетов [18], модель аккредитационного агентства QAA Framework (Великобритания), модель международной аккредитационной сети INQAAHE для университетов [6]. Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова (ЯрГУ) стал одним из пионеров применения модели EFQM в российской сфере образования, инициировав международный проект MANRU по программе Европейского Сообщества «Tempus» совместно с университетом Шеффилд Халам (Великобритания) и Европейским фондом управления качеством.

Таким образом, вопрос и проблема оценки удовлетворенности и вовлеченности сотрудников в условиях систем менеджмента качества и всеобщего управления качеством исследуется достаточно широким кругом как зарубежных, так и отечественных ученых и специалистов [14].

Однако, необходимо отметить, что большинство публикаций, ученых и специалистов, посвящены проблемам качества в СМК промышленных производственных организаций. В настоящее время, имеется относительно небольшое количество публикаций, затрагивающих проблемы удовлетворенности и вовлеченности сотрудников в сфере предоставления образовательных услуг.

Аналізу подходов, концепцій и проблем управления качеством посвящено не значительное количество исследований отечественных специалистов: В.Н. Азаров, Б. В. Бойцов, В.А. Васильев, В.А. Лapidус, Д.Ильенкова, В. М. Мишин и др. [3, 6, 8].

Главный вопрос - возможность совершенствования деятельности образовательного учреждения, возможно решать посредством процедуры

проведения самооценки, который включает в себя: периодический сбор первичной входной информации; получение статистических данных из подразделений и отдела кадров (о текучести и ее причинах, обучении, социальной политике и т.д.), а также регулярное заполнение анкет преподавателями и сотрудниками кафедр (отделов, подразделений). анализ полученных данных, подготовка проектов и принятие решений (на уровне отделов, кафедр, факультетов, университета) о необходимости выполнения корректирующих и предупреждающих действий, мероприятий по улучшению качества или о возможности осуществлять процесс в соответствии с действующим процессом его выполнения.

В основу Модели положены Бельгийско-нидерландская модель улучшения качества высшего образования, основанная на модели Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM), которая дополнена стандартами и рекомендациями Европейской ассоциации по гарантиям качества в высшем образовании (ENQA), требованиями и рекомендациями стандартов серии ISO 9000:2000 [21].

Литература:

1. Адлер Ю.П., Аронов И.З., Шпер В.Л. Что век текущий приготовил? Менеджмент XXI века - продолжение краткого обзора основных тенденций // Методы менеджмента качества. - 2004. - № 1. - 10 - 11.
2. Беляева М.Г. Проблемы качества образования в условиях реформы высшей школы // Стандарты и качество. - 2002. - № 4. 20 - 21.
3. Блинкова О.В. Разработка модели и критериев самооценки вузов для совершенствования деятельности: Автореф. дисс. канд. техн. наук. - М., 2006.
4. Болонский процесс силами вузов // Платное образование. - 2006. - № 11. - С. 26-27.
5. Версан В. Высшее руководство предприятия и результативность систем менеджмента качества // Стандарты и качество. - 2005. - № 11. - 28 - 31.
6. Гафорова Е.Б., Балабан В.А., Кравченко И.Ф. Проблемы формирования целей вузовской системы качества // Стандарты и качество. - 2002. - № 4. - С. 38-40.
7. ГОСТ Р ИСО 9004-2001 Системы менеджмента качества, рекомендации по улучшению деятельности. - М., 2001.
8. Глазунов А.В. Постоянное улучшение. Подходы, методы, приемы // Методы менеджмента качества. - 2003. - №2. - С. 30-36.
9. Губарев В. Системное представление качества образования // Стандарты и качество. - 2002. - № 4. - С. 30 - 34.
10. ИСО 8402:94. Управление качеством и обеспечение качества — Словарь // Системы качества. Международные стандарты ИСО серии 9000. - Том 2. - М., 1997.

11. ИСО 9004-1:1994. Управление качеством и элементы системы качества. Часть 1. Руководящие указания.
12. ИСО 9004-4:1993. Управление качеством и элементы системы качества. Часть 4. Руководящие указания по улучшению качества.
13. Комплексная оценка высших учебных заведений: Учебное пособие / Наводнов В.Г., Геворкян Е.Н., Мотова Г.Н., Петропавловский М.В. - Москва, Июшкaл-Олa, 2001.
14. Конкa М.Г. Один стратегический подход к использованию самооценивания и бенчмаркинга // Избранные труды 40-го конгресса Европейской организации по качеству. Берлин, сентябрь 1996. - М., 1997. - С 148-157.
15. Кортoв СВ., Солонин СИ. Качество образования: проблемы и задачи изменения внутренней среды вуза // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. - № 2. - С 12 -15.
16. Левшина, В.В. Методические подходы к измерению в системе менеджмента качества вуза / В.В.Левшина, Н.В.Кошкарева, Е.В.Ершова // Качество. Инновации. Образование [Электронный ресурс] URL: <http://www.quality21.ru> (дата обращения 11.03.2011).
17. Материалы проекта MANRU «Повышение качества управления в российском университете», JEP - 24090 [Электронный ресурс]. URL: www.manru.uniyar.ac.ru (дата обращения 11.03.2011)
18. Менеджмент качества в сфере образования // ИСО 9000-14000. Дайджест. Ежеквартальное приложение к журналу «Стандарты и качество». – 2003.- №3.- С. 24-32.
19. Методические рекомендации по применению стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000-2001 в высших учебных заведениях / Пузанков Д.В., Олейник А.В., Соболев В.С., Степанов А.. - СПб., 2003.
20. Решение Совета по координации управления качеством высшего профессионального образования от 21.12.2005 года «О создании в вузах систем качества и их элементов и совершенствования механизмов контроля качества подготовки специалистов».

Лопатинская В.В.
Российский государственный
социальный университет
г. Москва

К определению понятия «модуль» в модульном обучении

По определению, данному в Педагогическом энциклопедическом словаре, модульное обучение – это организация образовательного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули

(относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации) [1: 146].

Идеи модульного обучения берут начало в трудах Б.Ф. Скиннера, и получают теоретическое обоснование и развитие в работах зарубежных ученых Дж. Рассела, Б. и М. Голдшмидт, Г. Оуэнса. Конференция ЮНЕСКО, прошедшая в Париже в 1974 году, рекомендовала «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспособливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям». Этим требованиям отвечало модульное обучение, которое позволяло гибко строить содержание из блоков, интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать наиболее подходящие из них для определенной аудитории обучающихся, которые, в свою очередь, получали возможность самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой в удобном для них темпе.

Содержание термина «модульное обучение» тесно связано с понятием «модуль» (от латинского «modulus» - мера), которое в словаре определяется как «вообще отделяемая, относительно самостоятельная часть какой-нибудь системы, организации» [2: 359].

Рассмотрим и проанализируем существующие определения модуля в хронологической последовательности их появления.

По мнению Б. и М. Голдшмидт, модуль – это автономная независимая единица в спланированном ряде учебной деятельности, предназначенная помочь студенту достичь некоторых четко определенных целей [3].

Основатель модульного обучения Дж. Рассел определяет модуль как «учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий» [4: 3].

Г. Оуэнс понимает модуль как обучающий замкнутый комплекс, в состав которого входят педагог, обучаемые, учебный материал и средства, помогающие обучающемуся и преподавателю реализовать индивидуализированный подход, обеспечить их взаимодействие [5].

В докладе ЮНЕСКО на конференции, которая состоялась в 1982 году, модуль определяется как «изолированный обучающий пакет, предназначенный для индивидуального или группового изучения для того, чтобы приобрести одно умение или группу умений путем

внимательного знакомства и последовательного изучения упражнений с собственной скоростью» [6: 15].

По-разному понимают модуль и отечественные исследователи.

По мнению И.А. Тагуновой, модуль — это учебная единица, включающая: материалы предназначенные для изучения; описание действий, направленных на овладение знаниями и умениями; тесты для самопроверки [7].

В.М. Гареев, С.И. Куликов и Е.М. Дурко полагают, что «обучающий модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчинённых общей теме учебного курса или актуальной научно-технической проблеме» [8: 30].

Ю.А. Устынюк, конкретизируя характеристику содержания модуля, предлагает определить его как самостоятельную тему или раздел курса, в котором рассматривается одно фундаментальное понятие или группа родственных понятий [9].

П. Юцявичене определяет модуль как «блок информации, включающий в себя логически завершённую единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [10: 50].

Интересной представляется точка зрения О.А. Орчакова и П.Ф. Кобрушко. Авторы характеризуют модуль, прежде всего, целостностью, относительной независимостью, логической завершёностью и гибкостью структуры содержания учебного материала [11]. Модуль в их трактовке подразделяется на модульные единицы – субмодули, т.е. целостную, самостоятельную часть содержания, которая охватывает знания и умения, необходимые для выполнения конкретной профессиональной задачи.

Существует еще и междисциплинарный подход к понятию «модуль». Авторы В.В. Карпов и М.И. Катханов так трактуют модуль – «это организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, предусматривающая структурирование информации с позиций логики познавательной деятельности» [12: 70].

В отличие от вышеупомянутых авторов, Н.В. Шумякова считает: каждому модулю должна соответствовать глава или раздел учебника [13].

Н.В. Борисова понимает под модулем «автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутрпредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля» [14: 59].

Несмотря на множество существующих определений модуля, все их можно систематизировать по трем аспектам:

-модуль как единица государственного учебного плана по специальности, представляющий набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям квалификационной характеристики;

-модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности, и обеспечивает междисциплинарные связи учебного предмета;

-модуль как организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины.

Модуль обладает рядом признаков (характеристик), которые отличают его от других единиц, разделов, тем. Это, прежде всего, целостность, интегральность (комплексность), относительная независимость и логическая завершенность его содержания, гибкость структуры, оперативность контроля и оценки результатов обучения.

Модуль должен иметь конкретную цель, выраженную в действиях, и информационно-теоретическую базу, необходимую для их освоения, а также осуществлять оптимальные способы (технологии) достижения поставленных целей.

Модуль состоит из субмодулей, каждый из которых является целостной, самостоятельной частью содержания, охватывающей знания, умения и навыки, необходимые для решения (выполнения) конкретной профессиональной задачи. Субмодуль делится на учебные элементы. Учебный элемент – это основной носитель учебной информации, представляющий собой наименьшую значимую часть учебного материала, которая отражает какой-либо аспект конкретной профессиональной задачи.

Анализ рассмотренных нами определений и имеющегося опыта применения модульного обучения показывает, что в вузах могут

использоваться три основных варианта разработки модульных систем обучения.

Первый вариант характеризуется тем, что отдельные дисциплины разделяются на части, и после изучения каждой из них проводится контроль знаний, навыков и умений обучающихся. Содержание дисциплин при этом остается почти без изменений. Такой вариант получил название поэтапной системы контроля. Его можно достаточно легко и быстро реализовать в практике учебного процесса, что обусловило его широкое распространение. Опыт свидетельствует, что это лишь первый шаг в направлении истинной модульной системы обучения.

Второй вариант отличается от первого тем, что на основе переработки содержания учебной дисциплины в нем выделяются относительно самостоятельные части, ориентированные либо на решение определенной проблемы, либо на освоение независимого фрагмента учебной информации. Такой вариант ограничен рамками учебной дисциплины и не в полной мере реализует возможности модульной системы обучения по причине рассогласований в целях обучения, содержания учебных дисциплин и даже в графиках контрольных точек (рубежей) в течение учебного года. Этот вариант более труден в реализации, чем первый, и по этой причине менее распространен в практике учебного процесса.

Третий вариант разработки модульных систем обучения заключается в том, что целевые установки основных учебных дисциплин взаимосогласовываются и переориентируются на конечный результат, зафиксированный в модели специалиста (квалификационной характеристике выпускника определенных факультета и специальности). Затем пересматривается и перерабатывается содержание этих дисциплин, в них выделяются модули, в которые включается близкий по логике и целям учебный материал разных тем, разделов и даже учебных дисциплин. Работа студентов направляется при этом не столько на усвоение знаний, сколько на формирование и развитие творческого профессионального мышления, навыков и умений ставить и решать профессиональные задачи, выбирать оптимальные решения.

Именно последний подход дает наилучшие результаты, и поэтому именно его, несмотря на сложность внедрения, целесообразно

использовать при разработке модульных учебных планов и программ, а также и организации модульного обучения.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2003.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 7000 слов// Под ред. А.Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. – М., 1990.
3. Goldschmidt B., Goldschmidt M.L. Modular Instruction in Higher Education// Higher Education. - L., 1972. – 2. – P. 15-32
4. Russell J.D. Modular Instruction. – Minneapolis, 1974.
5. Owens G. The Module in "University Quarterly"// Higher Education and society. - Vol.25. - №1. – P.20-27.
6. The Modular Approach in Technical Education. – Paris, 1989.
7. Тагунова И.А. Критический анализ форм организации и методов активного обучения в университетах США: Дисс. . канд. пед. наук. — Киев, 1986.
8. Гареев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения// Вестник высш. шк. – 1987. - № 8. – С.30-33
9. Устынюк Ю.А. Как сесть в уходящий поезд? // Химия и жизнь. – 1989. – №9. – С. 11 – 13.
10. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: Дисс. . канд. д-ра пед. наук. — Вильнюс, 1990.
11. Модульная система обучения в сельскохозяйственных вузах / Под ред. О.А. Орчакова, П.Ф. Кобрушко. – М., 1990.
12. Карпов В.В., Катханов М.Н. Инвариативная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. – М., 1992.
13. Шумякова В.Н. Модульное обучение при подготовке предпринимателей в США / Ред. К.Н. Цейкович. – М., 1995.
14. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию: Учеб. пособие. - М. - Домодедово, 2000.

Бакулев Г.П.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Сколько стоит электронное обучение?

Существует несколько дефиниций электронного обучения (e-learning), но все они предполагают использование сетевого ресурса для разработки, передачи и осуществления обучения на расстоянии. Вполне возможно, что постепенно будут задействованы и другие технологии

(например, сотовая телефония) по мере их совершенствования и распространения. Электронное обучение можно осуществлять синхронно или асинхронно в виде целых или отдельных модулей, а также образовательных форматов меньшего объема. распространяться на большие расстояния в различных временных режимах.

Рынок электронного обучения растет очень быстрыми темпами. Анализ изменений в системе высшего образования в разных странах свидетельствует о том, что эти процессы общемировые. Особенно наглядно это проявляется в таких областях, как увеличение числа поступающих, сопровождаемый изменениями в ожиданиях и требованиях студентов, выход образовательных учреждений на мировую арену, активизация использования высшего образования в политической борьбе и т.д.

В условиях обострения конкуренции в сфере образования, традиционные учебные заведения ищут пути выживания. Один из них – внедрение электронного обучения. Но чтобы вывести курс в Интернет, надо полностью пересмотреть методику преподавания. Система электронного обучения, как правило, относится к типу студент-центрических, поэтому в центре внимания разработчиков должны быть два фактора – ее образовательная ценность и потребности обучаемого, удовлетворение которых имеет первостепенное значение, чтобы удержать его в течение всего курса.

Создание полной системы электронного обучения требует значительных капиталовложений, и как в любом бизнесе экономические расчеты крайне важны. Главный вопрос не в том, стоит ли дистанционное обучение дороже или дешевле традиционного, а в том, оправданы ли такие затраты результата обучения?

Существует несколько подходов к стоимостному анализу «строительства» виртуального университета. Интерес представляет метод расчета затрат на создание виртуальной школы иностранных языков, предложенный Д.Мантцари и А.А.Экономидесом (Mantzari and Economides 2004).

В дискуссиях по проблеме онлайн-обучения доминируют два подхода. С одной стороны, есть основания надеяться, что дистанционное обучение станет дешевле по мере роста числа студентов, обслуживаемых одним инструктором. Важным источником экономии должны стать

средства автоматизации процесса обучения, например, для регистрации и проверки выполненных заданий. К тому же, при онлайн-обучении отпадает необходимость в дорогостоящих аудиториях и инфраструктуре в целом.

С другой стороны, судя по эмпирическим данным, онлайн-обучение, более трудоемкое, чем аудиторное, увеличивает затраты. Объем интерактивного общения с онлайн-студентами обычно намного больше, чем с учащимися в традиционном формате, и они рассчитывают на более подробный и персонализированный комментарий о своей работе. Дополнительные затраты на разработку онлайн-курсов высоки: нередко их стоимость составляет в диапазоне 50–100 тыс. долл.

Однако решение этой проблемы вполне реально: в краткосрочной перспективе затраты действительно будут высокими, то в долгосрочной они должны сократиться, и, если учебные заведения снизят расходы на данную форму обучения, то студентам придется платить меньше.

Значительные стартовые инвестиции объясняются тем, что стоимость инфраструктуры, включающей сервер, программное обеспечение и средства обеспечения высокоскоростного доступа в Интернет, пока весьма высока, но будет сокращаться по мере удешевления аппаратных средств.

Разработка онлайн-курса, как правило, обходится дорого, но в дальнейшем, после многократного использования модулей, она уменьшится. Чем потом. Таким же образом будет амортизироваться программное обеспечение для управления учебным процессом – для регистрации и проверки поступающих работ.

Значительна также еще одна статья расходов – на оплату труда специалистов, занимающихся разработкой и адаптацией курсов и переподготовкой педагогического персонала для работы в новой среде – особенно на первом этапе.

Повышение уровня автоматизации обеспечит несомненную экономию средств в долгосрочной перспективе. Однако едва ли удастся добиться существенной экономии в некоторых областях по следующим причинам:

Разумеется, дистанционное обучение без инструкторов невозможно. Несмотря на то, что средства автоматизации позволят значительно персонализировать обучение, на начальном этапе процесс

персонализации будут осуществлять в основном инструкторы, ведь нельзя исключить психологическую потребность у студента обратиться за помощью и советом к педагогу.

Стоимость виртуальных курсов будет снижаться по мере того как будет возрастать степень персонализации работы со студентами, инструктор станет вмешиваться в учебный процесс реже и только в исключительных случаях.

Существенно изменятся принципы найма и оплаты труда инструкторов, которые будут работать не с группами, а в индивидуальном режиме. Учебная нагрузка штатного персонала, будет определяться из расчета числа студентов.

Известно, что на преподавателей в обычных образовательных учреждениях возложено много обязанностей – помимо учебной работы они вынуждены вести научные исследования, готовить планы и программы, присутствовать на заседаниях кафедры, разных комиссий и т.п. Даже в аудиториях много времени отнимают административные и организационные моменты.

Электронное обучение избавляет преподавателей от дополнительных обязанностей: они будут получать зарплату за выполнение своей учебной нагрузки. Административные функции перейдут к онлайн-системам под контролем специально обученного персонала. Плата за научную работу будет отделена от платы за обучение, большая часть исследований будет проводиться на государственные средства или частные гранты и в специальных научно-исследовательских центрах.

Расходы студентом на учебу и другие услуги могут отличаться в разных учебных заведениях.

В самом большом выигрыше окажутся студенты. Во-первых, им не придется ездить в учебное заведение в далеком городе и оплачивать проживание. Во-вторых, им можно учиться и работать одновременно. Сегодняшняя система дневного образования предполагает, что студенты обязаны уделять учебе весь день.

Главный вывод: несмотря на то, что расходы велики, онлайн-курсы необходимо внедрять и чем раньше, тем лучше, поскольку убытки из-за промедления могут оказаться слишком высокими.

Литература:

1. Mantzari Demetra and Anastasios A. Economides. Cost analysis for e-learning foreign languages [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.downes.ca/future/economics.htm>

Торосян Л.Д.

РЭУ им. Г.В. Плеханова

г. Москва

К вопросу о необходимости формирования и развития компенсаторной компетенции студентов неязыковых вузов

В настоящее время на рынке труда востребованы высококвалифицированные и компетентные специалисты. Перед высшей школой стоит задача дать будущему специалисту такое образование, которое позволит ему быть конкурентоспособным, обладать способностью работать с информацией, принимать решения, стремиться к самообразованию и саморазвитию и владеть готовностью к коммуникации как на родном, так и на иностранном языке. Сегодня большую ценность представляет собой «свободная, образованная, развитая личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, быть конкурентоспособной, интегрироваться в мировое сообщество» [1:2].

Просуществовавшая долгие годы парадигма образования «ЗУН» уступила место коммуникативному подходу, одним из ключевых понятий которого является коммуникативная компетенция, которая определяется как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [2:139].

Данная компетенция является многокомпонентной, однако существуют различные точки зрения относительно количества компонентов и их содержания. Выделяют следующие основные составляющие коммуникативной компетенции:

а) лингвистическая компетенция, подразумевающая владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и высказывать собственные в устной и письменной форме;

б) социолингвистическая компетенция, т.е. умение выбирать нужную лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от ситуации общения, коммуникативных целей и намерения говорящего;

в) социокультурная компетенция – знание национально-культурных особенностей носителей языка, их традиций, обычаев, этикета;

г) дискурсивная компетенция, т.е. способность понимать различные типы дискурсов и создавать свои собственные в зависимости от ситуации общения;

д) социальная компетенция, проявляющаяся в готовности взаимодействовать с другими людьми, в способности строить высказывание в соответствии с коммуникативной ситуацией;

е) компенсаторная компетенция – способность восполнять пробелы в знании языка, а также в речевом и социальном опыте общения языка;

Ограниченное время, отводимое на изучение иностранного языка, и отсутствие иноязычной среды создают определенные трудности для преподавателя, поскольку научить всему не представляется возможным. По этой причине одному из компонентов коммуникативной компетенции, а именно компенсаторной, необходимо уделить особое внимание при обучении иностранному языку.

М.Р. Коренева рассматривает компенсаторную компетенцию как способность индивида выходить из затруднительных коммуникативных ситуаций вследствие нехватки языковых или речевых ресурсов посредством применения компенсаторных стратегий и умений, позволяющих восстановить прерванный процесс общения, корректировать и компенсировать его. Автор выделяет лингвистические стратегии, стратегии достижения, стратегии уклонения и паралингвистические стратегии.

Лингвистические стратегии представляют собой стратегии, служащие для компенсации речевых и языковых планов продуцирования. Лингвистические стратегии делятся в свою очередь на стратегию аппроксимации, стратегию переноса, аналитическую стратегию.

Стратегия аппроксимации подразумевает умения, основанные на примерной и приближенной передаче мысли с помощью языковых средств.

Стратегия переноса основана на перемещении знаний и представлений о семантических и формальных признаках искомым

языковых единиц или конструкций на подобранные единицы или конструкции.

Аналитическая стратегия предусматривает выделение и дальнейшую передачу общих, специфических, функциональных, интерактивных и других признаков предметов, субъектов и явлений окружающей действительности при помощи языковых и речевых средств.

Под *стратегиями уклонения* следует понимать отказ от какой-либо составляющей своей коммуникативной цели для снятия возникшей трудности. Внутри указанного типа выделяют стратегию формального и функционального уклонения, стратегию отказа от интеракции с речевым партнером.

Стратегия отказа от интеракции с речевым партнером предполагает уклонение от темы высказывания по причине отсутствия необходимых средств выражения задуманного высказывания.

Стратегия формального уклонения подразумевает некорректное использование языка.

Стратегия функционального уклонения предусматривает использование или замещение определенных тем другими.

Стратегии достижения направлены на осуществление планируемой коммуникативной цели при помощи речевого партнера. Указанный тип включает стратегию обращения за помощью и стратегию продолжения контакта.

Стратегия обращения к речевому партнеру представляет собой умение взаимодействовать с собеседником для получения помощи при затруднении реализации речевой интенции.

Стратегия продолжения контакта подразумевает умения адекватной реакции на затруднительные ситуации с целью сохранения акта коммуникации.

Паралингвистические стратегии предполагают умения использовать доступные невербальные средства (жесты, мимика, интонация и т.д.) [3].

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно выделить следующие компенсаторные умения:

- языковая догадка;
- использование синонимов/антонимов;
- использование ассоциаций;
- использование знаний словообразования;

- догадка о значении слов, в опоре на тему и ситуацию;
- словотворчество;
- многословие: объяснение, которое разворачивается вокруг слова;
- генерализация: употребление родового слова вместо конкретного, например, «animal» вместо «lion»;
- конкретизация;
- переконструирование;
- использование кальки;
- перифраз;
- применение аналогии с родным языком;
- употребление описания свойств предметов;
- парафраз;
- использование простых, усеченных фраз;
- обращение за помощью к речевому партнеру;
- просьба повторить фразу;
- уклонение от основной темы высказывания;
- прерывание высказывания;
- искажение языка: использование грамматически некорректных слов (без нужных окончаний, суффиксов и.т.п.);
- переход с одной темы на другую;
- использование невербальных средств и.т. д.

Итак, формирование и развитие вышеперечисленных компенсаторных стратегий и умений являются залогом успешной коммуникации на иностранном языке. Следует отметить, что недостаточное развитие компенсаторной компетенции ведет к отсутствию беглости речи, неумению вести разговор на иностранном языке или участвовать в нем. Нередки случаи, когда студент с хорошим знанием грамматики и богатым словарным запасом не может поддерживать разговор на иностранном языке, или наоборот, не имея достаточного словарного запаса, вполне успешно общается с носителем языка благодаря развитой компенсаторной компетенции. Кроме того, в условиях отсутствия иноязычной среды и недостаточного количества часов, отводимых на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, владение указанной компетенцией приобретает особое значение. Опыт работы в неязыковом вузе показывает, что студенты не умеют выходить

из затруднительных ситуаций. По этой причине преподавателю неязыкового вуза необходимо формировать и развивать у студентов стратегии и умения, компенсирующие недостаток знания иностранного языка с целью осуществления коммуникации на рецептивном и продуктивном уровнях.

Литература:

1. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // Иностранные языки в школе. - 2005. - №8. - С. 2 -6.
2. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. – М., 2007. – 480с.
3. Коренева М.Р. Компенсаторная компетенция как цель обучения в языковом вузе. – Улан-Удэ, 2009.
4. Молчанова Ю.А. Методика обучения студентов неязыковых вузов профессиональной терминологии на основе компенсаторной компетенции: на материале английского языка: дисс. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009.

Вареник С.С.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Английский язык, как универсальный инструмент международного профессионального общения

Английский язык является языком англичан (официальный язык Англии и фактически всей Великобритании), жителей США (официальный язык тридцати одного штата), одним из двух официальных языков Ирландии, Канады и Мальты, официальный язык Австралии, Новой Зеландии. Он используется как официальный в некоторых государствах Азии (Индия, Пакистан и др.) и Африки. Говорящие на английском языке в лингвистике называются «англофоны»[1]; особенно этот термин распространён в Канаде (в том числе в политическом контексте).

Английский относится к германским языкам индоевропейской семьи языков. Число носителей как родного — около 410 млн, говорящих (включая второй язык) — около 1 млрд человек (2007). Один из шести официальных и рабочих языков ООН [2].

В английском языке преобладают аналитические формы выражения грамматического значения. Порядок слов в основном строгий. Относится к аналитическому типу языков. В лексике около 70 % слов — заимствованные. Письменность на основе латинского алфавита существует с VII века. (в раннем Средневековье использовались добавочные буквы, но они вышли из употребления) [3 : 95].

В современном мире английский язык – это уже повседневная необходимость, без которой невозможно представить себе устройство на работу, успешную учебу или путешествия. Этот язык стал универсальным средством коммуникации. Общаясь по-английски, Вы будете поняты в любой точке мира.

Люди одной профессии, работающие в различных точках мира, для общения «между собой» (в том случае, если оно необходимо), проведения важных интернациональных совещаний и конференций, зачастую выбирают именно английский язык.

Даже дома мы сталкиваемся с английским языком, когда слушаем музыку по радио, говоря о государстве, политике, экономике, бизнесе, весьма трудно найти такую сферу, которую бы он не затрагивал. Английский язык – это один из самых эффективных инструментов общения, заимствования из него обогатили практически все языки мира. Английский не знает границ, на нем говорят во всем мире. Этот язык объединяет людей всех стран и континентов, людей различных профессий и открывает множество возможностей в наш бурный информационный век.

Всем известно, что английский язык является универсальным инструментом международного общения, владение которым является обязательным условием карьерного роста и профессионального успеха.

Английский язык чрезвычайно популярен и в Европе, и в Азии, и особенно широко и естественно используется в сфере бизнеса, образования, науки, средств массовой информации.

При этом для абсолютного большинства людей английский язык – это или второй язык повседневного и делового общения, или первый или второй иностранный язык, необходимый для ограниченного числа функций, прежде всего связанных с выполнением профессиональных задач. По данным британского лингвиста Д. Кристалла, число людей, говорящих на английском языке, превышает один миллиард сто

миллионов человек, и только четверть из этого числа рассматривают английский язык в качестве родного [4 : 14].

Интересно, что если раньше английский язык изучался для того, чтобы без переводчика общаться с лицами, для которых английский язык является родным, то теперь более вероятными являются такие ситуации, когда для обоих собеседников английский язык является языком-посредником [5:14].

Одним словом, все больше и больше людей в мире владеют английским языком и используют его в своей повседневной деятельности в качестве рабочего инструмента.

Наша страна не исключение, и английский язык в России является не менее популярным, чем за рубежом. Английский язык изучают в школах, колледжах, институтах, университетах и т.д. Абсолютное большинство людей, получающих высшее образование, так или иначе сталкиваются в процессе своего обучения, с английским языком.

Такая ситуация привела к тому, что у человека, профессионально не имеющего отношения к переводческой деятельности, возникает недоумение относительно работы и самого существования профессиональных переводчиков английского языка. И в самом деле, зачем нужны переводчики, если «английский и так все знают» и многие «владеют в совершенстве»? Ответ для непрофессионалов очевиден.

Такой подход приводит к тому, что сайты российских компаний, важную деловую документацию и другие материалы переводят «знакомые» и студенты-«отличники» - со всеми вытекающими отсюда последствиями. Иностранцы отмечают низкий уровень переводных материалов из России, наши компании теряют выгодные контракты, продукция – конкурентоспособность.

А между тем перевод, в том числе перевод на английский язык, – один из самых сложных видов интеллектуальной деятельности, и с некоторыми материалами не могут справиться даже профессиональные переводчики. В этой связи уместно говорить об относительной универсальности переводчиков – есть специалисты, работающие исключительно с текстами технической направленности, переводчики, специализирующиеся на переводе медицинских текстов или экономической документации. Ситуация очень напоминает ситуацию в медицине – если у Вас проблемы с легкими, Вы вряд ли обратитесь к зубному врачу. С переводами же

происходит следующее - при возникновении необходимости перевести какие-либо материалы на английский и, особенно часто, с английского языка человек обращается к людям, которые, мягко говоря, не обладают знаниями и навыками, необходимыми для качественного выполнения такой работы.

Значение английского языка в современном мире трудно переоценить. Ведь нельзя же не считаться с выбором более 1 миллиарда человек, которые его используют. И если для половины из них он является родным, то около 600 миллионов выбрали именно его в качестве иностранного. Безусловно, диапазон распространения английского языка в современном мире настолько велик, что этот язык не может быть идентичным в различных областях. Несмотря на разнообразные его варианты и наличие специфических особенностей для каждой национальности, английский язык остается самым популярным на нашем земном шаре.

В наше время считается, что любой образованный человек просто обязан владеть английским языком, так как именно он является его ключом к дальнейшему самообразованию и самосовершенствованию. Поэтому сейчас существует так много организаций, предлагающих научить вас английскому. Однако не стоит думать, что сделать это так легко. Обучение любому языку является долгим процессом, который требует определенных затрат, как умственных, так и финансовых.

Литература:

1. Всё об английском языке [Электронный ресурс]. URL: http://adelanta.info/encyclopaedia/english_language/ (дата обращения 28.02.2011)
2. Иванов С. Энциклопедия «Вокруг света». - М., 2001.
3. Мусорин А. Ю. Основы науки о языке. - М., 2005.
4. Кристалл Д. Английский язык как глобальный. - СПб, 2006.
5. Гальперин А.И. Очерки по стилистике английского языка. - М., 2007.
6. Пелагеша Н. Lingua franca для глобального мира // Зеркало недели. - 2004. - №8.

Синаревская Л.Г.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Практическая направленность изучения иностранных языков и культур как результат глобализации

Сегодня владение иностранным языком рассматривается как важное условие адаптации человека в глобализующемся мире. Каждое иностранное слово – это перекресток культур, и процесс обучения иностранному языку следует направить на подготовку к межъязыковому межкультурному общению.

Такая деятельность особенно актуальна теперь, когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха, и возникла проблема воспитания терпимости к чужим культурам, уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от непохожести других культур. Этим вызвано всеобщее внимание к вопросам международной, межкультурной коммуникации [2; 68].

Сложности создания общего коммуникативного пространства состоят в том, что в процессе общения с носителями другого языка в сознании человека происходит своеобразное столкновение с явлениями иной культуры, появляются трудности в достижении понимания между коммуникантами [1; 124]. Это неудивительно, так как, порой владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной этого часто является именно расхождение культур.

Так, возможности для диалога культур возникают через используемый язык общения. Отсюда на занятиях по иностранному языку должны создаваться ситуации общения, моделирующие диалог культур, процесс обучения следует ориентировать на обеспечение диалога культур. Следует учитывать специфику занятия по иностранному языку, так как глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур, что достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации. Именно преподавание на основе заданий коммуникативного характера, обучение иноязычной коммуникации являются отличительной особенностью занятия по иностранному языку.

Языковое образование - залог овладения культурой страны изучаемого языка. Изучение иностранного языка позволяет ознакомиться с иной социальной культурой, другими видами государственного устройства, жизнью и бытом ее населения; понимать, а не оценивать сходство и различие других культур, особенности менталитета, стиля жизни других народов. В этой связи в науке появилось мнение внести определенное изменение в содержание обучения иностранному языку. В центре содержания иноязычного образования должна стать «иноязычная культура» [4; 57].

Сведения о культуре другого народа можно встретить и в названиях предметов и явлений традиционного и нового быта, в понятиях, отражающих явления общественного характера. Элементы культуры содержатся также в невербальных средствах общения

Для того чтобы диалог культур состоялся, необходимо развивать у студентов готовность пользоваться иностранным языком как средством общения, а также развивать их интеллект, творческое мышление, желание учиться. «Иностранный язык, - как говорит Е. И. Пассов, - делает человека дважды человеком».

Высокие требования предъявляются к преподавателю иностранного языка как организатору межкультурного общения. Он должен уметь пользоваться языком как средством общения, создавать ситуации речевого общения в учебном процессе.

В качестве целей межкультурного воспитания ряд авторов называют: способность к восприятию различий культур и многообразию культур, способность к критике культур и развитие новых жизненных возможностей и помощь при разногласиях с конфликтами которые существуют на основе иерархического отношения культурных групп друг с другом в поликультурном обществе.

Концепция межкультурного воспитания возникла из педагогической практики. Она конкретизируется в языковом, социальном и содержательном обучении.

Какие профессиональные особенности присущи внешней и внутренней культуре преподавателя иностранного языка?

Преподаватель этого предмета должен, главным образом, хорошо разбираться не только в области методики преподавания иностранного

языка, но и в области культуры одной или нескольких зарубежных стран, народы которых говорят на языке, изучаемом студентами.

Иностранные языки изучаются в целях их дальнейшего функционирования в качестве инструмента всестороннего информационного обмена, взаимодействия национальных культур, усвоения личностью общечеловеческих ценностей.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный.

Литература:

1. Брыксина И.Е. Открытый урок / Обучение иностранному языку в контексте диалога культур // Фестиваль педагогических идей. - 2011. - № 18.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. - М., 1990.
3. Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Материалы II Международной научной конференции БГУ. - Минск, 2008.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М., 1991.

Ганюшина М.А.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Иностранный язык как инструмент развития толерантности в полиэтническом ВУЗе

Сегодня современный университет развивается в условиях мультилингвального и поликультурного общества. Этому способствует общественно-политическая ситуация, которая сложилась к настоящему времени в России. Особого внимания заслуживает новая тенденция в изменении национального состава иностранных студентов из стран ближнего зарубежья. Если в начале 90-х годов более половины иностранных студентов были выходцами из стран СНГ и Балтии, то

сегодня в составе иностранных студентов преобладают граждане стран Азии. Так, если включить в собирательный этнический тип азиатского студента не только выходцев из Китая, Индии, Пакистана, Бангладеш, Вьетнама, Индонезии, Филиппин и т.д., но и граждан среднеазиатских республик СНГ: Казахстана, Киргизии, Узбекистана, Таджикистана, Туркменистана и Азербайджана, то уже в 2001 году, согласно данным статистической отчетности, представляемой вузами в Минобрнауки России, удельный вес азиатской части иностранных студентов достиг примерно 56%. К сожалению, следует констатировать, что часть этнических студентов, вступает в противостояние как с российскими студентами, так и коренными жителями города во всех сферах общественной жизни, что в свою очередь приводит к нарастанию напряженности и межэтническим конфликтам. Это касается представителей народов, которые имеют серьезные отличия в менталитете и образе жизни от коренного населения города.

В таких непростых условиях вуз призван не только дать профессиональные знания, но и сформировать ряд профессионально значимых и социально необходимых качеств, относящихся к взаимодействию человека и социальной среды и к самому человеку как личности. В содержании образования важное место должна занять этнокультурная составляющая, основанная на процессе изучения и практического освоения этнокультурного наследия. Этнокультурный материал, аккумулирующий в себе огромный исторический, духовный и нравственный опыт, представления народа о мире и человеке, способствует процессу становления и воспитания личности на традициях культуры этноса, осмыслению ею своего места и предназначения в окружающем социокультурном пространстве, сочетающем моноэтническую глубину родной культуры и полиэтническую широту.

В этой связи преподаванию иностранного и родного языка отводится особая роль в осуществлении поставленной задачи, поскольку язык таит в себе богатейший этнокультурный материал и даёт возможность человеку осознать свою духовную суть, постичь глубоко запрятанное в каждом из нас родовое сознание. Только при полном осознании себя можно достичь максимального понимания в процессе межкультурной коммуникации и посмотреть на мир глазами другого народа. Ю.М. Лотман указывает, что в реально-историческом функционировании язык и

культура неотделимы. Культура человечества строится как замкнутая, знаковая и языковая система на фоне «не-культуры», так как после возникновения знаков и знаковых систем (языков) возникает характерная только для человека форма накопления информации. В реальном функционировании язык вплетается в общую систему культуры и составляет с ней единое целое. Для того чтобы какой-либо факт окружающей действительности был помещен в определённую ячейку, стал носителем значения (знаком), он должен быть осознан как существующий, вступить в систему языка, поскольку построение любой социальной модели предполагает деление реальной действительности на мир фактов и мир знаков, вступающих впоследствии в отношения. Затем его нужно оценить в отношении ко всем иерархическим связям этого языка. Таким образом, он записывается и становится элементом текста памяти, элементом культуры.

В контексте поставленных задач в процессе обучения иностранному языку следует акцентировать внимание студентов на основные идеи картин мира родного и изучаемого языка. На особенности коммуникативного поведения в процессе межкультурного взаимодействия.

Так, говоря о времени, следует не только научить студентов выражать время на иностранном языке, но познакомить их с особенностями восприятия и организации времени разных народов. Рассмотрение времени в культурном и психологическом аспектах позволяет понять и установить существующие различия национальных менталитетов. Так называемое «культурное время» зарубежные исследователи подразделяют на формальное и неформальное. Формальное время соответствует определённой структурной организации, принятой в той или иной культуре для временной сегментации (часы, годы, минуты и т.д.), а также для обозначения социально значимых отрезков времени (например, периоды обучения – четверть, семестр...; периоды финансовых отчётов – квартал и т.д.). В этой связи на языковом уровне следует отметить следующие различия: отсутствие в русском языке понятия, объединяющего *две недели fortnight*, а в английском – *сутки*. Понятие *decade* объединяет *10 лет*, тогда как русское понятие *декада* соответствует в английском языке *10 дней*. Также не совпадают временные рамки для выражения понятий *день* и *ночь*. Английскому утру соответствует

промежуток времени от 0 до 12 часов, а русскому – с 4 до 12. Английская ночь сменяет вечер примерно в 20 и продолжается до 24 часов, а русская ночь начинается после 23 и длится до 3 часов. Также следует обратить внимание на обозначение времени суток посредством слова *afternoon*, а не *day* (5 o'clock in the *afternoon*- 5 часов дня). Таким образом, даже в обозначении, казалось бы унифицированного, формального времени, наблюдается большое количество несовпадений, незнание которых ведёт к снижению эффективности межкультурной коммуникации.

Однако большее непонимание при межкультурном общении возникает при незнании особенностей обозначения временных отрезков неформального времени, менее определённого по длительности (например, *сейчас, скоро, через минуту* и т.д.). Очень важно учитывать принятое в конкретной культуре отношение ко времени с точки зрения степени точности, предполагающей стремление к пунктуальности со стороны британской и американской культур, и со стороны русской – некую диффузность. Интересно отметить, что психологическое время устанавливает различие культур в зависимости от общей установки – на жизнь в настоящий момент или устремлённость к прошлому или будущему. Так, американцы, относящиеся к реформаторам, ориентированы на настоящий момент или устремлены в будущее. Они рассматривают научно-техническое развитие как залог успеха современной цивилизации. Соответственно, англичане – консерваторы по своей сути, больше обращены к прошлому, хотя и не лишены ориентации на ближайшее будущее, о чём свидетельствует развитие стратегического планирования. По словам Хофстеда, это предполагает толерантность по отношению к неоднозначному будущему и дистанцированность от определённости прошлого (Hofstede, 1992:104). Вопреки распространённому мнению об ориентации на прошлое взор россиян устремлён в будущее. Обращаясь к славному прошлому и традициям, русские внимательно относятся к задачам настоящего и будущего, доказательством чего являются традиции русской дипломатии, связанные с установлением долговременных межгосударственных контактов.

Неодинаковое у представителей разных культур восприятие времени, отношение к нему и его организация нашли отражение в различном языковом предъявлении. Для носителей русского языка характерно

выражение *проводить время*, независимо от вида деятельности, в то время как английский эквивалент *to have a good time* (досл. «иметь хорошее время») употребляется только в отношении хорошо проведённого свободного времени. Для обозначения времени, проведённого за тем или иным занятием, принято употреблять глагол *spend*: русск. «тратить».

В этой связи следует отметить, что в английской концептуальной метафоре способ взаимодействия со временем как объектом выражен более ярко, чем в русской, поскольку время становится осязаемым: его можно взять (*take one's time over smth*: русск. «повременить»), продать (*sell time* употребляется в случае предоставления возможности за плату выступить по радио или по телевидению), занимать (*live on borrowed time*: досл. «жить взаймы», русск. «быть обречённым», «дни сочтены»), побеждать (*beat smb's time* на американском жаргоне означает «отбить дружка у кого-либо»; «отбить невесту у кого-либо») и т.д.

Современное представление о времени сохранило мифологическую модель, согласно которой, «всё, что находится впереди, перед глазами, воспринимается зрением – прошлое, а всё, что находится сзади (т.е. невидимое) и воспринимается слухом – будущее: «ср.: др.-сев. *leið* «время», но др.-англ. *ge-loði* «спина, позвоночный столб», серб.-хорв. *loda* «спина»; русск. *час*, но осет. *kiz-dun* «последний, задний»; серб.-хорв. *Pok* «время», но нем. *Zurück* «обратно»; нем. *Gegenwart* «сейчас» < *gegen* «по направлению» + тох. А *wart* «лес», букв. «по направлению к лесу, к дереву, середине» (лес – символ Вселенной; ср., однако, и.-е. **cer-* «время»: Вселенная олицетворяет абсолютное время)...» (Маковский 1996:90).

Такой подход к предъявлению языкового материала позволяет вызвать у студентов интерес к своим истокам, желание разобраться в приоритетах национальных и духовных ценностей, овладеть основами и спецификой практической деятельности различных этнических культур.

Студенты проявляют интерес к культуре своих сокурсников-иностранцев, к их отношению тех или иных реалий действительности, что способствует преодолению культурной интерференции, взаимопониманию, толерантному отношению и уважению к представителям других культур.

Таким образом, этнокультурные подходы в процессе преподавания иностранного языка позволяют раскрыть истоки становления и развития

социокультурного пространства Родины, заложить основы эмоционально-нравственного отношения к культуре своего народа, актуализировать обогащение жизненного опыта будущих специалистов во взаимосвязи с общечеловеческими культурными ценностями. Все это направлено на становление личности будущего специалиста, воспитание толерантности, осмысление им своего места и предназначения в окружающем социокультурном пространстве, формирование этнокультурных представлений как необходимой составляющей его мировоззренческого потенциала и условия интеграции в мировую культуру.

Литература:

1. Ганюшина М.А. Символика константных и вариативных черт в языковой картине мира (на материале английского и русского языков). – М., 2009.
2. Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. – М., 2005.
3. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. – М., 1996.
4. Трофимова Е. Д. Этнокультурная составляющая в профессионально-педагогическом становлении студентов / Е. Д. Трофимова // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 3(78). – С. 131-138.
5. Hofstede G.L. Cultural Dimensions in Management and Planning// Readings on Communication with Strangers: An Approach to Intercultural Communication. – N.Y., 1992. – P. 89-100.

Солодовник К.Б.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Характеристика ресурсов мотивации в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетенции

Проблемы формирования нравственно духовного и социокультурного развития студентов, раскрытие их творческого потенциала, становление профессиональной культуры будущих специалистов должны стать основополагающими при профессиональной подготовке. Поэтому задачи современного вузовского образования должны ориентироваться на личностном саморазвитии и самореализации, чему препятствует ряд противоречий; так, с одной стороны, налицо необходимость

реформирования системы высшего образования за счет введения инноваций, но, в то же время, содержательный и организационный компоненты инновационности в образовательных программах неопределенны. Профессиональное образование призвано носить общественный социокультурный характер и формировать соответствующую компетентность у будущих специалистов. Происходящая модернизация системы образования, принятие решений в области организации и развития высшей школы, сталкиваются с проблемой социокультурного контекста, а котором проявляются и протекают образовательные явления и процессы.

Современные педагогические теории сориентированы на предложении нового набора функций, обусловленных социокультурными факторами. Так, Е.В. Пискунова в своей монографии предлагает усилить содействие образованию студента и формирования у него мотивации непрерывного образования, что должно проявляться в отборе преподавателем содержания образования, в выборе образовательных технологий, в формировании открытой образовательной среды, в выборе разнообразных способов оценки и учета достижений; также необходимо учитывать осуществление рефлексии и самообразования, проектирование индивидуального образовательного маршрута [6]. В монографии «Профессиологические основы развития педагогического образования» Э.В. Балакирева в качестве ведущих характеристик профессиональной деятельности в сфере образования выделяет: рефлексивность, как результат развития процесса субъективизации профессиональной деятельности в сфере образования; интегративность, обусловленная принадлежностью к классу преобразующих и к классу управляющих профессий одновременно; коммуникативность, определяемая направленностью на установление взаимодействия и взаимоотношений с людьми в разнообразных условиях реализации профессиональной деятельности; дифференцированность, проявляющаяся в необходимости установления взаимодействия с субъектами образовательной деятельности, отличающимися по многим признакам (пол, возраст, индивидуальные особенности и т.п.) [1].

То есть, учитывая перечисленные подходы, можно заключить, что преподаватель вуза должен не только осуществлять преподавательскую деятельность, но и быть нацелен на результативный обмен информацией

и выработку единой стратегии взаимодействия; на восприятие и понимание собеседников. Процесс коммуникации представляет собой социально обусловленный процесс передачи информации и обмена мыслями, чувствами между людьми в различных сферах познавательно-трудовой и творческой деятельности, и нацелен на выполнение социально значимой задачи, на результат, на удовлетворение личностных потребностей. Коммуникация, как процесс, ориентируется на создание некой общности, в которой участники осмысливают информацию и соотносят свои смыслы со смыслами коммуникативных партнеров, создавая, таким образом, определенную степень взаимопонимания [5].

Существует разнообразие точек зрения на понятие сущности профессиональной коммуникации: мнение Колянова А.Ю. о том, что коммуникация – процесс, в котором конструируются профессиональные сообщества; мнение Каптерева А.И., что профессиональная коммуникация – это процесс возникновения взаимопонимания в определенной предметной области, а также мнение Минкиной В.А., представляющей профессиональную коммуникацию процессом обмена информацией между специалистами. То есть под профессиональной коммуникацией понимается профессионально обусловленный процесс обмена информацией между представителями одной профессии в познавательно-трудовой и творческой деятельности, направленный на профессиональное развитие, в ходе которого создаются группы, характеризующиеся определенными нормами мышления и поведения.

Одним из приоритетных компонентов в структуре профессиональной коммуникации в сфере образования будет являться мотивационно-потребностный компонент, который проявляется в стремлении к профессиональной коммуникации, возникновении коммуникационных потребностей. Мотивация к активной профессиональной коммуникации с коллегами и участию в профессиональных сообществах включает в себя внешние (требования современного общества к профессиональной деятельности учителя) и внутренние мотивы (потребность в саморазвитии и личностной самореализации). Для достижения успеха студентов при формировании профессиональной коммуникативной компетенции следует учитывать как внутреннюю мотивацию при восприятии своей будущей профессии, так и внешнюю мотивацию финансового возмещения вложенного труда. Вознаграждение приносит

ощущение достижения, что само по себе сильно мотивирует. Особую роль при внутреннем и внешнем мотивировании студента играет установление цели профессиональной коммуникации. Необходимо быть готовым к тому, что установление цели может иметь как отрицательный эффект, так и положительный эффект на мотивацию. Цели, признанные подходящими, специфичные, спорные, достижимые, измеримые и персональные, могут стать несоответствующими вследствие каких-либо изменений обстоятельств.

Таким образом, выявление и изучение внешней и внутренней мотивации в ситуации успешной деятельности индивида сопряжено с актуальной потребностью общества в постоянном развитии личности каждого. Развитие образования в настоящее время определяют две ведущие идеи: гуманизация и непрерывность. По определению Международной комиссии по образованию для XXI века при ЮНЕСКО, непрерывное образование должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности формулировать суждение и предпринимать адекватные ему действия. С точки зрения концепции непрерывного образования выпускник высшей школы должен быть развитой личностью, глубоко владеющей достижениями наук о человеке и закономерностях его развития.

Непрерывное образование – приоритетная проблема, вызванная к жизни современным этапом научно-технического развития и политическими, социально-экономическими и культурологическими изменениями. Непрерывное образование, как целостный процесс, состоит из последовательно возвышающихся ступеней специально организованной учебы, дающих человеку благоприятные для него изменения социального статуса, ведущие к стремлению постоянного познания себя и окружающего мира, что становится ее ценностью. Целью непрерывного образования в этом случае становится всестороннее развитие (включая саморазвитие) человека, его биологических, социальных и духовных потенций, а в конечном итоге – его вхождение в культуру как необходимое условие сохранения и развития культуры общества в целом. Это современная система взглядов на образовательную практику, которая провозглашает учебную деятельность человека как неотъемлемую и естественную составляющую часть его образа жизни во всяком возрасте.

Содержание непрерывного образования ориентируется на опережение развития общества, профессиональной карьеры, личных навыков и качеств, и других сфер социальной практики. Предполагает преемственность и многовариантность общего и профессионального образования. Помимо самих знаний, умений, навыков в содержание входит сам процесс, опыт их приобретения и практического применения, пути и способы самостоятельного добывания, поиска и открытия, самообразования. Преподаватель выполняет функции организатора учебы в индивидуальном подходе к обучению. Доминируют продуктивные, активно-творческие методы обучения, предлагающие самостоятельную и творческую деятельность проблемно-практического характера. Здесь сущность непрерывного образования может найти выражение через предпочтение педагогически организованным формальным структурам (кружки, курсы, средства массовой информации, заочное и вечернее обучение и т. п.).

В основе функционирования непрерывного образования лежат следующие принципы, определяющие его специфику: принцип гуманизма (обращенность образования к человеку, свобода выбора личностью форм, сроков, видов обучения, повышения квалификации, самообразования); принцип демократизма (доступность образования в любом возрасте благодаря многообразию форм обучения, в соответствии с интересами, возможностями и потребностями – отсюда непрерывное образование может рассматриваться как профессиональное образование взрослых, потребность в котором вызвана необходимой компенсацией знаний и умений, недополученных в ходе учебы, как своеобразный ответ на технологический прогресс, поставивший труд человека в состояние функциональной безграмотности); принцип мобильности (многообразие средств, способов, организационных форм системы непрерывного образования); принцип опережения (требует более быстрого и гибкого развития, перестройки учебных заведений и учреждений системы непрерывного образования по отношению к нуждам общественной практики, мобильного обновления их деятельности); принцип открытости системы непрерывного образования (расширения деятельности путем привлечения к обучению и повышению квалификации нетрадиционной аудитории, вольнослушателей); принцип непрерывности образования (систематизирующий).

В результате учета вышеизложенных принципов концепции непрерывного образования можно получить развивающуюся личность, подготовленную к универсальной деятельности, имеющую сформированные познавательные запросы и духовные потребности, способности самостоятельно планировать и реализовать свои цели.

В проекте концепции модернизации образования на 2006–2010 годы обозначено четыре основных этапа: переход к непрерывному профессиональному образованию; повышение качества профессионального образования; обеспечение инвестиционной привлекательности образования; реформа общего (среднего) образования. Внедрение системы непрерывного образования предусматривает модернизацию и системы дополнительного образования.

Таким образом, непрерывное образование, это не процесс развития, ввиду того, что его целью является не совершенствование как таковое, но стремление личности быть актуальной в существующей социальной действительности и приспособить социальную действительность внутренним потенциальным потребностям личности, то есть это осуществление интеграции индивидуального и всеобщего. Перспективным направлением реформирования системы высшего профессионального образования, требующим сфокусированного внимания на данном этапе, является, с нашей точки зрения, проблема формирования социокультурной компетентности как составной части профессионально творческой подготовки студента высшей школы через концепцию непрерывного образования. Одной из центральных идей должна стать идея перехода от школы знаний к школе культуры, рассмотрение образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника.

Литература:

1. Балакирева Э.В. Профессиологические основы развития педагогического образования: методология и концепция: монография. - СПб., 2005.
2. Каптерев А.И. Информатизация социокультурного пространства. - М., 2004.
3. Колянов А.Ю. Коммуникативный подход к проблеме профессиональной деформации. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bj.ru/>
4. Матяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Сибирь. Философия. Образование. - 2002. - №6. - С.37-47.

5. Минкина В.А. Информационная культура и способность к рефлексии // Высшее образование в России. - 1995. - №4. - С. 27–36.
6. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. - СПб., 2004.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Григорьева И.В.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Формирование лингвокультурных ценностных ориентаций молодежи посредством телевизионных образовательных программ

В условиях современного информационного общества развитие медиасистемы идет стремительными темпами. Многообразие видов СМИ, новые технологии в области массовых коммуникаций усиливают их влияние, способствуют проникновению во все сферы жизни социума. Сегодня коммерциализация СМИ приводит к преобладанию на телеэкранах негативной информации и рекламы. В то же время существуют общеобразовательные программы, помогающие молодежи расширить свой кругозор. В этих условиях необходимо понять, какие ценностные ориентации у молодежи формируют разные виды современных СМИ, в частности телевидение, чтобы получить возможность оптимально использовать этот потенциал.

Проблемы деятельности СМИ, ее влияние на аудиторию привлекали внимание зарубежных ученых на протяжении всего XX века и рассматривались под углом зрения разных наук: социологии, политологии, лингвистики, философии.

Американские ученые Г.Лассуэл и В.Липпман, а также немецкий исследователь Т.Адорно в 20-30-е годы XX века говорили о безграничном влиянии СМИ на общественное мнение и поведение людей.

В 40-60-х годах XX века под влиянием ряда исследований уверенность во всемогуществе прессы сменилась более сдержанным отношением в ее возможностям воздействия на массовую аудиторию. Основоположниками теории «минимального эффекта» стали П.Лазарсфельд и Р. Мертон. Б.Берельсон исходит из того, что массовая коммуникация в своих действиях ориентируется на потребности (ожидания) аудитории и этот факт в какой-то мере определяет содержание сообщений[1].

С начала 70-х годов XX века начинается новый этап в исследовании СМИ, длящийся до настоящего времени. Одним из ярких представителей

этого периода является канадский социолог и культуролог М.Маклюэн, исследующий СМИ и их взаимосвязь с характером общества в котором они распространены[2].

В настоящее время проблема информационного воздействия на массовую аудиторию приобретает все более масштабный характер. Это объясняется тем, что «современный этап развития общества характеризуется возрастающей ролью информационной сферы, представляющей собой совокупность информации, информационной инфраструктуры, субъектов, осуществляющих сбор, формирование, распространение и использование информации, а также системы регулирования возникающих при этом общественных отношений»[3].

Процесс распространения информации неизбежно включает в себя и процесс распространения идей, сопряженных с определенными ценностными ориентациями, стимулирующих принятие и усвоение определенных моделей и образцов поведения.

СМИ характеризуются некоторыми специфическими признаками: доступностью, многообразием каналов, использованием разнообразных технических средств, высокой степенью частоты и регулярности передачи информации, универсальностью, засильем рекламы и т.д.

Доступность является главной отличительной чертой электронных СМИ, в частности телевидения. Сегодня оно вместе с радио считается самым распространенным каналом массово-информационного воздействия. Они способны охватить широкие слои населения, многие из которых остаются вне влияния других СМИ (печать, Интернет).

На современном этапе существует большое количество разнообразных ТВ каналов, из которых можно выбрать любой: музыкальный, спортивный, новостной. Благодаря Интернету и спутниковому ТВ, можно принимать несколько десятков (и даже сотен) каналов, в том числе из разных стран.

На ведущих каналах (ОРТ, РТР, НТВ) новостные передачи выходят каждый час, или каждые два-три часа. Таким образом, можно говорить не только о многообразии информации и различных способах ее подачи, но и об одновременном охвате больших групп людей.

Универсальность телевидения связана с такими характеристиками как зрелищность, экранность, прямой эфир.

Для современного телевидения реклама – один из основных источников дохода. Однако данное обстоятельство имеет существенный недостаток – чрезмерное использование рекламы приводит к деформации системы ценностных ориентаций человека, подменяя стимулы духовного развития потребительски ориентированными стимулами. На современном этапе засилье рекламы приобрело весьма значительные масштабы, что наглядно свидетельствует о мощном воздействии, оказываемом рекламой на формирование духовного мира и ценностных ориентиров молодежи.

Ценности – духовные и материальные феномены, имеющие личностный смысл, являющиеся мотивом деятельности.

Следующее определение ценностей показывает, что ценности – «обобщенные представления людей относительно целей и норм своего поведения, воплощающие исторический опыт и концентрированно выражающие смысл культуры отдельного этноса и всего человечества. Это существующие в сознании каждого человека ориентиры, с которыми индивиды и социальные группы соотносят свои действия. На основе этих ориентиров складываются конкретные типы поведения, в том числе социокультурные типы отношений россиян к политической и экономической трансформации нашей страны»[4]

В силу разнообразия выразительных средств, телевидение имеет возможность использовать для достижения максимального влияния на аудиторию весь спектр как вербальной, так и невербальной информации.

Ни газеты, ни радио не смогли взять человечество в плен информации так крепко, как телевидение – домашний источник связи с миром. О его влиянии О.Ф.Пиронкова пишет: «Его назначение оказывается примерно таким же, какое в народных сказках имело волшебное зеркало: заглянув в него, узнаешь, где что делается. В отличие от других СМИ телевидение не только информирует о том, что происходит в мире, но и дает изображение происходящего, создавая иллюзию непосредственного присутствия зрителей на месте событий»[5:65]

Будучи одним из наиболее совершенных на сегодняшний день средств отражения реальной действительности, жизни общества во всех ее проявлениях, телевидение в то же время представляет собой богатейший источник информации, удобный инструмент изучения общества, его развития. Телевидение одновременно и отражает насущные

проблемы современности, и оказывает влияние на возникновение определенных потребностей у тех или иных слоев общества. Являясь наиболее универсальным средством, оно способно синтезировать все виды просветительства в области культуры и научной популяризации. Эта универсальность открывает большие возможности, позволяя решать не только такие сложные задачи, как развитие творческой активности, познавательных способностей, но и формировать ценностные ориентации молодого поколения.

Однако при всех достоинствах телевидению свойственны и некоторые недостатки.

Тема просветительства, обращение к детской, молодежной и студенческой аудитории для многих современных телекомпаний становится второстепенной. Одна за другой из программ центрального и местного вещания исчезают передачи научно-популярного, просветительского характера, поскольку эти передачи, адресованные наименее социально защищенным слоям населения, не вызывают материального интереса ни у владельцев телеканалов, ни у рекламодателей.

Работая для детской и молодежной аудитории, телевидение должно стремиться расширять функции информации и воспитания. Как отмечает В.В.Егоров: «каким бы актуальным ни было содержание вещания, оно несет в себе вместе с пользой и определенные опасности, связанные с бездумным просмотром всех передач подряд, с появлением желания заменить телевизором все: сначала книгу, газету, театр, кино, а потом, может быть, и учителя, школу»[6:180].

Таким образом, необходимо, чтобы на телевидении сегодня было больше культурно-просветительских, познавательных программ для молодежи. Роль телевидения в жизни молодежи и процессе ее воспитания увеличивается, поэтому оно должно способствовать формированию признанных лингвокультурных ценностей.

Литература:

1. Липпман У. Общественное мнение. – М., 2004.
2. Лазарсфельд П., Мертон Р. Массовая коммуникация, массовые вкусы и организованное социальное действие//Назаров Н.М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований – М., 1999.
3. Маклюэн Г. Понимание медиа: внешнее расширение человека – М., 2003.

4. Динамика ценностей населения формируемой России. – М.,1996.
5. Пиронкова О.Ф. «Живые новости», или о времени и пространстве в телевизионном эфире//Социс. – № 8. 2010. – С. 65-67.
6. Егоров В.В.Телевидение между прошлым и будущим. – М.,1999.

Галстян С.С.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Лингвориторическая компетенция языковой личности

С появлением нового прагмалингвистического направления в изучении языка появился и новый термин «лингвориторика», как сочетание двух понятий – лингвистики и риторики, что определил новый подход в изучении человеческой речи в современном языкознании.

Лингвистика и риторика считаются одноуровневыми величинами, которые обеспечивают распределение языковых значений и перераспределение их функций на уровне лингвориторики. Лингвистические структуры рассматриваются как строительный материал в рамках структур риторических, имеющих непосредственный выход в социокультурную коммуникацию. Успех личности в коммуникативном процессе по большей части определяется ее языковой компетенцией.

Понятие компетенция в литературе трактуется неоднозначно, однако даже при отсутствии четкого определения можно выделить некоторый общий смысл, присущий большинству трактовок.

Компетенция или компетентность есть некоторое интегративное качество субъекта, включающее в себя когнитивные, мотивационные ценностные и практические аспекты, которое проявляется в успешных действиях в какой –либо области.

В Глоссарии терминов ЕФО 1997 г. компетенция определяется следующим образом:

1. способность делать что-либо хорошо или эффективно;
2. соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;
3. способность выполнять особые трудовые функции.

В такой интерпретации, учитывая разные способы употребления термина «компетенция», её можно охарактеризовать как универсальный термин, обозначающий в зависимости от контекста качественные характеристики человеческих способностей и умений проявить себя в зависимости от сложившихся условий, ситуаций и обстоятельств.

В нашем контексте под термином компетенция подразумевается умения и способности человека произвести грамотный и качественный текст в письменной или устной форме, особенно, если устная речь адекватна сложившейся речевой ситуации. Иными словами, компетенция – это степень овладения богатым арсеналом оттенков передачи мысли на родном или другом языке, которая обеспечивает успех коммуникативного замысла – интенции.

Подобно тому как разные люди с разными предпочтениями и вкусом по разному обустривают свои жилища, так и у каждого человека присуща своя языковая и речевая компетенция, свой способ представления себя. Одни выражают свои мысли, собственное видение окружающей действительности и мироощущение строгим, лаконичным образом, другие красноречивы и выбирают разнообразные пышные языковые украшения для материализации своих мыслей, грамотно и ярко оформляют речь, делая ее запоминающимся, превращая язык из виртуального в осязаемую субстанцию.

Обращая внимание на разнообразные проблематики социокультурной коммуникации, лингвистическая наука сегодня базируется на интеграции принципов классической риторики, появляющиеся новых направлений для изучения этих проблем и современного антропоцентрического подхода в языкознании. В рамках последнего методологическим ориентиром для изучения лингвориторической компетенции личности служит Теория языковой личности, появившаяся в 80-90-е годы прошлого столетия. Стимулом для появления этой теории послужило осознание приоритетности личностного начала в языке. История и методология формирования Теории языковой личности прослежена Г.Н. Богиным и получила дальнейшее развитие в трудах таких лингвистов как Ю.Н. Караулов, И.Я. Чернухина, А.А. Волков и др.

Различные науки изучают личность, и она выступает в качестве их связующего центра. Человеческая личность всегда была и остается одной

из самых загадочных тайн природы. Ее разгадка одна из волновавших и волнующих тем для ученых, изучающих человека. С такими понятиями, как «индивид» и «субъект», «личность» репрезентирует один из аспектов общего интегративного понятия – «человек».

Разнообразие подходов и множество теорий свидетельствуют о сложности проблемы обоснования существенных признаков личности, ее структуры и функционирования. Различие заключается главным образом в понимании роли стадий в процессе формирования личности: создание познавательных навыков – в теории развития познания, понимание чувств других людей – в теории нравственного развития, преодоление напряженности в сознании собственного «Я» - в психологических теориях, формирование личностного смысла как осознанного отношения к действительности, индивидуализированного отношения личности к миру, в котором осуществляется ее деятельность. Осуществление активной деятельности в социальной среде, в которой преломляются многочисленные отношения, трудно представить без языка.

Традиционно язык есть структура, носитель языка субстрат этой структуры. В разных направлениях лингвистической науки человек, представленный как языковая личность, наделяется исходными характеристиками. В психолингвистике это механизмы и модели порождения и восприятия речи и психофизиологической организации речи. В прагмалингвистике представлен человек располагающий установкой, целями, правилами и тактикой коммуникации, а также и пресуппозициями – оценками и знаниями относительно собеседника и того, что он сообщает. Тенденция развития прагмалингвистики обращена на интеллект человека, обладающей рассудочной логической способностью.

Прагматика (от греч. *pragmatos* – дело, действие) – область исследований в семиотике и языкознании, в которой изучаются функционирование языковых знаков в речи. Термин «прагматика» введен в конце 30-х гг. 20 в. Ч. Моррисом, как название одного из разделов семиотики, которую он разделил на семантику, синтактику и прагматику. Семантика исследует отношение знака к действительности, синтактику интересуется отношения в системе «знак-знак», предметом прагматики являются отношения знака к человеку – субъекту знаковой деятельности.

В конце 80-х годов прошлого века лингвистика, в значительной мере благодаря усилиям Ю. Караулова и его последователей, открыла новое, прагматическое направление в анализе отношений человека и языка. На его знамени начертан лозунг «За каждым текстом стоит языковая личность», в противовес преобладающему ранее подходу в лингвистике восходящим к идеям Соссюра лозунгу «За каждым текстом стоит система языка». Новое направление раскрывает широкий диапазон исследований речевой деятельности человека.

Под языковой личностью понимается совокупность языковых способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, то есть текстов в том числе и в устной речи – дискурсов, которые различаются:

1. степенью структурно-языковой сложности;
2. глубиной и точностью отражения действительности;
3. определенной целевой направленностью.

Языковая способность является человеческим приобретением в ходе эволюции и служит фундаментальным отличием человека от животных. Можно так определить языковую способность: это многокомпонентная функциональная система, являющаяся следствием отражения элементов системы русского языка. Это некоторая система элементов и правил их реализации, способ хранения языка в сознании и одновременно – способом реализации отраженных сознанием элементов системы языка.

Способствуя разрушению границ между дисциплинами, изучающими человека, а человека нельзя изучать вне его языка, теория языковой личности уже интегрирована в риторическую теорию, открывает широкие возможности для изучения всех аспектов филологической феноменологии, филологического сознания и его психолингвистического фундамента.

Если психолингвистика занимается изучением механизмов и моделей порождения и восприятия речи и психофизиологической речевой организации человека, то в прагмалингвистике представлен человек, располагающий установкой, целями, правилами и тактикой коммуникации, а также пресуппозициями, то есть оценками и знаниями относительно собеседника и того, что он сообщает. Здесь больше внимание обращается на интеллект человека как родовой личности, обладающей рассудочной логической способностью.

И если первые два направления в трактовке языковой личности имеют тенденцию к интеграции с психологией и логикой, то третье направление – структурное описание языковой личности, скорее всего, может быть интегрирована с педагогикой, подготовкой кадров связанных с языком.

Здесь среди родовых способностей личности особое место занимает рефлексивная способность человека, являющаяся изначально методологической, т.е. указывающий способ дальнейшего освоения мира. В том числе и мира речевых произведений. Суть его заключается в активном вмешательстве в речь собеседника в процессе диалога, в оказании ему помощи выразить свои мысли и чувства, в создании благоприятных условий для общения, в обеспечении правильного и точного понимания собеседниками друг друга.

Литература:

1. Безменова Н.А. Очерки по теории и истории риторики. - М., 1991.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Автореф. дисс... доктора филол. наук. Л., 1984.
3. Караулов Ю.Н. Некоторые мысли о состоянии русского языка // Русский язык в СССР. - 1991. - №8.
4. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление. - М., 1988.

Бакулев Г.П.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Язык новых медиа

Так же, как среднему человеку в девятнадцатом веке пришлось учиться грамоте, чтобы читать газеты, люди сегодня должны освоить компьютер, прежде чем появятся и приживутся массмедиа на базе компьютеров. И так же, как людей, учащихся читать, важно было совершенствование системы образования, так и сегодня развитие массовой компьютерной грамотности невозможно без системы образования. Уровень знаний, необходимый для работы с компьютеризированными СМИ, вроде навыков чтения и письма для

использования газет, в общем-то невелик. Людям не надо быть компьютерными программистами точно так же, как читатели газет не должны быть репортерами или редакторами. Несмотря на столь низкие требования, людей, особенно взрослых, часто страшит необходимость учиться что-то делать по-новому.

Умение пользоваться поисковыми системами и разрабатывать сложные поисковые стратегии – это сочетание механических и концептуальных навыков. Понятие «медиаграмотности» должно включать способность критически оценивать информацию саму по себе и в более широком контексте ее источника важна независимо от того, где и как эта информация найдена. Нужно всегда помнить, что новые медиа все больше помогают элите создавать и укреплять эффективную «псевдореальность». К этому относятся «поставленные» пресс-конференции, общественные мероприятия и церемонии, организованные масс-медиа и для них, чтобы манипулировать реальностью, а не отражать ее.

Теперь, как никогда прежде, информацию надо фильтровать. Рост поисковых систем в Интернете, WWW и крупных базах данных (включая домашние странички) предлагает иное решение. Все пользователи новых медиа должны обладать навыками эффективного, логического и целенаправленного поиска, если вообще надеются выйти на интересующую их и нужную информацию».

Те, кто использует и понимает онлайн-среду, формируют собственную культуру. В ее описании нельзя обойтись без таких популярных метафор, как «киберпространство», «Сеть», «Паутина», «информационная супермагистраль», «Инфобан», «информационная границы», «киберкультура» и т.д.

Электронный язык характеризуется набором ситуационных ограничений, которые делают его непохожим на другие варианты английского языка. Сообщения, передаваемые по сети, не являются ни письменными, ни устными в обычном смысле этих слов. С одной стороны, между участниками легко налаживается взаимодействие и происходит чередование тем, что характерно для некоторых вариантов устного английского.

Однако их нельзя назвать чисто устными сообщениями, поскольку участники не видят и не слышат друг друга. Нельзя считать их и чисто письменными, поскольку многие из них сочиняются прямо в онлайн-овом

режиме, что исключает использование стратегий планирования и редактирования, к которым прибегает даже самый неформальных автор.

Специалисты описывают это вариант как «разговор в письменной форме», «написание букв, которые передаются по телефону», «групповое обсуждение в замедленном темпе», или «участники должны использовать язык, как будто ведут беседу, хотя их сообщения должны быть записаны».

Стремление сделать компьютерную технологию более «дружелюбной» вызвало коренные изменения в отношении людей к персональным компьютерам и их поведению.

Сложные компьютерные системы и периферийные устройства не только относительно дороги по сравнению с другими формами персональной технологии, но и требуют определенного уровня технических знаний и должны доказать свою практическую ценность, прежде чем стать массовыми.

Конечно, техническая терминология не столько исчезает, сколько дополняется и во многих случаях складывается в новую категорию, так как члены «киберкультуры» учатся «ходить одной дорогой» и «говорить на одном языке», по крайней мере на начальном уровне через посвящение, имитацию и погружение, чтобы, так сказать, «заполнять пропуски», как это делают люди с общей культурой, даже не обладая полной информацией.

Культура тесно связана с языком. Преодолеть лингвистический барьер не так-то просто. Хотя считается, что английский язык, используемый в глобальной компьютерной коммуникации, – международный, но в действительности им владеют далеко не большинство жителей планеты. Это одна сторона проблемы. Другая заключается в том, что язык новых медиа очень необычный и включает метафоры, акронимы, знаки, символы и т.п., а также множество оппозиций, которые никогда не были такими важными, как сейчас, как, например, «в реальном времени» в отличие от асинхронного времени или «реальный мир» в отличие от киберпространства.

Старые термины приобрели новые значения или измерения. Появилось много новых терминов. Сформировался кодекс поведения в Интернете, который передается, например, во время онлайн-дискуссий от «ветеранов» к «новичкам» так же, как культура в оффлайн-мире передается от поколения к поколению родителями,

учителями, религиозными пастырями и другими уважаемыми старейшинами в обществе. Хотя не все пользователи соблюдают правила, тем не менее то, что постепенно вырисовывается можно назвать «нетикет». Важно, что общая тенденция к депрофессионализации языка компьютерной коммуникации способствует превращению ее в средство массовой информации.

Перед разработчиками новых технологий стоит задача создать новые системы, которые будут не только служить целям познания мира, ориентации в нем и развлечения отдельных людей, но и делать это лучше, чем традиционные массмедиа. Чтобы добиться успеха, новым системам массмедиа придется предлагать такое сочетание содержания, удобства, стоимости и доступности, которое будет лучше того, что людям уже дают телевидение, радио, кино, газеты, книги и журналы.

Резепова Н.В.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Изменение дискурсивных аспектов политической речи в новых интенциях

Развитие и функционирование политического дискурса тесно связаны также с проблемой языковой политики и языкового регулирования. Функции языка как средства интеграции являются одновременно и средством завоевать и укрепить политическое господство. Изменения в политическом дискурсе могут иметь как плановый, так и внеплановый характер. Изменения могут быть предприняты политической группировкой для стабилизации своего господства. В этом случае можно говорить о попытке решить актуальные политические задачи в категории символов. Изменения могут быть также результатом и реакцией на новые внешние обстоятельства.

В результате изучения дискурса с позиции его спецификации внимание ученых стали привлекать отдельные специализированные дискурсивные формы, связанные с различными видами институциональной коммуникации: область медицины, права, торговли, различных консультативных и бюрократических служб.

Административно-управленческий и юридический дискурсы являются по своей природе схематизированными, нивелированными и нормированными. Дискурс политики более гибок, спонтанен, новативен и эмоционален. Особенно это отражается в речевых произведениях, в ораторской речи.

Для интерпретации дискурсивного пространства немецкой ОНР актуальной является мысль П. Рикера, который вслед за Ф. Соссюром утверждает, что «в языке имеются только одни различия». В развитие этой мысли он предлагает рассматривать значения, принадлежащие отдельным знакам «не как этикетки в причудливом перечислении, а как относительные, негативные ценности, противопоставляющие одни знаки другим» [3,126]. В политической речи все строится как раз на противопоставлении.

Это означает, что существуют внутренние зависимости отдельных составляющих дискурса. Этим объясняется и такое явление, как «отягощенность» тех или иных внешне, казалось бы, нейтральных политических понятий. Тем не менее они отягощены, потому что в связи с их употребление могут возникать негативные ассоциации, основанные на том, что в дискурсивном пространстве сохраняется взаимодействие с другими сопутствующими составляющими и распространителями (сравн. определенную историческую отягощенность в немецкой политической коммуникации слова *national* и отчасти слова *Volk*, которые были очень частотными лексическими единицами, а также основами для образования новых сложных и производных слов в период национал-социализма). Неизбежная ассоциативная связь между прошлым и настоящим при употреблении определенных лексических единиц подтверждает пространственный характер общественно-политической речи.

Лингвопрагматические аспекты политической речи

Исследуя проблемы политической коммуникации, У. Сарцинелли ставит вопрос о так называемой «легитимационной ловушке». Противоречие политической реальности, элемент разрыва и некоторого несоответствия состоит во взаимодействии представительской, репрезентативной сферы, в которой принимаются собственно решения, в которой «делается» политика (парламент, публичные программные выступления политиков) и тем, как эти события, решения, действия показывают, как о них сообщается, в какую они облачаются форму. В этом

заключается «легиматиционная ловушка». Проблема состоит в том, чтобы выявить подлинное, истинное политическое действие. Если средства массовой информации выступают в качестве посредника между политиками и гражданами, не допускает ли это промежуточное звено неизбежных искажений? Некоторые признанные теоретики в области изучения современных общественных процессов (Сарцинелли, Эделманн, Луман) задаются вопросом, не является ли то, что преподносят публике средства массовой информации, «символической политикой»? Этот вопрос можно сформулировать и по-другому: не является ли медийная публичная политическая коммуникация псевдокоммуникацией?

Рассматривая соотношение и взаимодействие понятий «политическая коммуникация» и «политический дискурс», У. Сарцинелли поднимает проблему легитимности, мышления в духе легитимности и высказывает гипотезу, что произошла подмена категории легитимности свободной от норм функциональностью и самореферентностью [5]. Вопрос о легитимности и конституировании, обосновании и оправдании власти является не только темой дискуссии в области духовной ориентации. Вопрос легитимности был и остается центральной темой теоретической рефлексии исследований демократической ориентации и политико-социологического анализа в рамках политической науки.

Власть, удержание власти требует постоянного коммуникативного обновления, а коммуникация представляет собой не одноразовый акт, а непрерывный имманентный процесс [5, 552]. Демократические системы зависят от коммуникации не только в силу необходимости выживать, сама политическая коммуникация все в большей степени определяет процесс повседневной политической практики. Жизнеспособность политических систем не в последнюю очередь связана с их умением правильно вести коммуникацию. Если следовать логике теории Сарцинелли, то получается, что такие понятия, как государство, государственная политика уже давно не являются тем, чем они были раньше: централизованными монополиями элиты с латентным угрожающим потенциалом. Эта модель соответствует в значительной степени пониманию государства 19 века. Современное государство, если оно хочет быть действенным, все в большей степени осознает себя как кооперативное, координирующее, «переговорное» и коммуникативное. Даже авторитарным политикам нужно подкрепление в виде модели действия, ориентированной на

кооперацию, мотивацию, коммуникацию, консенсус и общественное признание.

Лингвистическое исследование значительного корпуса политических речей, имеющих различную партийную принадлежность, может опираться на принцип контрастивного анализа и, следовательно, на использование при анализе определенного параметра сопоставления.

Именно таким образом представляется возможным проанализировать функциональное и структурное многообразие общественно-политических речей в соответствии с их определенными основополагающими признаками (базовыми моделями).

Предлагаются следующие параметры сопоставления:

1. Формулы обращения к аудитории и политическим оппонентам
2. Соотношение между использованием форм единственного и множественного числа в первом лице: коллективная форма (Kollerktiva) и индивидуальная форма (Individuativa).
3. Атрибутивное поле
4. Темпоральные отношения
5. Дейктические слова в структуре аргументации
6. Визионарные формулы
7. Формулы акцентирования
8. Слоганы

Приверженность определенным целям выражаться прямыми и косвенными способами. В этой связи представляется возможным выявлять эксплицитные и имплицитные цели высказывания, а также устанавливать их соотношенность. Так, например, эксплицитной целью выступления может быть юбилей города, предприятия или самого выступающего человека, а имплицитной - актуальная злободневная ситуация и необходимость обозначить по отношению к ней свою позицию. Таким образом проблема экспликации или импликации политических целей проецируется на уровень ситуации. Уровень ситуации соотносится с двумя типами высказываний, а именно: а) высказываниями, ориентированными на ситуацию, б) высказываниями, ориентированными на адресата, в) высказываниями, соотносимыми с конкретной задачей.

В свою очередь и приверженность определенным целям выражается прямыми и косвенными способами. В этой связи к аргументативным моделям относятся формулы акцентирования, выражающие намерения.

Такие формулы создаются, в частности, на основе конструкций [bekennen + zu +etw., glauben + an + etw.]

Позиция говорящего, соотносящаяся с его целями часто выражается через глагольную модель, репрезентирующую определенное намерение (wollen+ инфинитив).

В сфере представления политической философии и создании высказываний, отражающих определенные позиции и обязательства, характерными и частотными являются, в частности, следующие модели:

wir bejahen +Akk.

wir sehen +Akk.

wir halten + Akk. für wichtig

wir erkennen +Akk.

wir fühlen uns + Part., Adv.

Уровень речевых микроструктур является в принципе центральным и определяющим для анализа политической речи. Он включает собственно формулировки - формулы - клише.

Новая динамика политического дискурса

В настоящее время в немецком политическом дискурсе наблюдается резкая смена парадигмы и одновременно новая дифференциация всего политического дискурса. Доминирующим мотивом последних лет стал мотив реформ. Мотив реформ затрагивает все сферы жизни общества (здравоохранение, пенсионное обеспечение, структура экономики, университетское образование).

Традиционно в немецкой общественно-политической речи было представлено эволюционное и революционное направление. Если в 90-е годы на уровне этаблированных партий наблюдалось некоторое снижение порога конфронтативности и переход к эволюционной системе взаимодействия, то сейчас новую силу набирает протестное направление дискурса (внутри социал-демократической партии по отношению к лидерам этой партии). В то же время в выступлениях Шредера появляются мотивы и слоганы, которые ранее были характерны для христианских демократов.

Таким образом, дискурсивное пространство разворачивается как реальность существующих элементов в их столкновении, в результате системы взаимодействий, взаимозависимостей и взаимовлияния. Для современного немецкого политического дискурса в целом характерен

определенный набор аргументативных моделей, который является общим и универсальным. Однако различные политики актуализируют эти модели в различном соотношении, используя возможность выбора. В процессе создания дискурса особое значение приобретают способы сцепления составляющих элементов, которые подчиняются риторической цели и общей политической интенции. Однако, если еще в конце 90-х годов были достаточно четко обозначены социал-демократический дискурс и дискурс христианских демократов с ярко выраженной поляризацией, то сейчас происходят новые процессы изменения речевых стратегий, заимствования и «перераспределения» ценностных ориентиров, а также новой дифференциации всего политического стиля. Эта новая динамика требует дальнейшего научного осмысления.

Литература:

1. Бюлер К. Теория языка. - М., 1993.
2. Реале Д., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. - СПб., 1997.
3. Рикер П. Конфликт интерпретаций. - М., 1995.
4. Тарский А. Введение в логику и методологию дедуктивных наук. - Биробиджан, 2000
5. Sarcinelli, U. Repräsentation oder Diskurs? Zur Legitimität und Legitimitätswandel durch politische Kommunikation [Электронный ресурс]. URL: ztschr.f.Politik

Курченко А. А.

Российский государственный
социальный университет,
г. Москва

Структура языкового сознания как фактор, формирующий языковую картину мира

Тенденция к гуманизации науки, к переходу к антропологической парадигме способствует тому, что исследования в области специфики формирования национальных языковых картин мира становятся все актуальнее.

Безусловно, отмечая важность структурно-функционального аспекта языкового сознания в формировании языковых картин мира, нельзя забывать и о внешнем факторе, влияющем на процесс концептуализации

объектов, явлений и отношений между объектами и явлениями внешнего мира, а следовательно на сам процесс формирования языковой картины мира. Таким фактором является среда обитания этноса, его материальная культура, а также объективно существующие связи между объектами и явлениями внешнего мира. Именно внешний мир, в условиях которого происходит становление этноса и его национального языка, влияет на становление менталитета и мироощущения народа, что в дальнейшем фиксируется в языке.

На более поздних этапах существования народа именно национальный язык и языковое сознание являются проводниками основных вербализированных стереотипов национально-специфического мышления. Прежде чем мы начнем рассматривать компоненты и функции сознания, следует отметить, что сознание это сложная многоуровневая сущность, состоящая из *сенсорно-рецептивного, логико-понятийного, эмоционально-оценочного и ценностно-нравственного* компонентов, каждый из которых отвечает за определенную область в формировании национальной языковой картины мира.

Обратимся к *сенсорно-рецептивному компоненту*, в котором происходит формирование мироощущения, «мирочувствования» народа.

Безусловно, с чисто физиологической точки зрения все люди на земле, независимо от этнической принадлежности и языка, на котором они говорят, воспринимают окружающий мир одинаково. Тогда почему существует такое большое количество несовпадений в восприятии акустических и визуальных импульсов, поступающих из внешнего мира? Почему русская лягушка говорит *ква-ква*, а японская - *kero-kero*? Почему в русском языке есть и *синий* и *голубой*, а в английском эти два концепта сведены в один - *blue*? Ответом на этот вопрос может служить тот факт, что процесс концептуализации сенсibiliй происходит не в головном мозге, а в сознании, где воспринятые импульсы по-разному интерпретируются, и где представители разных культур могут по-разному расставлять акценты.

Если мы обратимся к вопросу цветообозначения в различных культурах, то заметим, что в данном процессе важную роль играют коннотативные отношения и прототипические связи, так как человеческое сознание стремится найти определенный точки соотнесения, референции в процессе лексикализации. Вот почему в

русском языке существует *цвет морской волны, серебряный, болотный, землистый, молочный, слоновой кости, бирюзовый, песочный, малиновый, пепельный, лимонный, золотой* и т.д.; в английском - *turquoise, golden, coffee-coloured, ash-grey, orange, sky-blue*; в немецком - *aschgrau, türkis, silbern, kafeebraun, elfenbeinern, golden* и т.д.

Таким образом, можно предположить, что на нейрофизиологическом уровне головной мозг человека, независимо от его этнической принадлежности, воспринимает поступающие извне импульсы одинаково. Далее в процессе концептуализации в сознании представителей той или иной культуры данные импульсы могут быть по-разному интерпретированы, что и будет зафиксировано в их лексикализованной форме.

Еще одним важным компонентом, отвечающим за формирование национальной логики, является *логико-понятийный компонент*. Процесс концептуализации не универсален, он обладает культурно-специфическими чертами. Каждой культуре свойственны определенные черты, свойства, доминирующие в менталитете народа. Такого рода черты принято называть культурно-этническими доминантами.

В немецком языковом сознании одной из таких доминант является лексико-семантическое поле *аккуратность*, представленное в национальном языке следующими концептами:

adrett durch ordentliche, sorgfältige, gepflegte Kleidung und entsprechende Haltung äußerlichansprechend (известный своей манерой держаться и аккуратной, тщательно ухоженной одеждой);

akkurat auf ordentliches Aussehen von etwas bedacht und daher besonders sorgfältig, genau (что-л. тщательно обдуманное и поэтому аккуратно и добросовестно выполненное);

pedantisch von kleinlicher, übertriebener Genauigkeit (чрезмерно придирчивый и аккуратный);

penibel genau und sorgfältig (in einer bereits als übertrieben empfundenen Weise) (скрупулезный и исполнительный в чрезмерном виде);

sauber von sorgfältiger Sauberkeit und Reinlichkeit (чистый и опрятный);

sorgfältig mit großer Sorgfalt, von Sorgfalt zeugend (тщательно выполненный).

Если мы обратимся к английскому языковому сознанию, то отметим, что важную роль в нем играет концепт *home*, тесно связанный с

концептами *privacy* и *freedom*. Доказательством тому служит большое количество производных понятий: *home-coming*, *homesickness*, *homey*, *homeliness*, *home-keeping*, *homeward* и т.д. Следует отметить, что концепт дома, домашнего очага в английском языковом сознании очень близок концепту *Родина* в русском языковом сознании (англ. *homeland*).

Данные примеры иллюстрируют национально-культурную специфику процесса концептуализации. Несмотря на кажущуюся эквивалентность, концепты в языковых сознаниях носителей разных культур могут быть по-разному интерпретированы, в них могут быть по-разному расставлены акценты, что может создать большую сложность в процессе межкультурной коммуникации.

Любая национальная картина мира не могла бы считаться полной без категории оценки. За процесс формирования субъективного отношения нации к внешнему миру отвечает эмоционально-оценочный компонент. Иногда данный компонент рассматривают в его связи с ценностно-нравственным компонентом, так как по своей сути они отвечают за одну и ту же область в языковой картине мира, за область «мирооценки».

Остановимся поподробнее на эмоционально-оценочном компоненте. Как известно категория оценки, которую можно легко свести к бинарной оппозиции «хорошо – плохо», является универсальной категорией, свойственной всем естественным языкам. Говорить в данном случае о какой-либо национально-культурной специфике, заложенной в языковом сознании, достаточно сложно.

Единственная возможность найти какие-либо специфические черты в сфере субъективной оценки заложена в области коннотативных связей. Обратимся к русскому, немецкому и английскому языковым сознаниям и к тому, как люди в разных культурах переносят черты животных на характер людей:

Русское языковое сознание	Английское языковое сознание	Немецкое языковое сознание
<i>Корова</i> 1. крупная, нерасторопная, неуклюжая женщина; 2. глупая, недалекая женщина.	<i>Cow</i> slang for a woman (сленговое обозначение женщины).	<i>Die Kuh</i> 1. weibliche Person, über die sich jmd. ärgert (женщина, которая всех раздражает).

<i>Крыса</i> 1. человек, вызывающий неприязнь; 2. человек, занимающийся доносами.	<i>Rat</i> a worthless disloyal person (бесполезный, незаслуживающий доверия человек).	<i>Die Ratte</i> widerlicher Mensch (мерзкий человек).
<i>Осел</i> глупый, тупой, упрямый человек.	<i>Donkey</i> foolish, slow-thinking person (глупый, медленно соображающий человек).	<i>Der Esel</i> Mann, dessen Verhalten man für dumm hält (человек, который глупо себя ведет).
<i>Медведь</i> крупный, сильный, но грузный и неуклюжий человек;	<i>Bear</i> 1. a rough bad-mannered man (жестокий, невоспитанный, человек).	<i>Der Bär</i> прямые коннотации не зафиксированы.
<i>Лиса</i> хитрый, лукавый, льстивый человек.	<i>Fox</i> 1. a person who deceives others by means of clever tricks (человек, обманывающий других с помощью различных уловок); 2. a sexually attractive man or woman (сексуально привлекательный мужчина или женщина).	<i>Der Fuchs</i> durch Schläue und Gewitztheit gekennzeichnete Person (человек известный своей хитростью и проницательностью).
<i>Петух</i> 1. вздорный человек, забияка. 2. тот, кто любит покрасоваться.	<i>Cock</i> someone who is (or thinks he is) the most powerful or influential person among a group (кто-то кто является (либо считает себя) самым важным и влиятельным в компании).	<i>Der Hahn der Hahn im Korb sein</i> als einziger Mann Mittelpunkt im Kreis von Frauen sein (быть центром внимания с женской стороны).

Данные примеры иллюстрируют то, как в разных языковых сознаниях на первый взгляд эквивалентные концепты могут быть по-разному интерпретированы и насколько по-разному могут быть расставлены акценты.

Еще одним важным компонентом языкового сознания, о котором уже ранее упоминалось, является *нравственно-ценностный компонент*. Данный компонент отвечает за формирование той области национальной языковой картины мира, в которой зафиксирован многовековой коллективный жизненный опыт народа. Главное отличие данного компонента от эмоционально-оценочного заключается в том, что данные оценки более сложные как по форме, так и по содержанию. Исследуя данный компонент необходимо обращаться ко всему жизненному опыту и

народной мудрости, зафиксированной в национальном языке того или иного народа.

Фразеология и идиоматика различных языков как наиболее специфически окрашенная область языкового сознания это ключ к пониманию нравственно-ценностных ориентиров представителей других культур, к пониманию установившихся в данном обществе представлений о морально-нравственных и ценностных приоритетах.

Подводя итог, можно отметить, что исследование компонентов и функций языкового сознания является одним из главных ключей к пониманию сущности такого важного для межкультурной коммуникации понятия как языковая картина мира. Требования современного мира заставляют ученых все чаще обращаться к исследованию национально-культурных особенностей, зафиксированных в национальных языках.

Концептуализация действительности, которая происходит в языковом сознании, последующая лексикализация данных концептов это сложный, многоуровневый процесс, каждый компонент которого отвечает за формирование особой области в национальной языковой картине мира. Такими областями являются: национальное мироощущение, национальная логика, национальная категория оценки и национальные нравственно-ценностные ориентиры.

Литература:

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – М., 1999.
2. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов: учеб. пос. 3-е изд. - М., 2011.
3. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. - М., 1993.
4. Мюллер В. К. Новый англо-русский словарь. - М., 1995.
5. Longman Dictionary of English Language and Culture. 2nd edition. - Longman, 2003.
6. Duden Bedeutungswörterbuch: Wortschatz und Wortbildung. 4. Aufl. - Band 10. - Dudenverlag, 2010.
7. Duden Synonymwörterbuch: Eine Wörterbuch sinnverwandter Wörter. 4 Aufl. - Band 8. - Dudenverlag, 2010.
8. Shemann H. Deutsche Idiomatik: die deutsche Redewendungen im Kontext. 1. - Aufl. Stuttgart: E. Klett Verlag für Wissen und Bildung, 1993.

Ганюшина М.А.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

К вопросу о понятии «этническая картина мира»

По мнению писателя С. Довлатова, человек, выйдя из круга своего языка в систему координат языка чужого народа, теряет 90% своей личности. Эти 90% личности человека связаны с теми проявлениями высшей нервной деятельности человека, которые могут быть выражены и восприняты только в родной среде, не в определённой знаковой системе, а в определённом «доме бытия духа народа».

В настоящее время проблема «этнической картины мира» трансформировалась в исследование категории «менталитет», «склад мышления нации», «концепт», «концептосфера», «когнитивная база» или «когнитивная картина мира», поскольку без их рассмотрения невозможно приоткрыть завесу какой-либо культуры. В.В. Красных определяет когнитивную базу как «структурированную совокупность знаний и представлений, которыми обладают все носители того или иного национально-культурного менталитета, все говорящие на том или ином языке» [3:192]. По терминологии А.Н. Леонтьева, когнитивная база представляется как «пространство значений», другими словами, как совокупность концептов или концептосферы народа на благодатной почве национально-культурного опыта конкретной языковой общности.

В отечественной лингвистике феномен концепта получил статус базисного термина ещё в 19 веке и был определён как единица, с помощью которой мы мыслим о мире.

Д.С. Лихачёв определяет концепт как «совокупность всех значений и понятий, возникающих при произнесении и осмыслении данного слова в сознании индивидуальной личности. Концепт можно определить как систему представлений, образов и ассоциаций, рождающихся при сознательном и бессознательном механизме восприятия и ассоциирования. Основной функцией концепта является функция замещения не только основных значений слова, но и всех возможных вариантов и оттенков употребления» [5:3]. Многие исследователи (Вежбицкая 1996, Маковский 1996; Яковлева 1994) считают, что в

«концептах проступают прототипические категории общего восприятия мира, <...> и что некоторые самые крупные концептуальные образования, или узлы, такие как: человек, власть, жизнь, любовь – являются универсальными культурными константами человеческого сознания или, по выражению А. Вежбицка, «ментальными атомами человечества» [1:41]. Согласно мнению многих учёных, концепт является не жёсткой конструированной организацией, а полевым образованием, в котором есть базовый слой или ядро, представленный ключевыми лексемами. Ближнюю периферию концепта образуют стилистически нейтральные и достаточно частотные по употреблению лексемы. Дальняя и крайняя периферия концепта включает в себя стилистически окрашенные, а также устаревшие лексемы, которые зачастую образуют языковую картину мира национального языка. По мнению Ю.С. Степанова, концепт – это «сгусток культуры в сознании человека». Посредством концепта культура входит в ментальный мир человека и сам человек входит в культуру и иногда влияет на неё. Концепты связаны с предметами, а предметы соотносятся с концептами (например, школа – выразитель концепта «образование, просвещение»). Ю.С. Степанов считает, что содержание и реальность концепта покоятся на его внутренней форме, этимологии, «как основе, на которой возникли и держатся остальные слои значений» [7:45].

Термин «концептосфера», введённый Д.С. Лихачёвым, – это совокупность концептов нации. Она образована всеми потенциями концептов носителей языка» [5:3-9]. Чем богаче культура нации, её исторический опыт, религия, тем богаче концептосфера народа. Понятие «концептосферы» имеет ярко выраженную полевою основу. Это поле представляет собой не объективную реальность, а культурно-смысловое пространство, т.е. «семиосферу» по Ю.М. Лотману, «концептосферу» по Д.С. Лихачёву. Следовательно, каждый отдельно взятый концепт имеет свою концептосферу, которая, в свою очередь, является одним из составных элементов общей концептосферы отдельной личности и всего народа.

Таким образом, можно говорить о существовании индивидуальной концептосферы отдельного человека, групповых концептосфер и национальной концептосферы, исследованию которой уделяется большое внимание современными учёными (Е.С. Кубрякова, Анна Зализняк, Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицка, А.А. Залевская, В.Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян и др.). В процессе коммуникации система вербальных значений соотносится с

социокультурной компетенцией носителя языка, концептуальное наполнение которой является одной из определяющих черт менталитета народа.

Понятия «менталитет» и «ментальность» стали основным объектом изучения в одном из направлений историографии XX в., *La nouvelle Histoire* («Новая историческая наука»), у истоков которого в 30 – 40-е годы стояли М. Блок и Л. Февр. В 60-е гг. эти понятия были в центре внимания работ Ж. Ле Гоффа, Ж. Дюби и др. В нашей стране исследования менталитета связаны с именем А.Я. Гуревича. Ведя речь о менталитете, они понимали под ним весь комплекс основных представлений о мире, при посредстве которых человеческое сознание перерабатывает в упорядоченную «картину мира» хаотичный и разнородный поток впечатлений и фактов восприятия в каждую данную эпоху. Восприятие и понимание следует рассматривать как сходные, но не совпадающие понятия. Восприятие – первое и необходимое условие для понимания. В одних и тех же ситуациях и явлениях действительности разные менталитеты заставляют органы восприятия человека акцентироваться на противоположных сторонах, замечать одно и игнорировать другое. Поэтому особый акцент делался на неосознаваемых автоматизмах мысли, присущих данной эпохе или определённой социальной группе для ориентации в социальном и природном мире. Иными словами, восприятие и понимание действительности определяется совокупностью когнитивных стереотипов нации. Менталитет нации формируется под влиянием бытовых, социально-экономических, политических и природных условий, а также контактов с другими этническими группами. А.Я. Гуревич подчёркивал, что нет человека, который был бы лишён образа мира, пусть непродуманного и неосознанного, но властно определяющего поступки индивида и его поведение.

Исследуя иерархию личностных черт как ценностей, Ю.Б. Кузьменкова пришла к следующим выводам. Для представителей англо-американской культуры всегда были характерны практичность, рационализм и трудолюбие с ориентацией на гибкость и толерантность, самодостаточность, самообладание, демократичность, амбициозность и честолюбие, состязательность и достижение успеха, дружелюбие и оптимистичность, которые засвидетельствованы в языке. Значительную часть языка составляют слова и выражения, характеризующие британцев

и американцев как деловых людей: *in for a penny, in for a pound* «риснул на пенни, рискуй и на фунт»; *to make the best of a bad bargain* «делать хорошую мину при плохой игре», «мужественно переживать затруднения»; *to hold a balance* «осуществлять власть». Фигурирующие в идиоматических выражениях названия машин и орудий труда являются прямым доказательством приоритетности труда в шкале ценностей этих народов: *to get up steam* – развести пары, собраться с силами, *to throw out of gear* – дезорганизовать, внести беспорядок.

Для русского менталитета ценностные качества оказались прямопротивоположными: духовность, бескорыстие, принципиальность, сострадание, сочувствие, терпение, подчинение авторитету, скромность и альтруизм, взаимовыручка, глубокая искренняя дружба. Русская ЯКМ подтверждает традиционное представление о перечисленных здесь качествах русской души: *снимать последнюю рубашку, рубаха-парень, рассказать как на духу, воспрянуть духом, душа в душу, душа нараспашку* и т.д. В отличие от фамильярного английского обращения «sweetheart» к незнакомым людям русские обращения: *отец, сынок, браток, брат, бабуля, сестрёнка и др.* – звучат достаточно интимно.

Особый интерес также вызывает наивно-языковое представление концепта “закон”. В английском языковом сознании оно состоит в понимании закона как гаранта свободы, в русском языковом сознании – как предела, ограничителя свободы, поскольку основным принципом жизни россиянина является «жизнь не по закону, а по совести». На языковом уровне этот подход к закону отражается в следующих выражениях: *закон – что дышло, куда повернул, туда и вышло; закон не писан, суди не по закону, а по совести; взять на свою совесть; сделать на совесть; Закон что паутина – шмель увязнет, муха проскочит* и т.д. В английской культуре мы находим контртезисы: *we live by laws, not by example; customs rules the law.*

Таким образом, национальная специфика менталитета той или иной лингвокультурной общности, нашедшая выражение на языковом уровне, безусловно, влияет на процессы межкультурного общения. Поэтому, глубоко проникнув в план означаемого языка, в его семантику, т.е. овладев картиной мира этого национального языка, можно понять культурное пространство того или иного этноса и влиять на результаты межкультурного общения, принимая во внимание, что языковая картина

мира этноса является важнейшим элементом национального мировидения и культуры народа.

Таким образом, понятие национальная языковая картина мира с точки зрения культурно-философского подхода языка является необходимым на основании признания этнического языка как знаковой системы общения и хранения информации и как результата «эмоционально-мыслительного творчества конкретного этноса, его коллективного органа самопознания собственной культуры на фоне пространственно-временного континуума» [2:137].

Литература:

1. Булатова А.П. Концептуализация знания в искусствоведческом дискурсе // Вестник Московского университета. - Сер. 9. Филология. - 1999. - № 4. - С. 34 - 49.
2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как отражение национальных менталитетов. - М., 2003.
3. Красных В.В. Русский текст и некоторые проблемы межкультурной коммуникации // Материалы международной конференции. Университет китайской культуры «Вэньхуа». - Тайбэй, 1996. - С. 189 -199.
4. Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. - М., 2005.
5. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка. // Известия АН СССР. - Серия Литература и язык. - Т. 52. - 1993. - №1. - С. 3 - 9.
6. Осокин Ю.В. Современная культурология в энциклопедических статьях. - М., 2007.
7. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. - М., 2001.

Суржикова Л. Ф.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Формирование духовности как научной концепции человеческого интеллекта

Духовность - это интенция человека к вечным ценностям; это способ человеческого существования, системообразующая функция которого является определяющей в единой структуре психофизиологической и социокультурной жизни индивида; это основа преемственности поколений, поддержания человеческого способа жизни. В педагогическом

аспекте духовность - это конкретный смысл жизни человека; эмоционально-когнитивная сфера, которая целенаправленно влияет на результат формирования духовности личности.

Интеллект (от латинского – *Intellectus*) в широком смысле – это совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущения и восприятия до мышления и воображения; в более же узком смысле – это мышление. Термин «интеллект» часто применяется для того, чтобы подчеркнуть специфику человеческой психологической деятельности. При этом не следует упускать из виду, что способности иметь дело с абстрактными символами и отношениями только одна сторона интеллекта; не менее важна и такая сторона как конкретность мышления. Нередко интеллект трактуют, как возможность приспосабливаться к новым ситуациям, используя ранее приобретенный опыт. В данном случае интеллект фактически отождествляется со способностью к учению. Однако нельзя не учитывать то, что интеллект заключает в себе продуктивное начало. Самое существенное для человеческого интеллекта состоит в том, что он позволяет отражать закономерные связи и отношения предметов и явлений окружающего мира, тем самым дает возможность творчески преобразовывать действительность.

Интеллект человека представляет собой чрезвычайно многофакторную величину. Он определяет как социальную полезность человека, так и его индивидуальные особенности, служит главным проявлением разума. По сути, интеллект то, что выделяет нас из мира животных, что придает особую значимость человеку, что позволяет ему динамически изменять окружающий мир, перестраивая среду под себя, а не приспосабливаться к условиям быстро меняющейся действительности. Тест или проверка интеллекта является важнейшей задачей, которая на любом этапе позволит спланировать дальнейшее развитие личности, определить ход интеллектуальной, моральной и психологической эволюции человека. Именно уровень и тип развития интеллекта определяет будущее человека, его судьбу. Исследование интеллекта интересовало человечество с древних времен и постепенно от вопросов “Кто полезнее, умнее, нужнее?”, выросли в отдельную отрасль психологии. Насколько связаны интеллект, духовность, свобода мысли говорят сегодняшние события времени.

Современную ситуацию в России можно охарактеризовать как трагическую для большинства людей с точки зрения экономических и социокультурных условий существования. Однако системным кризисом является, по-моему, кризис духовный. Духовный кризис личности - это утрата смысла жизни. Острота вечных вопросов не зависит от возраста, однако для молодых людей их неразрешенность чаще всего приводит к глубокому психологическому кризису.

Это ощущение огромным числом людей бессмысленности той жизни, которую им приходится вести. Жизнь осложнена тем, что в ней трудно обнаружить позитивный смысл из-за разрушения старых и дискредитации "новых" ценностей. Исследования психологов (В. Франкл, Э. Эриксон) свидетельствуют, что потеря смысла жизни является одной из главных причин суицидов. Э. Эриксон, например, определяет духовный кризис восемнадцатилетних как конфликт между ощущением полноты жизни и отчаянием. Простое изобилие не является условием преодоления духовного кризиса человека в любом возрасте [2].

Эта проблема, в решении которой во многом преуспевала западная психология, проблема утраты людьми смысла жизни, явилась "достоянием" не какой-либо страны или группы стран, а распространилась практически на все континенты земного шара. Особенно глубоко она проникает туда, где обостряются социально-культурные и политические противоречия, что характерно для современной России. Онтогенез современного студента необходимо соотнести с филогенетическими процессами становления человека.

Современную Россию, с этой точки зрения, можно отнести к конфигуративной культуре, так как именно сейчас и происходит радикальное изменение опыта молодого поколения в сравнении с опытом их родителей.

В этой связи обостряется проблема преемственности поколений, возникает культурологический вакуум. Кризис характерен не только для взрослых, он особенно остро проявляется на уровне молодежи, поскольку быстрая смена социокультурных составляющих не способствует стабильности в процессе взросления. Именно этим и характеризуется критический момент в изменении мира юношества как феномена общества.

Таким образом, проблема формирования духовности студентов

приобретает доминирующее звучание как проблема демонстрации осмысленности взрослой жизни для юношества данного времени в конкретной стране. Вакуум "семейной духовности" со всей очевидностью необходимо заполнять с помощью педагогически организованного процесса формирования духовности студентов.

Проблема формирования духовности студентов также обусловлена образовательной ситуацией. Современное состояние образования в России никак не может избавиться от педагогических стереотипов, существующих в социалистическом режиме функционирования вузов. Традиционная система обучения, отличающаяся устойчивостью и консерватизмом, не способствует динамическому разнообразию учебной деятельности, отрицательно действуя на стратификацию возраста и его последующую привлекательность. ВУЗ действует как замкнутый распределитель знаний, который обращает норму развития в режим выживания. Духовное же развитие студента происходит под внутренним контролем личного спроса, что отсутствует в традиционной системе образования.

Таким образом, противоречие между потребностью личности в духовном развитии и состоянием процесса формирования в современном вузе обостряется системным духовным кризисом. В такой ситуации необходимость переакцентирования целей образования на духовность становится очевидной. Ценностным основанием формирования должна стать ориентация на духовность личности студента, овладение конкретным смыслом жизни.

Назрела необходимость в теоретической разработке проблем духовности, в реальном возвращении категории "духовность" в педагогическую науку и практику.

Доверие к уровню духовной культуры высоко ценится молодежью, стимулирует взаимность, откровенность в общении с преподавателями. Ситуация открытости позволяет с большей глубиной и эффективностью корректировать интересы студентов, предугадывать экспектации, направлять потребности, развивать интеллект.

Главной сферой социальной активности студенчества является учеба. На отношении к ней применяются различные виды духовной культуры, она служит своеобразным индикатором гражданской зрелости, понимания своих прав и обязанностей. Достигнутый студентами уровень духовности

имплицитно присутствует в организации занятий, культуре чтения специальной литературы, оценке значимости приобретаемых знаний, мотивации учебной деятельности.

Таким образом, уровень духовной культуры студентов, ее отдельных видов непосредственно отражается на интенсивности и направленности социальной активности. Нравственная, политическая, эстетическая культура определяет ценностные ориентации студентов на те или иные сферы приложения способностей, уровень притязаний. Она помогает сосредоточить силы на наиболее приемлемом для будущего специалиста поле деятельности, найти свое место в жизни. Между степенью усвоения духовной культуры и социальной активностью существует диалектическая взаимосвязь.

Итак, за продукты духовного производства мы принимаем мечты, идеалы, представления, чувства прекрасного, нравственные нормы, предрассудки, т.е. все то, что существует в голове человека, который живет этим, страдает, радуется или огорчается.

Духовность является ценностным основанием воспитания личности. В настоящее время вопрос формирования духовного развития человека актуализирует проблемы воспитания человечности, которые плодотворно могут быть разрешены с позиции идеалистической концепции человека. Данный подход объясняет многочисленные факты существования человека сквозь призму его духовной сущности, возвышающую ее до уровня интенции к вечным ценностям. Дихотомическая природа человека не отрицает его духовной сущности, поскольку утрата смысла жизни как основополагающего атрибута духовности может лишить его реальной экзистенции, но не личностного предназначения.

Однако духовность, включенная в общую цель, не всегда становится ее подлинным основанием, в этой связи возникает потребность в выделении специального процесса формирования и воспитания духовности, поскольку она является условием преемственности поколений.

Таким образом, философская основа духовности позволила утверждать то, что, будучи универсальным и системообразующим феноменом жизни единичного и совокупных субъектов, она является основополагающей в воспитательных теориях, предполагая ее в качестве результата формирования и воспитания. Опора на внутреннее "я",

учитывающая закономерности эмоционально-когнитивных процессов и ценностно-смыслового поля личности, позволяет достоверно решать задачу личностного роста, содержательно отвечающего духовному формированию и развитию.

Если обосновать педагогический аспект духовности, то это решит задачу по аргументации положения о духовности как результате формирования и воспитания, приводящего к становлению целостной личности, богатой духовным, смысложизненным содержанием.

Процесс формирования духовности студентов является педагогическим явлением. Это взаимодействие педагог - студент, которое включает такие этапы, как целеполагание, переживание, осмысление, отношение, саморефлексия, моделирование, преодоление и т.д.

В содержании духовности входят такие явления психической деятельности, которые составляют духовную основу жизни -вера, свобода, надежда, любовь и совесть. Систематизирующим началом, двигателем и фундаментом жизнедеятельности в этом ряду является вера.

Человек создан как духовно-физическое, органически цельное существо, в котором все взаимосвязано и взаимозависимо. Тело и дух настолько тесно связаны между собой, что физическое нездоровье влечет за собой угнетение духовного состояния, болезненный дух разрушает организм и существующие в нем связи и зависимости. Утрачивая веру, имманентно присущее психике свойство, человек погружается во мрак бессмысленности существования. Перед ним встаёт вопрос жизни и смерти. Поиски веры для русского человека-это атрибутивный признак его характера, генетически полученного от предков, процесс духовных нравственных исканий, без которых нет подлинно человеческой жизни.

Сущность веры для духовной силы, систематизирует свойство психики человека, является основным фактором внутреннего духовного самоутверждения, стимулирующая все жизненные сущностные силы и обеспечивающая перспективность и оптимизм существования (Б. Т. Лихачев).

В современных толковых словарях понятие «вера» трактуется «как отношение к действительности и фактическим представлением, не принимающее, не требующее доказательства»; часть противостоящее знанию, как религиозное вероучение, как убежденность, уверенность человека в чём-либо [1: 741].

В психологии вера трактуется как: 1) особое состояние психики, заключающееся в полном и безоговорочном принятии человеком сведений, явлений, событий или собственных представлений и умозаключений, которые могут выступать в дальнейшем основой его «Я», определять некоторые его поступки, суждения, нормы поведения и отношения.

Во всех случаях вера трактуется как учение, представления, знания, привносимое в сознание и психику человека извне и превращающееся в результате действия интеллектуальных, эмоциональных, нравственно-эстетических сил во внутреннее психическое состояние.

И. П. Павлов, на основании своего двадцатилетнего опыта, высказывал достаточно убедительное утверждение о наличии у человека рефлекса цели. Исследования и опыт убеждают, что само стремление человека и постановке сознательной цели коренится в его врожденных потребностях, комплексах, внутренних стимулах к ориентировке в пространстве и жизнеобеспечению.

Сознательная цель изначально есть, прежде всего в осознании внутренних потребностей. Между осознанием цели и внутренними стимулами к ней действует объективный механизм побуждения к цели, названный И. П. Павловым, рефлексом цели. Он образуется у человека в филогенезе и поддерживается в онтогенезе [3].

По аналогии, продолжает Б. Т. Лихачев, на основе наблюдений и научных данных из психологии, педологии, психоанализа, представляется возможным говорить о рефлексе веры, а точнее о врожденном, спонтанном, интегративном психическом процессе внутренне и внешне детерминированного верообразования. Точно также, как объективно и закономерно ребёнок накапливает осознаваемый жизненный опыт, он обогащается одновременно, в единстве или параллельно, неуправляемым сознанием, опытом, веры и верования. Верообразование или вера как детерминированный процесс основывается в первую очередь на результатах деятельности механизмов бессознательной сферы, на эмоциях, воле, воображении и параллельно опирается на мышление, память, речь. Иногда вера, базируясь на бессознательных, интуитивных, иррациональных процессах, противостоит рассудку, знанию и здравому смыслу [4].

Внутренний процесс формирования духовности питается за счет

внешнего материала, различной степени достоверности и качественности информации, поступающей к человеку в виде понятий, знаний, образов, символов, звуков, знаков, тактильных ощущений. Внутренний верообразовательный психический механизм присваивает, перерабатывает внешнее впечатление и производит духовный продукт, называемый верой.

Сущность веры как явление человеческого духа состоит в том, что вера есть эмоционально-интеллектуальное и напряженно-волевое психическое состояние человека, возникающее результате интенсивного воздействия интегративного психического процесса верообразования, перерабатывающего и осваивающего различного рода информацию, выражающуюся в принимаемых без доказательства, за истинные учения, теории, версии, концепции, убеждения, гипотезы и т.д.

В повседневной жизни мы часто сталкиваемся с такими выражениями как «свобода действий», «свобода мысли», «свободный человек».

Нравственно-этическая вера в способность людей внутренне подняться до уровня подлинно духовной жизни переплетается с эстетической верой в духовную силу, освоения красоты, в ее способность преображаться и облагораживать человека. Вера молодого человека в себя, в свои возможности, способности и успех соединиться с верой в друзей, близких, окружающих людей, в их честность и готовность помочь ближнему.

Вера молодого человека в себя, в успех дела, в свои способности и возможности помогает добиваться положительного результата. Человеческие чувства, такие как любовь к людям, всему живому, к Родине, преданность идеалам, основываются на вере человека в себя, в светлое будущее, в исполнение желаний.

Иногда вера вытесняется научным знанием, интеллектуальными чувствами, сопровождающим процесс познания. В этом случае между верой и знанием возникает конфликт, но поскольку она является компонентом сознания, регулирующим отношение личности со средой, устанавливающим равновесие в ней, никогда не может быть до конца вытеснена из сознания. Вера всегда компенсирует недостаток, дефицит достоверного знания. Научная же информация способствует переходу из состояния веры в состояние уверенности, формированию убеждения. Как в структуре сознания, так и в структуре личности, вера занимает важное

место. Исследователи рассматривают внутренние стимулы и побуждения, мотивы, интересы, способности, одарённость, мировоззрение, особенности темперамента и черты характера, забывая о том, что именно вера, больше чем какой-либо другой компонент, определяет весь ее духовный облик.

Литература:

1. Ожегов С. И. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М., 1999.
2. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. - М., 1996.
3. Фролов Ю.П. И.В. Павлов и его учение об условных рефлексах. - М., 1936.
4. Лихачев Б.Т. Социология воспитания и образования. - М., 2010.

Красняк О.А.

г. Сувон, Республика Корея

Основные этнологические характеристики корейцев к. XIX – н. XX вв. и их учёт при построении межкультурного диалога (по материалам публикаций русских военных агентов)

В настоящее время этнологические особенности и соответствующие изменения современных корейцев Севера и Юга совершенно очевидны. Подобное положение вещей связано с социально-экономическими условиями жизни. За последние десятилетия облик южнокорейцев претерпел существенные изменения. В первую очередь, они стали заметно выше своих северокорейских соседей, т.к. рацион питания изменился, и большую часть продуктов составляет мясо – белковая пища (при неблагоприятной ситуации с продуктами на Севере в целом). Совершенно иная ситуация имела место быть еще столетие назад. Тем не менее, современники указывали на различия в поведении и характерах среди корейцев северных и южных провинций. Человеку вообще свойственна любознательность, интересна жизнь других народов и государств, отличающихся от своего Отечества. Более того, подобный интерес возрастает, если присутствует социально-экономическая и политическая подоплека. Не исключением является описание Кореи и корейцев, представленное в материалах русских военных агентов, путешествовавших по Корее на рубеже XIX – XX вв., о чем и пойдет речь в данной статье.

Изучение работ русских военных агентов показывает, что в них собран большой и разнообразный фактический материал, проливающий свет на различные аспекты жизни Кореи, в том числе затрагивающий вопросы этнологического характера. Материалы «Краткого очерка Кореи» Калнина [2], «Поездки в Корею летом 1886 г.» Вебеля [1], «Поездки в Корею» подполковника Альфтана [3], и работы Карнеева и Михайлова [4] представляют собой не только военные донесения. Эти материалы также могут помочь изучению важнейших социально-экономических, политических и культурных вопросов.

Связи между Россией и Кореей развивались, начиная с 60-х годов XIX в., после того как к России окончательно перешел Уссурийский край, и она стала соседом Кореи. Между Россией и Кореей возникла общая граница. Она проходила по нижнему течению р. Туманган и имела протяженность 16 км. С этого события в истории двух стран начался период реальных контактов.

Началась русская колонизация Приморья. Здесь были поселены казаки. Все больше переселенцев стало приезжать и оседать на новых землях. Рядом с русскими крестьянами начали селиться корейские переселенцы, массами бежавшие через границу, спасаясь от голода и нищеты, в особенности из-за неурожая и природных катаклизмов, обрушившихся во второй половине 1860-х годов на северные провинции Кореи. Предпосылками притягивания корейских переселенцев в Россию явились географическая близость Приморья, терпимое отношение российских властей к корейской иммиграции, наличие свободных плодородных земель и возможность для обустройства на новых землях.

Интерес России к Корее, усилившийся со второй половины XIX в., особенно после «открытия» Кореи и заключения торговых договоров между Россией и Кореей в 1884 г., перерос в целенаправленное и разностороннее изучение этой страны. Однако не стоит забывать, что Россия боролась за сферы влияния в Корее и стремилась усилить здесь свое положение. Сведениям, предоставляемым военными агентами – офицерами Генерального Штаба, уделялось особое внимание.

Итак, если говорить о внешнем облике корейцев, то в глазах большинства европейцев, в том числе и русских, все они воспринимались по-разному: от явно монголоидных до европеоидных типов, причем авторы сравнивали их с разными азиатскими и европейскими народами.

В физическом отношении корейцы представлялись довольно сильными и крепкими. Они имели большую склонность к гимнастическим упражнениям и охоте, были весьма ловки во всех своих движениях. Однако корейцы достаточно быстро старились, особенно женщины: они очень рано, уже после двух-трех родов, начинали терять волосы, кожа их становилась дряблой, а лицо покрывалось морщинами. Причиной быстрого увядания корейских женщин с одной стороны была тяжелая жизнь и постоянная тяжелая работа, с другой – своеобразная отбеливающая лицо косметика, которая использовалась среди высших слоев населения. Красота у женщин, по понятиям корейцев, совпадала с белизной кожи, более того, в слово «красивый» входит частица, обозначающая белый цвет. Подобный идеал красоты существует в Корее и поныне.

Не менее чем лицо и физический облик, внимание русских путешественников при первой встрече привлекал корейский наряд – ханпок. Авторы замечают, что почти все корейцы одевались в белое – белая кофта или куртка, белые штаны, белый халат, чулки, и все это держалось на завязках, без пуговиц, которых корейцы не использовали. Простонародный костюм состоял из широких штанов, завязанных внизу над щиколоткою, и длинного платья с широкими рукавами, стянутого у пояса. Эта одежда делалась из белой бумажной материи местного производства. У женатых людей волосы были высоко приподняты и поддерживались повязкой из тонких бамбуковых волокон, похожих на конский волос. Голову прикрывала широкая шляпа, сделанная также из бамбука и придерживавшаяся завязанной под подбородком лентой. Обувь изготавливалась из соломы, из веревок. Только местная аристократия имела право носить цветную шелковую одежду. Традиция надевать национальную одежду существует и теперь. Каждый Кореец в своем гардеробе имеет ханпог.

Несомненно, что первые впечатления о человеке, народе, стране наиболее ярки, даже если они позже оказываются ошибочными. Так что же отметили в характере корейцев русские люди впервые, побывшие в Корее. Русские путешественники единодушны в определении корейцев как чрезмерно любопытных. Любопытство, проявленное ко всем иностранцам довольно просто объяснялось – почти все корейцы, как правило, впервые видели белого человека. Русские авторы почти

единодушно отмечали, что при остановках в деревнях или городах к фанзе (корейское жилище) сходился весь народ и начинался тщательный осмотр иностранца. Даже сейчас, несмотря на глобализацию в широком смысле этого слова, корейцы не преминут полюбопытствовать об иностранцах.

Также почти единодушно за корейцами признавалось гостеприимство. Вот несколько кратких замечаний о гостеприимстве корейцев: гостеприимны корейцы до крайности, было преступлением отказать пришедшему в порции риса, даже если она была последней. Русским путешественникам гостеприимство оказывали, как правило, корейские чиновники, которые в силу своих должностных обязанностей должны были следить за тем, чтобы с ними ничего не случилось, и они всячески содействовали их максимально безопасному продвижению по Корее. Такое же гостеприимство подмечалось среди корейских переселенцев на русской территории. Путешественник мог довольно долгое время оставаться у хозяев, причем корейская традиция требовала, чтобы гость предупредил, что он не может заплатить за пристанище, если же гость молчал, то предполагалось, что он заплатит. Однако оплата была правилом для постоянных дворов на дорогах, в деревнях же платы не брали. При этом путешествия были относительно безопасны. Явной агрессии со стороны местного населения не наблюдалось. В настоящее время сложно говорить о гостеприимстве в истинном понимании этого слова, но вот безопасность и доброжелательность корейцев – очевидный и неоспоримый факт

Корея в к. XIX – н. XX вв. несомненно представляла собой патриархальное общество с остававшимся на протяжении ряда веков неизменным традиционным укладом жизни. Натуральность хозяйства, слабые связи провинций с центром и сложившийся регионализм отражались в повседневной жизни корейцев. Русские путешественники и военные, представлявшие собой грамотных, получивших образование, и хорошо знакомых с европейской цивилизацией и культурой обнаружили для себя в Корее патриархальность общества, которое значительно отличалось от привычного российского. Вероятно, в северной части Кореи, изолированной не только натуральным характером хозяйства, но и значительной удаленностью и отсутствием должного уровня коммуникаций, патриархальные черты общества сохранились в большей степени, чем в центральных провинциях. Родоначальник фамилии чтился

из поколения в поколение, и по нему ежегодно наследником по мужской линии отдавались тожественные почести. Исключительную важность имела родовая принадлежность. Подобная патриархальность наблюдается и поныне.

Показательной была и взаимопомощь среди корейцев, так как не только родственники и друзья, но и совершенно незнакомые люди оказывали помощь нуждающимся, в том числе во время свадеб, похорон, болезней и особенно после наводнений, пожаров, землетрясений и других бедствий.

Сыновняя почтительность, уважение к старшим по возрасту в духе конфуцианских правил до сих пор отличает корейцев, что является во многом базисом всего государственного устройства Кореи, заимствованного из Китая. Подчинёнными является положение в семье детей, даже взрослых. Старшинство в семье толковалось в прямом смысле этого слова. Старший, значит главный. Более того, в корейском языке имеются различные обозначения братьев и сестер по отношению друг к другу.

В силу того, что вместе с китайской цивилизацией корейцы восприняли конфуцианское мировоззрение и конфуцианскую мораль, которая глубоко укоренилась, беспредельное уважение и глубокое почитание своих родителей, в особенности отца, сделалось главной основой отношений детей к родителям. Корейцы обязаны были при жизни родителей беспрекословно слушаться их во всём, выказывать им полнейшее уважение, а после их смерти быть три года в трауре, оплакивать их и приносить жертву их душам. Ни одна добродетель не ценилась в Корее так высоко, как сыновья почтительность. Рождение дочери, как правило, воспринималось как негативный момент, т.к. только сыновья имели право оказывать почести своим предкам. Считалось, что без соответствующих подношений души предков были обречены на вечное скитание.

Главенство мужчины над женщиной, приоритет прав мужа вызывали некоторое удивление у русских путешественников, а многие авторы весьма критически оценивали такую ситуацию в отношениях между супругами и осуждали тяжелое положение кореянок в обществе.

Современные южные корейцы, а также корейские диаспоры, где бы они проживали, поражают окружающие этносы своей житейской

толерантностью, умением избегать прямых и жестких конфликтов, отсутствием явной грубости и агрессивности. Корейцы произвели на первых русских, имевших с ними контакты в Корее и на русском Дальнем Востоке, впечатление о себе как кроткого и незлобного народа. Они были доброжелательны и миролюбивы не только в отношении друг друга, но и ко всем иностранцам, которые без всякого опасения за свою жизнь и могли путешествовать по всей стране. Миролюбие корейцев имело исторические корни, ибо Корея не проявляла агрессивности в отношении соседних стран и народов. Добродушие, честность, доверчивость и наивность – вот отличительные черты характера корейца. Однако корейцев вообще нельзя было упрекнуть ни в изнеженности, ни в трусости. Они храбры, стойки, терпеливы. Корейские солдаты выносливы и храбры, и, по мнению русских военных агентов, правительству легко было бы создать боеспособное войско при наличии грамотных офицеров.

Современные корейцы по праву достигли впечатляющих успехов в степени образованности. Стремление родителей дать самое престижное образование своим детям доходит до немыслимых границ. Какое впечатление произвела образованность, грамотность и умственные способности корейцев на русских путешественников трудно описать детально, т.к. об этом нет достаточного материала. Однако имеющиеся сведения, позволяют отметить, что русские считали корейцев «неглупыми от природы», «малоразвитыми, хотя грамотность между ними распространена». Здесь существовало две системы письменности: «мужская» – китайская иероглифическая и «женская» – корейская алфавитная. Женскую грамоту, как более легкую, знало большинство корейцев, остальные были неграмотные. В современной Корее китайские иероглифы подлежат обязательному изучению, однако же, основной письменной системой является оригинальный корейский алфавит.

В Корее, как и в Китае, ученые пользовались огромным уважением. Государственные должности давались ученым, выдержавшим особые экзамены. Экзаменов было установлено несколько степеней.

В конце XIX в. Корея, ставшая открытой под натиском западных держав и Японии стала испытывать европейское и русское культурное влияние. Несмотря на то, что в Корее существовала многовековая культура, имеющая китайское происхождение, Корея оказалась открытой и европейскому и, в частности, русскому влиянию. Корейцы не обладали

тем консерватизмом, который присущ китайцам. Вполне вероятно, что стремительный прогресс и развитие современной Южной Кореи связано именно с этой особенностью.

Таким образом, начиная с последней четверти XIX в., усилиями русских путешественников, в том числе военных агентов, был накоплен значительный этнологический материал о Корее и корейцах в целом. Особое значение имело описание северных, прилегающих к России провинций и ее жителей. Труды военных агентов весьма разнообразны, т.к. авторы руководствовались вполне прагматическими задачами, выполняя поручения русских военных ведомств. При этом не следует забывать о степени репрезентативности материалов, т.к. каждое донесение, каждый рапорт и аналитическая записка принадлежат перу конкретного человека, со своим сформировавшимся менталитетом, со всеми своими пристрастиями и эмоциями. Поэтому необходим критический подход к источнику, сопоставление его со множеством других не менее значимых документов.

Тем не менее, меткие замечания авторов, их наблюдательность и любознательность дают нам яркий пример наблюдения и плодотворного изучения других государств и народов. Представленные материалы не теряют своей актуальности и поныне. Очевидно, что этнологические и культурные особенности Кореи представляют несомненный интерес и способствуют лучшему пониманию и налаживанию более тесных контактов между государствами в целом и населением в частности.

Литература:

1. Вебель. Поездка в Корею летом 1889 г. // Сборник материалов по Азии. - Вып. 41. - СПб., 1890.
2. Калнин Г.С. Краткий очерк Кореи // Сборник материалов по Азии. - Вып. 26. - СПб., 1887.
3. Поездка в Корею... Генерального штаба подполковника Альфтана в декабре 1895 г. и январе 1896 г. // Сборник материалов по Азии. - Вып. 69. - СПб, 1896.
4. Поездка генерального штаба полковника Карнеева и поручика Михайлова по Южной Корее в 1895-1896 гг. // Сборник материалов по Азии. - Вып. 75. - СПб, 18899.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА

Рейтер В.В., Варнакова М.М.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Страноведение. Флирт со смертью: мексиканский парадокс

Пирамиды из черепов на центральных площадях, держащиеся за руки скелеты, облаченные в наряды новобрачных, на школьном дворе, большие и маленькие костлявые фигурки в витринах магазинов. Вы скажете, декорации к фильму ужасов. Нет. Таким устрашающим, с точки зрения всего остального мира, способом мексиканцы празднуют День мертвых. Разумеется, во многих культурах существует день, когда живые вспоминают тех, кого потеряли. У католиков – день поминовения усопших, у православных – родительское, мусульмане посещают кладбища в последний день праздника Ураза-Байрам, у буддистов – праздник Уламбана. Но только все вышеперечисленные дни неразрывно связаны с горечью утраты и печалью. В Мексике все наоборот.

День мертвых – это настоящее празднество с песнями, танцами и цирковыми представлениями. И нет ничего странного, чтобы подарить ребенку сахарный череп с его именем, шоколадный гроб или игрушечный скелет. У мексиканцев вообще нецеремонные отношения со смертью. В мексиканском испанском филологи насчитали около 20 000 слов означающие смерть, здесь ее называют «беззубая», «тощая», «безносая» и даже «любимая» или «невеста», над ней запросто шутят и не боятся упоминать о ней.

Существует несколько теорий столь особого отношения к смерти в Мексике: во-первых, мексиканская культура это смешение двух весьма жестоких цивилизаций – ацтеки, с массовыми человеческими жертвоприношениями, и испанцы, с инквизицией и корридой. Во-вторых, вероисповедания древних индейцев, считавших, что смерть ни чем-то противоположным жизни, а только моментом передачи этой самой жизни следующему поколению. Поэтому и все атрибуты связанные со смертью, такие как черепа, скелеты и гробы, не вызывают страха. Если же рассмотреть вопрос с исторической стороны, то и здесь традиция вполне

оправдана: 16 век принес в регион эпидемии и голод, жестокость колонизаторов, считавших, что жизнь аборигенов не стоит ни гроша. В 19 веке многочисленные войны, сначала за независимость от Испании, затем с США и Францией, внутренние перевороты, а далее революция, беспощадно приносили смерть в дома. Мексиканцы просто привыкли видеть ее вокруг, а то к чему привыкаешь, уже не кажется таким устрашающим. Теперь местные жители предпочитают делать приношения и веселиться.

Сам по себе обычай отмечать День мертвых проросла из соединения католического Дня поминовения усопших, который привнесли колонизаторы и поминальных ритуалов самих индейцев – Миккаилуитонтли, праздник мертвых детей, и Сокотуэтци, большой праздник мертвых. Приняв христианство, аборигены объединили эти традиции, так появились Дни мертвых, когда считается, что 1 ноября на землю возвращаются души детей, 2 ноября – души взрослых. И именно возвращаются, потому как местные жители не просто поминуют покойных, принося дары Богу, чтобы он пощадил души усопших, а делают приношения самим мертвым и верят, то в этот день они вернуться домой, привлеченные запахом календулы и благовоний, которым украшены традиционные подношения. И поэтому устраивают праздник. Именно факт празднества и веселья смущал миссионеров, но сделать они ничего не могли. Столетия спустя в эти дни на центральной площади Мехико даже проводилась главная ярмарка – «Ярмарка всех святых», с цирком, петушиными боями, марионеточными театрами и балом вечером 2 ноября. Однако никакие действия официальных властей не могли повлиять на простой народ в его желании веселиться от души. И только революция 10-х- 20-х годов 20 века с ее антирелигиозной кампанией вынудила людей отказаться от проведения Дня мертвых. Хотя некоторые светлые умы утверждают, что именно революция породила миф об «особом» отношении мексиканцев к смерти, прославляя ее героев, который в дальнейшем был подхвачен интеллигенцией и богемой, такими как Диего Ривера, Фрида Калло, Хосе Гваделупе Пасада, Октавио Пас и множеством других, которым, кстати, мексиканцы не забывают посвящать приношения. Впрочем, как и Льву Троцкому, сооружением приношения которому занимается Организация по защите прав политических

беженцев. А в наше время уже чиновники развили идею, дабы укрепить национальное самосознание.

Насчет укрепления самосознания нельзя не согласиться, так как возрождению праздника Дня мертвых как ничто поспособствовал американский Хеллуин и антиамериканские настроения, связанные с его празднованием. Мексиканцы решили, что у них есть свой собственный традиционный День мертвых, с черепами ничем не хуже американской тыквы, и начали праздновать его с еще большим пылом, нежели далекие предки.

Правда отношение к празднику в городах и деревнях разнятся. В городах это фестивали, тематические инсталляции художников, больше коммерции и развлечений для удовольствия туристов, да и себя самих. В деревнях же это день более личный и приватный. Безусловно, и тут жители сооружают общую офренду на площади, причем, вполне могут изрядно напиться в процессе, но ночь с 1-го на 2-е ноября они проводят на кладбищах, у могил родных, принося им цветы, фотографии и еду, которую они должны разделить с усопшими. В принципе мексиканцев не беспокоят толпы приезжих для того, чтобы поглазеть на них, порой они даже не обращают на это внимания. А то, что в столь интимный момент их окружает множество народа, так это хорошо, потому как жители полагают, что чем больше людей вокруг, тем веселее мертвым, которые все равно приходят, несмотря ни на что, ведь все эти развлечения устраиваются именно для покойных.

В своих легких отношениях со смертью некоторые мексиканцы начали поклоняться новой святой – Святой Смерти, причем при этом считают себя преданными католиками. Изображения Святой Смерти чаще представляют собой скелет в капюшоне и с косой, но иногда она в белом платье и с атрибутами Девы Марии. Считается, что Святая Смерть покровительствует любовным и денежным делам, а также защищает от насильственной смерти и болезней, оберегает таксистов, марьяче, полицейских и проституток – всех, кто работает ночью. А при такой опасной работе молиться будешь хоть самому дьяволу.

Конечно, глядя на эту странную особенность мексиканцев, многие из нас снисходительно покутят пальцем у виска. Мы – кто привык относиться к смерти с определенного рода почтением, граничащим с жутким страхом столкнуться с ней в ближайшем будущем. Мы – предпочитающие не

вспоминать, не упоминать, не думать о ней, дабы не накликать ее появление. А может такая тактика не оправдана, ведь отрицание смерти ни коем образом не отдаляет перспективу оказаться в ее холодных объятиях. Тогда мексиканцы вполне правы в своих причудливых с ней отношениях. Все же было бы очень приятно знать, скучая в тени райского сада, или медленно поджариваясь в адском огне, или просто лежа в деревянном гробу под метровым слоем земли, что один раз в год тебя не просто вспомнят в мире живых, а еще и постараются развлечь неунывающие мексиканцы.

PARADOJAS CULTURALES: FLIRTEANDO CON LA MUERTE

Imagínense pirámides de calaveras en las plazas centrales de la ciudad, esqueletos tomados de la mano, disfrazados de recién casados que están, como si tal cosa, colocados en los patios escolares, en los escaparates de las tiendas podrán hallar figuritas de huesos de todos los tamaños. Ustedes llegarán a pensar que son puras decoraciones para películas de horror, pero no es así. De esa manera escalofriante los mexicanos celebran el Día de los Muertos, aunque esa es la opinión de una persona que desconoce por completo la cultura de ese singular país. Por su puesto, el mundo restante también tiene su día para conmemorar a sus muertos. Los católicos celebran el Día de Todos los Santos, los ortodoxos festejan el Día de los Difuntos. Los musulmanes en su Fiesta del Sacrificio, tienen una jornada parecida que ellos llaman “ashora” acuden al cementerio a leer pasajes del Corán y se reparte entre los pobres, dinero, dulces, comida y pan. Obon es la forma japonesa de conmemorar a las almas de sus difuntos y espíritus de los antepasados, Ulambana es otra fiesta semejante budista. Pero todas esas fechas mencionadas van a la par con la tristeza y el dolor de la pérdida de sus seres queridos. Pero en México la actitud es otra.

El Día de los Muertos es un verdadero festín con canciones, bailes, funciones de circo. Y es de lo más normal regalarle a un pequeño una calaverita de azúcar, un ataúd de chocolate o un esqueleto de juguete. Eso se debe a la especial relación que el mexicano tiene con la muerte que a otros puede parecer algo poco respetable. En el español mexicano los filólogos llegaron a determinar a eso de 20 mil palabras para denominar la muerte, son más bien apelativos dulces “La Huesitos”, “La Flaquita”, “Mi Chata”, “Mi Flaquita linda”, “La Niña Blanca”. Es una relación natural en la que la idea de la muerte no causa miedo, la mencionan en sus plegarias, gastan bromas.

Existen varias teorías que podrían explicar el porque de esa relación tan peculiar de los mexicanos con la muerte. Primero, la cultura mexicana es una fusión de civilizaciones bastante crueles: por una parte están los aztecas con sus sacrificios humanos masivos, y por la otra los españoles con la Santa Inquisición y la polémica corrida de torros. Segundo, según las creencias indígenas la muerte nunca se interpretó como algo contrario a la vida, se veía como un momento transitorio para pasar a una otra. Es por eso que tales atributos como las calaveras, los esqueletos y ataúdes no causan miedo a los habitantes de ese país. Si lo analizamos desde el punto de vista histórico, esta actitud tiene su fundamento: el siglo XVI trajo a estas tierras epidemias y hambre, la región era asolada por la crueldad de los colonizadores que no apreciaban para nada la vida de los indios. El siglo XIX fue marcado por múltiples guerras comenzando con la lucha por la independencia contra los españoles, después siguieron las guerras contra América y Francia, hubo golpes de estado, seguidos con la revolución. La muerte sin piedad estuvo en cada hogar y los mexicanos llegaron a acostumbrarse a su presencia, la costumbre hace la ley, como dice el dicho, y cuando uno se acostumbra deja de tener miedo. Ahora los nativos prefieren hacer ofrendas y pasarlo bien.

La costumbre de celebrar el Día de los Muertos es un sincretismo religioso, una combinación cultural de la tradición católica intoducida por los colonizadores “el Día de todos los Santos” y de una tradición que proviene del gran legado de los pueblos originarios (y se mantiene viva por casi 3000 años), sería descendiente del llamado Festival de Muertos, un ritual celebrado por los aztecas en los meses de julio y de agosto. Luego estas creencias aztecas fueron incorporadas por la Iglesia Católica a su calendario festivo y pasaron a celebrarse el 1 y 2 de Noviembre. El 1 de Noviembre se conmemora el Día de Todos los Santos, especialmente dedicado a los niños. El 2 de Noviembre al resto de las personas queridas fallecidas. Estos dos únicos días del año, las almas de los muertos tienen permiso para volver al mundo de los vivos y acercarse nuevamente a sus seres queridos. El Día de los Muertos es por esto una verdadera fiesta de bienvenida para aquellos que se aman y ya no están con nosotros. Y probablemente esta sea una de las razones más profundas por las que esta celebración se vive con tanta alegría y amor. Era precisamente “esa alegría” lo que más preocupaba a los misioneros católicos. Durante muchos años, hasta varios siglos, trataron de cambiar algo, pero todo fue en vano. Sólo la llegada de la revolución a principios del siglo XX, con su campaña anticlerical, obligó a los mexicanos dejar por un tiempo la celebración de esta fiesta, aunque los grandes pensadores de este país man-

tienen la opinión que fueron las secuelas de la revolución el motivo de esa especial relación del pueblo mexicano. Los primeros en apoyar la tradición y en manifestarse fueron tales figuras como Diego de Rivera, Frida Caló, José Guadalupe Posada, Octavio Paz y muchos otros, a quienes por cierto, los mexicanos les dedican muchas de sus ofrendas, tampoco se olvidan de León Trotsky. Pudo ser un argumento motivador la fiesta conocida como Halloween. De ahí también que exista una inquietud entre los propios mexicanos de querer preservar el Día de Muertos como parte de la cultura mexicana sobre otras celebraciones parecidas.

Actualmente, en México, el Día de Muertos se festeja poniendo altares en cada casa en honor de los seres queridos de la familia o de personajes públicos admirados. Algunas familias realizan una especial visita al cementerio: comen sobre la sepultura de su antepasado, acompañados por el alma de su difunto. La flor típica de esa fiesta es la caléndula que provoca la alegría de los muertos. Ese día hay muchos turistas que vienen de mirones para ver ese carnaval de la muerte. La gente se ríe, canta, hasta se emborracha. De tantos esqueletos y atributos de la muerte uno empieza a convencerse que los muertos queridos de verdad volvieron para verte y pasar un día feliz a tu lado.

Esa relación especial llegó a desarrollar el culto a la Santa Muerte, gran cantidad de gente la venera, son muchos, quienes optaron por confraternizar con ella y la han incorporado en su círculo familiar.

Naturalmente, después de esta breve observación cultural, habrá personas que sacarán la conclusión que los mexicanos se han vuelto absolutamente locos. Nosotros, quienes preferimos no mencionar la muerte para no atraer el mal, vivimos sumidos por el miedo y el dolor de la pérdida, optamos por la negación de algo inevitable e irremediable. ¿No será que los equivocados somos nosotros? Tal vez debemos ensanchar nuestros horizontes y cambiar nuestra visión de la vida. Y de ese modo podremos alcanzar lo eterno e infinito, tendremos una vida plena, llena de fechas conmemorables y alegres.

Вареник С.С.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Пословицы и поговорки как маркер этнического мировидения и толерантности (на примере кавказских народов)

Процесс глобализации мирового сообщества способствовал вовлечению в межкультурную коммуникацию огромных масс людей, принадлежащих к различным географическим и культурным ареалам, социальным и профессиональным кругам. Опыт межнациональных отношений последних десятилетий особенно ярко показывает, что непонимание и конфликты чаще возникают и острее проявляются в поликультурном мире и полиэтнических сообществах, что в значительной степени обусловлено различиями в нормах и стереотипах поведения. В этих условиях исследования по проблеме толерантности приобретают особое значение: от их эффективности во многом будет зависеть успешное решение вопросов межэтнической конфликтологии.

Сегодня становится очевидным, что мир и согласие в многонациональном и поликультурном обществе могут быть достигнуты и сохранены не с помощью силы и оружия, а путем налаживания взаимоотношений между людьми на основе этических, нравственных и культурных законов. Незнание особенностей культуры того или иного народа, ее моральных основ может приводить к неприятию его культурных норм и как следствие этого – межэтническим конфликтам. Этим во многом объясняется обращение ученых к истории и культуре этносов.

Известно, что в пословицах и поговорках, как ни в одном другом жанре, особенно ярко выражена отшлифованная временем многовековая мудрость народа, аккумулированы и в сжатой вербально-ассоциативной форме зафиксированы и переданы из поколения в поколение его знания и опыт. Исследованный нами паремиологический материал позволяет выделить следующие аспекты толерантности:

1. Толерантность как противоположность эгоизму и этноцентризму.
2. Толерантность как терпимость к другим.
3. Толерантность как путь к добру.

4. Толерантность и норма (чувство меры) как составные части традиционной культуры.

Необходимо отметить, что толерантность как проявление терпимости занимает одно из ведущих мест в уникальном этикете кавказских народов (таулу намыс – у балкарцев и карачаевцев; адыгэ хабзэ – у кабардинцев, адыгейцев, черкесов).

Определяя понятие толерантности, обычно отмечают, что оно включает в себя сдержанность, терпимость, умение прощать. Действительно, толерантность является особой формой мировосприятия, самообладания и самоконтроля, позволяющей, не предаваясь эмоциям, разумно оценивая ситуацию и сохраняя спокойствие, противостоять недружелюбным, раздражающим, возмущающим, а порой даже оскорбительным действиям и поступкам.

Анализ концептуального содержания устойчивых образных средств показывает своеобразие внутренней логики толерантности в системе ценностей этносов Кавказа. В народной мудрости она понимается, с одной стороны, как ненасилие по отношению к другим, а с другой – как бы "насилие" над собой, поскольку умение сдерживать себя, подавлять раздражение и гнев требует иногда проявления сильной воли. Например, человека сдержанного, обладающего терпимостью, балкарцы и карачаевцы называют басымлы адам, то есть "сдержанный, терпеливый, степенный человек" (дословно: человек, обладающий способностью давить, сжимать (себя)).

Умение подавить негативные эмоции, проявить терпимость присуще не всем и не в равной степени, поэтому оно зафиксировано в пословицах как назидание другим. Это результат философского осмысления жизни, проявления удивительной по простоте и в то же время сложнейшей мудрости, а именно, понимания того, что усилие над собой – это меньшее зло, которое имеет меньший негативный резонанс, чем насилие над другими. Толерантность, терпимое отношение к другим в шкале ценностей народов Кавказа было актуально всегда. Об этом ярко свидетельствует проанализированный нами языковой материал. Приведем примеры: "терпение – чистое золото", "терпение – залог успеха" (дословно: "терпеливому грудинка достается"), "терпеливый достигнет мечты, а нетерпеливый опозорится", "быть терпеливым – счастье".

Такая жизненная философия кавказских народов обнаруживает общность с культурными нормами других народов, в частности, с толстовским учением о непротивлении злу насилем, которое провозглашало внутреннюю самоорганизацию и самоконтроль основным критерием добра. В уникальном этикете народов Кавказа идея ненасилия получила своеобразное преломление с представлениями о добре и зле. Существует мнение, что специфическим отличием традиционной культуры Северного Кавказа является установка на силовой способ решения спорных проблем [2]. По нашему мнению, идеал толерантности, поддерживаемый народами Кавказа и отраженный в их языках и культуре, наиболее близок к христианской этике ненасилия. Идея толерантности в кавказской культурной традиции исходит из трезвой и реалистической оценки сущности человека, его противоречивой природы, признания того, что в мире нет ничего совершенного, идеального, что идеал и совершенство – понятия относительные. Приведем пример: "даже у золота есть дефект", "не ошибается только Бог".

Признание противоречивости и несовершенства моральной природы человека предполагает двойное к нему отношение: либо осуждение, обвинение (т.е. насилие), либо проявление понимания (т.е. ненасилие). Именно второй тип отношения к человеку был традиционно характерен для кавказской культуры и выступал залогом устойчивого равновесия, мира и согласия.

Народная мудрость гласит: "палка, которой замахнешься на другого, ударит по твоей голове", "будешь рыть яму другому, сам в нее попадешь", "кто делает зло, тот от зла и умирает", "кто пожар разводит, тот на нем и сгорает", "кто ищет зло, тот гибнет от зла". В системе этнокультурных ценностей народов Кавказа залогом сохранения равновесия, гармонии становится соблюдение принятых норм во всем – в действиях, поступках и т.д. Думается, что кавказские народы в течение многих веков в результате философского осмысления жизни пришли к предпочтению меры во всем как средству, исключающему конфликт в зародыше и тем самым предотвращающему ситуации, которые требуют проявления терпимости. Представляется, что исследователи, считающие отличительным признаком традиционной культуры народов Кавказа ставку на силу, не учитывают эту особенность кавказской культуры.

Анализ паремий позволяет утверждать, что чувство меры во всем – в словах, поведении, действиях людей и т.д. – это та "золотая середина", которой отдается предпочтение в ценностной ориентации горцев. Конечно, мысль о том, что зло (конфликты, войны) возникает вследствие превышения меры или Утраты нормы, не является новой. Эта мысль является жизненной философией горцев. Всякое превышение меры (нормы) получает негативную оценку в языке и культуре: "не знать меры", "перейти границу (дозволенного), перегнуть, переборщить", "незнающий меры", "всякое излишество ведет к неприятностям".

То, что терпимость также имеет меру, предел, доказывает многовековой опыт социальной и политической жизни разных стран. В истории немало примеров того, что долготерпение не раз приводило к взрывоопасным ситуациям и к открытому межнациональному противостоянию. В паремиях наряду с установкой на сдержанность и терпимость ("не отвечай злом на зло, не смывай кровью кровь") поддерживается и другая жизненная философия: "если не ответишь злызычному, будут думать, что у тебя рта нет", "если не ответишь тому, кто ударил тебя, он не узнает мощи твоей руки".

Возвеличивание собственной культуры, восприятие своего стиля поведения как единственно возможного, правильного, заведомо превосходящего культурные стандарты других народов, противоречит самой природе и идее толерантности, а также основному тезису современной общественной этики – тезису о равенстве людей независимо от этнокультурной принадлежности, религиозных убеждений. Афористическое творчество народов Кавказа изобилует примерами, подтверждающими данную аксиому: "даже пальцы неодинаковы на руке", "в каждой деревне по-своему режут барана".

Идее толерантности близок "культурный релятивизм" – понятие, принятое в теории межкультурной коммуникации, согласно которому не существует высокоразвитых и низкоразвитых культур: культуры нельзя подвергать оценочному сравнению [4]. В поликультурном обществе только отказ от притязаний превосходства одной культуры над другой и взаимное признание различий между народами, их религиями и культурами создает необходимые предпосылки для предотвращения возможных недоразумений, для взаимопонимания и сохранения

социальной гармонии. Это главное, как нам представляется, во внутренней логике толерантности.

Проанализированный нами материал из богатого паремиологического фонда народов Северного Кавказа дает основание утверждать, что для такого полиэтнического региона, как Кавказ, характерен не культурный плюрализм, а "единая в существенных чертах культура" [1: 89]. Поэтому в преодолении возникающих конфликтов, носящих не межкультурный, а межэтнический характер использование единого позитивного духовного опыта предшествующих поколений сыграет значительную роль и даст положительные результаты в поликультурном обществе.

Литература:

1. Абаев В.И. Осетинский языки фольклор. - М.-Л., 1949.
2. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. - М., 1999.
3. Casmir F.L. Interkulturelle Kommuniton ats Prozess // Interkulturelle Kommuniton. Munchen. - Basel, 1998.
4. Maletzke G. Interkulturelle Kommuniton: Zur Interaktion zwischen Menschen verschidener. - Basel, 2007.
5. Kulturen. Opladen. - Westdt, Verl, 1996.

Герасимова Е.Ю., Сафронова В.Б.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Периоды становления и развития французского языка

Французский язык входит в романскую группу (галло-романская подгруппа) индоевропейской языковой семьи.

Он берет свое начало из латинского, галльского, романского и франкского языков. Только в IX веке можно говорить о возникновении французского языка, отличного от других языков и давшего предпосылки к формированию современного французского языка.

Хотя разделение истории того или иного языка на периоды ставит перед лингвистами сложную задачу, ведь периоды развития языка можно

выделить в соответствии с историей народа-носителя языка или с основными этапами развития самого языка, а, как известно, этапы истории народа не всегда совпадают с важнейшими этапами в развитии языка, и темпы фонетических, грамматических и лексических изменений различны. Но

существующая периодизация истории французского языка объединяет оба этих принципа, оказывая предпочтение первому, то есть учету экстралингвистических факторов.

Итак, в IX веке народ, населяющий территорию Франции, говорил на трех диалектах: северно-французском (*la langue d'oïl*), франко-провансальском (*le franco-provençal*) и южно-французском (*la langue d'oc*). Монархи продолжали говорить на франкском языке (*le francique*), но уже в 1119 году король Людовик VI в письме Папе Римскому провозгласил себя «королем Франции». Это был первый письменный источник, в котором упоминалось слово «Франция», от которого, в свою очередь, произошло название самого языка. С этого момента аристократия, юристы, писцы и буржуазия начала использовать французский язык, который по своей структуре очень отличался от современного французского языка и которому лингвисты и языковеды дали наименование «старофранцузский» (*l'ancien français*).

Этот первый период в развитии французского языка, длящийся с IX по XIV век, представлял собой сложную языковую систему. Например, насчитывалось 33 гласных, а именно: 9 «чистых», 5 назальных, 11 «чистых» дифтонгов, 5 назальных дифтонгов и 3 трифтонга [2;13]. Старофранцузский также характеризовался наличием 3-х аффрикатов в системе согласных таких, как [ts], например, в слове «cent», [dz] в слове «jambe» и [tch] в слове «cheval». Написание слов полностью совпадало с их фонетическим строем: все буквы произносились, даже «е» немые и «-s» в окончаниях множественного числа. На слух современному французу этот язык показался бы очень грубым и неприятным.

Что касается грамматики, то в старофранцузском языке существительные склонялись по 2-м падежам, порядок слов в предложении был достаточно свободным, и сами французы говорили лишь короткими и отрывистыми фразами.

Не стоит забывать, что в этот период французский язык не был еще официальным языком, а всего лишь языком-посредником, средством

межнационального общения (*la langue véhiculaire*), на котором, в основном, изъяснялись высшие слои населения и королевская армия. Но по мере того, как утверждался авторитет монархии и централизация власти, язык короля Франции распространялся на территории всей страны.

Следующий период можно обозначить как средневековый французский (*le moyen français*) и французский эпохи Ренессанса (*la Renaissance*). Он длился XIV-XVI века. В истории французского народа это были поистине «темные времена»: Столетняя война с Англией, народные междоусобицы и распри, чума, голод и другие напасти. В языковом же отношении этот период является «переходным мостиком» от старофранцузского к современному французскому языку.

Итак, средневековый французский характеризуется упрощением всего строя языка. Многочисленные дифтонги и трифтонги исчезают и превращаются в обычные гласные в устной речи.

Но ученые этих времен все равно боролись за сохранение правописания языка предыдущей эпохи. Старофранцузский не соответствовал более разговорному языку Средних веков, поэтому в письменном языке и поныне мы наблюдаем его характерные особенности произношения, например, в таком слове, как «oiseau», читаемого в наши дни как [wazo], но сохранившего все свои буквы на письме.

Также в этот период вернулась тенденция двойных согласных, которые исчезли в старофранцузском. Например, слово «bele» заменилось на «belle» (от лат. «bella»), а «flame» стало снова «flamme» (от лат. «flamma»).

Склонение по падежам постепенно выпадает из языка, таким образом, стабилизируя порядок слов в предложении по известной схеме «подлежащее + сказуемое + дополнение» (*sujet + prédicat + complément*) [7; 19]. Что касается предлогов и союзов, то в этот период началось их активное употребление, благодаря чему предложения стали более сложными и распространенными.

В средневековом французском мы также можем наблюдать такое явление как дублеты. Это лексические единицы, близкие по значению, связанные с одной и той же производной основой этимологически, но в процессе эволюционного развития языка дифференцированных семантически или стилистически. В средневековом французском дублеты имели латинское происхождение, но в последующей эволюции языка одно

слово сохранило фонетическую норму народной латыни (*latin populaire*), а второе было напрямую заимствовано из классического латинского (*latin classique*). Мы можем видеть пример дублетов на словах «*hôtel*» и «*hôpital*»: они произошли от одного и того же латинского слова «*hospitalis*», но фонетическая эволюция во французском привела к упрощенному слову «*hôtel*» (короткая форма), в то время как чуть позже заимствовалась и классическая версия «*hôpital*» (длинная форма).

В XVI веке эпоха Ренессанса ознаменовалась преобладанием всего итальянского во многих сферах жизни, и французы не стали исключением, поддавшись полному очарованию Италии. Поэтому в этот период тысячи итальянских слов проникли во французский язык [8; 210]. Это были термины, относящиеся к военной сфере деятельности («*canon*», «*alarme*») и финансовой («*crédit*», «*trafic*»), касающиеся разных видов искусства таких, как живопись («*coloris*», «*profil*», «*miniature*») и архитектура («*appartement*», «*balcon*»).

Но наиболее значимым событием этого времени стало знаменитое постановление Франциска I, датированное 1539 годом и получившее название «Эдикт Виллье-Котре» (*l'édit de Villiers-Cotterêts*). Этот закон, подписанный королем в замке Виллье-Котре, постановлял использовать французский язык как деловой вместо латыни. То есть отныне полагалось все судебные акты, договоры, завещания, извещения и другие документы записывать и оглашать только на родном французском и никаком ином языке [3; 38]. Эта королевская мера положила начало французскому как государственному языку (*la langue de l'Etat*).

В этот же период появилось книгопечатание. Именно типографы ответственны за неудобные и эксцентричные правила написания слов, потому что их оплата зависела от длины слова. Более того, это они прибегнули к технике использования аксантов (*les accents*), седи и (*la cédille*) и апострофов (*les apostrophes*). Таким образом, эта эпоха в лингвистическом отношении отличалась очень причудливой письменностью.

Последний период французского языка – современный французский (*le français moderne*), охватывающий XVII-XXI века, также можно подразделить на три подпериода: французский эпохи Просвещения или классический французский (*le français des Lumières* ou *le français classique*),

французский времен Революции (*le français de la Révolution*) и французский наших дней (*le français contemporain*) [1; 35].

В XVII веке Францией управляли могущественные люди: Генрих IV, кардинал Ришелье, затем кардинал Мазарини и, конечно, Людовик XIV.

Именно Ришелье основал знаменитую Французскую Академию (*l'Académie Française*) в 1635 году [4; 23]. Она отвечала за составление словаря и наблюдение за состоянием грамматики, риторики и поэтики во французском языке. По указу кардинала Академия создана также, «чтобы сделать французский язык не только элегантным, но и способным трактовать все искусства и науки».

Еще одним выдающимся грамматистом той эпохи стал Клод Фавр де Вожла, опубликовавший свои знаменитые «Заметки о французском языке» (*Remarques sur la langue française*) в 1647 году. Он стремился к «очищению» и «облагораживанию» французского языка и выступал за образцовость его использования. Вожла стал одним из законодателей французского классицизма XVII века в области литературного языка.

Но все равно разговорный язык, которым пользовалась элита, очень медленно проникал в народные диалекты и наречия. Люди игнорировали все правила построения и употребления слов, чистоту, изящность и образцовость языка. Парадоксально, но в те времена на правильном французском больше разговаривали в Канаде, Англии, Нидерландах и Москве, чем в самой Франции. Тем не менее, зафиксировано первое употребление официального французского языка (*le français officiel*) в качестве международного в юридическом документе 1714 года.

Эпоха Просвещения также характеризуется обогащением лексического состава языка, благодаря заимствованию итальянских, испанских, немецких и английских слов (например, *bifteck, brick, club, grog, coke, humour, spleen*).

Во время Революции задачей государства стало распространение национального языка (*la langue nationale*) для укрепления единой и неделимой Республики. Была объявлена война местным наречиям и говорам (*les patois*). Французский язык предписывался и обязывался к использованию суровыми и жесткими законами, действующими по всей Франции [6; 52]. Такой ситуации в истории не было ни в одной другой стране. Более того, декретом от 2-го термидора (20 июля) 1794 года провозглашался «лингвистический террор» (*la terreur linguistique*). Исходя

из этого закона, в любой части Республики люди имели право писать и говорить только на французском языке. А если государственный служащий осмеливался составить документ, акт, протокол или договор на каком-либо другом языке, то его сразу надлежало проводить под полицейский трибунал, заключить в тюрьму на 6 месяцев и снять с должности. Но даже эти меры не смогли полностью уничтожить «вавилонское столпотворение» диалектов.

Правление Наполеона I в 1799-1815 годах охарактеризовалось возвращением к классическому французскому эпохи Людовика XIV. Французский понемногу стал укореняться в своей постоянной манере употребления. А уже к 1850 году повсеместно стала фиксироваться норма современного французского: правила произношения парижской буржуазии распространились по всей Франции [5; 15].

В конце XIX века писатели обогатили свои произведения использованием не только классических «возвышенных» слова, но и просторечий. Также в этот период было много заимствований («tunnel», «wagon», «hydrothérapie», «homéopathie») по причине индустриальной революции.

Систематизация современного французского отразилась в 1873 году в словаре французского языка Эмиля Литтре и в Большом универсальном словаре Пьера Ларусса, которым пользовались в конце XIX века как школьники, так и взрослые.

Глобализация XX века укрепила свое влияние внедрением феномена американской культуры, из-за чего большую роль стали играть английские слова и термины, хлынувшие во всю мощь во французский язык. Например, такие как «bulldozer», «jeep», «tank», «hit-parade», «show-biz», «click», «firewall». Естественно, французское правительство среагировало должным образом: 7 января 1972 года был выпущен декрет № 72-9, касающийся обогащения французского языка, а 4 августа 1994 года законом Тубона закрепился статус французского языка как основного официального в документах правительства, на рабочем месте, в вывесках и маркировках товаров, коммерческих контрактах, деловых коммуникациях и некоторых других контекстах.

Таким образом, на сегодняшний день во Франции существует большое количество структур, организаций и комиссий, призванных воздействовать на языковую сферу. Существуют структуры, которые

вырабатывают и проводят в жизнь «лингво-культурную» политику Франции на международной арене, определяют политику страны, связанную с усилением роли французского языка в мире. Такие действия государства обусловлены, прежде всего, историческим развитием французского языка.

Литература:

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М., 2004.
2. Данилова В.П. История французского языка: курс лекций. – Волгоград, 2001.
3. Ладюри Э. ле Руа. Королевская Франция (1460-1610). От Людовика XI до Генриха IV. – М., 2004.
4. Ришелье А.-Ж. дю Плесси. Мемуары. – М., 2005.
5. Щерба Л. В. Фонетика французского языка. – М., 1957.
6. Brunot F. Histoire de la langue française. Des origines à 1900. – P., 1966.
7. Dubois J., Lagane R. La nouvelle grammaire du français. – P., 2008.
8. Chaurand J. Introduction à l'histoire du vocabulaire français. – P., 1977.
9. Site de l'aménagement linguistique au Canada (SALIC) [Электронный ресурс]. - Режим доступа. - URL: <http://www.salic-slmc.ca/>

СОВРЕМЕННЫЕ РЕСУРСЫ, МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ

Резепова Н.В.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Анализ телевизионного дискурса как средства обучения иностранному языку

При анализе телевизионного дискурса можно опираться на достаточно разработанную теорию анализа медиадискурса, поскольку теледискурс в качестве разновидности дискурса массмедиа имеет практически ту же социальную задачу, сохраняет общие системные черты и обнаруживает общие инвариантные признаки.

Существуют различные наименования медиадискурса: масс-медиаальный дискурс, дискурс масс-медиа, массово-информационный дискурс. Данные определения часто используются как синонимичные. М. Р. Желтухина определяет данный термин как «связный, вербальный или невербальный, устный или письменный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженный средствами массовой коммуникации, взятый в событийном аспекте, представляющий собой действие, участвующий в социокультурном взаимодействии и отражающий механизм сознания коммуникантов. Будучи полевой структурой, масс-медиаальный дискурс имеет центр, где располагаются прототипные жанры, и периферии, которую составляют маргинальные жанры, отличающиеся неоднородной природой в силу своего расположения на стыке разных типов дискурса. Масс-медиаальный дискурс носит опосредованный характер, то есть между адресантом и адресатом есть дистанция - пространственная и/или временная» [3,120].

Рассмотрим более подробно две составляющие медиадискурса: понятия «медиа» и «массовая коммуникация». Значительная часть работ по вопросам медиа и массовой коммуникации принадлежит западным теоретикам, таким как Н. Луман, М. Маклюэн, Р. Барт, Ж. Деррида, В. Беньямин, С. Жижек, Г. Дебор, Б. Гройс, Ж. Делез, М. Фуко, К. Силверман, Г. Лассвелл, Н. Постман, Дж. Фиск, Ж. Бодрийяр, Г. Маркузе, Г. Дженкинс, Г.

Полок, Ф. Уэбстер, А. Гидденс, Ф. Джеймисон, Т. Адорно и другие. Большинство исследователей рассматривают данные понятия не с точки зрения узконаправленного подхода (как сугубо социальные явления, психологические или лингвистические), а тяготеют к междисциплинарному подходу. Разные исследователи дают следующие определения термина «массовая коммуникация»:

- «систематическое распространение сообщений среди численно больших рассредоточенных аудиторий с целью воздействия на оценки, мнения и поведение людей» [6,10],

- «включает институты, посредством которых специализированные группы используют технологические устройства (пресса, радио, кино и т. д.) для распространения символического содержания большим, гетерогенным и рассредоточенным аудиториям» [9,42],

- «представляет собой институционализированное производство и массовое распространение символических материалов посредством передачи и накопления информации» [10,217].

Характерным признаком массовой коммуникации являются так называемые «институты», иначе «учреждения» (как их называет Н. Луман), использующие технические средства для распространения информации. Эти «учреждения» Н. Луман описывает термином «массмедиа» [5,81]. В отечественной исследовательской традиции вместо «массмедиа» используются понятия СМК и СМИ (средства массовой коммуникации и средства массовой информации).

Таким образом «медиа» или «массмедиа» (в корреляции с термином «массовая коммуникация» их можно считать синонимичными понятиями) по отношению к массовой коммуникации выполняют функцию передачи информации.

Однако медиа - это не только средство. Как отмечает Н. Кириллова, «медиа» - достаточно широкое, неоднозначное понятие, которое не может сводиться к простому «посредничеству»... Это целая среда, в которой производятся, эстетизируются и транслируются культурные коды» [4,22]. Этой точке зрения отдается предпочтение в данной работе, поскольку определение «среда» наиболее близко к дискурсивному подходу анализа медиасообщений, позволяющему оценивать как текст самого сообщения, так и экстралингвистические условия его реализации.

Значимым для контекста представленного исследования является также известное утверждение М. Маклюэна: «The medium is the message». Медиум есть сообщение. Интересна интерпретация этого высказывания Б. Гройсом, указывающим, что «медиум, в котором субъект языка воплотил некое высказывание.., одновременно и параллельно последнему образует свое собственное высказывание - причем субъект сообщения редко осознает это высказывание медиума и никогда не может его контролировать»[2,79]. Применение данной трактовки к режиму телевизионного дискурса, где помимо явной коммуникативной интенции говорящего, присутствует еще и независимое от коммуникантов высказывание самого медиума (телевидения), позволит в дальнейшем практическом исследовании рассмотреть структурно-композиционную модель описания телепрограмм, включающую анализ именно таких, собственно телевизионных характеристик (особенностей видеоряда, музыкального сопровождения, заставок, типа кадров, и т. п.) Таким образом, данный подход обеспечит понимание того, каким образом канал телевидения влияет на текст сообщения.

Для анализа телевизионного дискурса необходимо установить его институлирующие признаки, которые можно выделить путем сопоставления данного типа дискурса со смежными типами дискурса, близкими ему функционально и по определенным характеристикам. В лингвистических исследованиях (В. Н. Степанов, М. Р. Желтухина, Г. М. Фрумкин, Т. И. Попова) рассматривается соотношение дискурса массмедиа с различными типами дискурса: политическим, рекламным, художественным, религиозным, бытовым и пр.

Что касается анализа собственно телевизионного дискурса интервью «исповедального» типа, то целесообразным видится рассмотреть его корреляцию с религиозным типом дискурса. Очевидная связь телевизионного и религиозного дискурсов прослеживается на уровне мифологизации сознания участвующих в нем коммуникантов. Мифологическую составляющую выделял во всех типах медиа Р. Барт [1,211], а вслед за ним – и многие современные исследователи медиа. Например, А. Цуладзе трактует соотношение мифа и телевидения следующим образом: «Телевидение не просто посредник между мифотворцами и зрителями. Это особая среда, обладающая рядом уникальных свойств, которые превращают его не только в канал доставки

мифов, но и в фабрику по их производству» [8,251]. Это утверждение во многом объясняет то, как частная, а иногда даже интимная информация, транслируемая на широкую телевизионную аудиторию в интервью исповедального цикла, становится предметом активного публичного обсуждения, как в кадре, так и за кадром (например, в пространстве Интернет-форумов где телезрители обсуждают понравившиеся им выпуски программ). Дело в том, что частные подробности, свойственные коммуникации в режиме исповедальности, выглядят на телеэкране во много раз увеличенными, как под микроскопом. Этот эффект «приближения» сокровенных и частных деталей присутствует в телесообщении изначально, в силу его институтирующих особенностей (поскольку «средство есть сообщение»).

Подводя итоги динного обзора, можно сделать следующие основные выводы:

1. Дискурс телеинтервью в качестве разновидности дискурса массмедиа имеет практически ту же социальную задачу, сохраняет общие системные черты и обнаруживает общие инвариантные признаки. Важные составляющие медиадискурса – понятия «медиа» и «массовая коммуникация». Массовая коммуникация представляет собой институционализированное производство и массовое распространение символических материалов посредством передачи и накопления информации. Массмедиа – среда, в которой производятся, эстетизируются и транслируются культурные коды, необходимые для полноценного овладения иностранным языком.

2. Телевизионный дискурс - связный, вербальный (на уровне звукоряда) и невербальный (на уровне видеоряда), устный и письменный (титры, текстовые заставки) текст в совокупности лингвистических и экстралингвистических факторов; текст, взятый в событийном аспекте; речь как целенаправленное социальное действие, что и является основным компонентом коммуникативной компетенции студента.

3. Телевизионный дискурс, представленный в интервью исповедального типа, функционально сближается с религиозным типом дискурса на уровне мифологизации сознания: исповедальное телевидение продуцирует миф и претендует на активную обратную связь со стороны аудитории, вынося на всеобщее обозрение интимную информацию и намеренно гиперболизируя ее.

Литература:

1. Барт Р. Мифологии. - М., 1996.
2. Гройс Б. Под подозрением. - М., 2006.
3. Желтухина М. Р. Тропологическая суггестивность масс-медиа: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ. – М., 2003.
4. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. - М., 2005.
5. Луман Н. Реальность массмедиа. - М., 2005.
6. Назаров М. М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований. - М., 2003.
7. Философский Энциклопедический Словарь. - М., 1989.
8. Цуладзе А. Политическая мифология. - М., 2003.
9. Janowitz M. The study of Mass Communication. In: International Encyclopedia of the Social Sciences. – 1968. - Vol. 3.- PP. 41-53.
10. Thompson J. B. Ideology and Modern Culture. - Oxford, 1990.

Сон Л.П.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

К проблеме дистанционного обучения; социально-образовательный аспект и стандартизация

Необходимость дистанционного (или электронного от принятого в англоязычных странах термина e-learning) обучения для подготовки специалистов самого разного профиля в настоящее время мало у кого вызывает сомнения. Усиление интеграционных процессов в экономике, повышение мобильности персонала, рост динамичности изменений в мире, а также жизненная необходимость соответствовать этим изменениям - все это способствует диверсификации форм обучения и их адаптации к потребностям потребителей. Залогом успеха и устойчивости на рынке труда в современных условиях является то обстоятельство, насколько быстро высшее образовательное учреждение может изменить номенклатуру предлагаемых образовательных программ и курсов под влиянием интенсивных внешних воздействий.

Дистанционное обучение – это форма организации учебного процесса, которая обеспечивает интерактивное взаимодействие удаленных участников через открытые каналы доступа. Таким образом, ключевыми в определении дистанционной формы обучения являются понятия

«интерактивное взаимодействие» и «открытые каналы доступа». Последнее – это потенциальная возможность прохождения обучения любым пользователем, который имеет подключение к сети Интернет. Свойство интерактивности проявляется в том, что в процессе обучения пользователь постоянно получает реакцию на свои действия со стороны системы, обеспечивающей проведение дистанционного обучения, и/или инструктора [1].

Для предприятий высшей школы одним из наиболее эффективных способов решения данной проблемы является создание собственной программы дистанционного обучения [1].

Следует особо остановиться на преимуществах дистанционного образования перед традиционными формами обучения.

Прежде всего, это - **технологичность**. Обучение с использованием современных программных и технических средств обеспечивает более высокую эффективность электронного образования. Новые технологии позволяют представить визуальную информацию яркой и динамичной, построить сам процесс образования как процесс активного взаимодействия студента с обучающей системой.

Не менее важным преимуществом дистанционного обучения является развитие **Интернет-сетей**. Скоростной доступ в Интернет, использование мультимедиа-технологий, звука, видео и т.д. все это делает курсы дистанционного обучения полноценными, интересными и привлекательными как для студентов, так и для корпоративных работников.

Дистанционной форме образования свойственны **доступность и открытость обучения**, а именно, предоставление возможности обучения в университете удалённо, не покидая свой дом или офис. При этом студенты могут находиться практически в любой точке земного шара, где есть компьютер и Интернет. Доступность и открытость дистанционного обучения позволяют также привлечь к процессу повышения квалификации и профессионального развития современных специалистов самых различных областей знания современного социума. Дистанционные технологии предоставляют им реальную возможность продолжать обучение практически в течение всей жизни, без специальных командировок, отпусков, совмещать учебу с основной деятельностью, при

этом обучение может осуществляться в удобное время, например, вечером или в выходные дни.

Кроме того, как правило, дистанционное обучение дешевле обычного, что в первую очередь проявляется за счет снижения расходов на оплату помещений для занятий, экономии энергоресурсов, уменьшения количества обслуживающего персонала, сокращения затрат на оплату труда преподавателей, снижения расходов на организацию самих курсов и т.д.

Важным достоинством дистанционного обучения является **свобода и гибкость**, доступ к качественному образованию. В рамках дистанционного образования появляются новые возможности выбора необходимого курса обучения. Предоставляется возможность одновременно выбрать несколько образовательных курсов в различных университетах разных стран. При этом, получая образование одновременно в нескольких учебных заведениях, можно сравнить курсы между собой и выбрать лучшие из них по той или иной специальности с учетом наиболее эффективных технологий обучения и получения у наиболее квалифицированных преподавателей.

Кроме того, обучение в любое время в любом месте позволяет студентам не только оставаться в привычной для них обстановке и сохранять привычный ритм жизни, но и выработать индивидуальный график обучения.

Важнейшим преимуществом дистанционного обучения над традиционным становится фактор его привлекательности для более **широкой аудитории** учащихся. При дистанционном обучении отсутствует возрастной фактор, кроме того, для учащихся не имеет значения разнородность группы.

Дистанционное обучение открывает широкие возможности **совмещения** обучения и **основной деятельности**, поскольку члены социума не всегда могут получить очное образование из-за недостатка времени.

Дистанционное образование становится доступным для людей с **ограниченными физическими возможностями**, для инвалидов, что раньше не представлялось возможным осуществить практически и, кроме того, в столь многообразном социальном поле.

Дистанционное обучение также даёт возможность обучаться **ИНКОГНИТО** людям, которые в силу различных причин (возраст, положение, должность, стеснительность и т.д.) не стремятся до времени раскрывать факт своего обучения.

Необходимо также подчеркнуть, что при введении дистанционной формы обучения высшие образовательные учреждения имеют возможность **увеличить количество студентов** за счет привлечения большего количества иностранных учащихся, а также дистанционных слушателей из других городов страны.

Одним из важнейших преимуществ дистанционного обучения является его **индивидуальность**. Дистанционное обучение в большей степени носит индивидуальный характер и становится более гибким по сравнению с традиционным. Учащийся сам определяет темп обучения, имеет возможность возвращаться по нескольку раз к отдельным урокам, пропускать отдельные разделы и т.д. Слушатель изучает учебный материал в процессе всего времени учебы, а не только в период сессии, что гарантирует более глубокие остаточные знания. Такая система обучения мотивирует студента заниматься самостоятельно и получать навыки самообразования. Опыт показывает, что студент, обучающийся дистанционно, становится более самостоятельным, мобильным и ответственным. Без этих качеств обучение не может осуществляться с высокой степенью эффективности. Положительным является то обстоятельство, что если студент не обладал данными качествами изначально, мотивация к обучению при дистанционном образовании столь велика, что все эти качества постепенно развиваются и по окончании обучения государство получает специалистов, действительно востребованных на рынке труда [2].

Таким образом, достоинства дистанционного обучения в интегрированном виде могут быть представлены следующим образом:

- дистанционное обучение делает процесс обучения более творческим и индивидуальным, открывает новые возможности для творческого самовыражения учащегося;

- документирование процесса обучения обеспечивает наличие у учащегося всего курса обучения, электронной переписки с тьютором и, таким образом, он может обращаться к ним позже по мере необходимости;

- внедрение дистанционного обучения уменьшает нервозность учащихся при сдаче зачета или экзамена. Не секрет, что волнение и страх не позволяют некоторым студентам продемонстрировать полностью свои знания;

- дистанционное обучение исключает субъективный фактор оценки знаний;

- дистанционное обучение индивидуализировано, даёт возможность адаптации к стилю работы каждого учащегося и преподавателя, предоставляет инструменты для самостоятельной работы;

- использование современных Интернет-технологий и дистанционного обучения позволяет легко формировать различные виртуальные профессиональные сообщества (например, сообщества преподавателей), общаться в среде коллег, обсуждать проблемы, решать общие задачи, обмениваться опытом, информацией и т.д.;

- развитие дистанционного обучения требует использования новых инструментов и методов обучения, построения новых моделей обучения и т.д.

В нашем исследовании очень важно также рассмотреть проблему определения **стандартов** в области дистанционного обучения, поскольку необходимость их создания в настоящее время уже не вызывает сомнения. Назовем основные факторы, которые способствуют развитию данного направления исследований:

1. потребность использования огромного массива накопленных в библиотеках дистанционных учебно-методических материалов;

2. потребность включения средств дистанционного обучения в бизнес-процессы компаний, что на техническом уровне означает интеграцию систем дистанционного обучения с другими корпоративными информационными системами;

В настоящее время определены следующие направления стандартизации в области дистанционного обучения.

Прежде всего, это – **«Vocabularies and Taxonomies»** (словари и таксономии, а именно, стандарт терминологии, используемой как при машинной, так и при ручной обработке учебных ресурсов для единообразной трактовки понятий.

Следующее направление – это **«Architectures»** (архитектура) – стандартизованный набор моделей, описывающих системы управления

процессом обучения с различных точек зрения: компоненты, жизненный цикл, коммуникации, взаимодействие с другими системами и архитектура системы управления процессом обучения.

Не менее важное направление представляет «**Learner Information**» (информация о пользователях) – стандартизованный набор структурированных данных, необходимых для осуществления обмена профайлами пользователей; показатели, отображающие процесс обучения каждого конкретного пользователя и т.д.

Очень важен стандарт «**Learning Content**» (учебные ресурсы), а именно формализация уровня представления курса (структуры, поведения), его локализации, обмена управляющей информацией и содержанием курсов.

Нельзя не отметить «**Management Systems**» (система управления); иными словами - стандартизация алгоритмов, методов, моделей данных, обеспечивающих взаимодействие систем управления обучением и учебных ресурсов.

В системе дистанционного обучения также необходим стандарт «**Assessment**» (оценивание). Это формализация представления результатов тестирования или сертификации, обмена тестовыми заданиями, а также организации самого процесса оценивания (алгоритмы подсчета баллов, алгоритмы адаптивного тестирования и т.п.).

Важно подчеркнуть, что прежде чем стать международным, стандарт проходит долгий путь развития и апробации в реальных приложениях, так как членами многих стандартизирующих организаций являются ведущие производители программного обеспечения в области информационных технологий и, в частности, обучения. Выбранная стратегия позволяет сформировать на последнем этапе стандарт, не только принятый международной стандартизирующей организацией, но и реально используемый и протестированный промышленными консорциумами, региональными и национальными организациями.

Наиболее проработанными являются группы стандартов, описывающих учебные курсы и системы управления обучением. Несмотря на то, что некоторые стандарты уже используют на практике, единый стандарт в данных областях находится на стадии разработки и согласования [1].

Таким образом, в условиях интеграции, глобализации и открытого информационного социума технологические основы и возможности дистанционного обучения определяют главные направления его глобального развития.

Литература:

1. Приказ Минобразования РФ N1646 от 19.06.98 о создании Федерального экспертного совета по учебным электронным изданиям.
2. Полат Е. С. Петров А.Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. - 1999. - №7. - С. 29-34.
3. Mojeado M. M. La enseñanza del léxico español a través de Internet. – Madrid, 2004.

Голубовская Е.А.

Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова
г. Москва

Обучение английскому языку на материале языка СМИ

Роль и значимость средств массовой информации в жизни современного общества трудно переоценить. Сегодня это, пожалуй, наиболее оперативный и доступный источник информирования широких масс, что, как никогда раньше, оправдывает название явления. В большинстве случаев СМИ также выступают в качестве мощного инструмента навязывания ценностей, ориентаций, побуждений к действию, мировоззрений. Английский язык в СМИ, в свою очередь, называют латынью XX века, что не требует объяснения и легко может быть подтверждено самим фактом существования англоязычных версий каналов вещания информационных агентств: «Франция 24», «Аль Джазира», «Дойче Велле» и популярностью именно этих версий.

Такой источник коммуникации не может остаться без внимания преподавателей английского языка и методистов, которые всегда сталкивались с проблемой отбора материала обучения, участвуя в вечной борьбе между разнообразием по природе - *intrinsic diversity* - и оформленным порядком - *arbitrated order*. СМИ предлагают сегодня уникальную возможность в сфере образования и, в частности, в сфере методики преподавания английского языка в вузе. Они несут в себе явные

преимущества в процессе обучения англоязычному общению по причинам их информативности, аутентичности, коммуникативной направленности, актуальности, неисчерпаемого потенциала для развития мировоззрения и повышения общей культуры и эрудированности. Неслучайно сегодня многие кафедры иностранных языков в Москве уже снабжены современной техникой, обеспечивающей радио и телевизионную спутниковую связь.

Потенциал материалов СМИ, по мнению как отечественных, так и зарубежных исследователей, может быть реализован при организации аудиторной и самостоятельной работы обучаемых. Вот почему в фокус внимания ученых попадают преподавание английского языка как второго иностранного в вузах лингвистического профиля (Линченко Е.В.) [3], организация самостоятельной работы студентов с использованием языка СМИ (Чувиллина О. В.) [5], видео материалы в обучении английскому языку как иностранному (Щукин А.Н. [2], Платонова И.Б. [4])

Многоплановость подхода обоснована общеизвестностью того, что использование печатных, радио и видео источников СМИ отвечает решению целого ряда дидактических задач. В первую очередь, это расширение как активного, так и пассивного словарного запаса, развитие разных видов речевой деятельности, прежде всего, аудирования и чтения, совершенствование навыков участия в дискуссиях, в том числе – инициации общения об актуальных вопросах состояния современного общества.

Для правильной организации работы по развитию всех речевых навыков и умений на иностранном языке необходимы анализ и правильное понимание закономерностей построения различных типов текстов и дискурсов СМИ, изучение их стилистических особенностей и языковой организации.

Однако отличительной особенностью материалов современной прессы является значительный удельный вес различных экспрессивных средств, которые в лингвистическом отношении во многих случаях выходят на первый план. Это создает более благоприятные условия выбора учебных материалов, что, в свою очередь, выражается в учете не только лингвистической сложности, но и таких факторов, как: мотивация; способность к рецептивному усвоению языкового материала на гораздо

высшем уровне, чем к активному воспроизведению, а также выбор тем, интересующих обучающихся.

Тем не менее, правильный выбор и учет особенностей языкового материала – это далеко не панацея для безоговорочного успеха занятия и совсем не гарантия успеха самостоятельной работы обучаемого. Центральное место в изучении английского языка на материалах СМИ, безусловно, должно быть отведено технологии, построению правильной образовательной модели. Коммуникативная приоритетность современной методики обучения английскому диктует коммуникативную направленность педагогических разработок с участием языковых материалов средств массовой информации. Каким образом должна осуществляться организация коммуникативного процесса в современном информативном пространстве?

Для ответа на данный вопрос обратимся к работам зарубежных методистов, в частности - В. Тафани, автору статьи «Обучение английскому языку посредством языка СМИ», в которой предлагается схема вовлечения участника процесса коммуникации в коммуникативные сообщества разных уровней. Выделяются объектно-ориентированное сообщество (объединенное общим объектом обсуждения), локальное сообщество, разделяющее общие групповые интересы, национальное коммуникативное сообщество, отражающее национальную ментальность, наконец – глобальное сообщество, наиболее масштабное и объединяющее в себе интересы всех предыдущих групп. Графически это может быть отражено схеме 1 Организация процесса коммуникации (по В.Тафани) [1].

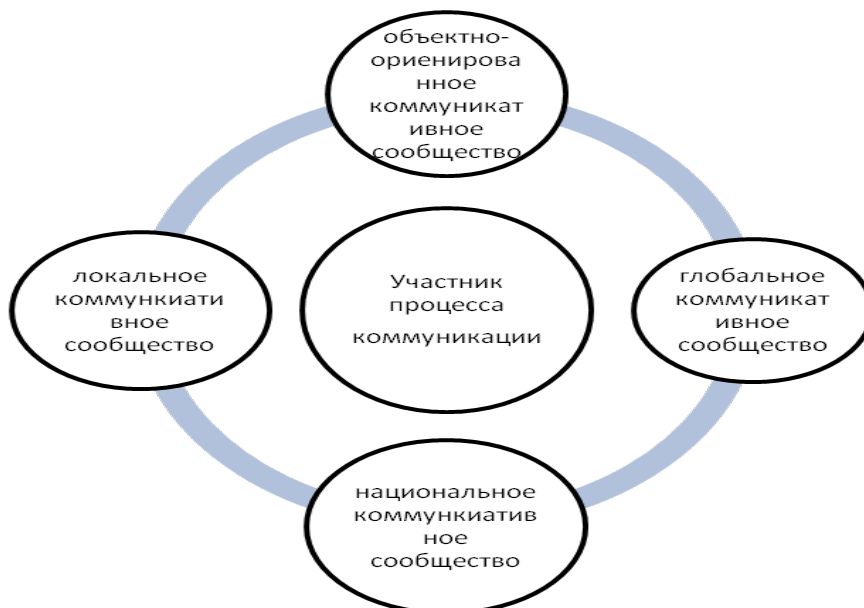


Схема 1.

Наряду с вопросами о типологии СМИ, целесообразности их применения, роли преподавателя в освоении языка СМИ обучаемыми в разработке данного автора рассматривается и проблема методического планирования и практического использования аутентичных информационных источников в образовательном процессе.

В данной статье также предпринята попытка привести методические разработки для занятий, на которых аутентичные информационные каналы могут быть средством формирования и развития коммуникативных умений, необходимых для равноправного участия в общении между членами специально-ориентированного, локального, национального и глобального сообществ. В качестве материала обучения используются видео выпуски новостей, транслируемые международными англоязычными каналами.

Данная разработка может быть использована для аудиторных занятий со студентами, обучающимися по специальностям (специалитет) и направлениям/профилям (бакалавриат, магистрат) «Политология», «Прикладная политология», «Связи с общественностью», «Журналистика» и другим.

Следуя традиционной схеме трех Р – Presentation, Practice, Production целесообразно выделить три этапа работы: предварительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе обучаемые принимают участие в актуализации основного языкового материала, что может происходить как индуктивным, так и дедуктивным способами. Ниже – пример раздаточного блока по теме «Убийство Усама Бен Ладена», которая оказалась в центре горячих мировых новостей в начале мая 2011 года [6]. Перед презентацией выпусков новостей по данной тематике обучающимся предлагается попробовать определить значение выделенных лексико-фразеологических единиц исходя из соответствующего контекста.

Sample worksheet1. Pre-watching. Definition-guessing.

U.S. officials today filled in more of the picture on how Osama bin Laden met his end.

There are sensitivities here in terms of the appropriateness of releasing photographs.

We can't become complacent. The war is far from over.

A lawmaker expressed hopes that al-Qaida's days were numbered.

Now there is more possibility of attacks. And because there is a possibility, security does need to be tightened. There needs to be more vigilance.

There and elsewhere this day, some of the curiosity focused on the hard evidence of his death.

There were also photos of the charred wreckage of a U.S. Black Hawk helicopter that had landed hard in the bin Laden compound after suffering mechanical failure.

К другим способам презентации вокабуляра могут быть отнесены подбор русских эквивалентов на основе англоязычной дефиниции, выбор верного толкования из ряда предложенных, определение значения слова на основе ассоциативного ряда и так далее. Каждый из этих методов направлен на формирование языковой догадки, развитие аналитического и ассоциативного мышления.

На основном этапе работы с материалами СМИ происходит однократная или многократная презентация видео материалов, при этом возможно повторное представление фрагментарных элементов записанной трансляции. Одной из основных задач предварительного и основного этапов работы с источниками СМИ является снятие содержательных трудностей понимания обучаемых.

Однако наиболее сложным и объемным для преподавателя является заключительный этап работы, который включает в себя так называемый follow-up, когда перед обучаемыми ставится задача вывести лексико-фразеологический материал в сферу активного применения, употребления в личностно-ориентированном контексте. Наряду со всей сложностью задачи, следует отметить ее креативность. Перед преподавателем открывается широкий горизонт методических приемов, к которым относятся настольные игры, ролевые игры, командные проекты и так далее. В качестве примера приведем ниже набор карточек с заданиями, которые могут быть использованы для обеспечения игры-аналога знаменитой «Activity», получившей распространение в США и пришедшей

оттуда в другие страны, в том числе – в Россию. Согласно правилам данной игры, ее участники должны по очереди выполнять задания, предложенные на карточках. В лингвистических целях другим участникам предлагается читать данные задания вслух (совершенствование фонетических навыков). Задания подразумевают в себе ответы на вопросы, продолжение высказываний, использование мимики и языка жестов и так далее. Приведенная разработка и служит ответом на вопрос, каким образом материал СМИ может помочь в осуществлении многоуровневого процесса коммуникации. В зависимости от содержания вопросов, они способствуют включению обучаемого в объектно-ориентированные (объединенные общим проектом), локальные (групповые), национальные (представляющие современное российское коммуникативное пространство) и глобальное (мировое сообщество). Элементы лексико-фразеологического материала, вычлененные из первоначального источника, выделены жирным шрифтом. Следует еще раз подчеркнуть, что содержание вопросов может варьироваться в зависимости от приоритетности целей.

Sample Worksheet 2. Key cards for the “Activity” game

Show a hard evidence to prove you are a good student	If you worked for FBI, whom would you detain and why?	Say which of your household appliances is going to meet its end soon.
Quickly draw a charred wreckage of a compound	Give an example of the latest cable news	Which word from the active vocabulary starts and finishes with the same letter S ?
Mime (use body language) building smth from scratch	Do something to camouflage yourself	Name the days when security in our city is tightened .
Speak about somebody whose days are numbered .	Name three situations when you are complacent	What baseless speculation have you been exposed to?
Continue the phrase There was a massive row because...	Name three situations when vigilance is needed	Make an example of grand structure .

Name three reasons for violent reprisals	Give two synonyms to the word allegations	How different is benign indifference from indifference with a motive ?
<i>Continue the phrase:</i> The country is in the eye of a major political storm as...	Say where you usually find a shelter when you need one.	How to track down a terrorist? Name three ways to do it.
Use a gesture to mime the word YIELD	Mime a complacent person.	Name three associations with the ground zero .
When you move into the eye of a major political storm , what happens?	Give an example of something which has plunged for the last year.	Can you exemplify the situation when justice is done ?
How can you characterize cable news ? Give three adjectives.	Briefly fill in more of the picture of your current project	What is the most damning media in our country at the moment?
Mime the word SHELTER	How to help the person who is unfairly alleged with something?	If he person doesn't keep his commitment, he is.....
Do you have any confirmed determinations ? What are they?	Do you know any examples of a something built from scratch ?	Mime the word colossal costs

В заключение следует отметить, что приведенная разработка отражает только одну из немногих возможных попыток использования материалов СМИ в учебном процессе по иностранному языку. Однако она в очередной раз свидетельствует о том, что, исходя из существующих потребностей, материалы СМИ следует включать в аудиторную и самостоятельную иноязычную деятельность студентов.

Литература:

1. Tiffany V. Teaching English Through Mass Media // Acta Didactica Naposensa. - Volume 2, Number 1, 2009. - Pp. 79-96
2. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М., 2006.
3. Линченко Е.В. Обучение устному иноязычному общению студентов старших курсов языковых факультетов на материале средств массовой информации (Английский язык как второй иностранный) : Дис. ... канд. пед. Наук. - СПб, 2003.

4. Платонова И.Б. Телевидение в процессе обучения иностранным языкам. – Минск, 1980
5. Чувиллина О.В. Методика обучения студентов неязыкового вуза самостоятельной работе с материалами СМИ при использовании интернет-технологий :английский язык. - Дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009.
6. Видео выпуски новостей информационных каналов BBC и PBS news [Электронный ресурс]. URL: http://www.youtube.com/watch?v=2u_fWAqu0_4, <http://www.youtube.com/watch?v=GMpBXVdIjY>, <http://www.youtube.com/watch?v=86W34BDUq5o&feature=related> (Дата обращения 10.05.2011)

Щепалина В., Варнакова М.М.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Обзор современных методик изучения иностранного языка

Все чаще ведущие центры преподавания иностранных языков делают ставку не на традиционную методику обучения, а на многочисленные авторские разработки. Их разнообразие на современном рынке образовательных услуг столь велико, что мы считаем необходимым представить обзор наиболее популярных из них.

Условно все методики преподавания иностранных языков можно разделить на традиционные и нетрадиционные. **Традиционные методики** (грамматико-переводной метод, аудио-лингвальный и др.) предполагают механическое заучивание наиболее употребительных грамматических, речевых формул. Плюсом подобных методов является гарантированность последовательного, логичного осмысления структуры языка. К минусам можно отнести то, что не каждый обучаемый (особенно ребенок) способен воспринимать язык как структуру, и такой метод, скорее всего, отобьет желание учиться дальше. Кроме того, заучиваемые фразы не всегда являются употребляемыми среди носителей языка, что делает общение в реальной языковой ситуации малоэффективным.

Общей теоретической базой большинства **нетрадиционных методик** являются исследования психолингвистики в области изучения родного языка ребенком. Первоначально дети запоминают слова и фразы произвольно, подражая взрослым. Позже новая лексика учится в контексте, связывается с уже понятными предметами и явлениями. И

лишь имея достаточный словарный запас, ребенок знакомится с основными правилами грамматики. За главный мотив к изучению языка психолингвисты принимают желание ребенка выразить свои мысли и быть понятым, активно участвовать в социальных отношениях.

К наиболее успешным нетрадиционным методикам можно отнести школы Китайгородской, И. Шехтера, Система-3, а также коммуникативную методику.

Школа Китайгородской ориентирована на интенсивное обучение, на овладение речевым поведением в моделируемых образах реальной жизни. В основе успешной работы этой школы лежат пять принципов:

1. Принцип личностного общения. Как известно, становление личности происходит посредством общения и обучения, следовательно, для эффективного овладения иностранным языком эти виды деятельности должны быть объединены. Задача педагога – создать доверительные отношения в коллективе, где каждый участник старается поддержать и помочь другому.

2. Принцип игровой организации. Автор методики полагает, что учебный процесс в большинстве школ и вузов оказывается неэффективным ввиду низкого уровня мотивированности обучающихся. И действительно, шаблонные задания из серии «перескажите текст», «расскажите о Красной площади», хотя порой и необходимы, не должны составлять основную часть обучения, так как они не вызывают интереса у ученика. Между тем, потребность в творчестве – одна из основных потребностей человека, и потому ролевые игры, требующие проявить свои знания, умения, интеллектуальный потенциал, способствуют быстрому приобретению речевой компетенции.

3. Принцип коллективного взаимодействия тесно связан с первыми двумя. Общение, обмен информацией, взаимопомощь помогают как уяснить для себя что-то новое, так и лишней раз закрепить уже изученный материал. При такой форме работы успех каждого занимающегося становится успехом остальных.

4. Принцип концентрированности. Причиной интенсивной подачи материала являются отнюдь не сжатые сроки обучения, а то, что именно это оказывает активизирующее воздействие на познавательные процессы.

5. Полифункциональность упражнений. Галина Китайгородская полагает, что целесообразно одновременное и параллельное овладение

языковым материалом и речевой деятельностью, а не традиционное последовательное, от структуры языка – к речи. Так, одно упражнение может быть одновременно тренировкой в решении какой-либо коммуникативной задачи, в употреблении грамматической формы, в лексике, в фонетике, что, безусловно, отвечает принципам интенсивного обучения.

Авторская **школа Шехтера** использует метод эмоционально-смыслового освоения языка. Игорь Юрьевич Шехтер, психолингвист, утверждает, что речь не может быть «построена» исходя из знания определенного набора правил. Так, к изучению грамматики ребенок приступает лишь в первом классе, но к этому времени он уже способен свободно выражать мысли на родном языке. Также Шехтер рассматривает феномен легкости владения несколькими иностранными языками дворянскими детьми XVIII-XIX веков, и приходит к выводу, что эта легкость достигалась попаданием в такую ситуацию, когда общение лишь на одном языке – неродном – было возможно (например, общение с гувернером-иностранцем, не говорящим по-русски). Исходя из этого, методика строится на том, что сначала ученик «погружается» в язык, начинает мыслить на нем, и лишь потом приступает к грамматике. Курс занятий состоит из трех циклов по 100 часов в каждом, с перерывами по 1-4 месяца между ними. В течение первого цикла, в атмосфере положительных эмоций, творчества и отсутствия традиционной «зубрежки», посредством занимательных диалогов и игровых ситуаций, слушатель учится азам говорения, чтению и восприятию несложных текстов. На втором этапе делается упор на изучение художественной литературы, проводятся конференции с защитой проектов, то есть осуществляется переход от диалога к монологу. Наконец, на третьей ступени ученик знакомится с грамматикой.

«Система-3» возникла на основе методики Шехтера, однако в ней большее внимание уделяется освоению грамматики (интенсивный блок грамматики после изученного блока лексики), а так же используются аудиокурсы и видеоматериалы зарубежных издательств.

Коммуникативная методика основана на погружении занимающихся в язык. Новый материал объясняется с помощью уже знакомой лексики, при ее нехватке на помощь приходят схемы, рисунки, жесты. Занятия ведут исключительно носители языка, поскольку только

они помогут освоить все тонкости построения речи конкретного языка, особенности его стилистики, произношения, а так же невербальные средства общения определенной культуры.

Отдельно стоит рассмотреть современные *методики самостоятельного изучения иностранных языков*. Как правило, они основываются на том же принципе запоминания новых слов в контексте, что и вышеупомянутые методы. Так, метод чтения Ильи Франка представляет собой текст, разбитый на небольшие отрывки. Сначала идет адаптированный отрывок — текст с вкрапленным в него дословным русским переводом и небольшим лексико-грамматическим комментарием. Затем следует тот же текст, но уже без подсказок. В зависимости от уровня владения языком можно начинать как с адаптированного отрывка, так и с неадаптированного, просматривая перевод незнакомых слов. По мнению Франка, язык лучше всего усваивается не тогда, когда его специально учат, а когда им естественно пользуются — либо в живом общении, либо погрузившись в занимательное чтение. Методика заключается в интенсивном чтении без зубрежки, поскольку незнакомые слова в тексте встретятся еще не один раз, и помогает существенно расширить пассивный запас слов.

Технология **SAVCO** позволяет запоминать иностранные слова в контексте родного языка, например: «В саду росло большое и зеленое tree. Когда поднимался ветер, он шелестел ветками и листьями tree. Ствол tree был настолько широк, что его трудно обхватить руками...». Как мы видим, контекст позволяет запоминать слово на визуальном («большое и зеленое»), аудиальном («шелестел») и кинестетическом («обхватить руками») уровнях, а аудиосопровождение не даст ошибиться в произношении, то есть процесс запоминания слабо отличается от того, как мы изучали язык в детстве.

Одной из самых эффективных и необычных методик является **система Михаила Шестова**, впервые применившего феномен «пальцевой памяти». Благодаря выполнению элементарных механических упражнений (проговаривание правильных предложений и запись их слепым десятипальцевым методом на клавиатуре компьютера) в голове студента формируется сразу три вида работы со словом: образ/ощущение, автоматический (не мешающий общению) перевод на родной язык и обратно и механическое представление четкой схемы буквенного состава

слова или составляющих любого предложения. Такой эффект достигается за счет моторной памяти рук (пальцы которых индусы называют «вторым мозгом»). Что интересно, при овладении методом достигается абсолютная грамотность, причем как на уровне написания слов, так и на уровне предложения, то есть грамотность стилистическая. Ценность метода заключается в том, что ошибки исчезают не только на письме, но и в устной речи, так как за счет синхронизации процессов набора и проговаривания букв, в речевой ситуации пальцы продолжают «набирать» текст с помощью своеобразных электрических импульсов, и «выдают» знакомый безошибочный вариант. Помимо этого огромное внимание автор уделяет постановке правильного произношения за счет отработки артикуляции, идентичной артикуляции носителя языка. Мы запоминаем то или иное слово, а мышцы речевого аппарата создают рефлекс на всю жизнь, как это слово произносить. Звуковой состав каждого языка состоит из определенных фонем, и если не видеть четкой разницы между ними, если пытаться говорить на иностранном языке с артикуляцией, характерной для родного языка, то в сознании не возникнет связи между написанием слова и его звуковой оболочкой. Это делает активное запоминание новой лексики практически невозможным.

Изменение любых двигательных навыков требует большой целенаправленной переработки. Дело в том, что если ребенка, неправильно произнесшего слово, поправит учитель, то именно правильный вариант сохранится в его памяти. Но уже в 12 лет ситуация меняется, и отныне человек будет непроизвольно запоминать первый произнесенный вариант. Поэтому система особенно эффективна для взрослого человека, с большим багажом неправильных "безусловных" рефлексов, возможно, в течение многих лет пытавшегося выучить язык, поскольку позволяет исправить допущенные ранее ошибки и перестроить свое сознание.

Необходимо заметить, что появившись в 1987 году на рынке, методика Шестова сразу же начала вытесняться аналогами. Практически все современные компьютерные программы по изучению иностранных языков созданы именно на основе этой технологии. Так, в качестве одного из многочисленных примеров можно привести программу **СЛОВА БЕГОМ Universal**. Обучение в ней также идет от слов к речи. Запоминание обеспечивается одновременным задействованием трех систем восприятия

человека: зрения («фотографирование» слова) , слуха (тренажер произношения) и осязания.

Подводя итоги, нам хотелось бы заметить, что в изучении иностранных языков опасно полагаться на одну методику, наиболее целесообразным считаем их комбинирование, ведь все они нацелены на развитие разных способов восприятия и запоминания. Хочется добавить, что несмотря на успешную реализацию нетрадиционных методик изучения иностранных языков, на энтузиазм учащихся при введении их в программу, нельзя использовать новаторские разработки, полностью исключая традиционный подход, особенно при работе со взрослой аудиторией, поскольку только структурированные знания откладываются в памяти надолго.

Тихонова Е.В.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

**Использование современных электронных устройств как средство
повышения эффективности интеграции интернет-технологий в
лингвообразовательное пространство**

Содержательный и методический компоненты образовательного пространства в XXI в. стремительно меняют свои ориентиры, акцентируя необходимость формирования самостоятельной, креативной, компетентной в будущей профессии личности. Подобный акцент фундирует необходимость развития личностно-ориентированных, индивидуализированных образовательных технологий, предусматривающих значительный объём самостоятельной деятельности обучающихся. Основной задачей преподавателя становится не передача знаний и формирование навыков и умений, а стимулирование интереса, мотивации к усвоению изучаемого материала, помощь в усвоении и творческом поиске.

Особенно динамичные изменения претерпевает лингвокультурное образование, полноценная реализация которого представляется сегодня практически невозможной без использования электронной образовательной среды и технологий кибер-пространства, поскольку

процесс приобретения учениками личного опыта общения с иноязычной лингвокультурой требует непрерывного создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. Глобальная сеть Интернет уже в течение продолжительного времени предоставляет широкий выбор возможностей для вступления учащихся в аутентичное межкультурное взаимодействие с представителями изучаемого языка. Ещё больший прорыв в этой области достигнут благодаря появлению нового поколения интернет-технологий: подкастов, веб-квестов, «живых журналов», электронных (гипермедиа) учебников, тематических списков ссылок (Hotlist), мультимедийных альбомов (Multimedia Scrapbook), поиска сокровищ (Treasure/Scavenger Hunt), коллекций примеров (Subject Sampler)...

Вместе с тем, самостоятельная работа с интернет-технологиями нового поколения невозможна без использования современных электронных многофункциональных средств: mp3-плееров, персональных и стационарных компьютеров, планшетных устройств, диктофонов. Наиболее «дружелюбными» и интуитивно понятными с точки зрения творческой самостоятельной работы с ресурсами кибер-пространства являются устройства компании apple (iPhone, iPad, macbook). Программные средства перечисленных устройств обеспечивают в домашних условиях возможность создать творческую мини лабораторию для выполнения поставленных задач. Так, текстовый редактор Pages программа iPhoto, благодаря системе продуманных шаблонов позволяют создать открытки, журналы, плакаты, красочно оформить текстовый отчёты...; программа Keynote предоставляет обширные возможности для создания интересных презентаций, Numbers оптимизирует создания различного вида диаграмм, визуализирующих восприятие различного рода сравнительной информации.

Рассмотрим возможности использования персонального компьютера и mp3-плеера на примере работы с интернет-технологией нового поколения - подкастом.

Подкастинг (от англ. podcasting — производное от слов iPod, популярного mp3-плеера от Apple и broadcasting, что означает широко вещание) представляет из себя новый формат распространения аудио и видеоконтента через интернет. Подкаст – это аудио или видео цифровой файл (мультимедиа контент), или серия таких файлов, которые

можно загрузить из веб-сайта, используя настройки RSS-потока, для прослушивания или просмотра на портативном медиа-плеере или на персональном компьютере. Это означает, что интернет-пользователь может прослушать или просмотреть программы, которые автоматически загружаются с веб-сайта, в любое удобное ему время. Аудио или видео файлы автоматически поступают на персональный компьютер согласно настройкам RSS-потока. Программа подкастинга периодически просматривает обновления веб-сайта и автоматически пересылает нужные файлы на компьютер.

Принципиальное отличие подкастинга от других способов распространения цифрового аудио и видео, как уже было сказано ранее, - это его стандартизация на основе протокола RSS. Стандартизация дает возможность унифицировать создаваемые разными авторами программы вне зависимости от конкретного их содержания. Наличие единой формы представления аудио- и видеопрограмм является тем ключевым фактором, который определяет успех подкастинга и постоянно увеличивает число слушателей и создателей подкастов. Другой, не менее значимой отличительной чертой является динамический характер подкастинга, то есть периодичность, или серийность, программ. Это непохоже на разовую публикацию каких-либо мультимедийных материалов. Еще одной немаловажной причиной широкого распространения подкастинга является то, что практически все программы бесплатны для слушателей, а процедура подписки предельно проста. Наличие данных характеристик подкастинга, которые необыкновенно привлекательны как для авторов, так и для слушателей, в свою очередь, стимулировало содержательное разнообразие и богатство существующих и продолжающих появляться подкастов [6].

Изучение иностранных языков является самой идеальной платформой для внедрения подкастинга в процесс обучения. Более того, в процессе изучения иностранных языков возможно максимально полное раскрытие возможностей этой технологии, потому что язык как средство передачи информации в этом контексте является одновременно и объектом изучения [2].

Образовательные подкасты, посвященные изучению иностранных языков, позволяют решить целый ряд методических задач, среди которых формирование аудитивных навыков и умений понимания иноязычной

речи на слух, формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков (привыкание к «чужой, иноязычной» речи), расширение и обогащение лексического словаря, формирование и совершенствование грамматических навыков, развитие умений говорения и письменной речи. Однако наиболее приемлемой и реалистичной задачей использования подкастов в учебных целях остается развитие рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом и умений понимания иноязычной речи на слух - отделять главное от второстепенного, определять тему сообщения, членить текст на смысловые куски, устанавливать логические связи, выделять главную мысль, воспринимать сообщения в определенном темпе, определенной длительности, до конца без пропусков. Всё это подготавливает обучающийся к ситуациям реального спонтанного общения.

Являясь синтезом радио и Интернета, подкастинг очень удобен в обращении. Аутентичная аудио и видео информация идет постоянным потоком. Ее можно слушать в реальном времени или же записать на любой носитель, где она может быть многократно воспроизведена и использована с различного рода заданиями, что является явным достоинством в реализации цели обучения иностранному языку - формировании коммуникативной компетенции.

Подкаст, позволяет получить урок от носителя языка в удобное для каждого конкретного человека, в комфортных для него условиях, а создаваемые ко многим подкатам скрипты упрощают визуализацию и адаптируют материал к потребностям уровня владения языком работающего с подкатом.

Подкастинг предоставит и неисчерпаемые возможности для разумного и информационно-эффективного использования времени в дороге, предоставляя возможность зачать в многофункциональные информационные носители интересующие каждого конкретного человека аудио и видео эпизоды.

Выделяют **три основных типа** подкастов:

1. аудио-подкаст

2. видео-подкаст

3. скринкаст - новое явление, которое упростило обучение через Интернет. Суть скринкаста заключается в том, что с помощью

специальной программы записываются действия на экране компьютера вместе с аудио-комментариями, что идеально подходит для объяснений по компьютерным программам.

Можно также разделить подкасты на подкасты организаций (радиостанций, университетов, т.д.) и частные подкасты блоггеров.

Существует и градация на аутентичные подкасты (файлы с записью носителей языка), подкасты, созданные преподавателями для своих учащихся, студенческие подкасты.

Выделяют следующие основные жанры подкастов: аудиоблоги (аналог онлайн-дневника), музыка, техника, комеди-подкаст, аудиокниги, образовательные подкасты, интервью, новости, политика, радиоспектакли и радио-шоу, спорт, игры.

Использование подкастов в обучении различным видам деятельности способствует: повышению мотивации к изучению иностранных языков; появлению выбора в отборе интересующего фонетического материала; формированию навыков аудирования и способности воспринимать различные стили речи с разными акцентами и интонациями; совершенствованию навыков говорения, стимулирует обсуждение тем и дискуссии на изучаемом языке во внеурочное время, расширяя тем самым кругозор обучающийся [2].

В целом, технология работы с подкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом и имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и студентов: предварительный инструктаж и предварительное задание; процесс восприятия и осмысления информации подкаста; задания, контролирующие понимание услышанного текста. Подбирая или разрабатывая упражнения к подкастам, нацеленные на формирование аудитивных навыков и развитие умений аудирования, необходимо учитывать уровни сложности разных типов заданий [2].

Так, для отработки устной речи, при работе с подкатами можно использовать диалоговые аудио или видеофрагменты, после прослушивания/просмотра которых даётся задание записать услышанное (то есть, по сути, создать скрипт). Создав собственный скрипт и сверив его с оригиналом, можно поработать с лексикой (словами), сделать литературный перевод отрывка, что обеспечивает пассивное запоминание слов вследствие многократного к ним обращения.

Обеспечивают подкасты и основу для творчества обучающихся: сделав подкаст с видеоматериалом «немым», можно предложить самостоятельно его озвучить на английском языке, стараясь максимально точно воспроизвести манеру говорить и интонацию героя, слова и речевые обороты, которые он использует, либо создать новую, собственную озвучку сюжетного эпизода (стараясь, чтобы подобранная озвучка соответствовала мимике говорящих).

Преподаватели сами легко могут создавать подкасты с ежедневными домашними заданиями и публиковать их на web-сайте с потоком RSS. Студенты могут подписаться на этот поток дома и синхронизировать свои задания, беря их с собой куда угодно. Аудио блоги открывают перед преподавателями огромные возможности: любой преподаватель может записать свою речь на сайте, используя средства сайта, а также разместить звуковые файлы, записанные в других программах, но в MP3 формате.

Студенты, в свою очередь, также могут создавать и публиковать контент для своих преподавателей или других студентов. Таким образом, подкастинг не подразумевает участия только преподавателей. В их создании могут и должны активно вовлекаться и сами студенты. Участие студентов, не в последнюю очередь, мотивировано тем фактом, что у преподавателя не всегда имеется возможность индивидуальной работы со студентами в аудитории, а их самостоятельную работу по разным причинам сложно контролировать. В связи с этим использование такой передовой технологии как подкастинг во внеаудиторной работе привело бы к более высокой успеваемости. В действительности при такой обоюдной работе происходит активное восприятие студентами учебного материала: они создают свои подкасты, которые слушают как преподаватели, так и другие студенты. Это могут быть и выполнение конкретных заданий, и размышления на прослушанные темы, и вопросы по материалам лекции. Особенно актуален такой подход при существовании разноуровневых языковых групп, когда приходится ориентироваться на среднего слушателя, в результате чего страдают как слабые, так и сильные студенты. Регулярное создание подкастов студентами позволило бы преподавателю обеспечить индивидуальный подход в образовательном процессе, а студентам обрести уверенность и возможность дальнейшего роста, что в целом повысило бы качество образования [6].

Все больше образовательного контента создается и публикуется в виде подкастов, и преподаватели и студенты имеют прямой доступ к аутентичному аудио и видео материалу. Особый интерес представляют подкасты, созданные специально для изучающих английский язык:

1. Огромный объем разноуровневого по сложности и аспектам материала предлагают подкасты BBC <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/>. Сайт BBC Learning English в России считается самым известным ресурсом аудиоматериалов.

2. Домашняя страница подкастов Британского Совета [<http://www.britishcouncil.org/learnenglish-podcasts.htm>] содержит материалы для представителей различной возрастной аудитории с учётом уровня её владения языком. Так, например, для хорошо владеющих английским есть серия выпусков “Themes” (тематические рассказы). Заслуживает особого внимания [Learn English Elementary Podcasts by British Council](#), являющийся аудио подкастом для изучения английского языка для начинающих. В каждом выпуске интересный аудио трек, профессионально озвученный носителями языка и множество проверочных упражнений с ответами.

3. Подкасты Voice Of America [<http://www1.voanews.com/learningenglish/podcasts/>] так же представляют обширный материал для работы разноуровневой аудитории. Особенно интересна серия подкастов “VOA 5 minute features”, выходящая по субботам и воскресеньям. В каждом выпуске разбираются слова и выражения английского языка, пересказываются новости прошедшей недели.

4. ESLPod [<http://www.eslpod.com>] - название расшифровывается как “English as a Second Language” - хороший американский подкаст для изучения английского. Содержит множество тематических серий: о повседневной жизни, бизнесе, здоровье и т.д. Создан некоммерческой организацией “Center for Educational Development” в Лос-Анжелесе, штат Калифорния. Доктор филологических наук Lucy Tse пишет тексты и записывает многие из диалогов и историй для различных выпусков. Доктор филологических наук Jeff McQuillan - автор подкаста и его ведущий. Оба они - профессора прикладной лингвистики и преподавания на протяжении многих лет и читали курсы английского как второго языка

для студентов нескольких колледжей и университетов. Основная идея ESL Podcast состоит в том, что каждый выпуск, длящийся 10-20 минут, разбит на три части:

- ✓ Диалог или история, читаемая немного медленнее нормального разговорного языка.
- ✓ Объяснение сложных или неизвестных выражений и фраз, использованных в первой части.
- ✓ Повторение диалога или истории со скоростью, привычной для носителей языка.

Такая структура подкастов очень помогает слушателю улучшить восприятие английской речи путем прослушивания разговоров и обсуждений интересных тем носителями языка.

5.Видео-подкаст ESL Basics [<http://www.eslbasics.com>] содержит множество коротких видео на различные темы (в том числе деловой английский): видео для пополнения словарного запаса, разбор разговорных выражений и “фразовых глаголов”.

6.Посвящённый пополнению словарного запаса Merriam-Webster’s Word of the Day [<http://www.merriam-webster.com/cgi-bin/mwwod.pl> (RSS)], рассказывает о значении слов, их истории, даёт примеры их использования.

7.Подкаст для пополнения своего словарного запаса английского языка. Podictionary. A word root every day [<http://podictionary.com>]. Каждый выпуск посвящен какому-то одному слову, рассказываются интересные истории о возникновении слов.

8.The Daily Idiom [englishcaster.com], где ежедневно выкладывается новый аудио-файл с идиомой, объяснением ее значения и примерами использования.

9.Аудиоблог Today's Podcast [todayspodcast.com], помогающий расширить словарный запас.

10.Много полезных ссылок можно найти на [blog.360.yahoo.com], посвященном podcasting'у на службе преподавателей и обучающихся.

11.Чрезвычайно полезный сайт [learnoutloud.com], является каталогом, объединяющим подкасты, которые выкладываются в сети.

Для развития разговорной речи, навыков аудирования и умения воспринимать спонтанную речь на слух весьма полезны подкасты:

1. Еженедельные выпуски *Weekend America* [weekendamerica.publicradio.org], позволяющие прослушать множество интервью с различными людьми.

2. Интересные, разговорные аудио на сайте *Betteratenglish* [<http://www.betteratenglish.com/>], Лори и Майкл предоставляют уроки для тех, кто стремится общаться на живом разговорном английском, понимать идиомы, слэнг. Подкасты сопровождаются скриптами и language notes (объяснение слов и выражений из аудиотекста) для учащихся. На сайте 3 уровня подкастов Intermediate, Upper Intermediate and Advanced.

3. *The Rob and Bob Show* [<http://www.thebobandrobshow.com/website/index.php#>] – подкасты-разговоры на актуальные темы между британцем Робом и американцем Бобом, выпускались с 2005 года по сентябрь 2008. Подкаст обычно состоит из их разговора, обсуждения идиом, сравнение британского и американского вариантов языка и в конце обычно проигрывается какая-нибудь знаменитая речь из кинофильма. Сейчас можно прослушать последние их подкасты, но архивы предоставляются только за деньги. Например, подкаст о том, как много в Великобритании видеокамер повсюду, об идентификационных паспортах, частых снятиях отпечатков будет полезен тем, кто собирается в Великобританию и интересуется современной ситуацией по обеспечению безопасности в мире.

4. “English Teacher John Show” [<http://www.englishteacherjohn.com>]. Владелец этого ресурса является John Koons, учитель английского языка из Филадельфии в настоящий момент, работающий в Matsumoto, Япония. В этом подкасте учитель John использует большое количество разнообразных образовательных техник: прослушивание диалогов носителей языка, описание неизвестных слов и идиом, прослушивание песен, разговоры о мировых новостях и так далее.

5. Огромное количество голосов, дающих полезные советы на все случаи жизни, можно услышать в аудиоблоге *How To Do Stuff* ([tmaffin.libsyn.com]).

6. *Miette's Bedtime Story Podcast* [www.enivrez.com]. На этом подкасте множество озвученных на английском языке литературных произведений.

7. *American English Pronunciation Podcast* [<http://podcast.com/show/59291/>], детально разбирающий американское

произношение, вплоть до особенностей иностранных акцентов. Кроме mp3 там есть и видео.

Нишу подкастов для профессионально ориентированного освоения языка формируют:

1. Для разработчиков программного обеспечения - аудио-блог Software As She's Developed [www.softwareas.com]; занимательный блог Technical Careers @ Microsoft [blogs.msdn.com].

2. Большое количество интересных интервью, посвященных карьере и маркетингу, можно найти на ресурсе Landed.fm [www.landed.fm].

3. На странице подкастов Британского совета [<http://www.britishcouncil.org/learnenglish-podcasts.htm>] существует серия "Professionals" (рассказы на темы разных профессий).

4. Очень интересны подкасты Voice Of America "VOA 4 minute features" [<http://www1.voanews.com/learningenglish/podcasts/>], выходящая по будням и презентующая тематические доклады (экономическое развитие, образование, сельское хозяйство, здравоохранение).

Профессионально ориентированное изучение языка станет намного интереснее при условии работы с подкатами известнейших университетов мира:

1. Cambridge [http://www.phil.cam.ac.uk/news_events/podcasts.html] – интересные лекции с отличным качеством, видео и аудио материалы.

2. Berkeley [<http://webcast.berkeley.edu/courses.php?semesterid=18>] – один из первых университетов, который начал выкладывать в сеть аудиолекции по научным дисциплинам. Представлены реальные лекции, которые читаются в университете, со всеми сопровождающими их посторонними шумами – смехом студентов, или кашелем и т.д.

3. Гарвард [<http://computerscience1.tv/2006/fall/>] – подкасты о компьютерах и интернете.

4. Оксфорд [<http://podcasts.ox.ac.uk/>] – реальные лекции по предметам: философия, литература, искусство, физика, химия и др.

5. Стенфорд [<http://itunes.stanford.edu/>] - реальные лекции по предметам и другая интересная информация...

Для подготовки к международным экзаменам весьма полезны:

1. Подкаст TOEFL Podcast [<http://www.toeflpodcast.com/>], посвященный обучению английскому языку, во многих отношениях можно назвать образцовым. TOEFL Podcast направлен на выработку

умений и навыков, которые необходимы студентам для успешной сдачи экзаменов TOEFL или IELTS. Данный подкаст позволяет развивать навыки аудирования и говорения, слушая носителей языка, обсуждающих темы, схожие с темами реальных ситуаций, которые к тому же часто предлагаются в рамках экзаменационных заданий. Ценным моментом при подготовке к вышеуказанным экзаменам является знакомство с идиомами английского языка и развитие навыков их правильного использования в речи. TOEFL Podcast создается профессором прикладной лингвистики, который имеет большой опыт в преподавании английского как иностранного языка в американских колледжах и университетах. На этот авторитетный источник можно подписаться и еженедельно получать новую информацию.

Структура каждой из аудиопрограмм, состоящих из 4 частей общей длительностью 10–20 минут, следующая:

1. Диалог в замедленном темпе. Эта часть представляет собой небольшой диалог или часть лекции, которые можно услышать в американских учебных заведениях. Текст произносится достаточно медленно, чтобы была возможность услышать и понять новые слова, исходя из контекста.

2. Исчерпывающее объяснение ключевых фраз и выражений, использованных в этом разговоре. Автор подробно раскрывает смысл выражений, приводя примеры.

3. Повторение диалога в естественном темпе. Студент прослушивает диалог снова, но в таком темпе, который предлагается на настоящем экзамене и который можно услышать в реальной ситуации.

4. Вопросы на понимание диалога. После двукратного прослушивания диалога и анализа ключевых слов и словосочетаний студенту задаются вопросы с целью проверить его понимание прослушанного разговора. На каждый вопрос предлагается набор ответов. Затем дается ответ, который сопровождается комментариями о том, почему именно он является верным.

Каждая аудиопрограмма сопровождается комментарием в виде полного текста диалога с выделением объясняемых в ней выражений. Таким образом, в TOEFL Podcast за счет многократного варьирования изложения одного и того же достигается желаемый педагогический эффект.

2. Подкаст Splendid Speaking [<http://www.splendid-speaking.com/products/listen.html>] предоставляет возможность послушать интервью тех, кто сдавал международные экзамены по английскому (IELTS, TOEFL, FCE, ACE и др.)

3. [Justvocabulary](http://www.justvocabulary.com/podcast/) [<http://www.justvocabulary.com/podcast/>] – подкасты о словах, их значениях, синонимах и антонимах.

4. Flo - Joe [<http://www.flo-joe.co.uk/>] - проект, посвященный подготовке к экзаменам FCE, CAE, CPE в Кембридже

И хотя в России подкастинг делает первые (но уже весьма уверенные шаги), на западе воспринимается как полноправный канал передачи информации, заняв прочные позиции в мире информации. Целый ряд крупнейших СМИ уже вещают в формате подкастинга: ABC, CNN, CBS, NBC, NPR, MTV, Discovery Channel, New York Times, Wall Street Journal, NewsWeek, MSNBC и многие другие. Слово «подкастинг» не только уже официально включено в Оксфордский словарь (New Oxford American Dictionary), но и получило награду как слово 2005 года.

Интернет технологии призваны способствовать развитию индивидуальных образовательных траекторий: в большей степени адаптировать содержание учебного материала к индивидуальным особенностям обучаемых, уровню их знаний и умений. Вместе с тем, их полноценная реализация невозможна без многофункциональных электронных устройств. Так, работа с подкастингом представляется невозможной без использования компьютера и mp3плеера, что требует от участников образовательного процесса компьютерной грамотности и знания основ электронной дидактики. Интеграция Всемирной сети в образовательное пространство стимулировала активное развитие электронной лингводидактики, что свидетельствует о неисчерпаемом образовательном потенциале ресурсов киберпространства.

Приложение. Популярные подкасты для изучения английского языка:

1. English as a Second Language Podcast
<http://feeds.feedburner.com/EnglishAsASecondLanguagePodcast>
2. English Teacher John Show <http://englishteacherjohn.com/rss/rss.xml>
3. Listen to English - learn English!
<http://feeds.feedburner.com/ListenToEnglish-LearnEnglish?format=xml>
4. Very Vocabulary: Learn English Words Podcast
<http://feeds.feedburner.com/veryvocabulary>

5. Grammar Challenge (Learn English)
<http://downloads.bbc.co.uk/podcasts/worldservice/gc/rss.xml>
6. Fun English Lessons <http://china232.libsyn.com/rss>
7. The Linguist - Learn English, Learn Languages Online
<http://feeds.feedburner.com/TheLinguistOnLanguage>
8. Learn English ! <http://english.libsyn.com/rss>
9. Learning English Podcasts - Hellenic American Union
<http://www.hau.gr/hau/podcasting/LiveENLessons/LearningEnglishPodcasts.php>
10. Business English podcasts from china232.com
<http://feeds.feedburner.com/BusinessEnglishPodcastsFromChina232com>
11. Better at English - Learn English - EFL ESL podcast!
<http://feeds.feedburner.com/BetterAtEnglish>
12. Listen to English - learn English!
<http://feeds.feedburner.com/ListenToEnglish-LearnEnglish>
13. EnglishPod | Learn Business English with Daily MP3 Podcasts
<http://www.englishpod.com/podcast.php>
14. English, baby! Daily Podcasts <http://www.englishbaby.com/lessons/podcast>
15. English for Business | <http://www.abc.net.au/ra/podcast/mand/efb/efb.xml>
16. Genki English: Learn ESL thru Hip Hop
17. English for Tourism | <http://www.abc.net.au/ra/podcast/mand/eft/eft.xml>
18. Awesome Vocabulary: Learn English Vocabulary Words Podcast
<http://feeds.feedburner.com/AwesomeVocabulary>
19. goFluent's English in the Real World
<http://world.gofluent.com/Resources/RSS/default.aspx?channelid=4>
20. Talk About English (Learn English)
<http://downloads.bbc.co.uk/podcasts/worldservice/tae/rss.xml>
21. Effortless English Podcast <http://effortlessenglish.libsyn.com/rss>
22. Learn English with EnglishLingQ
<http://feeds.feedburner.com/LearningEnglishWithTheLinguist>
23. English Podcast - Improve your English language skills by listening to conversations about Australian culture
<http://www.worldlanguagespodcasting.com/wlangp/podcasts/english.xml>
24. EnglishMeeting.com Discussion Podcasts
<http://feeds.feedburner.com/Englishmeetingcom>
25. Flow English Podcast <http://flowenglish.libsyn.com/rss>
26. iPodenglish.net <http://ipodenglish.net/wordpress/?feed=podcast>
27. this WEEK in TECH - MP3 Edition <http://leoville.tv/podcasts/twit.xml>
28. Windows Weekly <http://leoville.tv/podcasts/ww.xml>

Литература:

1. Ступина, Т. Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство / Т. Л. Ступина. – Иркутск, 2006.
2. Салин Б.С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку // Современные проблемы науки и образования. - 2010. - № 4. - С. 91-93.
3. Мятин Е. Подкастинг-синтез интернет и радио [Электронный ресурс]. URL:<http://www.ixbt.com/td/podcasting.shtml>(дата обращения 27.02.2011)
4. Иванов Д. Подкастинг [Электронный ресурс]. URL:http://www.canspeak.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=125:2010-04-14-18-03-40&catid=3 (дата обращения 27.02.2011)
5. Куликова Е.В., Алпатова И.Ю. Особенности использования подкастинга при обучении иностранному языку // Новое в преподавании иностранных языков: Международный научно-практический интернет-семинар, 19.02.2011 [Электронный ресурс]. URL:<http://foreign.mordgpi.ru/?p=159> (дата обращения 27.02.2011)
6. Краснова Т.И. Использование подкастинга в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс]:<http://portal.tpu.ru/SHARED/k/KRASNOVA/science> (дата обращения 27.02.2011)
7. Fryer, W.A. Podcasting as disruptive transmediation / W.A. Fryer // eLearn2005: World Conference on eLearning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education. - 2005.

Антонова И.А.

Российский Экономический
Университет им. Г.В.Плеханова
г. Москва

Преимущества и недостатки использования интерактивных технологий в обучении английскому языку

В условиях модернизации современного образования проблема развития познавательной деятельности учащихся состоит во внедрении в процесс обучения иностранному языку интерактивных технологий, влияющих на формирование мотивации обучаемых и повышение ее через усиление коммуникативной направленности учебного процесса.

Для продуктивного усвоения языкового материала с целью последующего общения требуется много усилий и времени. Чтобы облегчить эту задачу и предлагается *технология интерактивного обучения* - совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся, последовательная

реализация которых создает оптимальные условия для развития обучаемых [4: 127].

Интерактивные (от англ. *inter* - “между”; *act* - “действие”) методы - методы позволяющие учиться взаимодействовать между собой; а интерактивное обучение - обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Эти методы наиболее соответствуют личностноориентированному подходу, так как они предполагают сообучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы учащихся [6: 93].

Использование интерактивной модели обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом.

В практике обучения иностранным языкам в настоящее время применяют разные виды интерактивных технологий: обучение в сотрудничестве, деловые игры, тренинги, дискуссии, мини-исследования и т. д. Целью такого обучения является создание условий для активной и продуктивной совместной учебной деятельности обучаемых в различных учебных ситуациях.

Для повышения эффективности обучения очень хорошо использовать групповую работу учащихся, которая способствует повышению мотивации к учению, учит объективно оценивать себя и других, повышает деловой статус в коллективе, разнообразит занятие.

Например, работая над заданием в учебнике “*Intelligent Business*”, в разделе “*Dilemma and Decision*” в одном из заданий предлагается найти пути решения, чтобы избежать банкротства компании Харлей Дэвидсон, принимая во внимание тот факт, что большинство потребителей, в связи с возрастом, перестают пользоваться продукцией компании, а притока более молодых клиентов нет.

Для решения данного задания применяется стратегия «Обучение в команде», «Учимся вместе». Каждая мини- группа выполняет одно задание, являющееся частью одной большой темы, над которой работает вся группа студентов. В результате интерактивной деятельности происходит усвоение материала в полном объеме всеми учащимися. Здесь стоит двойная задача: *академическая* - достижение познавательной, творческой цели и *социальная* – осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения.

Студентам предлагается в группах по 3-4 человека обсудить следующие аспекты:

1. производство более легких и быстрых моделей мотоциклов
2. приобретение новых заводов по производству мотоциклов
3. завоевание новых рынков
4. производство одежды и аксессуаров
5. расширение сети продаж.

Студентам дается возможность использовать различные умения и навыки:

- проанализировать статистические данные
- выдвинуть и обсудить свою идею
- выработать стратегию по решению проблемы
- подготовить 3-х минутную презентацию.

Работая в группе, учащиеся проявляют речевую самостоятельность. Они помогают друг другу, корректируют высказывания собеседников, даже если и не дано такого задания. Чтобы групповое речевое сотрудничество было эффективным, необходимо соблюдать основные принципы обучения в сотрудничестве:

- организацию группового общения нужно начать с формирования речевых групп с учётом психологической совместимости учащихся
- оптимальный состав группы – три - пять человек. При этом в каждой группе есть студенты разных уровней владения языком и материалом
- если группа на протяжении нескольких занятий работает успешно, то она может работать в этом составе и дальше

Как правило, наиболее удачными оказываются группы, где их члены дополняют друг друга: один работоспособен, но не эмоционален; другой обладает личным опытом, но не достаточно хорошо владеет английским

языком; третий мало знает, но проявляет интерес. В процессе работы возникает чувство работы в команде.

Если всем группам предстоит обсуждать одну и ту же проблему, то лучше сообщить о цели задания после организации речевых групп. Задания, где нужно обсудить разные проблемы, лучше объявлять до формирования групп, тогда учащиеся, интересующиеся одной темой, смогут объединиться для совместной работы

Роли обычно распределяют сами студенты

Полезнее оценивать работу всей группы целиком. Как правило, обычно выбирается один студент из каждой группы, который должен отчитаться за выполненную работу.

В итоге решение принимается всей группой студентов по результатам обсуждения и презентаций мини-групп. Итоговое обсуждение проводит заранее назначенный на эту роль студент, который обладает хорошими языковыми, коммуникативными навыками и организаторскими способностями. В конце занятия составляется письменный документ (официальная служебная записка) с предложениями и рекомендациями по решению проблемы.

Студенты вовлекаются в интерактивную деятельность благодаря использованию игрового моделирования, что обеспечивает единство эмоционального и рационального в процессе обучения. Это позволяет обучающемуся получать и усваивать большее количество информации. Подобные взаимодействия позволяют участникам раскрыть свои личностные качества и повышают их самооценку.

Но есть и некоторые сложности в применении данного метода. В статье Ч. К. Бонуэлл и Т. Е. Сазерленд «Непрерывность активного обучения: выбор деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории» выделяются следующие барьеры при использовании методов активного обучения:

✓ трудность в преподнесении большого количества материала на занятиях;

✓ интерактивное обучение требует слишком много времени для подготовки занятия;

✓ представляется невозможным использование интерактивных методов обучения в многочисленной аудитории;

✓ возможность негативных последствий: влияние оценки учащихся на работу преподавателя;

✓ сопротивление учащихся новым подходам и методам (чем больше опыт обучающихся, тем больше сопротивление).

Как мы видим, эффективность учебного процесса во многом зависит от умения преподавателя правильно организовать занятие и грамотно выбрать ту или иную форму его проведения.

Литература:

1. Бонуэл Ч.К., Сазерленд Т.Е. Непрерывность активного обучения: выбор методов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории \ \ Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: Сб. статей-рефератов по дидактике высшей школы \ БГУ центр проблем развития образования. – Минск, 2005.
2. Компанеева Л. Г. Преподавание иностранных языков одаренным детям / Компетентностный подход в формировании социально-гуманитарной грамотности. – Томск, 2007.
3. Материалы XIII научно-технической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Том второй. Общественные науки. - Ставрополь, 2009.
4. Фокина К.В., Тернова Л.Н., Костычева Н.В. Методика преподавания иностранного языка - М., 2009.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов.- М., 2010.
6. Словарь литературоведческих терминов. - М., 1984.

Бакулев Г.П.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Инкорпорирование компьютерной техники в учебную среду

В эпоху быстрого развития информационно-коммуникационных технологий едва ли кто станет спорить, что английский язык повсюду признается в качестве глобального. Следовательно, существует потребность в формировании навыков онлайн-медиаграмотности и общения, которые помогают ответить на вызовы современной и будущей академической, социальной и трудовой среды [5] в этом мире без границ.

Коммуникативная практика посредством осмысленной интеракции через онлайн-чаты в значительной мере помогает овладеть иностранным языком студентам неязыковых специальностей.

Функциональная дефиниция обучения английскому языку для специальных целей (English for Special Purposes – ESP) предполагает подготовку учащегося к эффективному участию в академическом и профессиональном сообществе. С этим также связана задача привития студентам норм определенного профессионального сообщества, чтобы они усвоили тонкости концептуальных рамок и дисциплинарную культуру данной области профессиональной деятельности.

Представление об учении как об акте вступления в профессиональное сообщество предполагает взгляд на учащихся как на «подмастерьев», которые должны овладеть культурой и «способами деятельности» данного сообщества. Даже не участвуя непосредственно в практической работе, они многое узнают благодаря простому присутствию. В процессе интеграции и ассимиляции в целевое сообщество учащиеся усваивают нормы и практики, а также системы ценностей профессионального сообщества.

Важность инкорпорирования компьютерной технологии в учебный процесс обучения языкам очевидна, так как компьютеры теперь – это не просто один из возможных инструментов, а важное новое средство практики языка и грамотности наряду с межличностной коммуникацией и печатной страницей. Более того, сегодня знать английский – это не просто владеть синтаксическими, прагматическими и лексическими единицами языка, нужно уметь читать, писать и общаться в электронной среде.

О достоинствах использования компьютерной техники в обучении иностранным языкам написано немало работ. Методику преподавания иностранных языков можно дополнить такими приемами, которые помогут значительно расширить возможности использования компьютера в учебном процессе. К примеру, Интернет становится одним из главных средств отработки грамотности и навыков общения, открывая многочисленные каналы для межличностной коммуникации, групповых дискуссий и обмена информацией.

Преподаватели-лингвисты должны максимально использовать возможности и преимущества новой технологии. Однако следует

заметить, что какими бы продвинутыми ни были технические средства, они не должны определять методику преподавания языка. Исследователи постоянно указывают на то, что использование принципов обучения языкам на базе компьютеров (computer-assisted language learning – CALL) нужно ограничиваться теми областями, которые относятся к овладению вторым языком (second language acquisition – SLA) [1:19-43].

Поскольку целью CALL является SLA, исследования эффективного использования компьютеров нужно сосредоточить на процессах, которые, согласно концепции овладения вторым языком (SLA), содействуют обучению второму языку. В этой концепции наиболее важной считается гипотеза интеракции, по которой, в процессе формирования навыков второго языка участвуют одновременно лингвистическая среда и внутренние механизмы учащегося. Главными условиями являются понятная студенту входная информация (вход) и дискурс между партнерами. Участникам интеракции приходится договариваться о смысле, чтобы достичь взаимопонимания, проверять свою формирующуюся межъязыковую систему, создавать понятную выходную информацию и обеспечивать обратную связь.

Гипотеза входа (input), предложенная Крешеном [2], гласит, что усваивается только понятный вход. Однако Long [3:377-393] считает, что понятный вход – это важное, но не достаточное условие для овладения языком: вход, формируемый в процессе интеракции, непосредственно и существенно влияет на овладение языком, но важными являются и модификации, вносимые в интеракционную структуры беседы, потому что они помогают сделать понятным незнакомый языковой вход.

Гипотеза «выхода» (output) [4:236] подчеркивает важность формирования языкового выхода наряду с понятным входом. Студентам, изучающим второй язык, нужно предоставить возможность для создания «принудительного выхода» в форме, например, говорения или письма. Благодаря осмысленному использованию лингвистических ресурсов можно углубить процесс языкового развития, поскольку учащиеся сосредотачиваются на лингвистических свойствах целевого языка.

Студентам, изучающим второй язык, помогает также обратная связь, возникающая на основе их выхода. Она может служить положительным свидетельством, прямым отрицательным свидетельством и косвенным отрицательным свидетельством. Положительное свидетельство может

проявиться в форме изменения входа или некоторых моделей целевого языка, чтобы они были понятны реципиенту. Отрицательное свидетельство – это информация о том, что неуместно или невозможно в целевом языке. Оно бывает предупредительным с целью исключить возможные ошибки (например, сообщение грамматических правил) или реактивным (например, исправление сделанных ошибок). Реактивное негативное свидетельство объясняет разницу между целевым языком и выходом учащегося и поэтому часть называется отрицательной обратной связью – эксплицитной или имплицитной. Эксплицитная негативная обратная связь – это разновидность открытой коррекции ошибок. Имплицитная негативная обратная связь предполагает обсуждение значения в форме поясняющих вопросов, проверок на подтверждение и понимание, повторений или попыток разобрать коммуникативный затор. Она может быть также в форме полной переделки сообщения или частичного изменения высказывания, перефразируя один-два компонента в предложении при сохранении основного смысла сообщения. В ходе обсуждения партнеры решают проблемные аспекты дискурса, чтобы полностью передать смысл. В то же самое время переговоры способствуют улучшению языкового выхода.

Тесно связан с обратной связью «акцент на форме», термин, предложенный для обозначения подхода, который побуждает учащегося следить за лингвистической формой, контролируя общий процесс коммуникации и смысл в многозначном контексте. Считается, что привлечение внимания именно к лингвистической форме в некоторых многозначных контекстах оказывает положительное влияние на степень владения вторым языком и в конечном итоге на темп приобретения лингвистических навыков.

Литература:

1. Chapelle C. CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms? - Language Learning and Technology. - Vol. 1, No. 1. - P. 19-43.
2. Krashen S. The input hypothesis: Issues and implications. - London, 1985.
3. Long, M. H. Input and second language acquisition theory // Input in second language acquisition / S. Gass and C. Madden. - Rowley, Massachusetts, 1985. - Pp. 377- 393.
4. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development // Input in second language acquisition / S. Gass and C. Madden. - Rowley, Massachusetts, 1985. - Pp. 235-253.

5. Warschauer M. New media, new literacies: Challenges for the next century / Plenary address at the annual conference of the English Teachers Association of Israel, Jerusalem, 1998 [Электронный ресурс]. URL <http://www.boker.org.il/eng/etni/etaitalk 2>.

Хорохорина Г.А.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Эмоционально-смысловой подход к обучению иностранному языку

Современный мир, переживающий глобализацию всех сторон жизнедеятельности мирового социума, актуализировал необходимость овладения иноязычной компетенцией для повышения конкурентоспособности специалиста на рынке труда. Практически, вопрос овладения иностранным языком в современных условиях настоятельно потребовал пересмотра принципиальных положений методики обучения иностранным языкам, поставив в центр внимания необходимость не только к обучению, но и к освоению чужого языка. Потребовался поиск другой системы координат новых путей и тенденций для постижения и осмысления открывшихся возможностей исследования онтологического и личного контекста устной речи человека в условиях постоянно изменяющейся действительности.

Сюда относится:

- необратимость устной речи;
- непредсказуемость устной речи;
- смысловая обозначенность высказываний;
- возможность замещения комплекса вербальных значений и отдельных слов другими вербальными комплексами при сохранении смысла и т.д.

Если добавить сюда метафорическое употребление слов и выражений, то указанные возможности на несколько порядков увеличивают степени свободы при выборе и оформлении устного дискурса, обеспечивая, таким образом, характер подвижной адаптации при многообразии постоянно меняющейся действительности.

Бессознательные процессы, определившие выбор слов высказывания и их формообразования, до настоящего времени окончательно не определены; однако не вызывает сомнения сам факт бессознательного

поиска и выбора нужных слов. При этом скорости бессознательных процессов намного опережают образование звуковой речи. Именно этим объясняется то, что, озвучивая мысль, речевые отделы мозга уже точно ориентированы на употребление именно тех звуков и слов, которые должны прозвучать.

Человеческое бессознательное, как и человеческое сознание, выступает в этой связи как высшее достижение эволюции развития живой материи. Язык выступает как человеческий феномен, в котором реализуются переходы измененных, то есть неустойчивых, состояний мозга во времени.

Устная речь органически вписывается в «вечнозеленое дерево жизни» (Гете). Осмысление происходящего через подвижные адаптивные процессы, а не голый факт реализации мысли выступает на первый план при говорении человека. Речь рождается в общении. Можно сказать, что в условиях совместного пребывания, в условиях неопределенности возникала и отрабатывалась система обмена сигналами и звуками, которая со временем все более усложнялась. Она слагалась путем отбора, повтора, сопоставления частоты употребления в связи с переживаниями повторяющихся событий в той или иной ситуации. Поэтому если создать во время учебного процесса условия, в которых речевые возможности обучаемых будут реализованы, иностранный язык начинает проникать из внешних процессов макромира во внутренние процессы микромира и обратно. Происходит освоение языка, его порождение в речевой деятельности, и этим процессом управляет необходимость адаптации говорящего как к внешнему постоянно меняющемуся миру, так и к озвученным мыслям партнера. Адаптация может иметь место только тогда, когда студент реагирует осмысленно на изменения, происходящие вокруг, тем самым оказывая нужное ему воздействие на возникновение нового [1:115].

Реальность происходящего есть форма движения действительности для того, чтобы обучаемый жил в этой изменяющейся действительности, чтобы адаптация, происходящая через внутренние процессы микромира, содействовала продолжению жизни в микромире. Эта синхронность изменений обеспечивает возможность реальной жизни. Это тот канал перетекания процессов, обеспечивающих возможность жизнедеятельности, во внешний мир и обратно. Речь и язык имеют одну

целенаправленность, что отметил в своих трудах Хайдеггер, то есть когда мы говорим, мы уже знаем, что должно быть в ожидаемом будущем, хотя и не осознаем. Это хорошо видно в процессах поиска слов в долговременной памяти: что хранится, что при необходимости извлекается. Есть процесс, никогда не затухающий, пока жив человек [2:24].

Слово появляется как результат нейрофизиологической стимуляции внутренней деятельности изменения состояний мозга, дающий ему право на жизнь во внешнем мире. Слово зарождается с огромной скоростью и диктуется смыслом, интенцией, возникающей под влиянием изменений в смыслообразовательных процессах. Не усвоение суммы знаний, как готовых истин, а самостоятельная работа с информацией предполагает отказ от ныне действующих методик обучения, основанных на приемах строительства общепринятых форм усвоения знаний и замене их на новые формы и приемы, основанный на отношении к обучающемуся как к личности, порождающей речь: когда каждому предоставляется полная свобода без каких-либо ограничений интерпретировать и актуализировать себя соответственно получаемой информации так, как его личность полагает нужным и как ей это присуще [3:67].

Речь не может не быть личностной прежде всего потому, что только личность, определяя выбор, оперирует личностными смыслами, то есть собственной ориентацией в тех общих положениях событийного контекста, которые фиксированы в значениях при их смысловой актуализации в конкретном личностном употреблении во время общения. Лишение обучаемого свободы, ущемление его проявления в общении, приведение к общему знаменателю, то есть уравниванию с другими по общим для всех требованиям лишает обучаемого возможности существовать так, как свойственно только ему. Это – не его жизнь.

К сожалению, сегодня на практическом уровне обучения языкам это решается так: обучаемый рассматривается как индивид, а не как личность, язык и речь разлагаются по элементам на составные части грамматики, словаря и фонетики данного языка и даются в готовом виде для запоминания в виде дальнейшего использования в сборке фраз и предложений (строительстве) по общим правилам. Как личность он во внимание не принимается (то есть отсутствует возможность его собственного выбора действий), лишая его возможности свободно

актуализировать себя в любой момент общения, то есть так, как свойственно только ему.

При эмоционально-смысловом подходе преподаватель видит конкретного живого человека, который живет в одном с ним времени, перед преподавателем – человек-студент-личность, который в любую минуту общения является последним достижением непрерывной эволюции живого на земле и находится перед ним здесь и сейчас.

Возможность воздействовать на обучаемого с тем, чтобы он освоил, а не просто выучил чужой язык, заложена в эмоционально-смысловом подходе, так как чужое становится своим при преодолении «чуждости» в активном изменении, когда студент как личность, общаясь с другими, следует своим путем, сам выбирая этот путь из множества возможных. С этим он и живет, то есть переживает мгновения своей жизни, изменяясь, а не просто запоминая и правильно употребляя готовые формы чужой речи. Становясь своим, иностранный язык используется говорящим в конкретных целях подвижной адаптации к непредсказуемым, а зачастую и случайным событиям внешнего макромира, в котором он существует в своей целостности. Не так просто побудить человека говорить на иностранном языке, чтобы он в момент речи произносил то или иное высказывание и смог употребить нужные ему языковые средства, которые он вне контроля сознания включает в свое высказывание для актуализации смысла в нужном ему направлении. Именно для этого разработана данная методика.

Литература:

1. Сергиенко Л.Н. Методические основы развития умений реально-информативной коммуникации. - М., 1998.
2. Виноградова О.С. Проблемные методы обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. - URL: <http://dissert.ru/contents/105985.htm> | 17.05.2007.
3. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. – Пермь, 1994.
4. Деятельностный подход. Общероссийские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М., 2005.

Синаревская Л.Г.
Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Современные методики преподавания английского языка

На данном этапе развития методики обучения английскому языку наибольшее применение нашли коммуникативно-ориентированные концепции. Среди них наибольшей популярностью пользуются коммуникативная, проектная, интенсивная и деятельностная методики.

Несколько слов об истории их появления, развития и основных положениях.

Выдвижение иноязычной культуры в качестве цели обучения вызвало появление вопроса о необходимости создания новой методической системы, которая могла бы обеспечить достижение этой цели наиболее эффективным и рациональным способом. Тогда коллектив кафедры обучения иностранным языкам Липецкого государственного педагогического института в течение ряда лет вел разработку принципов коммуникативной методики.

Логика разработки коммуникативной методики и привела к окончательному выдвижению иноязычной культуры в качестве цели обучения иностранным языкам в школе. А подобная система может быть построена только на коммуникативной основе.

Кроме того, как показала практика использования коммуникативной методики, она обеспечивает не только усвоение иностранного языка как средства общения, но и развитие всесторонних качеств личности учащихся.

Коммуникативный метод явился основой для создания учебников по английскому языку в средней школе [3: 32].

Преподавание иностранных языков, являясь составной частью общей системы образования, подчиняется основным тенденциям развития этой системы. Наиболее очевидно это выражается в методах обучения.

В последние два десятилетия в образовании формируется такая тенденция, как проективность. Это понятие было сформулировано в контексте программы перестройки образования, предложенной в конце 70-х годов Королевским колледжем искусств Великобритании. Оно тесно

связано с проектной культурой, которая возникла как результат объединения гуманитарно-художественного и научно-технического направлений в образовании.

Проектная культура является как бы той общей формулой, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания, исполнения и оформления и которая определяется как проектирование.

Овладевая культурой проектирования, школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты, решения стоящих перед ним задач, реализуя усвоенные им средства и способы работы. Культура проектирования входит сейчас во многие области образовательной практики в виде проектных методов и проектных методик обучения. Проектный метод активно включается и в обучение иностранным языкам [4:197].

Ярким примером применения проектного метода является учебник «Project English», опубликованный в 1985 году издательством Оксфордского университета. Автор курса – Т.Хатчинсон, специалист в области коммуникативного обучения грамматике.

В современных условиях быстрого развития науки и техники проблема перехода на интенсивный путь развития стоит и решается во всех сферах общества и на всех этапах формирования личности и специалистов. Также актуальна она и для обучения иностранным языкам. Поиски оптимальных путей решения этого вопроса, вызвали еще в конце 60-х – начале 70-х годов нашего столетия появление метода, в основе которого лежит суггестивное воздействие на учащихся.

Суггестопедическое направление появилось в связи с попыткой болгарского врача-психотерапевта Георгия Лозанова использовать суггестию как средство активизации резервных психических возможностей в учебном процессе, в частности, при обучении иностранным языкам.

Идеи Г. Лозанова явились отправным пунктом для построения ряда методических систем интенсивного обучения иностранным языкам. Первоначально модель интенсивного обучения иностранным языкам разрабатывалась для применения взрослого контингента обучаемых в условиях краткосрочных курсов, но в дальнейшем опыт успешной реализации интенсивного метода обучения и в иных условиях был положительным [1: 68].

В настоящее время интенсивное обучение иностранным языкам реализуется в различных развивающихся, вновь создающихся и действующих методических системах. Это обусловлено многообразием конкретных целей обучения иностранному языку различного контингента обучаемых, а также многообразием условий обучения (сетка учебных часов, их количество, наполняемость учебной группы).

Последователями Г. Лозанова в нашей стране, развивающими его идеи, стали Г.А.Китайгородская [2: 35], Н.В.Смирнова, И. Ю. Шектер и др.

Наиболее известным в настоящее время является метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А.Китайгородской. В методе активизации наиболее ярко и полно отражена концепция интенсивного обучения иностранному языку.

Деятельностная методика обучения английскому языку имеет своей основой деятельностную концепцию учения, представленную теорией поэтапного формирования умственных действий. Опираясь на эту теорию, на протяжении нескольких лет, велась разработка технологии обучения, которую затем назвали деятельностной методикой. Работа велась под руководством профессора П.Я.Гальперина и доцента И.И.Ильясова.

По сути, деятельностная методика соотносима с деятельностным подходом, в основе которого лежит идея об активности познающего объекта, об обучении как активной, сознательной, творческой деятельности. Данная методика предполагает обучение общению в единстве всех его функций: регулятивной, познавательной, ценностно-ориентационной и этикетной. Она может использоваться как в работе с взрослым контингентом, так и в средней школе.

Литература:

1. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. - 1999. - №4.
2. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранному языку. – М., 1986.
3. Комарова Ю. А.. О принципах обучения в интенсивном курсе иностранного языка для научных работников. - М., 1981.
4. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранного языка. – М., 1981.

Аникина Е.Е.
Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Деловая игра как метод обучения иностранным языкам

За последние годы в нашей стране произошли большие изменения в политике и экономике, культуре и социальной сфере, в индивидуальных и общественных отношениях. Стремительно развиваются процессы глобализации, которая выражается всемирной экономической, политической и культурной интеграцией, распределением капитала по всему миру, мировым разделением труда, миграцией денежных, производственных и человеческих ресурсов, стандартизацией экономических и технологических процессов, а также сближением культур разных стран.

В условиях вхождения России в мировое экономическое сообщество образование становится капиталом и главным ресурсом экономики. Возрастает роль специалистов, обладающих необходимыми для профессиональной деятельности знаниями общетеоретического и прикладного характера, способных быстро ориентироваться во все ускоряющемся информационном потоке и быстро принимать решения в условиях высокой динамики рынка труда.

Помимо знаний, должны быть сформированы необходимые навыки и умения для осуществления деловых контактов на иностранном языке:

- владеть основными устными и письменными жанрами делового общения на иностранном языке;
- разработать стратегию и тактику речевого взаимодействия с деловым партнёром;
- учитывать статус участников делового общения;
- оценивать критически поведение деловых партнёров и вносить адекватную коррекцию в развитие профессиональных контактов;
- прогнозировать тенденции развития деловых отношений и планировать на этой основе принимаемые решения;
- осуществлять деловые контакты как индивидуально, так и в коллективе;

- использовать вескую аргументацию при отстаивании собственных позиций в ходе устных и письменных деловых контактов с иностранным партнером;

- владеть специальной терминологией на изученном языке [1: 62].

Проблема правильного выбора метода обучения достаточно трудоёмкая и сложная. Из множества существующих методов большой интерес вызывает использование ролевых игр в обучении. Они воспитывают самостоятельность, сотрудничество и коммуникативность, развивают мышление и воображение, адаптируют к условиям определённой среды.

В последнее время достойное место в практике обучения занимают деловые игры, которые используются в практике подготовки руководящих кадров, менеджеров и т. д. Игровая деятельность не только организует процесс общения, но и максимально приближает его к естественной коммуникации, развивает аналитическое и психологическое мышление, расширяет кругозор обучающихся и повышает уровень общей и деловой культуры.

Также следует отметить, что использование этого метода способствует развитию мотивации к изучению иностранных языков и к освоению инновационных знаний. Мотивация позволяет выявить внутренние резервы личности для её развития, обучения и воспитания: через мотивацию можно влиять как на продуктивность деятельности, так и на развитие самой личности.

Деловую игру отличают следующие характеристики:

1. моделирование процесса труда (деятельности) руководителей и специалистов по выработке управленческих или профессиональных решений;

2. распределение ролей между участниками игры;

3. различие ролевых целей при выработке решений;

4. взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли;

5. наличие общей цели у всего игрового коллектива;

6. коллективная выработка решений участниками игры;

7. реализация цепочки решений в игровом процессе;

8. альтернативность решений;

9. наличие управляемого эмоционального напряжения;

10. наличие разветвлённой системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры (поощрение, оценка принимаемых решений участников игр) [3: 36].

В настоящее время существует большое количество разработок по деловым играм. В зависимости от модели деловой игры предполагаются следующие этапы её проведения. На подготовительном этапе необходимо сформулировать цели, задачи проводимой игры и определить её место в изучаемом материале. Распределение ролей целесообразно осуществлять в соответствии со способностями и желаниями студентов. Участники готовят необходимые материалы, например название компании, бизнес план, визитные карточки, объявление об открытой вакансии, резюме. Далее происходит сам процесс игры и затем подводятся итоги. Специфика оценивания включает соотнесение планируемых целей с полученными результатами игры. Выводы обсуждаются в дискуссионном режиме.

Таким образом, деловая игра - это сложная интерактивная технология. Исходя из анализа моделирующей ситуации, позволяет разрабатывать альтернативные проекты на основе разнообразного взаимодействия и сотрудничества обучаемых в условиях разных ролевых интересов, интеллектуальной и эмоциональной напряженности, соревнования и экспертного оценивания [3:43].

Литература:

1. Громова Н.М. Деловое общение на иностранном языке: методика обучения. – М, 2010.
2. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб, 2008.
3. Технологии образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / под общей редакцией О.В. Агаповой, С.Г. Вершловского, Н.А. Тоскиной. – СПб., 2008.

Лопатинская В.В.
Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Преподаватель-игротехник как менеджер игропроцесса

Сегодня в педагогическом лексиконе прочно закрепилось понятие «менеджмент», обозначающее общее искусство управления процессами,

протекающими в различных системах. Педагогический менеджмент — это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение эффективности последнего [1: 79].

В широком смысле педагогический менеджмент – это управление образовательным процессом, федеральными, региональными, муниципальными органами образования, а также внутришкольное управление [2]. В узком смысле «педагогическим менеджментом» все чаще за рубежом и у нас называют то, что делает преподаватель [3]. При этом самого педагога называют «менеджером» (воспитания, обучения, развития роста потенциала и т. п.).

Основными функциями любого менеджера являются анализ, целеполагание, прогнозирование, планирование, организация, делегирование полномочий, принятие решений, мотивирование, коммуникация, контроль и коррекция процесса. Таким образом, функции менеджера в традиционном понимании полностью соответствуют функциям учителя-менеджера, основными задачами которого являются организация образовательного процесса и управление им. Это позволяет рассматривать преподавателя не только как специалиста в предметной области, но и, прежде всего, как педагога-менеджера. Педагог-менеджер характеризуется тем, что передает значительную часть ответственности за обучение и контроль обучающимся; уверен в способности обучающихся справиться со всеми задачами самостоятельно; работает в команде, проектирующей образовательный процесс как целостную программу.

Особенно актуальным становится такой подход в связи со всё более широким использованием в образовательном процессе педагогических технологий. Это обусловлено специфическими особенностями педагогических технологий.

1. Обучение включает весь интеллектуальный потенциал человека, значит, преподаватель организует мыслительную деятельность обучающихся.

2. Обучение, построенное на передаче информации, заменяется или существенно дополняется обучением деятельности и в деятельности. Преподаватель из передатчика информации превращается в менеджера учебного процесса.

3. При этом изменяются формы взаимодействия обучающихся и

обучающихся, а также обучающихся между собой. Поскольку деятельность является содержанием обучения, на смену традиционным приходят формы активного, инновационного обучения.

4. Изменение целей, содержания и форм обучения оказывает существенное влияние на характер общения преподавателя и обучаемого, в их взаимодействии преобладают партнерство, равенство личностей в выборе, поступках, ответственности, положительный эмоциональный фон [4].

В данной статье мы рассматриваем преподавателя-игротехника как менеджера игропроцесса, его роли и функции в организации игры и управлении ею. Основным отличием игрового обучения от традиционного является замена организационных форм учебной деятельности игровыми. Отсюда можно сделать вывод о предмете деятельности преподавателя-игротехника. Если предметом деятельности преподавателя в традиционном обучении является организация учебной деятельности обучающихся, то предметом деятельности преподавателя-игротехника является конструирование учебной игровой деятельности обучающихся и управление ею. При проведении игры преподаватель выступает одновременно как организатор двух взаимосвязанных, но, тем не менее, различных видов деятельности обучающихся – игровой и учебно-познавательной.

Существует два основных диаметрально противоположных подхода к вопросу управления игрой и вовлеченности преподавателя в игропроцесс:

1) преподаватель не должен вмешиваться в игру, невмешательство преподавателя свидетельствует о саморегуляции и самоорганизации игры;

2) преподаватель может вмешиваться в игру, активно в ней участвовать.

На наш взгляд, управление ходом игры может осуществляться как прямо, так и косвенно. Прямое управление выражается в приказаниях, предложениях, замечаниях преподавателя, которые направлены на изменение содержания и проведения игры. Для косвенного управления характерно введение дополнительной информации, оказывающей влияние на формирование мотивов, затрагивающих индивидуальные интересы играющих. При этом преподаватель не высказывает свое желание изменить ход игры, а вводит новые данные, являющиеся

основанием для принятия играющими соответствующих решений. Возможен также вариант проведения игры, когда преподаватель, осуществляя руководство игрой, берет на себя наиболее сложную роль. Это обостряет ситуацию, придает ей характер, близкий к реальным профессиональным отношениям, сближает преподавателя и обучающихся.

Учебная игра – это контролируемая система, так как процедура игры готовится и корректируется преподавателем. Если игра происходит в прогнозируемом режиме, преподаватель может не вмешиваться в игровые отношения, а лишь наблюдать и оценивать игровую деятельность студентов. Но если действия выходят за пределы прогнозируемого результата, превышая границы «допуска», срывая цели занятия, преподаватель может скорректировать направленность игры, ее эмоциональный режим.

Игра может быть рассмотрена и как саморегулируемая система. Если обычные учебные занятия предусматривают общения преподавателя и студентов «по вертикали», когда преподаватель полностью диктует направление и режим работы, выявляя недоинформированность студентов по ряду вопросов, то отношения в дидактической игре между ее участниками складываются «по горизонтали». Она вырабатывает основу свободных, творческих отношений равно информированных партнеров. Преподаватель исключается из числа непосредственных партнеров, он как бы уходит на второй план, в среду зрителей; это обстоятельство снимает определенный психологический барьер общения, раскрепощает студентов.

Для практики проведения игр в литературе можно предложить перечень «ролей», в которых выступает преподаватель, исходя из некоторого сходства дидактических и спортивных игр. Выступая в роли «инструктора» преподаватель знакомит обучающихся с правилами игры, дает им представление о последствиях игровых действий. Действуя в качестве «рефери», преподаватель лишь поддерживает ход игры, т.е. соблюдение игровых правил (правил взаимодействия между играющими), но – в идеале – не вмешивается в него. Игротехник-«тренер» может даже давать обучающимся прямые подсказки, направленные на то, чтобы помочь им полнее использовать возможности игры. В число тренерских действий преподавателя входит и прямое подбадривание нерешительного участника. Роль «председателя-ведущего» характерна для игротехника на

этапе обсуждения игры. Избегая предлагать обучающимся свои выводы и обобщения, он, скорее, ставит перед ними такие вопросы, которые побуждают их сопоставлять игровую модель и имитируемые реальные явления, обдумывать связи между содержанием игры и изучаемым предметным материалом [5].

Роль педагога в развертывании игрового учебного процесса зависит от выбора игровой формы.

В условиях использования метода анализа конкретных ситуаций индекс активности преподавателя наиболее высок, за ним остается основная в управлении познавательной деятельностью функция. Преподаватель разрабатывает модель конкретной ситуации и раздает ее описание обучающимся, ставит контрольные вопросы, ведет дискуссию по предлагаемым решениям, оценивает итоги разбора.

При использовании метода разыгрывания ролей разработка сценария, назначение на роли, введение в ходе учебного процесса корректирующих условий, подведение итогов, осуществляется преподавателем. Однако, в разыгрывании ролей возникают самообучение и корректировка процесса порождения знаний его участниками без прямого вмешательства педагога. Часть своей возможной активности преподаватель как бы делегирует обучающимся.

В деловой игре осуществляется дальнейшее «затухание» активности преподавателя и ее передача обучающимися. В хорошо разработанной и подготовленной игре преподаватель действует в основном до начала учения. Чем меньше преподаватель вмешивается в процесс игры, тем больше в ней признаков самоорганизации и саморегуляция и тем выше обучающая ценность игры. Ведущий игру преподаватель не подводит итоги, так как они обычно очевидны для играющих, а проводит тренерский разбор причин получения того или иного результата командой играющих.

Таким образом, деловых игр в практику обучения требует изменения позиции преподавателя. Во-первых, его личная активность повышается, хотя остается справедливым принцип как бы «затухающей» активности преподавателя по мере перехода ко все более сложным играм, где преподаватель ограничивается ролью «арбитра», прямо не вмешиваясь в ход игры. Во-вторых, преподаватель не может уже ограничиваться владением узкими знаниями по отдельному учебному предмету, а должен

видеть его место в сквозных программах специальности. В-третьих, изменяется форма взаимоотношений в системе «преподаватель – студенты», что снимает барьеры общения, раскрепощает интеллектуальные возможности обучающихся. [6].

При определении функции, реализуемые преподавателем в условиях использования игровых технологий, мы рассматриваем деятельность игротехника как комплексную деятельность (педагогическую, технологическую и игровую), выделяя в ней прежде психолого-педагогические функции, представляющие структуру педагогической деятельности (по Н.В. Кузьминой) [7]. Однако игровая и технологическая составляющие деятельности преподавателя в условиях реализации игровых технологий несколько изменяют содержание этих функций.

Диагностическая функция связана с диагностикой игровых качеств обучающихся. Ориентационно-прогностическая функция выражается в умении преподавателя определять направление своей деятельности, ее цели и задачи на каждом этапе, прогнозировать ее результаты на основании критериев результативности игры. Конструктивно-проектировочная функция связана с формированием целей и задач игры, подготовкой сценария игры. Организаторская связана с вовлечением учащихся в игропроцесс и стимулированием их активности. Информационно-объяснительная функция выражена слабее, чем в традиционном обучении, т.к. уже упоминалось, что преподаватель из передатчика информация превращается в менеджера педагогического процесса. Коммуникативно-стимулирующая предполагает поощрение творческого отношения участников к роли и поддержание оптимистического настроения относительно успешного участия в игре. Аналитико-оценочная связана с возможной поправкой сценарного замысла игры, ее пересмотром в результате обсуждения, исследовательско-творческая состоит в том, что применение педагогической технологии требует от учителя определенного творчества.

Литература:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. - М., 2000.
2. Терминологический словарь по педагогике. [Электронный ресурс]. URL: http://www.nlr.ru/cat/edict/PDict/index1.html?mainwin=http%3A//www.nlr.ru/cat/edict/PDict/17_2.htm (дата обращения: 28. 03. 2011)

3. Дрязгунов К. О менеджере образования// Образование и общество. 2004. № 4. [Электронный ресурс]. URL: http://www.jeducation.ru/4_2004/19.html (дата обращения: 25.03.2011)
4. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора. - М., 2000.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). - Рига, 1995.
6. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения. - М., 1983.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя. – М., 1989.

Калинина В.Д.

Российский государственный
экономический университет
им. Г.В. Плеханова
г. Москва

Проектная деятельность на занятиях иностранного языка в вузе и критерии ее оценки

Проектная организация обучения прочно вошла в практику преподавания иностранных языков из-за своих многообразных возможностей и эффективных достижений проектных групп. Метод проектов является одним из наиболее действенных способов развития иноязычной коммуникативной компетентности. Выработанная американскими психологами и педагогами эта методика приобрела множество сторонников во всем мире, в том числе и в России, именно из-за своей уникальной способности многократно увеличивать мотивированность обучаемого, активизировать познавательную деятельность и способность к самостоятельному решению проблем, увеличивать воспитательное воздействие в процессе обучения и достигать практического результата, поскольку реализует личностный подход к учащемуся.

В нелингвистическом вузе при уменьшении количества академических часов, отводимых на изучение иностранного языка, метод проектного обучения представляет собой один из наиболее эффективных способов решения практических задач обучения, так как позволяет в большей степени использовать все способствующие развитию иноязычной коммуникативной компетентности факторы: учет

особенностей личности изучающего иностранный язык, связь с реальной практической деятельностью, сотрудничество «студент-преподаватель», увеличение роли самостоятельной работы студента, рост мотивированности. Для участников студенческих проектных групп важнейшим мотивирующим фактором становится то, что речевая деятельность реализовывает их коммуникативно-познавательную потребность в выражении своих мыслей. [3]

Работа над проектным заданием должна протекать по четко прописанному плану, заданному алгоритму для точного определения эффективности, с которой был реализован проект. Проект можно правильно оценить только по вехам (milestones) проекта, то есть по этапам выполнения проекта с определенной длительностью. Так как на разных этапах проектной деятельности участники достигают промежуточных целей, решают промежуточные задачи, достигают промежуточного результата, степень успешности проекта определяется достижением поставленных проектных целей и эффективным выполнением определенных стадий проекта, таких как инициализация, планирование, выполнение, контроль и завершение.

Исследователи проектной организации учебной работы группируют компетенции по видам деятельности, в которых они формируются и развиваются: учебно-познавательные и специальные иноязычные коммуникативные компетенции. При выполнении проектных заданий на занятиях иностранного языка развиваются в числе прочих презентационные, поисковые и информационные компетенции. Поэтапное решение проектных задач позволяет последовательно формировать и развивать учебно-познавательные и иноязычные коммуникативные компетенции. Эти компетенции представляют собой «скрытый» [1] результат от вовлечения студентов-участников проекта в проектные действия.

Контроль за развитием у участников проекта проектных компетенций проводится в двух направлениях. Во-первых, определение уровня развития учебно-познавательных компетенций, одновременно играющих основополагающую роль в приобретении участниками проекта компетентностей иноязычной коммуникативной деятельности. Во-вторых, оценка уровня развития проектных иноязычных

коммуникативных компетентностей, которые формируются и развиваются через реализацию учебных проектов.

Для того чтобы точно оценить результаты проектной деятельности при обучении иностранному языку необходимо рассматривать весь комплекс критериев для оценки проектов.

Выполненный проект, т.е. работа по презентации итогов проектной деятельности, - это «явный» результат, который можно представить как совокупность иноязычных коммуникативных компетенций, составляющих компетентностный портрет выпускника вуза, и которые можно фиксировать в компетентностном портфолио выпускника вуза.

Оценка «явного» результата проекта предусматривает обсуждение выполненного проектного задания, в нашем случае это круглые столы, конференции и выпуски Интернет-издания, которые обсуждаются всеми участвующими сторонами, включая участников из нескольких конкурирующих проектных групп и самих исполнителей проекта.

Итак, при участии в проектной работе студенты развивают определённые умения самостоятельной работы, помогающие им организовать свою деятельность, вести поиск необходимой информации, отбирать необходимую информацию, работать со справочным материалом, исследовать, пользоваться компьютером, планировать свою деятельность, принимать решения, вести дискуссию, уметь аргументированно отстаивать свою позицию, оформлять, оценивать и документировать результаты своей работы.

Например, в рамках одного только проекта «Конференция «Творчество и творческая деятельность» (“Creativity Conference”) решаются следующие задачи: а) поиск и сбор информации по теме, как на английском, так и на русском языке; б) анализ и систематизация материала; в) проведение конференции; г) создание ролевой ситуации дискуссионного характера и ее реализация.

В плане развития иноязычных коммуникативных компетенций (на примере проекта «Конференция «Творчество и творческая деятельность»), выражаемых через дескрипторы «я могу», в соответствии с проектируемым компетентностным портретом выпускника вуза, решаются следующие задачи:

Аудирование: Я понимаю отчетливые сообщения, произнесенные с умеренной скоростью в ситуациях обсуждения, в ситуациях принятия и

отклонения предложения, проведения собрания, прояснения точки зрения, выражения одобрения и неодобрения, поздравления (с успешным завершением проекта).

Я понимаю основные положения сообщений по вопросам «Творчество и творческое развитие», при условии, что они читаются четко в умеренном темпе и с нормативным произношением.

Чтение: Я понимаю словарные статьи в толковых и энциклопедических словарях.

Я умею извлекать из публицистических статей необходимую информацию.

Я понимаю тексты по теме: Проблемы творчества.

Монологическая речь: Я могу пользоваться правильными грамматическими формулами для создания монологического высказывания.

Я могу создать развернутое сообщение/ презентацию по теме: Проблемы творчества.

Диалогическая речь: Я умею кратко выражать свое мнение по теме творческой деятельности.

Я умею контролировать понимание устного сообщения, задавая наводящие вопросы.

Я умею принимать участие в разговоре или дискуссии по теме: Проблемы творчества.

Я умею запросить информацию по теме: Проблемы творчества.

Я умею выразить в беседе одобрение и неодобрение сообщению - презентации.

Я могу поздравить партнера/ собеседника с достижением успеха (в проекте-презентации).

Письмо: Я умею писать отчеты по проведенным исследованиям.

Весь комплекс достижений участников проекта может быть представлен в виде процентного соотношения достигнутых целей и решенных задач к общему объему планировавшихся результатов; например, за компетентности в каждом из видов речевой деятельности участник проекта получает X процентов; к ним прибавляются У процентов за каждый из видов учебно-познавательных компетенций. В дополнение к этим показателям участник получает оценку за своевременное прохождение этапов выполнения проекта (Z). Таким образом, оценка

проектных результатов будет выглядеть как сумма: $X_1 + X_2 + X_3 + \dots + Y_1 + Y_2 + Y_3 + \dots + Z_1 + Z_2 + Z_3 + \dots = \Sigma$. Приравнивание цифровых результатов к традиционным оценкам вуза может производиться в соответствии с общепринятой шкалой: «Отлично» за 86-100 процентов выполненного объема проекта; «Хорошо» за 76-85; «Удовлетворительно» за 57-75; «Неудовлетворительно» за менее чем 56 процентов выполненного объема проекта.

Литература:

1. Аюпова С.Д. Комплексная оценка проектной деятельности [Электронный ресурс]. - URL: <http://pedsovet.org/index.php>
2. Бондаренко Е.А. Творческий проект как элективный курс [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.openclass.ru/io/1/tvorcheskiy>
3. Гузеев В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения //Директор школы. - 1995. - №6. - С. 39-47
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
5. Пахомова Н.Ю. Проектный метод в арсенале массового учителя [Электронный ресурс]. - URL: <http://schools.keldysh.ru/labmro>
6. Пейп С.Д., М. Чошанов Учебные портфолио - новая форма контроля и оценки достижений учащихся [Электронный ресурс]. - URL: <http://testolog.narod.ru/Other12.html>

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Вдовина О.А.

МГИМО (У) МИД России,
г. Москва

Инвариантная языковая основа языка дипломатического общения

Язык дипломатии первоначально существовал только в устной форме, и присуща ему была функция общения. Затем появилась необходимость в переделе территорий – необходимость нападать и защищаться не только «на поле боя», но и посредством дипломатических средств, а именно посредством проведения переговоров и подписанием договоров. Таким образом, начала формироваться письменная речь.

Исследование текстов, функционирующих в сфере дипломатического общения, необходимо не только для обеспечения их адекватного понимания, которое является непременным условием успешной коммуникации при международных контактах, но и с точки зрения обучения будущих специалистов в высшей школе. Обобщенное и конкретное знание особенностей языка дипломатии во всем его разнообразии, поможет приблизить системы тестирования к онтологии и эвристике одной конкретной функциональной разновидности языка – языка дипломатии. Нельзя не отметить, что означенные тексты имеют разную тематическую направленность, разные жанровые характеристики и отличаются терминологической неоднородностью. Однако объединяющим началом разнообразного материала служит функциональная направленность всего объема текстов, связанных с проблематикой международных отношений.

В данной работе анализу подвергается одна разновидность языка дипломатии: язык словарных дефиниций. Рассмотрение текстов терминологических словарей имеет не только чисто интеллектуальные и теоретические задачи, но и непосредственно связано с конкретной практикой международных отношений, так как разъяснение и уточнение терминов и соответствующих понятий является важнейшим аспектом при дипломатических контактах. Изучив дефиниции, будущие поколения смогут сами создать терминологические справочники, в которых возникает такая большая необходимость, в частности в настоящий

момент в Европе, где расходятся термины и соответственно требуются более точные дефиниции. Будущий специалист по международным отношениям должен полностью владеть мастерством создания этих дефиниций и проследить каким образом, с помощью каких грамматических конструкций и каких коллокационных и коллигационных особенностей он может создать текст и донести истинное значение того или иного понятия до слушателя.

Говоря о языке дипломатического общения, необходимо отметить, что он распадается на ряд подрегистров с преобладанием различных функций, иногда противоположных, повторимся, в силу более широкого ситуативного варьирования. Язык дипломатического общения используется не только как средство передачи специфической информации, но и как основное средство общения в обыденной жизни, которое предполагает широкий спектр ситуаций: от неофициальной беседы до строго регламентированных коммюнике, договоров, а также официальных заявлений глав государств, сделанных на встречах на высшем уровне. В языковом отношении функционально-стилистическая неоднородность означает переход от стилистически жесткой регламентации языковых средств (в узкоспециальных ситуациях) к все более свободному, идиоматичному общему языку. Функционально-стилистическое описание лексического состава языка дипломатического общения, как разновидности языка для специальных целей отличается от иных существующих классификаций слов по понятийному критерию своим широким разбросом ситуаций.

В настоящем исследовании мы обратились к тексту глоссариев и словарей терминов, функционирующих в дипломатической сфере, а именно дефинициям, представляющим автономное речевое произведение, которое в виду своей автономности, задает текстовые правила и закономерности отбора, семантики и организации языковых единиц. Итак, каждая словарная статья глоссария терминов, составленного для делегатов Организации Объединенных Наций [1], целью которого стало объяснить в сжатом виде базовые понятия, функционирующие в дипломатической сфере, состоит из одной более или менее развернутой фразы номинативного характера. Вследствие этого анализ мы начнем с наиболее представительной и функционально-стилистически релевантной группы слов существительных.

Употребление существительных в тексте словарной статьи объясняется необходимостью дать более развернутый эквивалент термина, синоним. Иллюстративная фразеология характеризуется неидиоматичностью. Основные слова, с помощью которых дается толкование и которые по своей семантике примыкают к языку дипломатии, как правило, используются не в словосочетании, а как единая однолексемная номинативная единица. Понятно, что в языке вне словарных дефиниций те же самые слова будут иметь широкую фразеологию как идиоматическую, так и неидиоматическую. Проанализированный материал подтверждает тезис о понятийной обусловленности употребления номинативных единиц в текстах словарных дефиниций, в которых явно реализована функция сообщения. Таким образом, на первый план выходят понятийные связи слов, в то время как контекстуальные связи этих существительных, столь отличные друг от друга в нейтральном речепотреблении сведены к минимуму.

Продолжая рассмотрение особенностей использования существительных в словарных дефинициях, обратимся к этимологическим характеристикам лексических единиц языка дипломатического общения. Известно, что научная деятельность сопряжена с уточнением знаний о предметных характеристиках исследуемого объекта, которое находит отражение в языке, обслуживающем рассматриваемую сферу научной деятельности. В этой связи возникает проблема исторической принадлежности этих номинативных единиц. Известно, что единицы романского происхождения создают тяжеловесный и наукообразный стиль, а англо-саксонские единицы упрощают его. Об этом подробно написал Роберт Гауэрс в книге «Complete plain words» [2], который выступает за употребление простых слов, то есть англо-саксонских. Однако в дипломатии преобладают слова в основном латинского происхождения. В качестве примеров приведем следующие пары слов: *comprehension – understanding, vision – sight, deficiency – lack, assistance – help/aid.*

Модель «нестойкого словосложения» или соединения основ характеризуется глобальностью номинации и заслуживает отдельного рассмотрения. Специфика семантики таких слов описывались в работах Ахмановой О.С., Тер-Минасовой С.Г., Яковлевой Е.Б., Аветисян Н.Г., Глушко М.М., Комаровой А.И., Миняй-Белоручевой А.П., Разговоровой Н.Н., в

которых авторы указывали на существование принципиальных различий между полилексемными синтаксическими сочетаниями, значения которых выводятся из значений компонентов, входящих в состав, и сочетаниями слов, характеризующимися тенденцией к глобальности номинации (a conflict resolution procedure, power politics approach, security-seeking creatures, conflict resolution procedure) .

В рассматриваемых текстах словосочетания A+N такие как, diplomatic effort, social principle, rival military powers, которые состоят из слов, в целом характерных для функции общения, не могут рассматриваться как свободные словосочетания прилагательных и существительных. В этих случаях мы имеем дело с глобальностью номинации, когда один объект обозначается с помощью сочетания слов, которые являются примерами фразеологического функционирования лексических единиц. Все атрибутивные сочетания, типа прилагательное+ существительное – это единые объекты, что подтверждает то, что все прилагательные выступают здесь как ограничивающие атрибутивные, а существительные не могут быть использованы без прилагательных, при этом без изменения значения слов. Прилагательные также не могут быть опущены без изменения смысла слов, например, в таких случаях как «geographical groups» – это не группы, которые помимо прочего географические. Данная номинативная единица является синонимом понятия «regional groups» – региональные группы. То же самое относится к словосочетанию – «human being», которое не может быть разделено, так как мы не можем говорить, что being – это существо, которое помимо прочего еще живое. С понятийной точки зрения прилагательные подразделяются на две группы: прилагательные терминологического характера (international, foreign, domestic) и те, которые входят в полилексемные сочетания, характеризующиеся глобальностью номинации и функционально эквивалентные слову. К ним относятся уже упоминавшиеся слова, типа geographical groups. Такие случаи употребления прилагательных соотносятся с функцией сообщения и не перегружены идиоматическими и экспрессивно-стилистическими свойствами.

Прилагательные, свободные от понятийных связей с областью «дипломатия», такие как aggressive, friendly, hostile образуют тот слой элементов функции сообщения, которые проникают в состав LSP в его наиболее чистом категориальном проявлении. Они употребляются с

описательной целью, для уточнения внешних и внутренних признаков предметов материального мира, адекватное описание которых немислимо без привлечения квалификативных отношений. Эти прилагательные, составляющие неотъемлемую часть функции общения, обладающие богатыми языковыми связями в интеллективном регистре, в рассматриваемых текстах как бы изымаются из экспрессивно-синонимического ряда и реализуют в них свои прямые значения без каких-либо коннотаций.

Таким образом, в настоящей работе был проведен анализ особенностей именного словоупотребления в текстах дефиниций, содержащихся в терминологических словарях и глоссариях. Нашей задачей было установить доминантные особенности текстов словарных дефиниций. В результате сплошного филологического анализа означенных текстов мы пришли к следующим выводам:

1. Будучи по своей онтологии эквивалентом развернутого номинативного суждения, которое не предполагает дискуссии по поводу излагаемых фактов, словарная статья не содержит все языковые единицы, которые встречаются в рамках языка дипломатической сферы общения. Словоупотребление в текстах словарей регламентировано особенностями соответствующей понятийной сферы, в нашем случае «дипломатия» и характеризуется полной понятийной обусловленностью функционирования имен существительных и имен прилагательных. Преимущественно понятийно-логическая, а не иррационально-идиоматическая основа речеупотребления оказывается характерной для текстов словарных дефиниций

2. Поскольку толкования строятся на преимущественном использовании единиц неметафорического, неконнотативного характера, особую роль имеют понятийно обусловленные существительные, связанные с ситуацией дипломатического общения.

3. Морфологическими доминантными характеристиками можно считать использование имен существительных во множественном числе (developments, principles, events, increases, imports, systems, objectives, burdens, pacts, series, meetings, supporters, taxes, barriers, dimensions, paradigms, members, strategies, relationships), а также большого количества разнообразных по форме сложных лексических единиц.

4. Реализуемые в дефинициях единицы малого синтаксиса, преимущественно модели Adj +N, не обладают коннотативностью, являются узувальными и тяготеют к терминам.

5. Доминирующей функцией языковых единиц, входящих в состав дефиниций, можно считать функцию сообщения.

6. В системе подготовки дипломатических работников тестированию надлежит подвергать означенные особенности текстов дефиниций, отражающие функциональную специфику рассматриваемого регистра. В этой связи очевидна необходимость оптимизации учебных материалов, в частности тестовых, используемых при подготовке студентов, обучающихся по направлению Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования «Международные отношения».

Литература:

1. A Glossary of Terms for UN Delegates. - Published by the United Nations Institute for Training and Research (UNITAR), 2005.
2. Gowers R. Complete Plain Words. - Penguin Books, 1987.

Галстян С.С.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Основные аспекты реализации программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в системе дополнительного образования

Сегодня в условиях изменения социально-политической и экономической ситуации в мире, расширения глобальных коммуникативных сетей, сложившиеся новые формы культурного взаимодействия с другими странами, эпоха, когда общение на уровне международных контактов пронизывает все сферы человеческой деятельности, профессия переводчика приобретает первоначальное значение. Именно поэтому современная цивилизация выдвигает высокие требования, обращая особое внимание к культуре общения и искусству владения устной и письменной речью. С этой точки зрения знание языка всегда находится в центре внимания, а квалифицированные специалисты-

переводчики считаются неоценимыми посредниками в современном диалоге между различными культурами.

Подготовка переводчиков, способных работать с профессиональной документацией, развитие коммуникативных способностей в области иностранного языка, а также умение осуществлять иноязычное общение в ситуациях, продиктованных профессиональной деятельностью — банковское дело, маркетинг, управление и т.д. составляет главную цель программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Деловое общение с зарубежными партнерами обусловлено как социальными, политическими, экономическими, так и психологическими и культурными факторами. Успех в его реализации зависит от знания страноведческих реалий, особенностей национального поведения, морально-этических ценностей, культурных норм, норм международного этикета и т.д. В системе дополнительного профессионального образования по подготовке переводчиков особое внимание уделяется культурным традициям страны изучаемого языка.

Данная программа призвана расширить представления о нормах изучаемого языка в сфере политического и официально-делового общения, в сфере социальной работы.

С подписанием Болонской декларации и формированием единого европейского пространства высшего образования открылись новые возможности, что привело к серьезной переоценке сложившихся подходов к целям и задачам, реализуемым существующей системой образовательных программ, в том числе и программ для подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Подготовка профессиональных кадров нового поколения — специалистов, имеющих фундаментальную подготовку и мобильно реагирующих на изменения на рынке труда, является одной из основных задач современной образовательной системы.

Владение иностранным языком как средством профессиональной деятельности, знакомство с современными мировыми достижениями и их использование в профессиональной практике, может и должно повысить шансы российских специалистов на мировом рынке труда. Приказ Министерства общего и профессионального образования РФ № 1435 от 4 июля 1997 г. был призван помочь решению таких проблем.

Интеграция в области образования и в свою очередь, повышение качества профессиональной подготовки слушателей во многом зависит от реализуемой в учебном процессе системы инновационных образовательных технологий.

В российской педагогической литературе термин «образовательная технология» трактуется как хорошо продуманная модель педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением благоприятных условий для обучающихся и преподавателей, дидактическая система, включающая четкое представление планируемых результатов обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение прогнозируемого результата в динамично изменяющихся условиях образовательного процесса.

Результаты обучения представляют собой описания того, что как ожидается, должен знать, понимать и быть способным продемонстрировать обучаемый после завершения обучения. Результаты обучения конкретизируют требования для присвоения кредита. То есть по окончании программы студент должен продемонстрировать знания, компетентность, умение применять его на практике.

Понятия компетентность и компетенция трактуются в литературе неоднозначно, однако даже при отсутствии четкого определения можно выделить некоторый общий смысл, присущий большинству трактовок. Компетенция или компетентность есть некоторое интегративное качество субъекта, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которое проявляется в успешных действиях в какой-либо области.

В проекте TUNING (Tuning Educational Structures), в котором Россия участвовала для согласования образовательных программ с целью использования инструментов Болонского процесса для представления структур и описаний программ всех уровней на основе компетентностного подхода компетенции представляют собой динамичное сочетание знаний, пониманий, навыков и умений.[3,57] Развитие коммуникативных компетенций является целью программы обучения. Компетенции формируются в рамках различных предметов и оцениваются на каждой стадии обучения. Методологически компетенции подразделяются на

общие и специальные. В свою очередь общие компетенции делятся на три категории, которые кратко можно описать так:

- способности к учебе, включая владение методологиями изучения предмета, технологий и языков;
- способности к взаимодействию и сотрудничеству;
- способности к систематизации, выбору инструментария и формам и методам организации сотрудничества для решения поставленных целей. [3,57].

Однако способность делать что-либо хорошо или эффективно недостаточно для организации полноценного учебного процесса. При реализации системы образовательных технологий профессиональной подготовки не только переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, обязательно учитываются принципиальные позиции индивидуально-ориентированного дидактического процесса:

- развитие личности будущего специалиста происходит целостно, в единстве разума и чувств, духовного и физического; характер профессионального обучения для каждого человека индивидуально своеобразен;

- профессиональное обучение осуществляется посредством активной проектно-исследовательской (эвристической) учебно-профессиональной деятельности студента; человек лучше всего обучается в обстановке поддержки, фасилитации профессионально-личностного роста, а не формального руководства преподавателями-наставниками;

- для каждого студента значим *собственный* мир восприятия окружающей действительности; этот внутренний мир не может быть до конца познан никем извне; человек относится к окружающей действительности (в том числе и к сущности профессиональной деятельности) сквозь призму *собственного восприятия и понимания*;

- студент стремится к профессионально-личностному самопознанию, обладает внутренней потребностью и способностью к саморазвитию;

- внешняя оценка профессионально-личностного самоизменения весьма существенна для студента;

- профессиональное обучение есть процесс становления самореализующейся личности будущего специалиста.

Реализация программы предполагает внедрение интегративных межпредметных модулей, что, создавая синергетический эффект, делает

возможным прохождением большего объема профессионально ориентированного материала за меньшее количество учебного времени.

Сегодня все пространство в области профессиональной деятельности специалиста с высшим профессиональным образованием систематизировано в общероссийском классификаторе профессий, создана обновленная нормативная база. Проанализировав ряд таких документов, мы выделили основные критерии организации образовательного процесса применительно для подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Обучение в высшей школе: контекстный подход. – М, 1991.
2. Жуков В.И. Российское образование: источники, традиции, проблемы. - М.: 2010.
3. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы. – Ростов н/Д, 2011.

Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф.

Финансовый университет
при Правительстве РФ
г. Москва

Оценка учебных достижений участников профессионально ориентированной ролевой игры на иностранном языке

Формирование готовности к участию в профессионально ориентированной коммуникативной деятельности предусматривает широкое применение разнообразных интерактивных методов. Мы практикуем в обучении иностранному языку логически связанный единый тематический комплекс, состоящий из кейс-анализа (включающего Интернет-поиск), ролевой игры и мультимедийной презентации.

Вышеперечисленные продуктивные виды речевой деятельности дают возможность студентам получать знания на коммуникативной основе, а преподавателю - вовлекать в активную познавательную деятельность каждого студента, развивать самостоятельность обучаемых и их умение применять полученные знания на практике [6].

В учебном процессе по иностранному языку ролевая игра является моделью взаимодействия партнёров по общению в обстановке имитации

условий будущей профессиональной деятельности. В нашей практике ролевой игре предшествует изучение конкретной деловой ситуации, а тематика единого тематического комплекса предполагает постепенный переход от рассмотрения общеэкономических проблем к имитации профессионально ориентированных ситуаций (см. схему 1).

Схема 1

Этап курса обучения иностранному языку	Проблематика кейса	Тема ролевой игры
Базовый курс (<i>общеэкономические вопросы</i>)	«Издержки экономического роста: сокращение рабочих мест как результат компьютеризации»	Теледиспут: «Последствия введения новых технологий» [2].
Базовый курс (<i>широкий профиль специальности</i>)	«Введение ограничений на импорт японских автомобилей в США в начале 80-х годов»	Круглый стол: «Введение ограничений на импорт продукции: кто в выигрыше?» [3].
Вариативный курс (<i>узкий профиль специальности</i>)	«Банковское дело в мусульманских странах»	Телевизионное расследование: «Покупка Chelsea Barracks: рискованное сочетание традиционной и мусульманской банковской практики» [4].

При оценивании результатов изучения на иностранном языке единого тематического комплекса (кейс-анализ, ролевая игра и мультимедийная презентация) наиболее емкой по нашему мнению является 100-балльная оценка, в рамках которой мы разработали 50-балльную схему для оценивания учебных достижений участников ролевой игры (см. схему 2).

Оценивание ролевой игры ориентировано на контроль умений речевого взаимодействия с партнерами, а также определение степени сформированности социальной и профессиональной компетенции. Ролевая игра требует готовности к кооперации с коллегами, работе в коллективе, что невозможно без развития социо-культурной компетенции обучаемых, необходимости соблюдать нормы поведения и этикет. В ролевой игре формируются и вырабатываются навыки установления контакта; правильного восприятия и оценки партнера как личности; выработки стратегии и тактики общения.

Схема 2

Оценивание ролевой игры преподавателем

№ п/п	Фамилия, имя студента	Выполнение ролевой установки	Тематическая компетенция	Общая лексико-грамматическая компетенция	Использование мультимедийных технологий	Речевое взаимодействие с партнерами	Обоснование принятого решения	Итого
	макс. балл	15	5	5	10	5	10	50
1.	Иванов И.							

Наивысшая оценка результатов иноязычной учебной деятельности в ходе профессионально-ориентированной ролевой игры предполагает:

- точное выполнение коммуникативного задания - ролевой установки;
- готовность к выработке совместного решения возникающих проблем;
- толерантность;
- умение находить общие позиции и искать разумный компромисс;
- разнообразие речевых формул реагирования;
- умение передавать и запрашивать информацию различными способами;
- грамотную аргументацию позиции;
- умение использовать различные стратегии дискурса.

Поводом для снижения балла может служить:

- недостаточная тематическая компетенция;
- неудовлетворительная лексико-грамматическая компетенция;
- недостаточное использование функциональной лексики и активного словаря;
- неумение адекватно реагировать на реплики партнера;
- однообразный и ограниченный репертуар речевых формул реагирования;
- неумение вовлечь партнера в общение;
- навязывание своей точки зрения;
- несоблюдение «равенства позиций» и подмена диалога монологом [5].

Мы активно используем монологическое высказывание с применением мультимедийных технологий как компонент ролевой игры

[2, 3, 4]. Этот вид аудиторной деятельности позволяет студентам не только продемонстрировать владение обращенной речью, выразить свое мнение, обменяться идеями со слушателями, но и заставляет проанализировать информацию и продумать возможности ее визуальной поддержки с помощью технических средств [1].

В процессе обучения важно то, что презентации результатов Интернет-поиска с использованием программы Power Point и СДП в ходе иноязычного анализа деловой ситуации и ролевой игры как его завершения, - это продукт самостоятельной индивидуальной работы студентов.

Оценивание преподавателем выполненной учащимися мультимедийной презентации в ходе ролевой игры имеет свои особенности (см. схему 3).

Схема 3

Оценивание мультимедийной презентации преподавателем

	ФИО студента	Следование регламенту		Структура презентации	Использование функциональной лексики и активного словаря	Манера презентации и организация обратной связи с аудиторией	Содержание	Уровень владения языком	Структура и содержание слайдов	Итоговый балл
Макс. балл			1	1	1	1	2	2	2	10
1	Иванов И.А.	9.00-9.07								

По итогам проведения ролевой игры (имитирующей «круглый стол», TV talk-show, заседание, собрание, совещание) ее участникам предлагается принять решение и представить его обоснование в письменном виде: написать протокол / отчет / докладную или служебную записку / статью. При оценке письменных произведений студентов мы считаем важными не только грамматическую корректность, осознанный выбор словаря и правильность орфографии и пунктуации, но прежде всего точность выполнения коммуникативной задачи и логику построения письменного высказывания (см. схему 4).

Схема 4

Оценивание письменного обоснования итогов ролевой игры

№ п/п	Фамилия, имя студента	Выполнение коммуникативной установки	Смысловая связность и логичность	Грамматическое оформление	Лексическое оформление	Правильность орфографии и пунктуации	Правильность оформления	Итого
	макс. балл	2	2	2	2	1	1	10
1.	Иванов И.							

В заключение следует отметить, что эффективность обучения продуцированию речи на иностранном языке как в устной, так и в письменной формах зависит от своевременной и дифференцированной оценки уровня сформированности у студентов коммуникативной и межкультурной компетенций в определенной профессиональной сфере. Ролевая игра в ходе обучения иностранному языку позволяет моделировать профессиональное общение, усилить профессиональную ориентированность учебного процесса и, как следствие, создать соответствующую мотивацию изучения иностранного языка. Использование при этом информационно-компьютерных технологий, совершенствование умения создавать собственный текст на основе материала, найденного в Интернете, учет современной среды коммуникации являются неотъемлемой частью профессионального познания и общения.

Литература:

1. Дубинина Г.А. Технология применения кейс-анализа в процессе обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. - Вып. 12 (591). - Серия педагогические науки. - М., 2010. – С. 81-90.
2. Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Английский язык: учебное пособие для первого года обучения в бакалавриате. Часть 1, 2. — М., 2008.
3. Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н.: Английский язык: экономика и финансы (Environment). Учебник. – М, 2011.
4. Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н.: Английский язык: экономика и финансы (Majors). Учебник. – М, 2011.
5. Е.Н. Соловова. Методика обучения иностранным языком: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М., 2006.
6. Ковтун Л.Г., Дубинина Г.А. Инновационные подходы к стимулированию иноязычной коммуникативной деятельности студентов // Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки: проблемы, инновации, перспективы. – М., 2009. – С. 44-54.

Вареник С.С.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Профессионально ориентированная лингводидактика

Лингводидактика - общая теория обучения языку¹, исследует общие закономерности обучения языкам, специфику содержания, методов и средств обучения определённому языку в зависимости от дидактических целей, задач и характера изучаемого материала, условий монолингвизма (однойязычия) или билингвизма (двухязычия), этапа обучения и интеллектуально-речевого развития учащихся [1].

Профессиональная лингводидактика поставила и разрабатывает следующие основные вопросы: об объеме общелитературного языка, о соотношениях разных профессиональных языковых подсистем, о соотношении устной и письменной форм языка в пределах учебного предмета.

Профессиональная лингводидактика является сегодня основной областью языковых исследований, непосредственно связанной с научно-техническим прогрессом. Она обеспечивает подготовку людей в специальных сферах языка, лингвистически обеспечивает международные контакты в сфере науки и техники.

Поскольку профессиональная языковая дидактика занимается и преподаванием языков в учебном заведении и распространением языковых знаний среди населения, ей свойственны черты как школьной лингводидактики, так и общей лингводидактики, что отражается в составе ее жанров.

«Одним из источников профессиональной лингводидактики являются энциклопедические словари» [2: 22]. В энциклопедиях уже фактически отразилось деление слов на научно-технические слова, включая и терминологию искусств, и общеобиходные, составляющие предмет толкового словаря. Энциклопедии определяют язык обучения в отраслях знаний и умений. Так, не будучи сами лингводидактическим текстом,

¹Термин был введён в 1969 Н. М. Шанским и с 1975 признан МАПРЯЛ в качестве международного.

энциклопедии помогают профессиональной лингводидактике выбором и толкованием специальной лексики.

В области устной ситуативной и профессиональной речи возник жанр разговорников. В разговорниках определяются ситуации общения и дается лексика и фразеология общего и профессионального характера.

Особой частью лингводидактики являются школьные знания "профессионального" иностранного языка. Они призваны представить язык науки или техники в его основах, выделить "ядро" иностранного языка науки. Эти знания образуются в виде трех основных разделов науки: грамматики, лексики и семантики.

Профессиональная языковая дидактика решает ряд важнейших теоретических вопросов, составляющих теоретический фундамент этой области прикладного языкознания. Среди них - проблемы терминологии, общенаучной лексики, соотношения языка и стиля научного изложения.

Терминология большинства наук этимологически смешанна и представлена словами греческого и латинского происхождения.

Сравнительное изучение терминологий показывает, что в таких науках, как биология и медицина, терминология двойная: описываемые терминами предметы и явления называются латинскими словами, которым, как правило, соответствуют термины на общелитературном языке.

Язык науки - письменный, устная речь о научном предмете как бы вторична по отношению к письменному языку научных публикаций. Хотя язык лекций - прежде всего устная речь.

«Сравнительно-историческое и типологическое изучение терминологии подводит к мысли о закономерности образов, лежащих в основу терминов» [3: 12]. Терминология при своем создании опирается на общую образную основу языка - тропы (различные виды метафор и метонимий, например: черные дыры, условная вероятность, исторический процесс). Общая смысловая направленность тропов - устранение бытового значения. «Тропы употребляются так, чтобы "оторвать" значение слова от этимологического, послужившего основой для создания термина, нарушить полисемантическую цепь значений» [4]. Образность, лежащая в основу создаваемых терминов, пока не изучена. Но то, что научный образ заставляет делить значение слова на терминологическое и нетерминологическое, предполагает особую направленность в создании

образов. Этим, вероятно, можно объяснить и то, что во многих случаях для создания терминов избираются слова с иностранной этимологией, например: файл (англ.), катрен (франц.), табу (полинезийск.) и др.

Разработка научной терминологии в отраслевых словарях разных видов, изучение текстов, содержащих научные и технические термины, показывает их семантическую неоднородность. Если научные термины стремятся к полисемии, то технические термины стремятся образовать омонимические ряды.

К профессиональной лингводидактике относится и проблема общенаучной лексики. Под общенаучной лексикой понимают слова-нетермины, употребляющиеся в научных текстах в одном значении или в сходных значениях. Например, «выполнять в общелитературном языке значит 'осуществлять, проводить в жизнь', 'создавать, делать'; в составе общенаучной лексики данный глагол фразеологически связан с существительным условия и значит 'следовать предложенным правилам'» [5:59].

Будучи основой изложения логического хода мысли в научном тексте, общенаучная лексика в развитых языках отличается от омонимичной ей (или частично омонимичной) общелитературной лексики. Общенаучная лексика, как показывает анализ текстов и словарей, отделилась от общелитературной сравнительно недавно (в последние 40-50 лет) и близка по значению аналогичным словам общелитературного языка.

«Иногда в словаре общелитературной лексики стилистически выделяется значение, близкое к общенаучному; например, одно из значений слова нести - 'быть опорой чему-либо (спец.)' - ср. общенаучное нести информацию (идею, отпечаток и т.п.), т.е. быть знаком чего-либо, и техническое нести (тяжесть) пролетного строения (о мостах)» [6: 34].

Общенаучное значение развивается из общелитературного путем специализации значения (в отличие от терминов, которые семантически построены из тропов). Так, при формировании общенаучного значения у слова приниматься происходит специализация значения слова - 'начинать какое-либо дело'. Кроме того, в специализации значения этого слова учитывается еще и синонимическая связь: брать - принимать. Значение приниматься 'условно полагать', по-видимому, содержит особый образ, в котором, однако, трудно установить определенный троп. Неясность внутренней формы слов общенаучной лексики, неизученность способа

образования этой внутренней формы затрудняет создание дефиниций общенаучной лексики.

При составлении тезаурусов терминов разных наук слова общенаучной лексики становятся дескрипторами. Значение дескрипторов объясняет значение терминов, но само не объясняется их значениями. Это показывает, что общенаучная лексика представляет собой переходное звено от общего языка к языку науки. Специализация значений, возникающая у слов общелитературного языка на основе особой образности, предполагает далее создание терминов.

Требование краткости и ясности, характерное для профессиональных текстов, при абстрактном характере предмета изложения рождает те стилевые явления, которые необходимы для составления научного или технического текста, а именно: профессиональное обучение составлению текстов, нормирование языка науки и распространение норм через лингводидактику, строгую формулярность текста.

Язык науки и техники во многом сейчас является образцом для языка деловой письменности, в том числе для языка управления. Язык науки влияет и на массовые виды речи: устную речь, язык массовой информации, художественную речь. Это значит, что правильность и чистота научного языка не только обеспечивают успех научного сочинения, но и содействуют правильности и чистоте речи во многих сферах общения.

Литература:

1. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. - М., 2001.
2. Пешковский А.М. Методика родного языка, лингвистика, стилистика, поэтика. - М.; Л., 2005.
3. Ахманова О.С., Беляев В.Д., Веселитский В.В. Об основном понятии "нормы речи" (ортология)//Филологические науки. - 1965. - № 4. - С. 79-98.
4. Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. - М., 1998.
5. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. - М., 2000.

Анашенкова С.Г.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Особенности научно-технического стиля при изучении иностранного языка

Широкое и интенсивное развитие научного стиля привело к формированию в его рамках многочисленных жанров, таких, как: статья, монография, учебник, патентное описание (описание изобретения), реферат, аннотация, документация, каталог, справочник, спецификация, инструкция, реклама (имеющая признаки и публицистического стиля). Каждому жанру присущи свои индивидуально-стилевые черты, однако они не нарушают единство научного стиля, наследуя его общие признаки и особенности. Это один из стилей, оказывающий сильное и разностороннее влияние на литературный язык. Совершающаяся на наших глазах научно-техническая революция вводит в употребление огромное количество терминов. Особенными чертами научно-технического стиля являются его информативность, логичность, четкая связь между основной идеей и деталями, точность и объективность и вытекающие из этих особенностей ясность и понятность. Сфера применения научного стиля очень широка. Это один из стилей, оказывающий сильное и разностороннее влияние на литературный язык. Если раньше толковые словари составлялись на основе языка художественной литературы и в меньшей степени публицистики, то сейчас описание развитых языков мира невозможно без учета научного стиля и его роли в жизни общества.

Терминология — это ядро научного стиля, последний, самый внутренний круг, ведущий, наиболее существенный признак языка науки. Можно сказать, что термин воплощает в себе основные особенности научного стиля и предельно соответствует задачам научного общения. М.М.Глушко определяет, что «термин – это слово или словосочетание для выражения понятий и обозначения предметов, обладающее, благодаря наличию у него строгой и точной дефиниции, четкими семантическими границами и поэтому однозначное в пределах соответствующей классификационной системы»[1,78].

С развитием науки и техники однозначные специальные (номенклатурные) термины могут приобретать дополнительные значения и становятся многозначными общенаучными и техническими терминами, а многозначные термины могут утрачивать свои значения и становятся однозначными. В качестве терминов могут использоваться как слова, употребляемые почти исключительно в рамках данного стиля, так и специальные значения общенародных слов. Такие, например, лексические единицы, как *coercivity*, *keratophone*, *klystron*, *microsyn* и т.п., широко употребляемые в текстах по электронике, трудно встретить за пределами научно-технических материалов. В то же время в этих текстах выступают в качестве терминов и такие слова, как *dead*, *degeneracy*, *ripple*, *gore* и др., имеющие хорошо всем известные общеупотребительные значения.

Термины должны обеспечивать четкое и точное указание на реальные объекты и явления, устанавливать однозначное понимание специалистами передаваемой информации. Поэтому к этому типу слов предъявляются особые требования. Прежде всего термин должен быть точным, т.е. иметь строго определенное значение, которое может быть раскрыто путем логического определения, устанавливающего место обозначенного термином понятия в системе понятий данной области науки или техники. Если какая-то деталь оптического прибора именуется *viewfinder* (видоискатель), то этот термин должен обозначать только эту деталь, выполняющую определенные функции, и никакие другие части данного прибора или какого-либо иного устройства. По тем же причинам термин должен быть однозначным и в этом смысле независимым от контекста. Непосредственно связано с точностью термина и требование, чтобы каждому понятию соответствовал лишь один термин, т.е. чтобы не было терминов-синонимов с совпадающими значениями. И, наконец, термин должен быть сугубо объективным наименованием, лишенным каких-либо побочных смыслов, отвлекающих внимание специалиста, привносящих элемент субъективности. В связи с этим термину «противопоказаны» эмоциональность, метафоричность, наличие каких-либо ассоциаций и т.п.

Однако термины, естественно, не являются единственной составляющей лексики. Выявлено вполне четкое деление лексического состава английской научной и технической литературы на: а) собственно термины; б) слова и сочетания, которые являются «служебными»:

артикли, служебные глаголы, прилагательные, наречия, союзы, местоимения, предлоги, то есть слова, не зависящие от стиля речи и которые присутствуют в любом стиле; в) общенаучная лексика.

Помимо терминов, научный стиль использует общенаучные и общеупотребительные слова. Основную коммуникативную нагрузку в специальных текстах несут общеупотребительные слова и общенаучная терминология, т. е. примерно 600 общетехнических терминов[2:31]. В английских текстах по электричеству, например:

the voltage is applied (ср. напряжение подается)

the magnetic field is set up (ср. магнитное поле создается)

the switch is closed (ср. переключатель замыкается).

Разумеется, в научно-технических материалах встречается большое число общенаучных слов, употребляемых в любых функциональных стилях. В любом научном тексте такие слова преобладают, составляют основу изложения. Благодаря общеупотребительной лексике язык науки сохраняет связь с общелитературным языком и не превращается в язык мудрецов или, как иногда говорят, в язык жрецов, понятный только посвященным, ученым. Но научный стиль не просто берет слова из общелитературного языка. Он производит тщательный отбор слов – прежде всего тех, которые наиболее оптимально выполняют главную функцию, установку научного стиля.

Помимо нейтральных слов и терминологии употребляются так называемые книжные слова: *perform, calculation, circular, phenomenon, maximum, etc.* Книжные слова – это обычно длинные, многосложные заимствованные слова, иногда не полностью ассимилированные, часто имеющие в нейтральном стиле более простые и короткие синонимы, напр.: *phenomenon – phenomena*. Неполная грамматическая ассимиляция выражается, например, в сохранении формы множественного числа, принятой в языке, из которого данное существительное заимствовано, напр.: *automaton – automata*. В качестве исключения встречаются в научно-технических материалах и лексические элементы, более характерные для разговорного стиля. Это предопределяет широкое использование структур типа *А есть Б*, т.е. простых двусоставных предложений с составным сказуемым, состоящим из глагола-связки и именной части (предикатива):

The barn is a unit of measure of nuclear cross sections

A breakdown is an electric discharge through an insulator

Подобные структуры используются и в отрицательной форме, где вместо обычного глагольного отрицания (do not) нередко используется составное сказуемое, в котором предикативу предшествует отрицание non: The stuff is non-shrink. The refrigerants are nontoxic and nonirritating.

Стремление к указанию на реальные объекты, к оперированию вещами приводит к преобладанию в английском научно-техническом стиле именных структур, к характерной для него номинативности. Стремление к номинативности приводит также к замене наречий предложно-именными сочетаниями. Так, accurately становится with accuracy, very easily – with the greatest ease или the easy way (Ср.: to do something the hard way), etc. Разумеется, номинативный характер научно-технического стиля не означает, что в материалах этого стиля полностью отсутствуют полнозначные глаголы в личных формах. Без таких глаголов трудно себе представить связное изложение значительной длины, хотя по некоторым подсчетам число глагольных предикативных форм в научно-технических текстах вдвое меньше, чем в литературных произведениях того же объема. Особое внимание заслуживает широко распространенное в специальных текстах использование переходных глаголов в непереходной форме с пассивным значением:

These filters adapt easily to automatic processing of many materials.

The steel forges well. The unit must test for adequate wiring.

Важная характеристика английского научно-технического стиля, которая отражается в отборе и использовании языковых средств, заключается также в его стремлении к краткости и компактности изложения, что выражается, в частности, в довольно широком использовании эллиптических конструкций. Неправильное понимание этих конструкций нередко приводит к нелепым ошибкам в переводе. Прочитав, что A non-destructive testing college is to open in London this October, преподаватель должен обратить внимание студентов, что открывающийся колледж вовсе не будет неразрушающимся (non-destructive) или испытательным (testing), а будет готовить специалистов в области неразрушающих методов испытания материалов.

Исследуя специфику научно-технического стиля в современном английском языке, необходимо указать на целый ряд более частных грамматических особенностей: широкое употребление множественного

числа вещественных существительных (fats, oils, greases, steels, rare earths, sands, wools, gasolines, etc.), множественного числа в названиях инструментов (clippers, jointers, shears, dividers, compasses, trammels, etc.), использование предлога of для передачи видо-родовых отношений (the oxidizer of liquid oxygen, the fuel of kerosene), распространенность атрибутивных сочетаний со словами type, design, pattern, grade. Чем глубже наука проникает в законы природы, тем более тонкой становится дифференциация видов вещества и свойств предметов. Подобно известному примеру с множеством видов снега у эскимосов, для неспециалиста сталь – одно понятие; металлург знает много различных видов стали.

Характерной чертой научной прозы является также образование неологизмов. Ни в одном стиле литературного языка нет столь благоприятных условий для возникновения неологизмов, как в научной прозе. Новые понятия, которые появляются в результате исследований, настоятельно требуют новых слов для их обозначения. Особенно часты случаи новообразований при помощи аффиксации и конверсии. Стиль научной прозы всегда останется неисчерпаемым источником возникновения новых слов, словосочетаний и новых оттенков значений уже существующих слов. В отличие от неологизмов, появляющихся в живой разговорной речи и в газетно-публицистическом стиле, неологизмы, появляющиеся в стиле научной прозы, оказываются значительно более устойчивыми. В зависимости от того, насколько широко то или иное научное открытие становится известным широкой массам, слова — неологизмы, их обозначающие, входят в фонд общеупотребительной лексики или остаются в обращении лишь в узкой области, где возник такой неологизм. В стиле научной прозы вырабатывается особая, общая для многих разновидностей этого стиля, научная фразеология.

Стиль английской научной прозы очень чутко реагировал на всякие изменения литературных норм и в какой-то степени сам влиял на развитие общелитературных норм английского языка. Это влияние особенно заметно в области лексико-фразеологической. Такое большое количество терминов и терминологических сочетаний обогатило общий литературный язык на разных периодах его развития. Самая главная функция научного стиля – интеллектуально-коммуникативная, другие

функции факультативны. Научный стиль характерен для текстов, предназначенных для сообщения точных сведений из какой-либо специальной области и для закрепления процесса познания. Именно этим обстоятельством и определяется характер особенностей научного стиля в английском языке.

Литература:

1. Глушко М.М. Функциональный стиль общественного языка и методы его исследования. - М., 1974.
2. Гореликова С. Н. Природа термина и некоторые особенности терминообразования в английском языке // Вестник ОГУ. - 2002. - №6.
3. Зайцев А.Б. Некоторые особенности прагматической адаптации перевода англоязычного научного текста на русский язык // Вестник ОГУ. - 2001.- № 5.

Dedus L.
Plekhanov Russian
University of Economics
Moscow

Debates in Teaching English for Specific Purposes

Foreign language course for Food Technology Department senior students of Plekhanov Russian University of Economics has a goal consistent with the general objective – developing competence, knowledge and skills enabling them to communicate in foreign language in their future professional career .

It is noticeable that foreign language learning motivation decreases at senior courses, when the students feel they can operate in the language sufficiently to satisfy their immediate needs in real life. Therefore, the task of teaching on this stage is to restimulate and motivate them, to offer variety in teaching methodology, to choose appropriate techniques that can spark and maintain students interest in the direction of further language acquisition in their field of study.

The most efficient ways to which language teacher can resort to are those that can involve students in the variety of communicative , practicable tasks such as discussion, panel, projects, debates, forums and colloquiums. These interactive techniques demand not only the students intellect and memory but many other cognitive activities. The students are trying to handle many aspects of the language at once –message, intention, vocabulary and syntactical choice,

morphology, stress, intonation and tone of the utterance and the use of the language is incorporated into a piece of professional reality, tailored to special interactive activity.

Debate is one of such activities. It has exceptional value in teaching language relevant to the students future professional career. It presents the activity when speakers with opposite approach to a controversial subject are given equal time to put forward reasons for their views with follow up by a free and open discussion of the issue by the entire group. The major difference of this method from other forms of discussions and presentations, which are widely used in our classes, is that debates offer additional dimension of allowing the audience to ask questions which were not clear during the previous presentation and it provides the opportunity for the correcting the information given by the speaker. Thus debate is a kind of review in which the audience can hear controversial concepts presented by the speakers with opposite viewpoints on the subject, think through the issues discussed and interact with the viewpoints of the speakers. It is a motivational technique which encourages the students to think through concepts creatively and to use the language in natural real life situations.

When organizing a debate it is necessary to find an attractive subject matter of controversial character for discussion and investigation, related to the students future profession. The performance is most effective when it involves student initiative practices. The senior students have already basic knowledge in their field of study and can choose the areas of their interest themselves, and often the topic can correlate with the students' course and diploma essays. After the students selected the topic, they should be divided into 2 teams –affirmative, and the team that disagrees with the topic-negative. Before handing the debate assignments out, it is necessary to explain that some students might be debating positions opposite to their beliefs. This is an important task for them to learn.

As this performance demands spontaneous use of language the learners should have special training to gain the necessary control over language structures that they can use quickly and without reflection: give an opinion, disagree, ask questions, object, protest, interrupt, back up arguments etc. The students need to be aware of the manner to present their argument, remember that debating is a lively interaction between two teams and the audience, so they should hold the attention of the audience with appropriate vocabulary,

body language, voice volume , eye contact and use cue cards only as a prompt and not to write out their speech on cue cards .

The students also should be given guidance in the formal requirements of searching database –to learn as much as they can about the subject and get the point of view of as many authorities as possible ,study articles, books, internet sources.

The students also should be given guidance in the formal requirements of searching database –to learn as much as they can about the subject and get the point of view of as many authorities as possible ,study articles, books, internet resources.

The success of this interactive method much depends on the mediator-the chairman who should be competent in his role which includes introducing the speaker or speakers, reminding the audience to be ready to participate after the presentations are made, soliciting response from the larger group, clarifying questions and answers when necessary, avoiding awkward pauses of silence by posing questions himself, and keeping the discussion on the sharp edge of controversy. He must do all of this while refraining from a lengthy or prominent speaking role himself. At the conclusion he should clarify what issues have been presented, how they relate to one another, and to what results the discussion arrived.

The following debates conducted in the Department of Food Technology provoked the interest of students, provided an incentive to learn more about the problem and became the subjects of lively discussions : 1.Vegetarian Nutrition. Good or Bad? 2. Genetically Modified Food . Pros and Cons. 3. Low -Carbohydrate Diets. Health Benefits and Reasons against Following It. 4. High Pressure Food Processing. Advantages and Disadvantages. 5. Food Additives. Benefits and Dangers. 6. Food Irradiation. For and Against. 7. Nanotechnology in Food Industry. Benefits and Risks.

The use of these debates proved to be highly motivational. It encouraged the students to search , information in a foreign language, to work with it, to think through their professional concepts that have been hazy, to learn problem-solving techniques that can be applied in their future research in professional fields. Moreover, the debates involved the students in the variety of communicative tasks where students obtained the skills of the appropriate language use and gained the experience in the use of the foreign language as an important social and professional skill.

References:

1. Ковальчук М.А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению. - М.: Высшая школа, 2008.
2. Лучик Т.С. Образовательные технологии «Дебаты» в учебном процессе // Иностранные языки в школе. 2010. - № 2. - С. 21-26.
3. Rear D. Shibaura Institute of technology, Tokio 2010. [Электронный ресурс]: ELT WorldOnline.com: (дата обращения: 13.04.2011).

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В КОНТЕКСТЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Антонова М.Б.

Высшая школа экономики
г. Москва

Архетипические представления о семантике английских прилагательных со значением ментальной характеристики

С утверждением когнитивной парадигмы знаний значительное место в лингвистических исследованиях занимают вопросы концептуализации как процесса, демонстрирующего антропоцентризм человеческого мышления. Особенно интересно, на наш взгляд, рассмотреть механизмы формирования концептуальных оснований имен прилагательных, образующих во многих отношениях непростую языковую категорию.

Прежде всего необходимо отметить, что, в отличие от присутствующих во всех языках категорий глагола и имени существительного, встречаются языки, в которых прилагательные либо вообще отсутствуют, либо составляют немногочисленную категорию, в которую входят слова, называющие такие неотъемлемые свойства предметов, как размер, форма, цвет, вкус, текстура [10: 13-14]. Что касается английского языка, то картина здесь совершенно иная: категория адъективных имен не только обширна, но и, по наблюдению Т. Гивона, потенциально может включать безграничное количество единиц [9: 816].

Неоднократно отмечалось, что прилагательные демонстрируют признаки, характерные для других знаменательных частей речи. Так, Дж. Росс и Дж. Лакофф пришли к выводу, что адъективы являются разновидностью глаголов: “strong evidence for the assertion that what traditional grammarians called adjectives and verbs are really members of the same major grammatical category” [цит. по 9: 830]. В трансформационной грамматике впервые обратились к изучению глубинной структуры прилагательных. Согласно гипотезе Н. Хомского, прилагательные являются производными от предложений, и на глубинном уровне фразы *The tall man left* находится предложение *The man is tall*. А Дж. Лакофф полагает, что за каждым прилагательным в атрибутивной функции стоит экстра глубинное предложение (*extra deep structure sentence*) [11: 145]. В

результате трансформации глубинных структур прилагательных Т. Гивон заключает, что прилагательные не являются семантическими примитивами в отличие от существительных и глаголов [9: 835]. Однако исследования генеративистов не затрагивали когнитивного аспекта семантики прилагательных.

Еще в рамках традиционного подхода исследователи установили, что значения полисемичных слов порождаются общей идеей. Анализируя семантику испанского прилагательного *puevo*, А.И. Ещенко определяет такую идею как общий минимум значения лексемы, который включает в себя «набор наиболее абстрактных семантических признаков и образует архисемему, входящую в состав любого индивидуального значения лексемы» [4: 31]. Изучение поля прилагательных цвета в разных языках показало, что когнитивные модели цветоименований группируются вокруг нескольких концептуальных ядер [1].

В своем исследовании мы разделяем мнение о том, что «в процессе познавательной деятельности человек членит реальность на отдельные элементарные представления» [3: 17], и вслед за И.К. Галаншиной будем обозначать их как базовые концепты. Поскольку посредством адъективных имен на языковом уровне передаются определенные концептуальные структуры, в наши задачи входит установить, какие базовые концепты формируют эти структуры и, соответственно, семантику прилагательных.

Хотя «преобразование языка в речь происходит в силу определенных установок, стереотипов, свойственных членам данного языкового коллектива» [2: 366], существуют архетипические представления, по своему отражаемые в конкретных языках. В ходе исследования группы прилагательных, обозначающих ментальные характеристики человека, были выявлены прилагательные, семантика которых включает архетипические составляющие, и также прилагательные, обладающие национально-культурной спецификой. Мы полагаем, что, независимо от времени создания слова, его семантика может строиться на базе идей, отражающих «коллективное бессознательное», поскольку, как писал К.Г. Юнг, «фантазии, имеющие архетипическую структуру, возникают самопроизвольно и в любое время и в любом месте, даже если всякая возможность для их заимствования отсутствует» [8: 12].

Ученые отмечают, что особенность человеческого мышления – представлять все явления и процессы окружающей жизни в виде антиномических пар: «в архаических культурах Евразии... и всего мира фиксируется устойчивая система бинарных оппозиций, характеризующих структуру физического, психического и социальных миров» [6: 501]. Интересен тот факт, что еще в древности люди осознавали эту особенность человеческого мышления. Аристотель приводит бинарную классификацию, разработанную пифагорейцами, по мнению которых «имеется десять начал, расположенных попарно: предел и беспредельное, нечетное и четное, единое и множество, правое и левое, мужское и женское, покоящееся и движущееся, прямое и кривое, свет и тьма, хорошее и дурное, квадратное и продолговатое» [цит. по 6: 502].

Е.М. Мелетинский выявил и детально исследовал многочисленные бинарные оппозиции, в результате чего пришел к заключению, что они базируются на «простейшей пространственной и чувственной ориентации человека (верх/низ, левый/правый,...), которые затем “объективируются” и дополняются простейшими соотношениями в космическом пространственно-временном континууме (...солнце/луна...), в социуме (свой/чужой...)» [5: 230]. При этом один элемент оппозиции маркирован положительно, а противоположный – отрицательно.

В семантике прилагательных со значением ментальной характеристики актуализируются, в частности, такие архетипические оппозиции, как Правое – Левое и Свой – Чужой.

В архаических картинах мира «правое» ассоциировалось с жизнью, счастьем, и входило в группу положительных элементов наряду с понятиями «мужское, солнечное, южное, теплое, доброе» [7: 236; 6: 634-635]. В работах, посвященных исследованию древних культур и архаическому сознанию, выдвигается гипотеза о том, что пространственное членение мира имеет биологическую природу. В архаических культурах пространственная ориентация наложилась на космический порядок, а затем – на социальный [6: 502-503]. При этом положительная маркированность «правого» обусловлена прежде всего физиолого-психологическими причинами – правая рука является наиболее сильной и способной к действиям, что связано «с генетическими особенностями устройства правого и левого полушария человека, в частности, с доминантностью левого полушария, управляющего

движением правой руки» [Там же: 505]. Однако существует точка зрения, согласно которой преимущественное положение правой руки объясняется выделением правой стороны как сакральной в силу того, что при обращении к восходу Солнца – подателю жизни, справа оказывается солнечная, южная сторона. Понятие «правое» встраивается в систему бинарных оппозиций: правое/левое, юг/север, сакральное/профанное, мужское/женское, свет/тьма и т.д. [Там же].

Семантика прилагательного *dexterous* основывается на базовом концепте ОРИЕНТАЦИЯ ОТНОСИТЕЛЬНО СТОРОН СВЕТА. Данное прилагательное образовано от лат. прил. *dexter* *правый, находящийся справа* от PIE основы **desk-* *находящийся по правую руку*. Поскольку «правое» обладает архетипическим смыслом положительного, то данное прилагательное передает положительную ментальную характеристику. Интересно, что оппозиция концептуальных операторов «правый» – «левый» является асимметричной, с невербализованным вторым членом. По нашему мнению, в семантике адъектива *dexterous* отразились оба архаические представления значимости правой стороны. Во-первых, это представление о ведущей роли правой руки при выполнении различных действий, о том, что человек – правша. Умелость ремесленника определяется искусностью ручной работы, т.е. тем, насколько хорошо человек умеет владеть правой рукой. Неслучайно английское прилагательное *dexterous* включает значение «праворукий». Во-вторых, представление о том, что ремесло относится к понятиям положительного ряда, ремесленные изделия связаны с жизнью, благодатью, некоторые из них, особенно режущие и колющие, служат оберегами [7: 423]. То, что латинское прилагательное *dexter*, помимо значения «правый, находящийся справа», имеет значения «умелый, искусный», «удобный», «благотворный, спасительный, милостивый» свидетельствует о положительной оценке, передаваемой первым элементом оппозиции «правый – левый».

Достичь высокого мастерства дано не каждому, только человек, обладающий необходимыми способностями и умом, в состоянии стать искусным ремесленником. Прилагательное *dexterous* характеризует человека способного, сообразительного и умелого.

В семантике ряда прилагательных ментальной характеристики реализуется и другая архетипическая оппозиция: «свой – чужой». В группу

таких слов входят адъективы, концептуальная структура которых организуется, в частности, базовым концептом ПРИСВОЕНИЕ. Поскольку понятие «свой» маркировано положительно, то прилагательные, семантика которых базируется на идее присвоения, выражают положительную ментальную характеристику человека. Например, этимологом прилагательного *clever* 1590 г. является слово из восточно-английского диалекта, означавшее «expert at seizing». Предположительно, значение прилагательного *clever* сложилось под влиянием ОЕ существительного *clifer claw, hand*. Употребление адъектива по отношению к интеллектуальным способностям впервые зарегистрировано в 1704 г. [12].

Этимонами прилагательных *apt, inept* также являются основы со значением «хватать». Слово *apt* XIV в. происходит от лат. *aptus прилаженный, пригодный, соразмерный, способный*, образованного от протоиндоевропейской основы **ap-* *to grasp, take, reach* [12]. В современном английском у прилагательных развились следующие значения: *apt* – quick to learn and understand; *inept* – incompetent.

Присвоение предмета может осуществляться посредством двух близких по характеру протекания действий, различающихся по интенсивности: либо «хватать», либо «брать». И в концептуальной структуре слов *sarable, incarable, percipive, percipient* фиксируются обе идеи. Прилагательные *sarable, incarable* восходят к лат. гл. *sarere хватать, брать, получать*. Слова *percipive* и *percipient* этимологически происходят от лат. гл. *percipere*, также мотивированного глаголом *sarere*. Интересно, что латинский глагол образован от протоиндоевропейской основы **kap-* *to grasp*.

Значения рассмотренных прилагательных возникают в результате метафорической проекции механического действия (область-донор) на умственную деятельность (область-реципиент). Механическое действие «хватать» включает несколько последовательных этапов: человек должен достичь предмет – протянуть руку – схватить – удержать. Причем, чтобы схватить, необходима скорость движения и усилие, направленное на удержание предмета. При этом немаловажное значение имеют размеры предмета, которые позволят совершить данное действие. Не случайно в санскрите слово *karati*, происходящее от протоиндоевропейской основы **kap-*, имеет значение *two handfuls две пригоршни*. Аналогично, чтобы

приобрести некое знание, требуется иметь доступ к информации, понять, освоить (схватить), удержать в памяти, проявить быстроту мышления. И объем знания должен быть посильным для освоения. В результате подобно тому, как человек присваивает предмет, так и знание становится «своим».

Кроме того в концептуальной структуре слова может передаваться идея взаимосвязанных операций «брать» – «держатъ». Второе действие является обязательным условием для осуществления второго. Так, прилагательные *able, unable* XIV в. восходят к лат. гл. *habere* *держатъ, брать*.

В случае неспособности человека сделать предмет своим, если предмет остается «чужим», такое качество оценивается отрицательно. На языковом уровне не-присвоение передается при помощи словообразовательных аффиксов *in-, in-*.

Таким образом возможно заключить, что в концептуальной основе семантики английских прилагательных со значением ментальной характеристики человека лежат архетипические оппозиции, обуславливающие положительную или отрицательную оценку обозначаемого качества.

Литература:

1. Братчикова Н.С. Цветовая картина мира в финском и русском языковом сознании: дис. ... д. филол. наук. – М., 2006.
2. Гак В.Г. Высказывание и ситуация // проблемы структурной лингвистики. – М., 1973. – С. 349-372.
3. Галаншина И.К. Функциональный статус наречий в системе частей речи: Автореферат дис. канд. филол. наук. – М., 1989.
4. Ещенко А.И. Семантическая микросистема прилагательного *pueblo* в современном испанском языке: дис. ...канд. филол. наук. – М., 1976.
5. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. – М.: Наука, 1976.
6. Подосинов А.В. Ориентация по странам света в архаических культурах Евразии. – М.: Языки русской культуры, 1999.
7. Славянские древности: Этнолингвистический словарь / под ред. Н.И. Толстого в 5 томах. – Т. 4. – М.: Международные отношения, 2009.
8. Юнг К.Г. Психологический комментарий к «Тибетской книге мертвых» // Тибетская книга мертвых. – М., 1995. – С. 5-18.
9. Givon T. Notes on the semantic structure of English adjectives. // *Language*. - Vol. 46. №4. - 1970. – P. 816–837.

10. Givon T. On understanding grammar. – N.-Y., San Francisco, London, 1979.
11. Lakoff G. Pronominalization, negation, and the analysis of adverbs // Readings in English transformational grammar. – Wiltham, Massachusetts, 1970. – P. 145-165.
12. Oxford Dictionary of English Etymology. – Oxford, 1966.

Варнакова М.М.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Системные связи фразеологических единиц в испанском языке

У любого языка большой, но все-таки ограниченный запас слов, а свободно организуемых словосочетаний много. Но если внимательно присмотреться к языку, то в нем не трудно обнаружить значительное число словесных групп, которые стали своего рода устойчивыми формулами и употребляются носителями в строгой заданной форме и используются в готовом виде, без особых изменений. Подобные выражения входят наряду со словами в активный и в пассивный запас каждого носителя языка. Рассматриваемые устойчивые словосочетания вступают в различные отношения, как между собой, так и с другими лексическими единицами языка. Фразеологизмам присущи практически все системные связи, которые есть у обычных слов, но в значительно меньшей степени.

Полисемия. Большинство фразеологизмов являются моносемантическими (однозначными), однако определенное число устойчивых оборотов (приблизительно 17 – 20 %) в процессе развития приобрело многозначность. У полисемантического фразеологизма не следует искать большого количества значений, как это бывает у многих слов в испанском языке. Фразеологическая полисемия более ограничена. Обычно у многозначной фразеологической единицы выделяется два или три значения. Больше их значение фиксируется не так уж часто. Например, выражение *mala fé* имеет следующие значения: 1. нечестность, непорядочность, двуличность; 2. вероломство, коварство, бесстыдство; *entre dos aguas* - 1. под водой; 2. осторожно, с оглядкой; 3. нерешительно, в замешательстве; 4. В опасности, между двух огней и т.п [1].

Употребление многозначного фразеологизма зависит не только от контекстуальных и ситуативных условий (коннотативный макроэлемент,

эмосема), но и от грамматической обусловленности, от управления, сочетаемости, синтаксической функции, одушевленности и неодушевленности называемого объекта и т.п. Например, фразеологизм *tener en el corazón, guardar en el corazón*, если употребляется с одушевленным прямым дополнением (*a alguna persona*), означает «любить, испытывать нежные чувства к человеку», а с неодушевленными обладает значением «хорошо помнить, хранить долгую память»: *Y el besito que me dio mi madre lo guardo en el corazón. Tengo en el corazón los recuerdos de aquel bello día.*

Глагольный фразеологизм *ganar la palma* в качестве непереходимого оборота имеет смысл «прийти первым в условленное место», а при косвенной переходности (*Roberto les ha ganado la palma a todos*) означает «одержать верх над всеми, победить всех».

Синонимия. Фразеологические единицы могут быть связаны синонимическими отношениями. Это происходит, когда их константно-фразовые или фразеологически-связанные значения выражают одинаковые понятия и различия, имеют одинаковое значение и стилистическую окраску, но лексико-семантическое содержание внутренней формы должно быть разным. Если оно совпадает, то данные сравнимые фразеологизмы уже следует рассматривать не как синонимы, а как варианты одного и того же фразеологизма.

По своему грамматическому устройству фразеологические синонимы могут быть:

- *равноструктурными*, когда их модель оказывается одинаковой: *burro de carga – cabeza de turco* (козел отпущения)

- *сходноструктурными*, когда их модель отличается на грамматическом уровне: наличием или отсутствием артиклей, местоимений и других показателей (рода, числа): *ganar las palmas – cosechar laureles* (удостоиться награды).

- *разноструктурными*, когда их модели не совпадают: *con el corazón en la mano – a banderas desplegadas* (с открытой душой).

Фразеологические синонимы не составляют в языке обособленных синонимических рядов, но они существенно увеличивают эмоционально-экспрессивные и оценочные возможности синонимических рядов.

Омонимия. У фразеологизмов отмечаются редкие случаи омонимических связей. Фразеологическая омонимия возникает главным

образом под воздействием трех причин: при распаде полисемии, когда со временем одно из значений фразеологизма приобретает формальную самостоятельность: *echar la bendición* (благословить; умыть руки). Распад полисемии привел к образованию двух омонимических фразеологизмов: *quitar el hipo* – испугать; приятно поразить; когда одно полисемантическое слово дало при образовании однотипных фразеологизмов разные значения: *tener mosca* – быть вспыльчивым; быть при деньгах. Слово реализовало просторечное значение «деньги»; когда из одного и того же свободного сочетания возникают в разных условиях и в разное время самостоятельные обороты: *hacer humo* – жить на одном месте; оказать недружелюбный прием.

Антонимия. Среди устойчивых словосочетаний встречаются также антонимические пары, хотя их число весьма ограничено: *rájaro gordo, pez gordo* (важная птица), *Don nadie, rosa cosa* (мелкая сошка).

В испанском языке есть определенное число своеобразных фразеологических антонимов, в состав которых входят прилагательные *bueno – malo* и наречия *mal – bien*: *buen arte* (ловкость, сноровка) – *mal arte* (неловкость, неумение). Структура таких оборотов остается равнозначной, меняется лишь качественная оценка. Иногда в подобных парах прилагательные нейтрализуются и оба оборота означают одно и то же: *ser buena/mala récora* (быть продувной бестией), но в данном случае они перестают быть антонимами, и относятся к явлению фразеологической вариативности.

Некоторые слова обладают свойством закрепляться в качестве компонентов многих устойчивых сочетаний. *Полифразеологичность* характерна для определенных слов конкретных лексико-семантических групп, которые охватывают наименования жизненно важных объектов, действий, явлений и качеств. Например части человеческого тела (*cabeza, brazo, pie, boca, pelo*), явления природы (*agua, aire, fuego*), прилагательные (*bueno, malo, blanco*), наречия (*bien, mal*) и некоторые числительные (*dos, cuatro, ciento*).

Литература:

1. Виноградов В.С. Лексикология испанского языка. - М., 1999.

Угрюмова Н. И.
Академия ФСБ России
г. Москва

Некоторые методические вопросы разработки курса «Страноведение страны изучаемого языка»

В настоящее время обучение иностранному языку в вузе рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста любого профиля. И хотя обучение иностранному языку в вузе носит многоцелевой характер, одна из практических целей такого обучения заключается в формировании у студентов способности и готовности к межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности. Готовность и способность к межкультурной коммуникации предполагает комплексное знание экономико-географических, историко-политических и культурных особенностей страны изучаемого языка.

Для обеспечения этой составляющей профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в учебный процесс вводится специальный курс «Страноведение страны изучаемого языка».

В системе других наук страноведение является старейшей ветвью географии, возникшей ещё в античном мире и вызванной к жизни практическими потребностями людей в познании различных стран. В течение тысячелетий, начиная с Геродота и Страбона, страноведение носило универсальный характер, охватывая все стороны природы, истории, населения, экономики, культуры и политики той или иной страны.

В конце XIX — начале XX в. популярность получает французская страноведческо-краеведческая школа, главным представителем которой являлся Видадь де ла Бланш. Этому направлению были присущи как большое искусство описания тех или иных стран, так и его гуманистическая направленность. Это направление получило название «география человека». Характерным для трудов де ла Бланш было отсутствие четко выраженной программы, кроме того, автор не придерживался какой-либо схемы описания той или иной страны. Все данные излагались так, чтобы на первый план выходил, прежде всего, контраст стран. Для этого выбирались и объединялись наиболее интересные и впечатляющие факты. Нередко в один ряд ставились

далекие друг от друга аспекты, например климатические, этнографические, политические. Основное внимание французской школы страноведения было направлено на человека, и первичным, основным объектом исследования являлся «образ жизни».

Большую роль в развитии современного страноведения сыграл географ Н. Н. Баранский [2], который внёс значительный вклад в разработку его методологических основ и сформулировал его задачи. Согласно точке зрения Н.Н. Баранского страноведение изучает страны, создавая для них комплексные характеристики или же их "визитные карточки", как говорил ученый. При этом главным в страноведении была, есть и будет необходимость выявления, исследования и характеристики географической специфики стран и районов. Н.Н. Баранский рассматривал страноведение как "купол" над всей географией и отводил ему место связывающего моста между этой наукой и общечеловеческой культурой. По мнению Н.Н. Баранского, в работах по страноведению должны присутствовать следующие разделы: особенности характеризующей страны, ее территория и природа, история, население, хозяйство, общество, экологическое состояние и перспективы развития.

Н.Н.Баранский различал два подхода к страноведению:

- Согласно первому подходу, страноведение, не претендуя на роль особой науки, должно быть лишь организационной формой объединения разносторонних знаний о той или иной определенной стране. Оно систематизирует и обобщает разнородные данные о природе, населении, хозяйстве, культуре и социальной организации страны.

- Согласно второму подходу, страноведение является одной из научных дисциплин, входящих в систему географических наук, и составляет ее важную и неотъемлемую часть.

Поскольку теоретические знания по научной дисциплине «Страноведение» не являются целью обучения иностранному языку в вузе, то для нас наиболее целесообразным является первый подход к страноведению, как к организационной форме объединения разносторонних знаний о стране изучаемого языка. Именно такой подход требует ориентации содержания курса «Страноведение страны изучаемого языка», организации и методов его преподавания на качественно иную перспективу.

Основными методами, используемыми в страноведении страны изучаемого языка, являются:

- аналитический,
- хронологический (временной),
- географический.
- культурный.

Так, например, многие черты современного облика той или иной страны, своеобразие её традиций, искусства, языка определяются особенностями её исторического развития. Поэтому исторический раздел является обязательной составной частью страноведения страны изучаемого языка.

Страноведение страны изучаемого языка осуществляет следующие функции:

• **просветительскую** – изучение страны и создание «образа» страны, в которой народ говорит на изучаемом языке;

• **информационную** - предоставление возможностей использования широкого набора сведений о природе, населении, народах, культуре, экономике страны изучаемого языка, её особенностях и типичных чертах;

• **развивающую** – предоставление возможностей оценить особенности страны изучаемого языка и родной страны;

• **учебную** – совершенствование навыков и умений владения устной и письменной речью изучаемого языка.

В процессе подготовки курса «Страноведение США» мы пришли к выводу, что при его разработке следует учитывать лавинообразное возрастание количества сведений о стране изучаемого языка. Поэтому попытка дать в рамках вузовского курса все необходимые сведения становится бесперспективной [4].

Необходимо разумное ограничение информации, поскольку в практике учебного процесса в вузе обучение дополняется самообразованием, т.е. деятельностью обучаемых по поиску и усвоению новых знаний. Это необходимая часть обеспечения профессиональной долговечности и мобильности специалиста в современных условиях.

Умение учиться, самостоятельно перерабатывать новые сведения и преобразовывать их с учетом собственных потребностей, способности к самообразованию, к целенаправленному самосовершенствованию в

современных условиях должны быть неотъемлемой частью подготовки специалиста в вузе.

Кроме этого, необходимо учитывать комплексный характер и тесное взаимодействие курса страноведения страны изучаемого языка с другими курсами в рамках преподавания иностранных языков в вузе. Это требует активнее развивать у обучаемых системное мышление и осуществлять системный подход к разработке курсов, имеющих точки взаимодействия.

Еще одной главной задачей при разработке курса «Страноведение страны изучаемого языка» является подготовка учебного материала для учебных занятий, т.е. средств обучения. Под средствами обучения мы понимаем, главным образом, учебник или учебное пособие, текстовые и символические записи на доске, тексты на экране компьютера и др. Все средства обучения данного курса должны быть представлены на соответствующем иностранном языке.

При разработке курса «Страноведение страны изучаемого языка» преподаватель должен, прежде всего, решить несколько задач по отбору учебной информации для учебных занятий, подготовке учебных материалов (учебных пособий, учебных вспомогательных материалов, тестовых заданий и др.).

Подготовка учебного пособия требует наведения порядка в иноязычном лексическом материале, поскольку отсутствие такого порядка крайне опасно. Еще Гальперин писал, что субъективизм и произвол, неразбериха и путаница, небрежность, анархия и разногласия терминов создает немало трудностей и тупиков при восприятии информации на иностранном языке.

Чтобы в какой-то мере сориентировать обучаемых в этом многообразии лексического материала, нами была предпринята попытка стратификации подъязыка страноведения США.

Своеобразие функционирования языка в той или иной сфере общения ярче всего проявляется на лексическом уровне. В последнее время в качестве объекта исследования лексики различных подъязыков используются реальные речевые произведения – аутентичные тексты, словарный состав которых подвергается стратификации. В результате такого подхода к изучению лексического материала было выявлено несколько слоев лексики специальных подъязыков.

В наиболее общем виде словарный состав специальных подъязыков представляется тройным:

- общеупотребительная лексика;
- общетехническая/ общенаучная/общеполитическая лексика;
- собственно термины.

Существует точка зрения, согласно которой весь лексикон языка науки можно представить в виде конусообразной пирамиды, основу которой составляют общеупотребительная лексика, середину – общенаучная лексика, а на вершине находятся термины [3].

В качестве модели расслоения лексики «рафинированного» специального текста (например, документации) может служить деление словарного состава на:

- общеупотребительную лексику;
- общенаучную лексику;
- общую терминологию подъязыка;
- специальную терминологию подъязыка.

В каждой из вышеперечисленных моделей стратификации лексики интеллективного функционального стиля присутствует общеупотребительная лексика. Под общеупотребительной лексикой подразумевается наиболее часто употребляющаяся (самые частотные словоформы с $F > 100$) лексика общего языка в различных речевых произведениях, которая включает в себя слова общего и общелитературного языка [5]. В подъязыке страноведения этот слой представлен, главным образом, высокочастотными глаголами-связками, служебными и строевыми словами, «цементирующими» этот костяк.

Под общенаучной лексикой понимаются слова и словосочетания, при помощи которых можно описать и охарактеризовать явления и процессы самых разных наук, но которые не являются терминами, то есть слова, составляющие базу или основу любого научного изложения и воспринимающиеся как «формулы» научной речи.

В филологии не раз высказывалось мнение, что совокупность произведений речи, выполняющих преимущественно функцию сообщения, составляют интеллективный функциональный стиль. В состав интеллективного стиля входит множество языков для специальных целей разных наук, совокупность которых образует регистр научной речи. Ахманова О.С. утверждала, что язык научного изложения в своей основе

остается одним и тем же для разных областей науки, исключая терминологию. И хотя существует устойчивое мнение, что общенаучная лексика интердисциплинарна по своему характеру и может быть использована в любой сфере деятельности, ряд проведенных исследований убеждает нас в обратном.

Так исследование общенаучной лексики дипломатической переписки показывает, что этот подъязык изобилует производными словами общенаучной лексики, которые объединяются по признаку общности основы. Оказывается, что в дипломатическом письме как разновидности интеллективного стиля употребляются не отдельные слова общенаучной лексики, а практически все производные одной основы, так называемые «триады»: глагол, прилагательное, существительное. Благодаря повторению слов с одной основой удается усиливать сообщение, противопоставляя действие и результат [3].

Понятийно обусловленной является терминологическая лексика, которая обозначает понятия науки и воспринимается как вершина развития языка. Терминологический слой любого подъязыка объединяет слова, в которых отражается более узкий, специальный характер лексики. Как и любая учебная дисциплина, страноведение имеет свою терминологию. Поскольку курс «Страноведение страны изучаемого языка» представляет собою объединение географических, экономических, политических, правовых, дипломатических и военных знаний, то это не может не иметь отражение в лексическом составе текстов по страноведению, которые имеют помимо политических терминов, также и географические, экономические, юридические и военные термины.

В аутентичных текстах по страноведению встречается большое количество номенклатурных образований, под которыми принято понимать названия государственных органов, организаций, военных союзов, договоров, соглашений, пактов, меморандумов, внешнеполитических концепций, доктрин, названия войн, конфликтов, кризисов, конвенций и конференций, названия знаменательных дат и праздников, периодов и эпохальных явлений, а также их аббревиатуры, например: The Ku Klux Klan (KKK), the New York Stock Exchange (NYSE), the National Recovery Administration (NRA), the Civilian Conservation Corps (CCC), the Pan-American Security Zone (PASZ), the Deliverance-Day (D-Day), the Democratic National Committee (DNC), the Conservative Democratic Forum

(CDF), the Young Democrats of America (YDA), Volunteers in Service to America (VISTA), the Grand Old Party (GOP), the Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA).

Обслуживая такую специфическую область знаний как страноведение страны изучаемого языка, языковой материал распределяется на некоторое количество тематических групп, вокруг которых формируется система определенных терминов, клишированных выражений, номенклатурных образований, создающих специфику и целостность данного подъязыка в составе интеллектуального стиля. Подъязык страноведения страны изучаемого языка существует в рамках развитых литературных языков и в целом ориентируется на общеязыковые нормы употребления.

Указанные модели расслоения лексического материала специальных подъязыков представляют интерес не только для лексикографов и стилистов, но и для методистов, занимающихся составлением словарей-минимумов различных подъязыков в учебных целях. Логично предположить, что слои лексического материала, установленные в результате стратификации и характерные для определенного подъязыка, должны быть представлены в словаре-минимуме, поскольку он является базовым учебным лексиконом.

Литература:

1. Андреев А.А. Средства новых информационных технологий в образовании: систематизация и тенденция развития. Основы применения информационных технологий в учебном процессе ВУЗов. - М., 1995.
2. Баранский Н.Н. Экономическая география. Экономическая картография. - М., 1960.
3. Вдовина О.А. Основные характеристики лексического состава дипломатической переписки как разновидности интеллективного стиля // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: Сборник материалов IV Всероссийской (с международным участием) конференции. - Т. 2. - М., 2010.
4. Демина В.А. Современное состояние теории и практики обучения иностранным языкам // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: Сборник материалов IV Всероссийской (с международным участием) конференции. - Т. 2. - М.: РГСУ, 2010.
5. Угрюмова Н.И. О необходимости методического анализа новой иноязычной лексики. Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. - М., 2003.

Курбакова С.Н.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Когнитивный статус дейктической триады

Задача исследования путей формирования многомерного образа мира в сознании индивида, а также изучение того, как он функционирует, опосредуя деятельность людей, четко поставлена А.Н. Леонтьевым [3], показавшим, что система значений выступает в роли пятого квазиизмерения, в котором открывается человеку объективный мир, существующий в трехмерном пространстве и во времени. Мысль А.Н. Леонтьева о том, что не мир образов, а образ мира, возникающий у субъекта в результате его деятельности в нем, регулирует и направляет его деятельность, в той числе и речевую, позволяет нам думать о ведущей роли дейксиса в формировании субъектом адекватного представления об объективной действительности.

Существуют мнения, что структурализация индивидуального концепта, в котором отражены признаки любого экзистенциального феномена, определяется когнитивной моделью, представляющей собой некую концептуальную схему или гештальт [1: 92]. Однако вопрос о том, что определяет структуру самой когнитивной модели значения до сих пор остается открытым. Есть предположение, что структура когнитивной модели индивидуального концепта формируется под влиянием всех ментальных структур, особое место среди которых занимают представления о деятеле (субъекте, совершающем активность), времени и пространстве (месте совершения активности), поскольку эти дейктические координаты характеризуют основные параметры бытия. С другой стороны, принимая точку зрения М.А. Холодной на интеллект как форму организации индивидуального ментального опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций [5], мы считаем, что каждый уровень ментального опыта оказывает свое влияние на формирование индивидуального понятия о лице, времени и пространстве. Ментальные структуры когнитивного опыта, являясь психическими механизмами,

отвечающими за эффективную переработку информации с применением различных способов ее кодирования, реорганизацию прошлого опыта в когнитивные схемы с целью формирования семантических и понятийных структур, непосредственно отвечают за оперативную обработку информации [2: 192]. Сеем предположить, что дейксис как система ориентирования речевого действия относительно координат лица, времени и пространства представляет собой в когнитивном плане одну из ментальных структур, с помощью которых контролируются процессы переработки информации и выражаются особенности информационно-поисковых стратегий. Ментальная структура дейксиса выступает в качестве интегратора когнитивной и аффективной сфер.

Имеет ли мы основания говорить о дейксисе как концепте? Для ответа на этот вопрос необходимо уточнить, что определяется термином «концепт». Известно, что сознание человека, локализуясь в мозге и являясь собой функцию мозга, отражает объективную и субъективную действительность. Как отмечает И.А. Стернин, «концепт, как и значение, представляют собой результат отражения действительности сознанием» [4: 135]. Для современной философии, психологии, психолингвистики, нейрофизиологии и ряда других наук очевидным является неоднородность сознания, что проявляется в сосуществовании разных видов сознания (может это вызвано различными видами деятельности человека, ведь осознание действительности происходит в процессе совершения активности для достижения каких-либо целей?). Для решения поставленной нами задачи существенным является разграничение когнитивного сознания как информационного тезауруса человека, который образован упорядоченными концептами – единицами мышления, представляющими в ментальной форме отраженную, познанную и осмысленную субъектом действительность, и языкового сознания как закрепленного языковыми знаками опыта отражения действительности, которое существует в виде совокупности упорядоченных значений языковых знаков. Данное разграничение позволяет противопоставить концепты и значения как ментальные единицы, вычленяемые, соответственно, в когнитивном и языковом сознании и образующих само содержание этих видов сознания. Для современных исследований в области когнитивной лингвистики концепт и значение в равной мере представляют собой отражение действительности (объективной и

субъективной). «Оба явления – значение и концепт – когнитивной природы, оба представляют собой результат отражения действительности. При этом значение выступает как часть концепта, называемая регулярно используемым и воспроизводимым в данном сообществе языковым знаком и представляющая собой коммуникативно релевантную для данной лингвокультурной общности часть концепта» [4: 136]. В том смысле, что дейксис как система представлений о субъекте, времени и пространстве совершения деятельности включает в себя не только актуально осознаваемые и используемые в общении смысловые компоненты, связанные со словом, но и информацию, которая отражает общую информационную базу человека, его знания о людях, времени и пространстве, которые могут и не обнаруживаться непосредственно в речи, мы вправе говорить о дейксисе как концепте. Содержанием концепта дейксиса являются представления о деятеле, времени и пространстве.

Размышления о когнитивном статусе дейктической триады подтолкнул нас к идее, что о дейксисе, в котором выделяют личный дейксис, темпоральный дейксис, пространственный дейксис, в контексте нашего исследования целесообразно говорить как об *устойчивой конфигурации из этих трех взаимосвязанных концептов*. Таким мы видим когнитивный статус дейктической триады.

Литература:

1. Белявская Е.Г. Когнитивные основания изучения семантики слова // Структуры представления знаний о языке. - М., 1994
2. Клименко А.П., Бубнова И.А. Структура когнитивной модели индивидуального значения слова в психолингвистической парадигме // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация. Сб. статей / ИЯ РАН. - Калуга, 2005.
3. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вести МГУ. - Серия. 14, Психология. - 2005. - № 2.
4. Стернин И.А. Значение и концепт: сходства и различия // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация. - Калуга, 2005.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - СПб, 2002.

Василенко Е.В.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

К вопросу об управлении процессом общения на занятии иностранного языка

В методике преподавания иностранных языков существуют определенные проблемы, к которым исследователи и методисты сегодня обращаются вновь и вновь. Будучи решенными на одном этапе своего развития, они требуют к себе внимания на другом. Такой проблемой является обучение личностно-ориентированному общению.

В настоящее время обучение иностранным языкам рассматривается под углом зрения коммуникативной деятельности, общения. Личностно-ориентированное общение представляет собой одну из наиболее сложных областей общения. Чтобы превратить иноязычное общение на занятии в личностно-ориентированный процесс, студенты должны не просто имитировать деятельность, а творчески ее организовывать. Средством обучения такому общению может выступать чтение текстов. При этом важной качественной стороной процесса обучения чтению является требование о том, что оно должно способствовать развитию речемыслительной активности студентов. Такой подход имеет большое методическое значение, т.к. предполагает использование таких приемов обучения, которые были бы направлены на постоянное вовлечение студентов в процесс общения, т.е. практическое пользование языком.

Чтобы общение на основе текста было активным им надо управлять. Упражнение предопределяет речевую деятельность студентов, практически моделирует ее. Вот почему упражнение – это как бы маленький сценарий акта общения, в котором задана программа действий говорящего, а также читающего [1]. Именно упражнения являются материальным средством организации деятельности преподавателя и студента, следовательно, они могут обеспечить управление общением.

Для организации управления процессом общения на основе текста можно выделить следующие факторы [4]:

1. Все предтекстовые упражнения должны обеспечивать «вхождение» в текст, а иногда снятие трудностей и опору на предыдущий опыт.

2. Послетекстовые упражнения должны обеспечить проверку понимания текста и дальнейшую работу по углублению понимания (информационную переработку текста).

3. Поскольку чтение – это общение, важным фактором является коммуникативная задача, содержащая указания на глубину проникновения в текст.

4. Упражнения по работе над текстом должны содержать задания, нацеленные на порождение собственного высказывания.

Под системой упражнений, направленной на развитие умений личностно-ориентированного общения на основе, мы понимаем такую последовательность их выполнения, при которой студенты совершают постепенный переход от непосредственного понимания содержания текста к его проблемному обсуждению и преломлению этих проблем на личность самого студента в процессе общения. Система упражнений включает два типа упражнений:

I. Предтекстовые – «вхождение» в текст. Формулировка коммуникативной задачи в этих упражнениях позволяет определить, в какой степени следует проникнуть в содержание текста. В качестве предтекстовых в нашей системе упражнений выступают следующие:

1. Skim through the first paragraph and what the text is about.

2. Create your own text with the aid of keywords. Compare it with the original.

3. The title of the text is “A way to Persuade a cat”. Try to anticipate some of the main points and offer your own ideas.

II. Послетекстовые – информационная переработка текста.

Послетекстовые упражнения делятся на три вида:

✓ упражнения на проверку содержания понимания текста;

✓ упражнения на интерпретацию прочитанного;

✓ упражнение на преломление проблемы текста на личность учащегося.

1. К первому виду относятся упражнения на ориентировку в прочитанном аутентичном тексте. Как отмечает Г. Нойнер, ни один текст сам по себе не является трудным для применения на уроке иностранного языка. Речь идет лишь о том, для какой цели он применяется и чему должны научиться студенты с его помощью. Если студент понял в общем содержание прочитанного, он может вновь обратиться к этому тексту и

раскрыть отдельные детали или языковое оформление [5]. В методической литературе имеется целый арсенал приемов, направленных на проверку понимания текста. Здесь важно отметить, что приемы контроля не должны противоречить объявленной цели, что часто приходится наблюдать на практике. Например, когда один вид речевой деятельности проверяется с помощью другого. В нашем случае – чтение с помощью говорения. В связи с этим, к приемам проверки понимания прочитанного текста мы относим следующие упражнения:

1. Say what the text is about in Russian;
2. Arrange the sentences in the logical order;
3. Do the test;
4. Number the words;
5. Find the following sentences in the text (предложения даются на русском языке);
6. Find and translate into Russian the following sentences (дается часть предложения, по ней учащиеся ищут всё предложение и переводят его) и т.д.

2. Основная задача упражнений на интерпретацию прочитанного заключается в развитии механизма логического понимания. Данные упражнения составляются в соответствии с количеством мыслительных операций по углубленному пониманию текста и предусматривают предвосхищение содержания, определение его основной идеи, критический анализ прочитанного и его оценку, обобщение фактов. В учебниках мы имеем дело с текстом не только как с лингвистическим объектом, оказывающим определенное воздействие на учащегося, но и с текстом как единицей обучения. В связи с этим можно сослаться на И.Л.Бим, которая считает, что текст преобразуется в конкретное упражнение, если он снабжен заданием, указывающим на методическую задачу и способ ее решения, создающим у учащегося определенную психологическую установку [1]. Другими словами, текст становится упражнением, если ему предпослана определенная коммуникативная задача и предусматриваются задания по переработке текста, направленные на ее решения. Под коммуникативной задачей мы, вслед за А.А. Леонтьевым, понимаем, результат ориентировки в речевой ситуации, являющейся стимулом речевых действий учащихся [3]. Работа над текстом организуется посредством послетекстовых заданий.

Упражнения этого вида предполагают возвращение (неоднократное) к тексту с целью понять детали, проникнуть, если нужно, в его подтекст. Упражнения распределяются в порядке нарастания трудностей.

При подготовке ответа на поставленную коммуникативную задачу можно дать студентам возможность опереться на заранее подготовленные преподавателем словосочетания, фразы, узуальные формы речи и т.п., которые будут выполнять роль вербальных опор. Более подготовленные студенты могут не прибегать к помощи опор.

Перед выполнением упражнений на преломление проблем текста на личность можно провести лингво-коммуникативную и психологическую разминку.

Лингво-коммуникативная разминка может начинаться со спонтанного высказывания своего отношения к проблемам, предложенным преподавателем. Свои высказывания студенты могут строить с помощью заданных речевых средств. Они используются в данном случае не в целях тренировки, а призваны стать опорами при высказывании своего мнения.

Психологическая разминка может включать в себя составление обоснованного высказывания по проблеме текста с элементами творчества. Как отмечает В.А.Кан-Калик, для мобилизации творческого самочувствия перспективно применение метода физических действий К.С. Станиславского в ситуации «если бы» [2]. Он указывает: «если нужное чувство невозможно вызвать прямым путем, необходимо искать косвенное, опосредованное воздействие на те физиологические организмы, которые лежат в основе эмоциональных состояний. Данный метод как бы расширяет власть сознания над эмоционально-инстинктивной сферой» [2].

В качестве примера приводим следующее задание:

1) What would you do to avoid the difficulties the men had? Give your reasons.

3. Упражнения на преломление проблем текста на личность студента заключают разработанную для этой цели систему упражнений. Приведем несколько примеров:

1) Study good and bad points of having different pets at home. Which of these animals would you like to have and which would not? Give reasons for your choice. Think of any new argument you can add if necessary.

2) If you were a journalist and your editor asked you to write an article under the headline "A way to persuade a cat" what kind of story would it be? Give your own version of the story.

Таким образом, формулировки заданий в приведенных нами упражнениях показывают, что данная система упражнений развивают активную мыслительную деятельность студентов, умение сопоставлять и делать самостоятельные выводы, повышает мотивацию обучения иностранному языку вообще и чтению в частности, а также способствует более прочному усвоению языкового материала.

Литература:

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранному языку и теория школьного учебника. – М., 1977.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
3. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1975. - №2.
4. Нуждина М.А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2.
5. Neuner G., Kruger M., Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. – Berlin, 1985.

Анашенкова С.Г.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Знание фразеологии как один из необходимых аспектов при изучении английского языка в глобализующемся мире

Хорошее знание языка, в том числе и английского, невозможно без знания его фразеологии. С помощью фразеологических выражений, которые не переводятся дословно, а воспринимаются переосмыслено, усиливается эстетический аспект языка. С помощью идиом, как с помощью различных оттенков цветов, информационный аспект языка дополняется чувственно-интуитивным описанием нашего мира, нашей жизни. Особенно многочисленны заимствования из английской литературы. Имеются отдельные заимствования из литературы латинского, греческого, французского, испанского, итальянского и других языков. Для изучающих английский язык как иностранный этот слой языка

представляет трудность при освоении, но после освоения фразеологизмов мы начинаем говорить как англичане, мы понимаем их с полуслова, наша речевая готовность резко возрастает.

Во многих случаях знание английской фразеологии помогает избежать дословных переводов предложений с русского на английский. Фразеологией называется совокупность устойчивых сочетаний в языке в целом, в языке того или иного писателя, в языке отдельного художественного произведения и т.д. Следует также иметь в виду, что пословицы и поговорки, т.е. фразеологизмы, имеющие структуру предложения, могут идентифицироваться только с помощью предложений, например, *birds of a feather flock together – people who have the same interests, ideas, etc. are attracted to each other and stay close together; the blind leading the blind – a situation in which the person who is leading or advising others knows a little as they do.*

Классификация фразеологизмов с точки зрения семантической слитности их компонентов принадлежит академику В.В. Виноградову. Как известно, фразеологизмы возникают из свободного сочетания слов, которое употребляется в переносном значении. Постепенно переносность забывается, стирается, и сочетание становится устойчивым. В зависимости от того, насколько стираются номинативные значения компонентов фразеологизма, насколько сильно в них переносное значение, В.В. Виноградов и делит их на три типа: «фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания [1:42]».

Выдвижение воспроизводства в качестве основного признака фразеологизмов позволило профессору Н.М. Шанскому развить дальше классификацию академика В.В. Виноградова и выделить четвертый тип фразеологических единиц – так называемые «фразеологические выражения». К фразеологическим выражениям относятся такие устойчивые в своем составе и употреблении фразеологические обороты, которые целиком состоят из слов со свободным номинативным значением и семантически членимы. Их единственная особенность – воспроизводимость: они используются как готовые речевые единицы с постоянным лексическим составом и определенной семантикой. Фразеологические выражения – это только обороты с буквальным значением компонентов. В состав фразеологических выражений

включают многочисленные английские пословицы и поговорки, которые употребляются в прямом значении, не имеют образного аллегорического смысла: *live and learn* – век живи, век учись; *better untaught than ill taught* – лучше быть неученым, чем неправильно ученым; *many men, many mind* – сколько голов, столько и умов; *easier said than done* – легче сказать, чем сделать; *nothing is impossible to a willing heart* – кто хочет, тот добьется. Фразеологические эквиваленты могут быть полными и частичными. Полными фразеологическими эквивалентами являются те готовые английские эквиваленты, которые совпадают с русскими по значению, лексическому составу, образности, стилистической окраске и грамматической структуре; например: *почить (почивать) на лаврах* – *rest on one's laurels*, *соль земли* – *the salt of the earth*, *играть с огнем* – *to play with fire*, *час настал (пробил)* – *one's hour has struck*, *нет дыма без огня* – *there is no smoke without fire*, *трудолюбивый как пчела* – *busy as a bee*.

Перевод на основе частичных фразеологических эквивалентов отнюдь не означает, что при этом в переводе значение и образность фразеологизма передаются не полностью; под этим термином следует иметь в виду то, что в предлагаемом на английском языке эквиваленте возможны некоторые расхождения с русским. Другими словами, для переводчика «при переводе фразеологической единицы важно, прежде всего, передать образ фразеологизма, а не его языковую структуру». Частичные фразеологические эквиваленты можно разбить на три группы.

К первой группе относятся фразеологизмы, совпадающие по значению, стилистической окраске и близкие по образности, но расходящиеся по лексическому составу: *сулить золотые горы* – *to promise wonders, to promise the moon*, *в гостях хорошо, а дома лучше* – *East or West, home is the best*, *купить кота в мешке* – *to buy pig in a poke*, *первая ласточка* – *the first portent (sign)*, *овчинка выделки не стоит* – *the game is not worth the candle*, *притча во языцех* – *the talk of the town*. Некоторые из этих оборотов переводятся с помощью антонимического перевода, т.е. отрицательное значение передается с помощью утвердительной конструкции или, наоборот, с помощью отрицательной конструкции: *цыплят по осени считают* – *don't count your chickens before they are hatched*.

Ко второй группе относятся фразеологизмы, совпадающие по значению, образности, лексическому составу и стилистической окраске; но

отличаются по таким формальным признакам, как число и порядок слов, например: *играть на руку кому-либо* – *to play into smb.'s hands* (здесь расхождение в числе); *не все то золото, что блестит* – *all is not gold that glitters* (расхождение в порядке слов); *за деревьями не видеть леса* – *not to see the wood for the trees* (расхождение в порядке слов).

К третьей группе относятся фразеологизмы, которые совпадают по всем признакам, за исключением образности. По-русски мы говорим - *отправиться на боковую*, тогда как английским эквивалентом будет обычное - *to go to bed*. В русском языке есть оборот - *быть как на ладони*, а в английском языке в таких случаях принято говорить - *to spread before the eyes, to be an open book*. По-русски мы говорим - *старо, как мир*, а по-английски та же мысль передается оборотом - *as old as the hills*. Иногда в качестве отличительного признака фразеологизмов выступает частотность употребления в речи того или иного идиоматического выражения, при нарушении которой употребляемая фразеология может придавать речи говорящего необычный или даже старомодный характер. Об этом переводчику следует всегда помнить. При переводе фразеологических единиц переводчик должен уметь установить, имеет ли он дело с переменным или устойчивым словосочетанием.

Следует иметь в виду, что словосочетаниям, так же как и словам, свойственны многозначность и омонимия, причем одно из значений может быть фразеологическим и один из омонимов – фразеологизмом. Например, словосочетание *to burn one's fingers* имеет значения 1. обжечь пальцы и 2. обжечься на чем-либо, ошибиться; *to be narrow in the shoulders* может иметь прямой смысл (быть узкоплечим) и фразеологическое значение (не понимать юмора). "*Don't mention it*" может значить: "*Не напоминай мне об этом*" и "*Не стоит благодарности, пожалуйста*". Фразеологизм "*to throw the book at smb.*" означает "*приговорить кого-либо к максимальному сроку заключения*". Но теоретически возможен контекст, в котором это словосочетание употреблено как переменное. Фразеологизм может иногда отличаться от переменного словосочетания лишь артиклем, который является в данном случае формальным дифференцирующим признаком. Например: *to go to the sea* – отправиться к морю, *to go to sea* – стать моряком; *to draw a line* – проводить черту, *to draw the line* – устанавливать границу дозволенного.

Для достижения максимальной адекватности при переводе фразеологизмов с английского на русский переводчик должен уметь воспользоваться различными «видами перевода»:

1. *Эквивалент*, т.е. имеющийся в русском языке адекватный фразеологический оборот, совпадающий с английским оборотом по смыслу и по образной основе, например: *as cold as ice* – холодный как лед, *Augean stable(s)* – авгиевы конюшни, *the salt of the earth* – соль земли, *swallow the pill* – проглотить (горькую) пилюлю.

2. *Аналог*, т.е. такой русский устойчивый оборот, который по значению адекватен английскому, но по образной основе отличается от него полностью или частично. Например: *a drop in the bucket* – капля в море, *a fly in the ointment* – ложка дегтя в бочке меда, *it is raining cats and dogs* – льёт как из ведра.

3. *Описательный перевод*, т.е. перевод путем передачи смысла английского оборота свободным словосочетанием. Описательный перевод применяется тогда, когда в русском языке отсутствуют эквиваленты и аналоги, например: *to rob Peter to pay Paul* – отдать одни долги сделав новые (взять у одного, чтобы отдать другому), *to burn the candle on both ends* – работать с раннего утра и до позднего вечера.

4. *Антонимический перевод*, т.е. передача негативного значения с помощью утвердительной конструкции или наоборот, например: *to keep one's head* – не терять головы, *to keep one's head above water* – не влезать в долги, *to keep one's pecker up* – не падать духом.

5. *Калькирование*. Метод калькирования применяется в тех случаях, когда переводчик хочет выделить образную основу фразеологизма, или когда английский оборот не может быть переведен при помощи других видов перевода, например: *the moon is not seen when the sun shines* (поговорка) – когда светит солнце, луны не видно.

6. *Комбинированный перевод*. В тех случаях, когда русский аналог не полностью передает значение английского фразеологизма или же имеет иной специфический колорит места и времени, дается калькированный перевод, а затем идет описательный перевод и русский аналог для сравнения, например: *carry coals to Newcastle* – “возить уголь в Ньюкасл”, т.е. возить что-либо туда, где этого и так достаточно (ср. ехать в Тулу со своим самоваром).

Часто используется выражение «обогащать фразеологизмами». Надо сказать, что это не простая закономерность, ведь как говорил А.В. Кунин «фразеология – это сокровищница языка»[2:56], и фразеологизмы в языке являются богатством. Фразеологические единицы не только отражают культуру и быт того или иного языка, но и помогают сделать речь наиболее выразительной и эмоциональной. Поэтому преподавателю необходимо обратить внимание студентов на то, что для воспроизведения и закрепления новых идей и понятий, язык вообще, и лексика в особенности, вынуждены перестраиваться, порождая новые единицы. Появление нового слова – результат борьбы двух тенденций – тенденции развития языка и тенденции его сохранения. Это обусловлено тем, что в языке существует довольно сильная тенденция сохраняться в состоянии коммуникативной пригодности”[1:29].

Литература:

1. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: Избранное. - М., 1986.
2. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. 3-е изд., стереотип. – М., 2001.

Резепова Н.В.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Отражение гендерных стереотипов в медийной среде

Мощнейшим фактором формирования общественного сознания являются средства массовой коммуникации. Они закрепляют в общественном мнении определенные понятия и стереотипы. Сегодня в современном мире темп жизни заметно увеличился, а поток информации возрос, поэтому стереотипы имеют большое значение для нормального функционирования социума и человека в нем, ибо, прежде всего, они выполняют функцию «экономии мышления», содействуют известному «сокращению» процесса познания и понимания происходящего в мире и вокруг человека, а также принятию необходимых решений. Роль их в коммуникационных процессах вообще крайне велика: они закрепляют информацию об однородных явлениях, фактах, предметах, процессах, людях и т.д.; позволяют людям обмениваться информацией, понимать

друг друга, участвовать в совместной деятельности, вырабатывать общие взгляды, одинаковую ценностную ориентацию, единое мировоззрение; ускоряют возникновение поведенческой реакции на основе прежде всего эмоционального принятия или непринятия информации. Стереотип способствует созданию и сохранению положительного «Я-образа», защите групповых ценностей, объяснению социальных отношений, сохранению и трансляции культурно – исторического опыта.

Гендерные стереотипы выполняют все выше названные функции, аккумулируя опыт поколений относительно поведения женщин и мужчин, их черт характера, моральных качеств и т.д.

Гендер – специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин, их взаимоотношения между собой. Гендер, таким образом, относится не просто к женщинам или мужчинам, а к отношениям между ними, и к способу социального конструирования этих отношений, т.е. к тому, как общество «выстраивает» эти отношения взаимодействия полов в социуме [1,9].

С понятием гендер тесно связано понятие гендерные стереотипы – внутренние установки в отношении места женщин и мужчин в обществе, их функций и социальных задач. Именно эти стереотипы являются барьером в установлении подлинного гендерного равенства в нашем обществе. Гендерные стереотипы в СМК неотделимы от образа женщины, а также идеи предназначения женщины, господствующей в той или иной период. Так, в дореволюционной России как положительный идеал доминировал образ патриархальной матери, хозяйки салона, добропорядочной христианки.

В советский период в соответствии с социалистическими идеями активного участия женщин в обществе господствовал тип «работницы и матери», активной участницы коммунистического строительства. А когда началась перестройка, на первый план вновь стала выдвигаться идеология «естественного предназначения женщины». СМК энергично начали формировать позитивное отношение к возрождению традиционной роли женщины как хранительницы домашнего очага. Под флагом укрепления семьи и повышения рождаемости М.С. Горбачев в 1987 году предложил новую систему моральных ценностей, заявив – «женская

эмансипация зашла слишком далеко и женщина должна вернуться к своей женской миссии» [2,8].

Патриархальные стереотипы насаждаются СМК как в тематике материалов, так и посредством языка. В одной из самых массовых газет «Аргументы и факты» женщины представлены либо как потребители, либо как маргинальная группа – проститутки, деклассированные элементы, преступницы. Очень мало материалов о женщинах-лидерах, политиках. Даже в солидных изданиях – «Известия», «Сегодня» - объем информации по женской тематике очень скромный. Таким образом, жизнь большей части населения в СМИ представлены довольно слабо. Эта тематика особенно популярна накануне 8 марта, а потом интерес к ней стремительно падает.

Особенно ярко гендерные стереотипы проявляются в рекламе. Как правило, женщина подается следующим образом: либо как деталь кухонного интерьера и спальни, либо с бесчисленными стиральными порошками и средствами для чистки посуды, либо как соблазнительница, заигрывающая и искушающая, а мужчина как сексуальный охотник. Наиболее ярко это прослеживается в рекламных роликах на ТВ.

В статье «Рекламные технологии гендера» И.Грошев отмечает, что различные части женского тела имеют несколько применений: используются как дверные ручки, «ходики с тикающим животом», стойка торшера и т.д. Акцент на «телевизионной панели» делается на интимных частях тела, полуоткрытом рте, оголенных плечах. «Женское тело», по наблюдениям исследователя, используется сегодня лишь для игровой жестикуляции, телесной клоунады. «успех рекламы, - заключает автор, - зависит от обращенности к устоявшимся гендерным конструктам и стереотипам», к неосознаваемым на рациональном уровне, шаблонам нашего восприятия межполовых отношений мужчины и женщины [3,185].

Гендерные стереотипы умело воспроизводятся и транслируются в так называемых «женских» журналах – «Лиза», «Она», «Домашний очаг» и т.д. Они учат женщину быть красивой и привлекательной, уметь развлечь мужчину и доставить ему удовольствие. Женский удел это – умение хорошо вести домашнее хозяйство, вкусно готовить, уметь пользоваться косметикой и быть искусной в постели. Социальные, экономические, политические проблемы, реальная жизнь реальных женщин фактически не находят своего отражения.

Оставляет желать лучшего и язык, на котором изъясняются теле- и радио-журналисты. Вот комментарий ведущего в одном из интервью: «Вы имеете неограниченную власть не только над людьми, но и над женщинами». После избрания на пост губернатора Валентины Матвиенко, один из петербургских журналистов дал такой комментарий:

«Впервые в нашей стране избрана женщина-губернаторша». Языковые шаблоны, поданные порой довольно завуалированно, укореняют в психике человека определенные социальные установки. Поэтому устранение подобного сексизма (сексизм – дискриминация по признаку пола) из языка СМК является одним из важнейших средств борьбы против патриархальных предрассудков.

Если сравнить женский и мужской образ в рекламе то получится следующая картина:

МУЖСКОЙ ОБРАЗ В РЕКЛАМЕ

Набор черт, связанный с социально не ограничивающим стилем поведения, компетенцией и рациональными способностями, авторитетностью, активностью, эффективностью и так далее.

Мужчины представлены в деловом, формальном или неформальном облике, но любой облик предлагается как нечто абсолютно серьезное, глубоко личностное.

Мужчины чаще всего связаны с успехом инициативой, автономией.

Выражение лица у мужчин – нейтральное или серьезное.

ЖЕНСКИЙ ОБРАЗ В РЕКЛАМЕ

Типичный женский образ в рекламе включает ряд черт, напротив, связанных с пассивностью, излишней эмоциональностью, с социальными и коммуникационными умениями, с меньшим когнитивным уровнем, притязаниями и т.д.

Женщины представляются с заинтересованным отношением к той одежде, которую они носят, и к тем жестам, которые ей соответствуют. Но характер, создаваемый рекламным костюмом, дает возможность менее серьезно рассматривать ее в социальных ситуациях; индивидуальность, переданная через манеру одеваться, - вещь несерьезная.

Женщины связаны с пассивностью, нацеленностью на удовлетворение интересов мужчин и семьи.

Выражение лица у женщин более доброжелательное, они чаще всего представлены улыбающимися [4,69-70].

Таким образом, образы мужчин и женщин предстают перед нами довольно стереотипными, и большинство этим образом верит.

Каковы основные гендерные стереотипы массового сознания, которые транслируют СМИ? Психолог Д. Исламова выделяет некоторые из них. Это:

- «Дело женщины – домашнее хозяйство и воспитание детей». Этот стереотип настолько прочно проник в мужское сознание, что женщины, которые пытаются реализоваться в общественной работе или бизнесе, сталкиваются с ним постоянно. Мужчины делают карьеру, реализуют себя как личности и общественные деятели. А женщины воспитывают общих детей и ведут общее домашнее хозяйство, при этом тоже работая – на бесперспективных низкооплачиваемых должностях.

- «Принятие решений – мужское дело». Несмотря на то, что женщины составляют большую часть населения, они по-прежнему отстранены от процесса принятия решений.

Это список можно продолжать до бесконечности. На Западе уже давно поняли, что роль СМИ не в том, чтобы закреплять и транслировать гендерные стереотипы, а наоборот – внедрять принципы равных прав и равных возможностей женщин и мужчин. Это и есть демократия в действии. Во многих странах действуют законы, запрещающие сексизм в СМИ. У нас, к сожалению, законодательство отстает от международных норм. На это обращают внимание женские организации и общественность.

Общепризнанно, что в России:

- нарушения прав женщин в РФ носят систематический и массовый характер, несмотря на перемены в обществе в последние 10 лет,

- положение женщин и проблемы гендерного равенства неадекватно освещаются в СМИ, гендерные стереотипы и гендерные предубеждения в массовом сознании и профессиональных представлениях в журналистской среде, а также гендерная неграмотность препятствуют осмыслению идеи равенства прав и равенства возможностей для женщин и мужчин,

- СМИ, транслируя идеи дискриминации по признаку пола и язык вражды, игнорируют нормы международных и российских законов и профессиональной этики журналистов:

В связи с вышесказанным необходимо:

- разработать рекомендации по эффективному противодействию дискриминации по признаку пола в СМИ и проведение юридических, коллективных действий со стороны гражданского общества,
- реализовать системные меры в целях гендерного просвещения журналистов, представителей власти и управления.

Необходимо отметить, что в последнее время ситуация начинает меняться, в СМИ все чаще стали появляться материалы как об активных и успешных женщинах, так и о мужчинах, готовых заниматься воспитанием детей и домашним хозяйством. Гендерные стереотипы – рецедив патриархального сознания, культивирующегося в наших СМИ, явление, которое искажает массовое сознание и тормозит развитие подлинно демократических СМИ и общества в целом. Сегодня, когда мы живем в 21 веке, многовековые гендерные стереотипы устарели, но они еще очень живучи. Поэтому очень важно, чтобы средства массовой коммуникации не укрепляли эти стереотипы, а помогали их изменять.

Литература:

1. Шведова Н.А. Просто о сложном: гендерное просвещение. - М., 2002.
2. Скорнякова С.С. Женщины и власть в России – уроки демократии // Актуальные проблемы теории коммуникации. - СПб., 2004. – С. 225-231.
3. Грошев И.В. Рекламные технологии гендера // Общественные науки и современность. - 2000. - № 4.
4. Дударева А. Рекламный образ. Мужчина и женщина. - М., 2003.

Анашенкова С.Г.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Some effective strategies for dealing with pronunciation efforts

Some students find that despite years of language study and experience with English, pronunciation continues to hinder their ability to communicate effectively. Pronunciation errors can make nonnative English speakers seem less fluent than they are, and could be a professional liability in the future. Fossilized pronunciation refers to pronunciation problems that linger despite focused pronunciation training and practice. Fossilized pronunciation errors have become fixed in a speaker's language. Pronunciation is a language skill that often cannot

be changed simply due to “hard work” or conscious effort. A number of factors are involved in determining if a speaker can develop clear pronunciation in a new language.

- Age: both age at which the new language was first learned (before the teen years is best) and current age of the speaker - the older the speaker, the harder accent is to modify.

- Native language: is the native language compatible with English or are there significant differences in phonemes, placement of tongue, lips, teeth, etc., and stress patterns?

- Length of time using English: while practice is generally useful, sometimes using English for a long period of time without feedback and/or language training can be part of the problem .

- Social pressure: (conscious or unconscious) from friends not to sound too much like US speakers.

- Ability to hear and copy sounds: as with singing or playing music, not everyone has the same ability to recognize subtle differences in sounds and then reproduce those sounds.

Learning to play a musical instrument takes training as well as years of ongoing frequent practice. This skill requires both an intellectual understanding and physical skill (control of fingers, hands, posture, etc.). Pronunciation is also largely a physical skill and requires lengthy practice. While a person can begin music lessons at any age, training must begin at a young age to develop a high level of performance; a 30-year-old novice will never develop the skill to play violin with a symphony or orchestra. Similarly, age makes a significant difference on the ability to master the pronunciation system of another language.

Eye-glasses compensate for vision problems; wearing them is not a sign of weakness but is simply the most effective strategy for dealing with the problem. Some speakers who have fossilized pronunciation need to compensate rather than expecting that language training will eliminate the problem (especially if they have done a lot of language work but still have the problem). Compensation strategies include improving fluency, learning to reword, using clear organizing language, developing strong presentation techniques.

There are some common concerns from students with fossilized pronunciation:

- I’m discouraged because my accent does not sound like a native speaker. How important is it to acquire a “native” sounding accent?

Acquiring a native-like accent should not be a goal. Above all, this is not realistic for most graduate students whose primary focus is their academic work, who have limited time to work on English, and who are often past the age when a native accent can be acquired. Students should focus on developing clear and comprehensible pronunciation. With frequent exposure, people can get used to a speaker's accent. This does not necessarily mean that your pronunciation is clear; it might mean that your advisor or a friend knows the topic well and can "fill in" mispronounced words. The feedback you get from instructors will give you the most realistic idea about your accent.

- I've watched one of the pronunciation DVDs several times, so why do I still have accent problems?

Remember the music analogy: repeated practice over time. Watching the various pronunciation videos will not "fix" your accent. Rather, this will make you more aware of the features you need to practice (over and over), and help you notice these same features in the language of the many fluent speakers you hear every day, thus giving you constant feedback and practice.

Many students who have made significant changes by using videos report that they have watched and actively practiced the videos numerous times. There is a limit to how much adult language learners can change their accent. Once you have done all of the available pronunciation work, the most effective training is to strengthen other skills while also getting regular feedback about pronunciation.

The first step to improve the intelligibility of the language is to become aware of your particular pronunciation errors, and then to learn and practice effective strategies for dealing with these errors. You can get appropriate feedback and training from language specialists. You also should pay attention to frequent use of the various pronunciation videos/DVDs. Remember the music analogy: improving pronunciation requires repeated, frequent, on-going practice; pay attention to the pronunciation of native speakers on TV, radio, in videos, etc.; try to copy their pronunciation (you can even speak aloud); make an effort to master key terms in your field (note that on-line dictionaries can provide spoken models of correct stress).

What makes an accent in a foreign language lighter? The more empathy one has for another, the lighter the accent will be when speaking in a second language. "In addition to personal-affective factors, it has been found that the 'lan-

guage ego' is also influenced by the sociopolitical position of the speaker towards the majority group" [2].

Why is there an accent and what are the factors that make one speaker have a heavier accent than another?

One possibility is based on the cognitive discipline, which suggests that our language system limits the creation of language pronunciations in a non-native language. Another explanation is derived from the socio-lingual field, which claims that socio-affective elements have an effect on accent and that the second language constitutes an image label for the speaker in the presence of a majority group.

The first stage of the study made at the university of Haifa divided participants into three groups: twenty native Hebrew speakers, twenty Arabic speakers who learned Hebrew at the age of 7-8, and twenty Russian immigrants who learned Hebrew after age 13. The participants' socioeconomic characteristics were identical. All were asked to read out a section from a report in Hebrew, and then to describe - in Hebrew - an image that was shown to them. The pieces were recorded and divided into two-minute sections. Additionally, the participants filled out a questionnaire that measures empathetic abilities in 29 statements.

The second stage of the study took twenty different native Hebrew speaking participants. They listened to the pieces that had been recorded in the first stage, and rated each piece according to accent "heaviness". Subsequently, each participant from the first stage was given a score on the weight of his or her accent and another score for level of empathy. The study has shown that the accent level of Russian immigrants and of native Arabic speakers is similar. It also revealed that for the Russian immigrants, there is a direct link between the two measures: the higher the ability to exhibit empathy for the other, the weaker the accent. Amongst the Arabic speakers, however, no link - either positive or negative- between level of empathy and heaviness of accent could be seen. The researchers' hypothesis is that in the group of Arabic speakers, a new factor enters the 'language ego' equation: sociopolitical position. "Research shows that both personal and sociopolitical aspects have an influence on accent in speaking a second language, and teachers giving instruction in languages as second languages, especially among minority groups, must relate to the social and political connection when teaching"[2].

During the past 20 years studies in brain research and development have provided significant and dramatic contributions to the study of how one learns. Modern technologies have enabled scientists to view the brain as it functions, showing detailed areas of activity. Reading aloud activates the motor area of the brain that governs speech. This information is important to answer many questions helping to solve numerous teaching and learning problems. There appears to be a definite relationship between brain development, education, and experience. The more one exercises, the more one will grow. Researchers have also learned that both biology and ecology determine learning. Therefore, learning environments must be designed to facilitate a variety of learning processes and competent student performance."Students should be encouraged toward independent thinking because it will open up numerous possibilities for their enquiry and discovery... thus being the essence of intellectual development " [1, с. 56].

Teachers must learn to identify and implement the strategies that will best meet the needs of their students. As science begins to unravel the learning process, educators must welcome this information and use it to guide theory and practice.

References:

1. Duckworth E. The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning. - New York, 1983.
2. Mark Leikin University of Haifa [Электронный ресурс]. URL:<http://www.new-media-eng.haifa.htm> (дата обращения 07.03.2011)

Василенко Е.В.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

**Содержание обучения иностранному языку в условиях
самостоятельной учебной деятельности**

Актуальные потребности современного развития общества поставили перед российским профессиональным образованием ряд принципиальных задач, связанных с преобразованием системы профессиональной подготовки специалистов в высшей школе. Одним из технологических решений проблемы при обучении иностранным языкам может стать

активизация самостоятельной деятельности студентов в условиях аудиторной и внеаудиторной работы.

Понимание самостоятельной учебной деятельности как сложной динамической системы, а обучаемого как субъекта этой системы требует от преподавателя создания таких внешних условий и факторов воздействия, которые помогли бы формировать не только нужный вид деятельности, но также необходимое для этой деятельности внутреннее состояние обучаемого, его интеллектуальную, эмоциональную и психическую готовность. В этом случае, как представляется, можно говорить, о возможности управления деятельностью, с одной стороны, и формирования нужных качеств личности – с другой. Цели обучения в современных условиях предусматривают не только формирование теоретических знаний, но и общее развитие учащихся, удовлетворение их познавательных и духовных потребностей, что подразумевает активную самостоятельную деятельность со стороны самих обучаемых.

Однако учебной задачи для этого явно недостаточно. Психологи считают, что для воспитания познавательного интереса важно не только содержание учебного материала, но, главным образом, способы его предъявления и познавательная самостоятельная деятельность обучаемых. Необходимо формировать у студентов потребности, побудительные мотивы и интересы к учению. Любое задание должно соответствовать дидактической цели, сообщать учащемуся требуемое знание, содержать информацию, нацеленную на необходимую психологическую установку и т.д.

Важность умений самостоятельной работы по иностранному языку определяется двумя основными факторами. Во-первых, они позволяют достичь необходимый уровень иноязычной коммуникативной компетентности в период обучения в ВУЗе. Во-вторых, умение самостоятельно работать над языком способствует совершенствованию ранее приобретенных знаний, навыков и умений в последующей профессиональной деятельности.

Как отмечает Г.В.Елизарова, иноязычная коммуникативная компетентность представляет собой определенный уровень владения иноязычной коммуникацией, позволяющий обучаемым коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов и создающий основу для

эффективной межкультурной коммуникации. Для реализации современной цели языкового образования преподавателю необходимо четко представлять средства и условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам [1:27].

Отсюда следует, что при обучении иностранному языку на занятиях необходимо организовать самостоятельные действия каждого обучаемого. Опираясь на теорию деятельности, к наиболее эффективным способам формирования необходимого уровня иноязычной коммуникативной компетенции мы относим организацию самостоятельной аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Для организации самостоятельной учебной деятельности обучаемых при обучении иностранным языкам в образовательный процесс необходимо ввести различные формы самостоятельной работы, которые классифицируются по виду осуществляемой деятельности на воспроизводящую и творческую, а по месту организации – на аудиторную и внеаудиторную работу [2:7].

Аудиторная деятельность может носить воспроизводящий характер и выступать в качестве самостоятельной работы. К ней относится самостоятельный выбор учащимися лексики из прочитанного текста для пополнения активного словарного запаса, выполняемый в индивидуальном или групповом режиме. Обучаемые читают изучаемый текст по абзацам и самостоятельно выбирают слова и выражения, предназначенные для заучивания с целью пополнения активного словарного запаса. Впоследствии осуществляется контроль на знание выбранной лексики. Упражнения на перекодирование информации из одной формы представления в другую в парах или группах являются также способами, тренирующими обучаемых самостоятельно преобразовывать вербальную информацию в невербальную или наоборот. Такой тип самостоятельной работы используется для развития всех четырех видов речевой деятельности.

Для реализации аудиторной творческой деятельности привлекаются следующие виды упражнений. «Мозговой штурм», выполняемый в индивидуальном или групповом режимах, коммуникативное упражнение, в ходе которого обучаемые совместными усилиями или индивидуально разрабатывают семантическое поле какого-либо понятия или

определенную тему. В основе этого упражнения лежат приемы семантических ассоциаций. Достоинства «мозгового штурма» особенно проявляются при групповой работе, так как такой вид деятельности дает возможность обучаемым с разным уровнем владения языком вносить свой вклад в разработку идеи, совместными усилиями расширять общее информационное поле, активизировать словарный запас.

Составление семантической карты в индивидуальном, парном или групповом режимах – упражнение, в котором, как при «мозговом штурме», реализуются приемы порождения семантических ассоциаций. Семантическая карта, или смысловой комплекс высказываний, представляет в графически упорядоченном и логически связанном виде основные понятия обсуждаемой темы или проблемы. При ее составлении в центр смыслового комплекса помещается главное понятие – ключевое слово, по ассоциации с которым в упорядоченном виде записываются возникающие идеи, что способствует запоминанию слов и выражений, установлению причинно-следственных связей и может служить планом для построения самостоятельных устных высказываний и создания письменных произведений [3:12].

Составление рассказа с заданной лексикой может выполняться в индивидуальном или групповом режимах. Обучаемым дается карточка с несколькими выражениями по изучаемой теме и предлагается составить небольшой рассказ, максимально используя лексический материал, представленный в раздаточном материале. Затем студент или группа студентов представляют получившийся рассказ перед аудиторией.

Устное выступление, чаще всего, выполняется в индивидуальном режиме. Обучаемый выступает перед группой с кратким или относительно развернутым высказыванием на определенную тему, которое отражает результаты изучения какого-либо вопроса, литературы по заданной теме или подводит итоги небольшой исследовательской работы. Это упражнение развивает умения устных выступлений, и его следует сопровождать специальным курсом, направленным на овладение специфическими умениями эффективной устной презентации.

Дискуссия всегда выполняется в групповом режиме на занятии. Дискуссия включает в себя также элементы монологической речи, т.е. более или менее развернутые высказывания отдельных участников. Если тема сформулирована таким образом, что представляет интерес для

студентов, участники дискуссии проявляют высокую степень активности и самостоятельности, определяя проблематику, содержание и ход обсуждения. Для эффективного ведения дискуссии большое значение придается умениям внимательно слушать и понимать собеседника, вступать в дискуссию, задавать вопросы, переходить к новому аспекту обсуждаемой темы, оценивать реплики собеседников. Не менее важны навыки логического мышления и умения с помощью средств иностранного языка делать умозаключения, сравнивать точки зрения, проводить аналогии, выделять приоритеты, выявлять причинно-следственные связи.

Дебаты – групповое упражнение, требующее подготовленности обучаемых и знание ими специфики данного формата общения на иностранном языке. Тема дебатов определяется заранее. Обучаемые делятся на три группы: первая группа – защитника одной точки зрения, вторая – оппоненты, третья – судьи. На этапе подготовки обучаемые работают в группах: находят информацию по заданной теме, определяют очередность выступлений внутри группы, обозначают аспекты заданной точки зрения и выбирают, какую сторону проблемы будет освещать каждый. Затем каждый из выступающих репетирует свою роль дома, отрабатывая при этом навыки ораторского искусства. Так как основная цель дебатов заключается в том, чтобы убедить судей в правильности отстаиваемой позиции и время презентации строго ограничено, развитию навыков экспрессивной речи на иностранном языке следует уделять специальное внимание.

Внеаудиторная деятельность, как и аудиторная, также может носить воспроизводящий и творческий характер.

Воспроизводящей деятельностью будет являться выполнение следующих заданий. Объяснение новых слов, представляющих трудности при переводе, фразеологизмов и устойчивых оборотов, выполняемое в индивидуальном режиме. Обучаемому в качестве домашнего задания нужно подготовить небольшое сообщение, в котором будет объясняться семантика и соответствующие разным значениям сферы употребления новых слов, представляющих трудности при переводе. Передача в краткой форме содержания текста в индивидуальном режиме. В качестве домашнего задания обучаемым предлагается кратко, в трех-четырех предложениях, выразить основную идею прочитанного текста.

Необходимость компрессии информации стимулирует самостоятельное мышление и иноязычную деятельность в поиске необходимых средств для выражения мысли.

Внеаудиторная творческая деятельность предполагает наивысшую степень активности и самостоятельности обучаемого в выборе темы, удобного режима, необходимого времени для подготовки.

Таким образом, метод обучения иностранным языкам с доминантой на самостоятельную деятельность обучаемых определяется особенностями содержания процесса обучения, направленного на формирование и развитие самостоятельной аудиторной и внеаудиторной деятельности обучаемых. Содержание обучения с использованием данной модели включает в себя следующие компоненты: знания, навыки и умения, составляющие суть иноязычной коммуникативной компетенции и обеспечивающие межкультурную коммуникацию; релевантный языковой и текстовый материал и входящие в них ситуации общения; знания стратегий учения и умения организовывать собственную самостоятельную работу.

Литература:

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. - СПб., 2005.
2. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка. - М., 1975.
3. Лужник Л.А. Организация самостоятельной работы студентов по ИЯ в цикле аудиторных-внеаудиторных занятий в техническом вузе: Автореф.дис. ... канд.пед.наук. - М., 1974.

Кухаренко М.В., Сафронова В.Б.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Сопоставительный анализ классификаций гласных звуков в русском и французском языках в артикуляционном аспекте

Существуют различные классификации гласных звуков как в русском, так и французском языках. Проблемой классификации гласных звуков по артикуляционному аспекту давно занимались как отечественные, так и зарубежные лингвисты. В русском языке классификацию по подобному аспекту предложили Л.В. Щерба, его ученики Л.Р. Зиндер М.И. Матусевич,

также Л.В. Бондарко, В.Б. Касевич, Л.А. Вербицкая, М.В. Гордина, Р.И. Аванесов. В зарубежной фонетике – Ф. Картон, Г. Страка, Б. Мальберг, П. Леон, М. Леон, А.Ландерси. В данной статье мы попытаемся обобщить уже существующие артикуляционные классификации гласных звуков во французском и русском языках и провести их сопоставительный анализ.

Одной из особенностей французских гласных является напряженность артикуляции, таким образом, звучание гласных четкое и яркое. При артикуляции французских гласных губы, мягкое небо и язык (речевой аппарат) напряжены сильнее, чем при артикуляции русских гласных. И даже если гласная в русском находится под ударением, безударная гласная во французском будет напряженнее. Из-за того, что артикуляция напряженная – отсутствует редукция («Редукция - ослабление звучания гласных в безударном положении» [1], соответственно происходит уменьшение напряженности звука и сокращается его длительность, что ведет к качественному изменению) во французском языке, для русского же языка она свойственна.

Другая особенность французских гласных состоит в их однородности, полном отсутствии дифтонгизации. Гласные звуки при произнесении звучат одинаково от начала и до конца.

Также следует отметить общее количество гласных звуков в русском и французском. В русском языке их насчитывается 6 ([а], [о], [э], [и], [ы], [у]), во французском их 16 ([i], [e], [u], [y], [ø], [o], [ε], [ẽ], [œ], [oẽ], [ɔ], [ɔ̃], [a], [ɑ], [ã], [ə]).

Во французском языке не существует гласных, которые абсолютно аналогичны русским. Можно наблюдать лишь частичную схожесть в следующих звуках: [i], [e], [ε], [a], [u]. Гласным звукам [œ], [ø], [y], [o], [a] и носовым не существует аналогов в русском. Таковы общие сходства и различия гласных звуков в русском и французском языках.

Существует множество различных вариантов классификации гласных звуков во французском языке. Критерии, которые позволяют охарактеризовать гласные не могут быть рассмотрены точно в таком же аспекте, как и согласные. В основе формирования каждой гласной заложен голос. Звучание формируется в результате вибрации голосовых связок. Полости над гортанью, такие как рот, нос, глотка, служат системой резонирования. Голосовые связки колеблются практически постоянно при образовании гласного звука.

В артикуляционном описании гласных звуков французского языка можно выделить два аспекта. С одной стороны, это способ образования гласных звуков, заключающий в себе общую структуру органов артикуляции в формировании данной гласной. С другой стороны, это способ места образования, описывающий позицию (место) максимального сужения, или же «закрытость» в образовании гласного звука.

Итак, мы рассмотрим два аспекта, по которым можно классифицировать гласные звуки в обоих языках по месту образования. В первом аспекте мы можем выделить 3 подхода. В одном случае, речь идёт о высоте или открытости гласного звука, и эти 2 подхода будут являться противоположными друг другу только во французском языке. Понятие открытость звука в русском языке отсутствует. В другом случае, мы можем говорить о гласных переднего и заднего ряда, с точки зрения позиции языка.

Первый подход – высота или подъём звука. Данный метод рассматривает образование гласных при относительно большем или меньшем подъеме языка в полости рта. Здесь мы можем выделить 4 уровня подъема при описании гласных звуков во французском языке:

1. Если язык расположен довольно близко к нёбу, например, при произнесении следующих звуков: [i], [y], [u]; речь идёт о гласных высокого подъёма, так как язык расположен практически в самой верхней части ротовой полости. Гласными высокого подъёма во французском языке являются звуки: [i] и [y] (орфографическое написание фонемы – «и», как в слове «tutu»), а также [y] («ou», например, в слове «toutou»). При произнесении серии звуков [i], [y], [u], язык всё время находится «на высоте» или «на подъёме», другими словами, поднимается к нёбу, даже если язык двигается в горизонтальной плоскости.
2. Если язык немного опускается, речь идёт о гласных полу высокого подъёма, в таких звуках как [e], [ø], [o]. Такими звуками являются следующие гласные: [e], [ø] (орфографическая фонема «eu» как в слове «heureux») и [o] («reau»).
3. Если язык опускается еще ниже в ротовой полости, то мы можем говорить о гласных полу низкого подъёма. Это звуки – [ɛ] («è» или «ai» в слове «m ènerais»), [ɛ̃] (орфографическая фонема «in» в слове

«tintin»), [oe] («eu» как в слове «teuf teuf»), [oě], [ɔ] («o» в слове «fort»), [ɔ̃] («on» в слове «fond»).

4. Наконец, речь идёт о гласных низкого подъёма, при образовании которых язык полностью опущен в ротовой полости; звуки – обычный [a] («a» как в слове «taman»), [ɑ] (используемый некоторыми говорящими, например, в слове «râte», в слове «patte» звук более закрытый) и [ã] (часто орфографическое написание фонемы – «an», в слове «cancan») [4; 203-208].

В русском языке также существует классификация гласных по степени подъема языка. Но данном случае, речь идет лишь о 3 уровнях:

1. Гласные верхнего подъёма, язык поднят в наибольшей степени. Это гласные: [и], [ы], [у].
2. Гласные среднего подъёма, язык находится в промежуточной позиции. Звуки - [э], [о].
3. И, наконец, гласные нижнего подъёма. Язык максимально опущен. В таком случае речь лишь об одном единственном звуке [а] [2;21-30].

Как мы можем заметить, в классификации гласных в русском языке, нет промежуточных позиций, в то время как во французском, имеют место «полу» позиции.

Второй подход рассматривает открытость звука. Как говорилось ранее, в русском языке подобная характеристика звука отсутствует. Этот метод абсолютно противоположен предыдущему. Рассматривается область резонирования, расположенная между языком и нёбом. Под этим мы понимаем, что, чем больше опущен язык, тем больше пространства образуется между ним и нёбом. Эта область имеет тенденцию увеличиваться или, говоря другими словами, открываться. Термин «открытость» в данном случае является синонимом раскрытия или открывания. Здесь так же можно выделить 4 уровня:

1. Если язык находится у самого нёба, соответственно область резонирования между ними крайне ограничена, в таком случае, гласный звук – закрытый: [i], [y], [u].
2. Если язык немного опускается, область резонирования немного увеличивается, и тогда, речь идёт о полу закрытом звуке: [e], [ø], [o].

3. Если язык опускается ниже, область резонирования становится еще меньше, и в данной ситуации мы можем говорить о полуоткрытом гласном звуке. Например, [ɛ], [ɛ̃], [œ], [oẽ], [ɔ], [ɔ̃].
4. И, наконец, в случае полного опущения языка, область резонирования становится максимальной. В таком случае, гласный звук будет открытым - [a], [ɑ], [ã].

Стоит особо отметить «немое е» во французском, обозначаемый как [ɔ̃], согласно Международному Фонетическому Алфавиту. Представленный звук произносится очень слабо как в следующем примере - «table d'hôte», в транскрипции - [tablɔ̃ dot]. Этот гласный звук образуется в средней области в нейтральной позиции языка. Он занимает промежуточное место между гласными звуками полу высокого и полу низкого подъёма (или между полу закрытыми и полу открытыми гласными звуками). Тем самым, не являясь ни тем, ни другим, этот звук можно считать звуком «среднего ряда» [3; 96-100].

Следующим аспектом нашего рассмотрения будет являться рассмотрение горизонтальной позиции языка при произнесении гласных звуков.

При произнесении гласных звуков во французском языке язык занимает только 2 позиции. В одном случае, при произнесении звуков [i], [y], [e], [ø], [ɛ], [ɛ̃], [œ], [a] кончик языка располагается в передней части рта, и тогда эти гласные считаются звуками переднего ряда. В другом случае, при произнесении звуков [u], [o], [ɔ], [ɔ̃], [ɑ], [ã] спинка языка сосредотачивается в задней части рта, в таком случае, гласные считаются звуками заднего ряда [2; 203-208].

В определённом количестве языков, в том числе и русском, существуют гласные звуки среднего ряда, при образовании которых язык находится ни впереди, ни позади. Во французском языке существует только один подобный звук – это слабо произносимое «е» ([ɔ̃] – «table d'hôte»).

Рассматривая подобный аспект применительно к классификации гласных звуков русского языка, стоит выделить 3 уровня:

1. Гласные переднего ряда, к которым относятся [и], [э]. В данном случае передняя часть спинки языка движется к твёрдому нёбу.
2. Гласные среднего ряда, занимающие промежуточную позицию. В их число входят: [ы], [а].

3. Наконец, гласные заднего ряда. Здесь речь идёт о звуках [y], [o] [2; 21-30].

Нами был произведен сопоставительный и обобщающий анализ артикуляционных классификаций гласных звуков в русском и французском языках. Мы можем сделать вывод, что представленные классификации имеют много общего. Прежде всего, рассматривается положение языка в вертикальной и горизонтальной плоскости при произнесении гласных звуков. Отсюда происходит деление на подъём (или высоту) звука и его ряд. Во французском выделяется также такое понятие как «открытость» звука, что в свою очередь является всего лишь обратным подходом к делению гласных на подъём (или высоту). Классификации французских гласных более сложные, в них представлены «полу» позиции, это может объясняться наличием большего количества гласных звуков по сравнению с русским языком.

Литература:

1. Большая Советская Энциклопедия. – М., 1958.
2. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики. – СПб., 1991.
3. Бурчинский В.Н. Теоретическая фонетика французского языка. – М., 2006.
4. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. – М., 1979.
5. Рапанович А.Н. Фонетика французского языка. - М., 1980.
6. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 1996.
7. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. – М., 1963.

Галстян С.С.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

The Problem of Getting the Language Students to Use the Knowledge for Actual Purposeful Verbal Communication

One of the chief characteristics of the human being is his ability to communicate to his fellows sending complicated messages concerning every aspect of his activity. A man possessing normal human faculties achieves this exchange of information mainly by means of two types of sensory stimulation – auditory and visual. The child will learn from a very early age to respond to the sounds and tunes which his elders habitually use in talking to him, and in due course, from a

need to communicate, he will himself begin to imitate the recurrent sound patterns with which he has become familiar. In other terms, he begins to make use of speech, his constant exposure to the spoken form of his own language, together with his need to convey increasingly subtle types of information, leads to a rapid acquisition of the framework of his spoken language.

Nevertheless, with all the conditions in his favor, a number of years will pass before he has mastered not only the sound system used in his community but also has at his disposal a vocabulary of any extent or is entirely familiar with the syntactical arrangements in force in his language system. It is no wonder, therefore, that the learning of another language later in life, acquired artificially and without the stimulus arising from an immediate need for communication, will tend to be tedious and rarely more than partially successful. In addition, the more firmly consolidated the basis of a first language becomes, or in other words, the later in the life that a second language is begun, the more the learner will be subject to resistances and prejudices deriving from the framework of his original language. It may be said that as we grow older, the acquisition of a new language will normally require a great deal of conscious, analytical effect, instead of the child's ready and facile imitation.

At the beginning of the university course of foreign language teaching it is necessary to formulate its actual and realistic aims and tasks. Students must know from the start what variety of the foreign language and to what extent they are going to master it.

Many people get bitterly disappointed and lose interest in foreign language studies because they were not properly informed that it is not possible in the limited period of learning 2-4 hours per week for 2-3 years to master a foreign language, to acquire all the various skills: reading special literature, newspapers, fiction, writing scientific papers, understanding the lyrics of songs, everyday speech, etc. The tasks of teaching of foreign language must be formulated just from the beginning.

Another important aspect to be taken into consideration is distinguishing between passive, aimed at recognition (reading, comprehension) and active, aimed at production (speaking, writing) forms of language use. The distinction is essential because these two forms require different means and methods of teaching and – most importantly – different teaching materials.

Teaching methods must be learner – oriented. In other words, foreign language teaching is concerned, first and foremost, with satisfying the real needs of the students and not with revealing the knowledge of the teacher.

The intensive and efficient teaching of grammar, vocabulary, translation, etc. must be scientifically grounded and concentrate only on those items which students actually need for the purposes specified at the beginning of the university course. This is an important statement which in theory is universally accepted but in practice is hardly ever followed. For instance, teaching grammar is a very essential part of foreign language teaching. However, grammar very often is taught par excellence, in its full splendor, regardless of the actual aims of teaching, of the actual skills to be acquired.

Paradoxically, teachers concentrate their and the students' efforts on those complicated and cumbersome grammar structures which are hardly ever used. The difference between seeing a grammatical form in the text and actually using it is often disregarded and different grammar points are taught with equal enthusiasm. Teaching communication for special purposes must be based on the previous linguistic analysis of special texts resuming in recommendations for teaching those grammar forms and structures which are more characteristic of these texts. Another urgent problem is a good grammar book. This concerns Grammar books and Grammar commentaries, explanations and exercises in all kinds of foreign language courses.

The problem of teaching vocabulary theoretically may seem to be easier. Teaching language for special purposes implies teaching the vocabulary of a special text. The vocabulary of a special text consists of three strata, three layers: general words, scientific words, terms. Basic general words must have been learnt before the university. Terms are the gist, the essence of the professional language and are usually better known by the students than by the teachers. However, the general vocabulary is never taught properly at school and has to be acquired at the university level, especially now that the demand for the so-called colloquial language has become so great since the prospects of direct, live contacts with foreigners have become so real.

A very important point in any language course is the actual words to be studied, the topics to be discussed and learnt, the thematic choice of language to be activated.

A strongly believe that the educational experience of a language course is determined, first and foremost, by the thematic and situational value of the layer

of language to be studied. And the most important parameter here is again the need of a student: how much will the student need these words, will he or she have many opportunities to use them, how high is this bit of vocabulary on the students list of priorities?

From this point of view many topics seem doubtful as far as Russian students of foreign languages are concerned. That is why the majority of foreign language teaching material – audio, video, etc. courses are of very limited value for our students.

For instance, the inevitable “Hotel registration” situation, which opens so many courses of foreign languages. To a Russian learner this situation is extremely distant and unrealistic. Even if in our most rosy dreams we imagine that one out of our 1000 students will go to a foreign English speaking country, it is probably one out of 100.000 who will ever have to check in a hotel by himself.

Indeed choosing the subjects for a foreign language course for Russians we should take into consideration the actual social, cultural, historical and economical situation in the country. In most countries the courses are meant mainly for people intending to have some real active live contacts with foreign speaking people and their countries. From this point of view all the hotel, bank, launderette etc. topics are quite reasonable. But most of the students in our country learn foreign languages because they either want to know it for their profession, for special purposes – to read special professional papers and talk to their colleagues – or they want it as part of culture to be able to read and speak everyday English. Consequently, to them checking in a hotel is not the first priority. They need more general things – introductions, apologies, refusals, agreeing –disagreeing, assessments, assertion, suggestions, etc.—and more general human, less specific situations.

Thus the problem of what to teach as opposed how to teach is extremely topical and urgent nowadays.

The optimal teaching material for acquiring “passive skills” of recognition – mostly reading special texts should be presented by topical informative texts. The efficiency of these texts is increased when they have a special learner’s commentary, i.e. the teaching material for developing skills of recognizing the written LSP text is a topical informative text supplied with the learner’s commentary.

The teaching material which may be recommended for developing active skills, skills of production, especially at early stage, is a modeled text, that is a

text, which by method of analysis through synthesis, is shaped into such a perfect, pure standard form that can be safely reproduced by a foreign learner.

Thus, the process of modeling a text for LSP students at the initial stage of their studies is confined to the following steps:

1. Choosing an optimal pattern scientific text written in standard, normal correct language;
2. Analyzing it on different levels of linguistic research (grammar, lexis, syntax, style) for pragmatic – foreign language teaching – purposes;
3. Synthesizing the results of the analysis;
4. Synthesizing the modeled text;
5. Synthesizing the improved version. The process can go on indefinitely as long as there is room for improvement.

In the foreign language teaching process one cannot forget about the psychological aspect. Learning foreign language, like no other subject, requires a special psychological approach, the atmosphere of relaxation, trust, even love and faith. Indeed, learning a strange world picture, strange mentality is a difficult psychological barrier for many learners. Teaching foreign languages to university students of non-philological subjects is complicated by the fact that for these students a foreign language is not part of their special, professional education, which may result in lack of motivation. The foreign language teacher's difficult but noble task is to create a relaxed, cosy atmosphere in class without being too indulgent or permissive.

Much of our time as language teachers is taken up teaching particular features of phonology, lexis or structure: presenting them, getting students to practice them, testing them and so on. But when our students have learnt them, we have the problem of getting them to use their knowledge for actual purposeful verbal communication. This side of language teaching has become a greater prominence in recent years: instead of the idea, associated with the audio-lingual school, that students should use language in more or less controlled exercises until they have mastered its structures to a high degree and only then begin to talk freely, it is now accepted that some sort of dynamic, individual and meaningful oral practice should be included in English lessons right from the beginning. And if this is seen as important at the early stages – how much more so at the advanced! Most courses now emphasize the importance of fostering learner's ability to communicate in the foreign language rather than their skill in

constructing correct sentences, and there is a corresponding increase in the time and energy allotted to communication exercises in the classroom.

But if communication practice is one of the most important components of the language learning/teaching process, it is also one of the problematical. It is much more difficult to get learners to express themselves freely than it is to extract right answers in a controlled exercise.

The most natural and effective way for learners to practice talking freely in English is by thinking out some problem or situation together through verbal interchange of ideas; or in simpler terms, to discuss. The word "discussion" here sounds rather broadly to include anything from the simplest question-answer guessing process; through exploration of situation by role-play, to the most complex political and philosophical debates; here is included not only the talking but also any reading and writing that may be entailed.

Language is always a means to an end, and we cannot expect proper use of the means if we do not supply a reasonable end. The aim of discussion in foreign language teaching course may be **efficient fluency practice**. The other one is **achieving an objective**. We may see this as more or less secondary, but never negligible; and for our students at least it should be the central thought focus during talking. The purpose of the discussion, exploring the implications of an idea, constructing proposals or whatever, is to be taken very seriously, and the results respected by teacher and student alike.

Learning from content may be a third aim; in many discussions there is much to be learnt from what is said, information may be acquired or new points of view considered.

Finally, we may wish to foster another kind of learning, learning how to participate constructively and cooperatively in a discussion. This involves clear, logical thought on the one hand and debating skills on the other. By clear logical thought is meant things like the ability to generalize from examples, or to converse, to draw analogies, judge priorities, infer causes and so on.

Debating skills include listening to what someone else has to say, not interrupting, speaking relevantly and clearly. A further characteristic of successful discussion is the apparent motivation of the participants, all those not actually speaking are concentrating their attention on the speaker(s), and that their expressions are alive, that they are reacting to the humor, seriousness or difficulty of the ideas being expressed – than that is another sign that things are going well.

One of the moments of the language teaching process is group work. The first advantage of group work is of course the increased participation. Class discussions as has been pointed out, are very wasteful in terms of the ratio of teacher or student effort and time to actual language practice taking place; group discussions are relatively efficient. Moreover, this heightened participation is not limited to those who are usually articulated anyway; students who are shy of saying something in front of the whole class, or to the teacher, often find it much easier to express themselves in front of a small group of their peers.

The motivation of participants also improves when they work in small groups. This is partly a function of the release from inhibition described above, but other factors also play a part. The physical focus of the discussion is close and direct towards the individual student, that is to say, whoever is speaking is only a small distance away, clearly audible, facing the others and addressing them personally. The whole activity is immediate and involving. More important, group work leads to game-like activities.

Уткина А.Е.

Всероссийский государственный университет
кинематографии им. С.А.Герасимова
г. Москва

Формирование лингвистических навыков в электронной среде

В данной статье раскрываются особенности формирования лингвистических навыков в электронной среде, а также темпы их приобретения. Также рассматриваются гипотезы «входа» и «выхода» как основополагающих элементов лингвистических ресурсов.

Быстрые темпы развития информационно-коммуникационных технологий утверждает английский язык как глобальный и актуализирует потребность формировать навыки онлайн-медиаграмотности и общения, которые помогают ответить на вызовы современной и будущей академической, социальной и трудовой среды в мире без границ.

Коммуникативная практика посредством осмысленной интеракции через онлайн-чаты в значительной мере помогает студентам неязыковых специальностей овладеть английским языком.

Функциональная дефиниция обучения английскому языку для специальных целей (English for Special Purposes – ESP) предполагает подготовку учащегося к эффективному участию в академическом и профессиональном сообществе. С этим также связана задача привитию студентам норм определенного профессионального сообщества, чтобы они усвоили тонкости концептуальных рамок и дисциплинарную культуру данной области профессиональной деятельности.

Представление об учении как об акте членства и привития норм профессионального сообщества предполагает взгляд на учащихся как на «подмастерьев», которые должны овладеть культурой и «способами деятельности» данного сообщества. Хотя учащиеся не участвуют непосредственно в практической работе, они могут многое почерпнуть благодаря своему присутствию. В процессе интеграции и ассимиляции в целевое сообщество учащиеся усваивают нормы и практики, а также системы ценностей профессионального сообщества.

Важность инкорпорирования компьютерной технологии в учебный процесс обучения языкам очевидна, так как компьютеры теперь – это не просто один из возможных инструментов, а основополагающее новое средство практики языка и грамотности наряду с межличностной коммуникацией и печатной страницей. Более того, сегодня знать английский – это не просто владеть синтаксическими, прагматическими и лексическими единицами языка, нужно уметь читать, писать и общаться в электронной среде.

О достоинствах использования компьютерной техники в обучении иностранным языкам написано немало работ. Методику преподавания иностранных языков можно дополнить такими приемами, которые помогут значительно расширить опции использования компьютера в учебном процессе. К примеру, Интернет становится одним из главных средств отработки грамотности и навыков общения, открывая многочисленные каналы для межличностной коммуникации, групповых дискуссий и обмена информацией.

Преподаватели-лингвисты должны максимально использовать возможности и преимущества новой технологии. Однако следует заметить, что какими бы продвинутыми ни были технические средства, они не должны определять методику преподавания языка. Исследователи постоянно указывают на то, что при использовании принципов обучения

языкам на базе компьютеров (computer-assisted language learning – CALL) нужно ограничиваться теми областями, которые относятся к овладению вторым языком (second language acquisition – SLA) [1].

Поскольку целью CALL является SLA, исследования эффективного использования компьютеров нужно сосредоточить на процессах, которые, согласно концепции овладения вторым языком (SLA), содействуют обучению второму языку. В этой концепции наиболее важной считается гипотеза интеракции, по которой, в процессе формирования навыков второго языка участвуют одновременно лингвистическая среда и внутренние механизмы учащегося. Главными условиями являются понятная студенту входная информация (вход) и дискурс между партнерами. Участникам интеракции приходится договариваться о смысле, чтобы достичь взаимопонимания, проверять свою формирующуюся межъязыковую систему, создавать понятную выходную информацию и обеспечивать обратную связь.

Гипотеза входа (input), предложенная Крешеном [2], гласит, что усваивается только понятный вход. Однако Long считает, что понятный вход – это важное, но не достаточное условие для овладения языком: вход, формируемый в процессе интеракции, непосредственно и существенно влияет на овладение языком, но важными являются и модификации, вносимые в интеракционную структуру беседы, потому что они помогают сделать понятным незнакомый языковой вход [3].

Гипотеза «выхода» (output) подчеркивает важность формирования языкового выхода наряду с понятным входом [4]. Студентам, изучающим второй язык, нужно предоставить возможность для создания «принудительного выхода» в форме, например, говорения или письма. Благодаря осмысленному использованию лингвистических ресурсов можно углубить процесс языкового развития, поскольку учащиеся сосредотачиваются на лингвистических свойствах целевого языка.

Студентам, изучающим второй язык, помогает также обратная связь, возникающая на основе их выхода. Она может служить положительным свидетельством, прямым отрицательным свидетельством и косвенным отрицательным свидетельством. Положительное свидетельство может проявиться в форме изменения входа или некоторых моделей целевого языка, чтобы они были понятны реципиенту. Отрицательное свидетельство – это информация о том, что неуместно или невозможно в

целевом языке. Оно бывает предупредительным с целью исключить возможные ошибки (например, сообщение грамматических правил) или реактивным (например, исправление сделанных ошибок). Реактивное негативное свидетельство объясняет разницу между целевым языком и выходом учащегося, и поэтому часть называется отрицательной обратной связью – эксплицитной или имплицитной. Эксплицитная негативная обратная связь – это разновидность открытой коррекции ошибок. Имплицитная негативная обратная связь предполагает обсуждение значения в форме поясняющих вопросов, проверок на подтверждение и понимание, повторений или попыток разобрать коммуникативный затор. Она может быть также в форме полной переделки сообщения или частичного изменения высказывания, перефразируя один-два компонента в предложении при сохранении основного смысла сообщения. В ходе обсуждения партнеры решают проблемные аспекты дискурса, чтобы полностью передать смысл. В то же самое время переговоры способствуют улучшению языкового выхода.

Тесно связан с обратной связью «акцент на форме», термин, предложенный для обозначения подхода, который побуждает учащегося следить за лингвистической формой, контролируя общий процесс коммуникации и смысл в многозначном контексте. Считается, что привлечение внимания именно к лингвистической форме в некоторых многозначных контекстах оказывает положительное влияние на степень владения вторым языком и в конечном итоге на темп приобретения лингвистических навыков.

Литература:

1. Chapelle C. CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms? // *Language Learning and Technology*. - 2000, Vol. 1, No. 1. - P. 19-43.
2. Krashen S. *The input hypothesis: Issues and implications*. - London: Longman, 1985.
3. Long M. H. *Input and second language acquisition theory* / S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. - Rowley, Massachusetts, 1985. - P. 377- 393.
4. Swain, M. *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development* / S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. - Rowley, Massachusetts, 1985. - P. 235-253.

Лопатинская В.В.
Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Современные подходы к трактовке принципа автономности обучающихся

В дидактике идея самостоятельности учащихся не нова. Еще Я.А. Коменский считал, что руководящей основой дидактики должно быть «исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились...» [1: 243]. Однако, со временем, эта идея претерпевала определенные изменения.

Понятие самостоятельной работы учащихся долгое время соотносилось с организующей ролью преподавателя. «Под самостоятельной работой в дидактике понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся, осуществляемой ими на классных и внеклассных занятиях или дома по заданиям без непосредственного участия учителя». [2: 137]. Самостоятельность как составляющая принципа сознательности и творческой активности (и самостоятельности) учащихся предполагает руководящую роль преподавателя и постепенную передачу в руки учащихся учебных действий по мере того, как они овладевают умением выполнять эти действия самостоятельно.

В современных условиях этот принцип становится одним из основополагающих, так как в наши дни изменилась сама суть образования — от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь». Высшее образование — это лишь основа для продолжения своего образования в течение всей последующей жизни. В этой связи происходит переосмысление понятия. И не случайно наряду с термином «самостоятельность» стали использоваться такие термины как автономность и автономия обучающихся. Рассмотрим некоторые трактовки этих терминов.

Т.Ю. Терновых определяет автономный учебный процесс («автономное обучение») как деятельность по самостоятельному, осознанному планированию и проведению учебной деятельности, ее контролю и рефлексии. Автономный учебный процесс - это учение в

течение всей жизни, присвоение обучающимся таких приемов, которые он может применить впоследствии, когда потребуется углубить свои знания в любой области и организовать процесс присвоения новой информации [3: 13]. Основным положением принципа автономного обучения является «научить учиться», когда обучающиеся способны сами инициировать свою учебную деятельность, организовать ее, руководить ее исполнением, оценивать ее результаты.

Построение учебного процесса на принципе автономии, по мнению И.Н. Хмелидзе, способно обеспечить, с одной стороны, решение в процессе обучения задач, которые требуют специального учебного и содержательного контекста, с другой стороны, формирование качеств «автономного субъекта образовательного процесса». Ведущая обучающая функция принципа автономии заключается в формировании навыков самоуправления, которые, затрагивая личность студента, его интеллектуальную, эмоциональную и мотивационную сферы, предполагают мобилизацию и осознание важности решения задачи и доведение ее до завершения [4].

Л. Дикинсон рассматривает автономию в сравнении с такими понятиями, как самоуправление, индивидуализация обучения и самостоятельное обучение в ресурсных центрах. Суть понимания данной терминологии лежит в определении степени вовлеченности студента в процесс учебного управления и в степени распределения его ответственности за аспекты обучения [5].

Традиционно преподаватель несет ответственность за организацию занятия, подбор учебных материалов и за проведение самого занятия, оценивание работы студентов и планирование последующих занятий. В то же время во многих современных исследованиях заложена идея преодоления противоречия между заранее определенным и предписанным содержанием обучения и необходимостью свободы и гибкости учебного процесса по иностранному языку. Студенты могут отвечать за такие моменты в процессе обучения, как например, постановка учебных задач, выбор учебных материалов, оценка достигнутого результата.

Рассмотренные выше трактовки позволяют сделать вывод о том, что автономия является характеристикой учебного процесса, в то время как автономность является личностным качеством обучающихся. Принципы

автономного учебного процесса подразумевают овладение обучающимися различными стратегиями и тактиками, которые помогут ему организовать работу, как в аудитории, так и при выполнении домашнего задания, а также будут способствовать дальнейшей эффективной и сознательной самостоятельной организации учебной деятельности, ее проведению и оценке.

Однако большинство абитуриентов не готовы стать полноправными участниками автономного учебного процесса. Преподаватели часто сталкиваются с трудностями, связанными с автономной работой обучающихся. Причин может быть несколько.

Одна из них состоит в том, что в любом учебном процессе, организованном обществом в общеобразовательных целях, предмет обучения выбирается не самим обучающимся, а предлагается ему извне в соответствии с существующими в данном обществе стандартами. В условиях массового обучения нередко встречается ситуация, когда познавательные интересы обучающегося и направленность предмета обучения не совпадают [6: 34].

Еще одна трудность состоит в том, что далеко не все обучающиеся испытывают потребность в самостоятельности и автономности. Причины этого помогает выявить обращение к андрагогике, где принцип автономности (самостоятельности) является ведущим.

С точки зрения андрагогики самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом деятельности взрослых обучающихся. В этом случае они играют определяющую роль в процессе своего обучения, в определении параметров этого процесса. Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать развитие обучающегося от полной зависимости к возрастающему самоуправлению, оказывать ему помощь в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится самостоятельное определение обучающимся параметров обучения, поиск необходимых ему знаний, формирование умений, навыков и качеств. Под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения, т.е. автономная деятельность. [7].

В андрагогике также выделены факторы, которые характеризуют взрослого обучающегося и, соответственно, позволяют использовать принципы обучения взрослых и, в частности, принцип автономности.

Высокий уровень самосознания и ответственности человека – первый фактор, при котором возможно использование технологии обучения взрослых при обучении любого человека независимо от возраста.

Второй фактор – наличие у обучающегося жизненного опыта. и предварительной подготовки в данной области деятельности. Если эта сфера деятельности совпадает с областью подготовки, в которой индивид приобретает новые знания, умения, навыки, качества, то, следовательно, чем выше уровень его компетентности, тем более необходимо использование технологии обучения взрослых.

Третья основная характеристика взрослых людей, касающаяся мотивации обучения, также может проявляться не только у взрослых. Высокая мотивация обучающегося определяется его стремлением при помощи обучения достичь конкретной цели: получить любимую профессию, достичь того или иного социального статуса, оказаться на первых ролях в учебе и т.п. В этом случае важна осознанность цели обучения, наличие представления о дальнейшем применении полученных знаний, умений, навыков и качеств.

Четвертая характеристика взрослого обучающегося – стремление к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств. В этом случае также рекомендуется использовать технологические действия обучения взрослых [7].

Как мы видим, студент вуза в возрасте 17-22 лет может обладать такими качествами и характеристиками взрослого обучающегося как высокий уровень ответственности, наличие опыта изучения иностранного языка, мотивация и желание и возможность реализовать полученные знания если не в профессиональной деятельности, то для работы в Интернете, просмотра фильмов, чтения. Однако, количество таких студентов обычно невелико.

Тем не менее, процесс обучения иностранному языку может быть построен таким образом, чтобы студенты активно осуществляли учебную деятельность от момента планирования и прогнозирования до ее осуществления с последующим самоконтролем, самооценкой и самокоррекцией в случае необходимости.

При этом ведущей образовательной функцией принципа автономии в контексте процесса обучения и изучения иностранного языка должна стать функция формирования навыков самостоятельного решения коммуникативных задач на иностранном языке и приобретение межкультурного опыта.

Уже на первых занятиях следует начинать процесс формирования эффективных стратегий обучения, прежде всего, формирование стратегии целеполагания. Данный процесс направлен на то, чтобы учащиеся могли осознанно ставить цели овладения различными аспектами языка, выбирать рациональные способы учебной деятельности. Они должны иметь представление о том, в каких ситуациях и целях межкультурного взаимодействия реально используется изучаемый язык и что необходимо для его прочного усвоения.

Необходимым условием формирования автономности обучающихся является обеспечение мотивированности их деятельности. Развитие умений иноязычного делового общения, как и любого профессионально ориентированного речевого взаимодействия, должно базироваться на учете внутренней потребности обучающихся, т.е. на их мотиве, обусловленном интересом к значимости и новизне учебного материала для будущей профессии, а также личных предпочтений обучающихся [8].

На последующих занятиях вырабатываются стратегии усвоения языковой информации. Особое внимание уделяется использованию различных ресурсов и средств изучения иностранных языков: программное обеспечение для изучения иностранных языков; использование сети Интернет для занятий, для поиска нужной информации, для общения с целью усовершенствования в языке; видеофильмы; словари как электронные, так и на бумажных носителях.

Литература:

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. - М.: 1982.
2. Климентенко А.Д. Миролубов А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. - М., 1981.
3. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности студентов первокурсников языкового факультета в работе с иноязычным текстом: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - М., 2007.

4. Хмелидзе И. Н. Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода (немецкий язык, базовый курс): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Ярославль, 2009.
5. Dickinson. L. Self-instruction in language learning. - Cambridge University Press, 1987.
6. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. - М., 1988.
7. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. - М., 2002.
8. Тимирбаева Г.Р. Формирование готовности будущих переводчиков в сфере профессиональной коммуникации к самостоятельному обучению // Globalization and national originality. Forum of languages [Электронный ресурс]. URL: <http://globkazan.narod.ru/2007/b8.htm> (дата обращения: 05.04. 2011).

Короткова Л.А.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Способы теоретического описания в прикладных исследованиях по методике

В этой статье мы постараемся описать теоретический этап прикладного исследования по методике. Эмпирическое описание, о котором шла речь в предыдущей статье, - это опосредующее звено между педагогической действительностью и ее отражением в теоретической модели, связующий элемент при переходе от эмпирической деятельности к теоретической, момент перехода от первого этапа исследования ко второму — этапу построения и функционирования абстрактного теоретического знания об исследуемом объекте.

Теоретическая деятельность обладает своими специфическими формами познания и отображения. Ее характеризуют такие черты как системность, полнота, а также логическая замкнутость ее результата — теоретического знания, представленного в виде некой целостности — теоретической модели.

Если рассмотреть теоретическую модель со стороны ее формы, то она предстает в виде категориальной структуры, определенной логики следования категорий, посредством которых эмпирический материал и преобразовывается в теоретическую модель [2: 28-32]. Мы уже рассматривали категориальный синтез как средство получения эмпирического знания на первом этапе исследования, когда посредством категорий образуются отдельные понятия об отдельных отношениях

педагогического объекта — педагогических явлениях, обнаруживается эмпирическая зависимость. Теперь речь идет о другом виде категориального синтеза, при котором посредством категорий выявляется сущность изучаемого объекта и возникает идея, составляющая содержание абстрактного теоретического знания. Сущность не может быть раскрыта без опоры на эмпирическое знание, минуя его, в то же время она не дана в эмпирическом знании и не может быть выведена из него формально-логически. Чтобы получить теоретическое знание из эмпирического, нужно обязательно выйти за пределы последнего посредством категорий. “...теоретическое обобщение фактов, совершающееся посредством мышления, представляет выход за пределы опыта” [1: 209]. Знание движется вначале от явления, как внешнего, к внутренней сущности, а затем от сущности к явлению. Любое знание начинает развиваться с явлений, с отдельных отношений, постепенно двигаясь к сущности — основанию этих отношений. “Явления есть многообразие; сущность — единство этого многообразия” [1: 160]. Отсюда — основная задача теоретической деятельности в научном исследовании — привнесение категориального единства в многообразие фактов и получение таким образом нового теоретического знания.

Но несколько иной характер носит теоретическая деятельность в структуре прикладного методического исследования. Как уже отмечалось в первом параграфе, она представляет собой активное рефлектирующее отношение исследователя к уже имеющемуся теоретическому знанию, целенаправленный поиск соответствующих средств решения научной проблемы и поставленных практических задач, конструктивную деятельность, практический смысл которой — опережающее отражение педагогической действительности. Результат ее тот же, что и в фундаментальном исследовании — теоретическая модель, раскрывающая сущность исследуемого объекта педагогической действительности и объясняющая эмпирически полученные факты. По форме такая модель, полученная в процессе прикладного исследования, ничем не отличается от теоретической модели в исследовании фундаментального характера. Различия наблюдаются в целевом предназначении этих моделей, существенно отличаются они и по содержанию.

Целью теоретической деятельности в фундаментальном исследовании является получение принципиально нового теоретического

знания — новых концепций, подходов, идей, гипотез, закономерностей, тенденций, классификаций, принципов в области обучения. Теоретическая модель здесь одновременно является и средством получения нового теоретического знания и результатом исследования.

Содержание теоретической модели в фундаментальном исследовании составляют с одной стороны, вновь полученные теоретические положения, с другой — уже известное теоретическое знание, привлеченное для обоснования нового результата. Зафиксированный в теоретической модели фундаментального исследования новый результат выполняет преобразовательную функцию по отношению к известным ранее теоретическим положениям [7].

В процессе прикладного исследования по методике возможно получение нового теоретического результата на уровнях конкретизации и дополнения уже известных положений без изменения их сути. Такой результат в прикладном исследовании является побочным, второстепенным. Теоретическая модель используется как средство получения нормативного знания, являющегося основной целью и результатом методических исследований прикладного характера и представленного в виде практических рекомендаций: новых методик, правил, алгоритмов, предложений, нормативных документов, программ, объяснительных записок к программам. Конструирование такой модели уже с самого начала должно быть ориентировано на преобразование изучаемого участка педагогической действительности. Так как ядро теоретической модели — идея (или концептуальный замысел автора, получивший свое первоначальное выражение в предмете и окончательное в гипотезе исследования) — возникает из потребности овладеть сущностью исследуемого объекта, то отражение сущности в ней должно быть слито с практическими целями. Замысел автора должен заключать в себе возможность преобразования объекта. Процедура использования теоретического знания для получения нормативной модели, т.е. переход от теоретической модели к нормативной в структуре прикладного педагогического исследования будет рассматриваться позже. Задача этой статьи — рассмотреть процесс построения и функционирования теоретического знания об изучаемом объекте и его особенности в исследованиях прикладного характера.

Сопоставив практическую задачу с областью неизвестного в научном знании, подведя эмпирически полученные факты под категории, обнаружив эмпирическую зависимость, исследователь формулирует проблему. Научная проблема — исходная содержательная форма теоретической части познания [2: 2832]. Она представляет собой целую систему, состоящую из центрального вопроса и ряда вспомогательных вопросов, получение ответов на которые необходимо для ответа на основной вопрос. Для решения научной проблемы нужны прежде всего знания о свойствах объекта, в наибольшей степени влияющих на процесс достижения цели, зафиксированной в проблеме. В связи с этим у исследователя возникает запрос к различным научным дисциплинам на получение знаний о таких свойствах. Привлеченные знания выстраиваются в концептуальную теоретическую модель. Концептуальность обеспечивается позицией исследователя, отраженной в предмете и гипотезе. Научная гипотеза является второй содержательной формой теоретического познания.

Концептуальное единство используемого теоретического знания, на наш взгляд, является одним из методологических условий научной обоснованности и практической направленности результата прикладного исследования по методике.

Содержание теоретического знания в составе теоретической модели может быть различным. На основе анализа диссертаций по методикам русского и иностранного языков можно выделить четыре группы теоретических моделей прикладного исследования.

1. Теоретическая модель, в основу которой заложена уже готовая теоретическая концепция.

В качестве примера отметим диссертацию Ю.И.Щербакова “Педагогическое руководство познавательной деятельностью младших школьников с учетом их индивидуально-типологических особенностей”. При конструировании абстрактной теоретической модели автор исходит из положений о дифференцированном обучении, полученных в работах А.И.Конева, где экспериментально показано, “что дифференцированное обучение учащихся должно строиться с учетом не только уровня знаний, умений школьников, но и на основе разумного сочетания фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы на уроке” [9]. Конкретизируя теоретическую модель, Ю.И.Щербаков выделяет четыре уровня

продуктивности познавательной деятельности школьников (высший, средне-высший, средне-низший и низший) и соответственно этим уровням — четыре группы школьников, а также разрабатывает структуру урока в условиях дифференцированного обучения. Это означает, что теоретические положения, выдвинутые А.И.Коновым об обучении младших школьников, Ю.И.Щербаков применяет как средство для конструирования системы педагогической деятельности, состоящей из диагностики продуктивности познавательной деятельности учащихся и предложенной им структуры урока.

2. Теоретическая модель, сконструированная исследователем из готовых теоретических положений, заимствованных в разных отраслях знания.

Заимствованные положения используются в неизменном виде, объединяет их в педагогическую целостность идея — концептуальный замысел автора. В уже упоминавшейся кандидатской диссертации В.А.Николаева “Способы объяснения нового материала в учебных предметах разного типа” в основу теоретической модели заложены: концепция принципиального сходства научного познания и обучения (М.А.Данилов, А.М.Сохор, С.А.Шапоринский); концепция четырехкомпонентной структуры содержания образования (И.Я.Лернер), типология учебных предметов, в основе которой представление о ведущем компоненте содержания образования (И.К.Журавлев, Л.Я.Зорина). Далее исследователь конкретизирует первоначальную модель, выявляя основания для дидактической трансформации причинного, функционального и структурного способов научного объяснения в аналогичные способы учебного объяснения. Такими основаниями, по мнению автора, являются содержательное и процессуальное сходство научного и учебного объяснения; этапы реализации способов объяснения при первичном объяснении в учебных предметах разного типа; последовательность этапов реализации, ее зависимость от дидактических условий (сложность, абстрактность объясняемого материала, подготовленность учащихся и др.). Таким образом, исследователь использует уже готовое теоретическое знание, систематизируя и конкретизируя его согласно своему концептуальному замыслу.

3. Теоретическая модель, построенная на основе обобщения исходных теоретических положений.

Применение теоретических положений осуществляется уже не непосредственно, а через их обобщение и выделение в них существенных для целей исследования моментов. В исследовании Л.Г.Поповой “Повышение качества знаний и умений младших школьников в условиях проблемного обучения” исходные теоретические положения обобщаются следующим образом. Исследователь выделяет основные понятия теории проблемного обучения (проблемное обучение, учебная проблема, проблемный вопрос, проблемное задание, проблемная познавательная задача), раскрывает их сущность, присоединяясь к одной из точек зрения. Затем автор рассматривает положения дидактики по проблеме организации повторения и делает выводы о необходимости повторения проблемным способом. Анализируя теоретические работы М.А.Данилова, Ю.С.Ильиных, Г.И.Шукиной и других, автор выделяет “следующие функции повторения: повторение сохраняет и совершенствует знания; помогает систематизировать и обобщить знания; выдвигает на первый план существенное и главное в изучаемом; позволяет рассматривать изучаемый материал под новым углом зрения; создает логические предпосылки для овладения знаниями, умениями и навыками; способствует овладению способами применения знаний, умений и навыков в различных ситуациях, тем самым способствует развитию мыслительной деятельности учащихся; повторение предотвращает забывание, способствует развитию памяти и воли учащихся; с помощью повторения ликвидируются неправильные представления и понятия, усвоенные школьниками, предупреждаются типичные ошибки. Затем путем обобщения дидактической литературы диссертант выделяет три вида повторения: 1) повторение с целью актуализации тех знаний, умений и навыков, с помощью которых ученик мог бы сознательно усваивать новый материал; 2) повторение с целью первичного закрепления и 3) повторение с целью совершенствования знаний, умений и навыков и их систематизации” [8: 35-38]. В качестве главного основания такой классификации повторения автор выделил его функции, определяющие и время, и характер мыслительной деятельности учащихся. Вывод следует за определением путем обобщения функций повторения и его видов — при наличии определенных видов повторения (повторения с целью

актуализации знаний учащихся и с целью углубления и систематизации знаний) необходимо использовать проблемное обучение.

На этапе первичного закрепления материала лучше применять тренировочные упражнения, с помощью которых обеспечивается первоначальное усвоение нового материала школьниками. Затем, тоже на основе обобщения, определяются критерии отбора материала для повторения. Такими критериями являются: значимость, трудность и сохраняемость в памяти, а при отборе материала для повторения проблемным способом к ним добавляются критерии “новизны и посильности материала, так как элементы новизны и посильности — необходимые условия возникновения проблемных ситуаций” [8: 43]. Теоретическая модель системы проблемных ситуаций разрабатывается на основе модели А.М.Матюшкина. Диссертант упрощает авторские суждения, выделяя в них то, что применимо к предмету исследования. Вместо трех оснований классификации А.М.Матюшкина (противоречия между известными учащимся знаниями, способами действий и условиями их выполнения и новыми требованиями, предъявляемыми к познавательной деятельности учащихся; уровни развития действия, которые соответствуют уровням его психической регуляции и проявляются в психологических особенностях “прямой и обратной связи”; интеллектуальные творческие возможности учащихся, которые проявляются в поисках и открытиях неизвестного) при создании своей модели Л.Г.Попова использует только два. Она исключает третье основание, считая уровень развития интеллектуальных возможностей учащихся средним, и рассматривает второе основание как этапы становления действий или формирования умений, исходя из положения о том, что психически регулируются только сложившиеся действия. На основе осуществленного таким образом обобщения Л.Г.Попова выделяет следующие три этапа становления действий: создание готовности к открытию нового; открытие нового; овладение новым умственным действием путем практического его применения [8: 46-49]. Таким же способом конструируется теоретическая модель и в ряде других диссертаций [5; 3] (Назарова Н.К., Кадырова М.).

4. Теоретическая модель, включающая в себя модификацию теоретических понятий.

Именно в таких исследованиях прикладного характера бывает получен новый теоретический результат на уровнях конкретизации или дополнения уже имеющегося теоретического знания. В диссертационном исследовании В.П.Панько “Исследовательский и эвристический методы обучения как средство умственного воспитания учащихся” [6] определены сущность понятия “умственное воспитание” и его структура; содержание умственной воспитанности соотнесено с содержанием образования и на этой основе установлено многообразие конкретных проявлений содержания и объема умственной воспитанности, что является новым для теории педагогики.

В структуру умственной воспитанности личности входит, с одной стороны, умственная развитость (знания, умения и навыки, черты творческой деятельности, способность к самоорганизации своей умственной деятельности); с другой — социально-значимые мотивы интеллектуальной деятельности (социальные, нравственные, мотивы общения, познавательные интересы). В основе такой концептуальной теоретической модели — модифицированные автором представления об умственном воспитании (Т.А.Ильина, И.Т.Огородников, В.А.Сухомлинский) и умственном развитии (Л.С.Выготский, Л.В.Занков, А.Л.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Е.Л.Кабанова-Меллер, В.В.Давыдов, В.А.Крутецкий). Разведение этих понятий позволило автору получить новый теоретический результат, в основу которого заложено также концептуальное представление о четырехкомпонентном составе содержания общего образования (Лернер И.Я.).

Конструирование теоретической модели — это тоже описание — описание на уровне сущности, осуществляемое в рамках предмета педагогической науки. На рассматриваемом этапе сущность предстает перед исследователем абстрактно, в отрыве от явлений. Понятия, которыми наполняется модель обучения на уровне сущности, отличаются общностью, абстрактностью, системностью [4: 168].

В качестве примера приведем несколько понятий из теоретической модели В.П.Панько.

— Умственное воспитание автор определяет как целенаправленный, одновременный процесс умственного развития учащихся и формирования у них иерархии социально значимых мотивов интеллектуальной деятельности.

— При определении понятия потребности используется формулировка А.Н.Леонтьева “... потребность сама по себе как внутреннее условие деятельности субъекта — это лишь негативное состояние, состояние нужды, недостатка; свою позитивную характеристику она получает только в результате встречи с объектом (“реализатором”, по этой логической терминологии) и своего опредмечивания” [6].

— Связь между потребностями и мотивами дается в формулировке А.В.Петровского “Мотивы — это связанные с удовлетворением определенных потребностей побуждения к деятельности. Если потребности составляют сущность, механизм всех видов человеческой деятельности, то мотивы выступают как конкретные проявления этой сущности”.

Как видно из приведенного примера, в процессе описания исследователь использует наряду с педагогическими понятиями также и средства описания из других наук. Но непедagogические теории в этом случае выполняют вспомогательную функцию. Они используются для максимально полного описания объекта.

Итак, подводя итог сказанному, отметим, что теоретическая деятельность является обязательной составляющей и одновременно вторым этапом прикладного исследования по методике – этапом построения и функционирования абстрактного теоретического знания об объекте исследования.

Литература:

1. Вахтомин Н.К. Генезис научного знания. — М., 1973.
2. Жариков Е.С. О научной проблеме //Логика научного поиска. - Свердловск, 1977.
3. Кадырова М. Реализация развивающейся функции обучения в процессе самостоятельной учебной работы младшего школьника: Дисс. канд. пед. наук. – Душанбе, 1982
4. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения /Методологический анализ. — М., 1977.
5. Назарова Н.К. Обучение общению на французском языке слушателей интенсивных курсов: Дисс. канд. пед. наук. — М., 1988;
6. Панько В.П. Исследовательский и эвристический методы обучения как средство умственного воспитания учащихся: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1983
7. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. — М., 1987.

8. Попова Л.Г. Повышение качества знаний и умений младших школьников в условиях проблемного обучения: Дисс. канд. пед. наук. — Л., 1983.
9. Щербаков Ю.И. Педагогическое руководство познавательной деятельностью младших школьников с учетом их индивидуально-психологических особенностей: Дисс. канд. педагог. наук. — М., 1980.

Курбакова С.Н.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Применение теории дейксиса в практике перевода

Осознание дейктической организации текста играет большую роль в функционировании такого механизма речи, как вероятностное прогнозирование, изучением которого занимался Г.В. Чернов: «Прогнозирование вероятностей появления следующих друг за другом речевых единиц... возможно только в том случае, если речевой поток состоит из взаимозависимых единиц... Поскольку повторяющиеся элементы любой взаимосвязанной цепи событий не несут новой информации, а лишь повторяют уже известную информацию, их принято называть избыточными...» [4: 144]. Информативность текста выражается в неравномерном распределении информации в речевом произведении за счет ее периодического накопления, чередующегося с малоинформативными речевыми отрезками. Для определения информативности текста нам представляется целесообразным разбить его на речевые отрезки относительно дейктических координат, а именно: агентирующий субъект, время и пространство. Каждый взаимодействующий предмет, явление и признак обозначаются в речи, а каждое обозначение есть то или иное количество информации для адресата текста. Наименьшие смысловые отрезки текста логически объединяются в предложения, которые таким образом показывают взаимодействие (процессы, действия, отношения) предметов. Явлений, признаков между собой или друг другом. Поэтому предложение как бы распадается на речевые отрезки в виде островков информации, которые Р.К. Миньяр-Белоручев называет «квантами информации». Дейктические обозначения агентирующего субъекта (лица), времени и пространства также образуют кванты информации: в предложении они реализуются

через обозначение субъекта и объекта действия, обстоятельства места, времени, образа действия, которые связывает между собой глагол-сказуемое. Например, в предложении «*Вчера в Москву с трехдневным визитом прибыл госсекретарь США*» можно выделить следующие сегменты: первый связан с обозначением деятеля — *кто? госсекретарь США*; второй с обозначением места совершения действия *где? куда? в Москву*; третий — с обозначением времени совершения активности *когда? вчера*; четвертый — с обозначением продолжительности деятельности субъекта *трехдневный визит*. Связующим звеном выступает обозначение характера деятельности субъекта *прибыть с визитом*. Как видим, основную нагрузку в выделении сегментов информации в предложении и тексте в целом выступают дейктические параметры лица (субъекта), времени и места (пространства). Они позволяют избежать произвольных решений при делении текста на речевые отрезки, формализовать выделение речевых сегментов. Такая сегментация представляет собой формализованное членение поверхностных структур, которое, однако, имеет глубинное психологическое обоснование. Каждый речевой сегмент может рассматриваться как материализованное и развернутое в речи обозначение, характерное для субъективно-зрительного кода человека, гипотезу о существовании которого выдвинул Н.И. Жинкин. О внутренней речи как субъективно-зрительном коде говорит и практика с переводческой скорописью [2].

Каждый полученный речевой сегмент может рассматриваться как развернутая номинация отрезка окружающей нас действительности, которую характеризуют координаты субъекта (лица), времени и места. Языковое обозначение этих координат в речевой коммуникации коррелирует со свернутым обозначением этих параметров действительности во внутренней речи. Анализ речевых сегментов показывает, что в большинстве случаев в центре осознания действительности стоит производимая субъектом деятельность в определенный отрезок времени в определенном пространстве. На этом основано и речевое прогнозирование. С точки зрения информативности текста в любом сегменте может быть один квант информации, который включает в себя новую информацию, что в предложенческой структуре соотносится с ремой, при этом другие элементы относят адресата к уже имеющимся у него представлениям о действительности, в том числе о

дейктических координатах лица, времени и места, формируя тему высказывания. Имеются речевые сегменты, в которых вообще не информации, способной продуцировать смысл, например в следующем высказывании «пустой» сегмент выделен курсивом: «Севастопольские школьники изучают молодежный сленг и тюремный жаргон *в собственном смысле этого слова*».

Границы речевых отрезков связаны с распределением информации в тексте и примерно совпадают с субъективным симультанным внутренним обозначением выделенного коммуникантом отрезка действительности. Каждый речевой сегмент заключает, как правило, один квант информации, которая может быть существенна с точки зрения коммуникативной направленности. О разной смысловой нагрузке слов в тексте Н.И. Жинкин писал так: «Совершенно очевидно, что разные слова в предложении имеют разный смысловой вес. Слова различны не только тем, что принадлежат к разным категориям служебных или знаменательных слов, частей или членов предложения, но и тем, что любое слово из любой категории в конкретном предложении именно потому, что оно конкретно, приобретает свой особый в данном тексте смысловой вес» [1: 197]. Следовательно, необходимо научиться оценивать информацию речевых отрезков. В этом может способствовать как знание дейктической организации отдельного высказывания и текста в целом, так и учет национальной специфики обозначения координат лица, времени и места в разных языках.

В переводческой практике это положение имеет особое значение, поскольку в процессе речевого общения человек, как правило, неосознанно выделяет в речевом произведении компоненты сообщения, переводчик делает это осознанно. Как писал Р.К. Миньяр-Белоручев, «в устном переводе как при ведении записей, так и при запоминании переводчик специально выбирает лексические единицы с наибольшим смысловым весом» [2: 67]. Это обстоятельство было использовано в эксперименте, при проведении которого мы исходили из того, что анализ работы устного переводчика является наилучшей возможностью классифицировать информацию, содержащуюся в тексте.

Для проведения эксперимента были привлечены 43 студента выпускного курса переводческого факультета, способных осуществлять последовательный перевод. Испытуемым для последовательного

перевода с записью был предложен следующий отрывок: *«Российско-американская встреча на высшем уровне состоится в марте будущего года, о чем договорились вчера в ходе телефонного разговора Президенты США и России. Пресс-секретарь главы Российского государства высказал мнение, что скорее всего эта встреча состоится на американской земле»*. Текст был прочитан один раз. Анализ сделанных записей свидетельствует о том, что испытуемые стремились сохранить для перевода главные опорные пункты — *кто, где и когда совершал определенную активность*. Причем характер деятельности ассоциировался с определенным образом и обозначался знаком, а прецизионная информация, которая требует при устном переводе особого внимания и абсолютной передачи, записывалась. К прецизионной информации относятся и обозначение дейктических координат действительности: *кто* — имена собственные, названия организаций, фирм и т.п., *где* — географические названия, *когда* — даты, названия дней месяцев, исторических событий и т.п. По мнению мастеров перевода, «прецизионную информацию следует либо записывать (что предпочтительней), либо прибегать к различным приемам мнемоники, смысловой и ассоциативной памяти» [3: 17]. Осуществляя речемыслительную деятельность в усложненных условиях, переводчик испытывает значительные психические перегрузки. Особая нагрузка падает на память. Опора на логическую память, в основе которой лежит знание дейктической структуры высказывания, позволяет переводчику в процессе аудирования иностранного текста уловить логическую цепь событий, описываемых в тексте, выделить смысловые опорные пункты и передать их смысл на языке перевода. Такие навыки формируются всеми видами упражнений, направленными на тренировку памяти, развитие навыков микрореферирования. На первом этапе преподаватель должен дать установку обучаемым запоминать, *кто и что сделал*. Затем следует направлять усилия обучаемых на запоминание того, *кто и что сделал, когда и где*. «Текст, содержащий не более 40-50 слов, обычно запоминается без вспомогательных записей. Текст большего объема, перегруженный прецизионными словами, требует письменных заметок, используемых в качестве *опорных пунктов памяти*». Таким образом, мы можем наблюдать непосредственное применение теоретических положений о функционировании языкового дейксиса в речи в практике перевода.

Литература:

1. Жинкин Н.К. Развитие письменной речи учащихся. — М., 1956.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Записи в последовательном переводе. — М., 1997.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком. — М., 1999.
4. Чернов Г.В. Теория и практика синхронного перевода. — М., 1978.

Бутылов Н.В.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

К вопросу адаптации иноязычных слов

О необходимости фонологической, грамматической, семантической и стилистической ассимиляции иноязычного слова говорит У. Вайнрайх [2: 47–49].

Мы выделяем следующие типы адаптации заимствованной лексики в мордовских языках: графическая адаптация, изменения в акцентологии, фонетическая адаптация, морфологическая адаптация, синтаксическая адаптация, семантическая адаптация. Мы также считаем, что одним из решающих факторов на этапе вхождения в язык являются «грамматическая адаптация» и «морфолого-грамматическая адаптация», проявляющиеся в том, что слова сразу же входят в систему согласований с исконной лексикой.

Ж.Г. Биппер [1], Б.М. Аббасова [1] более пристально рассматривают проблему семантического освоения иноязычных слов.

Наиболее стройную систему признаков ассимилированности иноязычных слов дает, на наш взгляд, Л.П. Крысин [5: 35], подразделяя их на основные и факультативные. К основным признакам он относит лишь те, которые, по его мнению, необходимы и в то же время достаточны для того, чтобы считать иноязычное слово заимствованным данной лексической системой:

1) графемно-фонетическая передача иноязычного слова средствами заимствующего языка;

2) соотнесение его с определенными грамматическими классами и категориями;

3) семантическая самостоятельность слова, отсутствие у него дублетных синонимических отношений со словами, существующими в

языке-заимствователе;

4) регулярная употребляемость в речи.

К факультативным признакам он относит фонетическую, грамматическую ассимиляцию иноязычного слова и его словообразовательную активность, мотивируя это тем, что в языке существуют и активно употребляются слова с нехарактерными для исконного произношения фонетическими чертами и не ассимилированные грамматической системой родного языка. Что же касается необходимости фонетической и грамматической оформленности иноязычного слова по законам заимствующего языка, то это объясняется коммуникативной функцией слова. Слово не может употребляться в речи вне грамматических категорий, и поэтому включение иноязычных лексических единиц в систему морфологических и синтаксических парадигм заимствующего языка является не процессом, а мгновенным актом, то есть иноязычное слово, входя в язык, сразу же приобретает нормальные для заимствующего языка синтагматические и парадигматические отношения с другими элементами текста. К факультативным признакам Л.П. Крысин относит и словообразовательную активность, с чем не соглашаются многие ученые (Ю.С.Сорокин, Л.П. Ефремов). По нашему мнению словообразовательная активность заимствованного слова (наряду с возможностью для него употребляться в переносном значении) свидетельствует о том, что оно окончательно получило право гражданства в языке.

Отдавая должное классификации признаков ассимилированности иноязычного слова в заимствующем языке, предложенной Л.П. Крысиным [5], мы все же считаем, что для признания вхождения иноязычного слова в язык-заимствователь все признаки существенны. Однако они характеризуют разные этапы освоения иноязычного слова.

Деление всего процесса освоения на этапы рассматривалось в работах В.М. Аристовой, Л. П. Крысина.

Так, В.М. Аристова [7: 8–11] рассматривает весь процесс заимствования как единый диалектический процесс, в котором пересекаются две языковые системы и который может быть разделен на три основных этапа. Первый этап условно называется ею «проникновение». «Проникновения» первоначально часто соотносимы лишь с английской действительностью, многие слова сохраняют

английское написание. При фонемно-графическом оформлении возникают определенные колебания в написании, произношении и акцентуации. Происходит освоение иноязычного слова в письменной и устной речи. Второй этап – период заимствования. Для него характерны семантическое влияние языка-источника, стабилизация значения, активное употребление в устной и письменной речи. Для третьего этапа – «ускорения» – характерно полное подчинение слова нормам заимствующего языка, использование широких возможностей внутриязыковой эволюции (словообразование, аббревиация, развитие внешней и внутренней валентности, семантические и стилистические сдвиги и т.д.).

Л.П. Крысин [5: 75–78] выделяет пять этапов в освоении иноязычного слова:

1) начальный этап – употребление иноязычного слова в тексте в его исконной орфографической (а в устной речи – в фонетической) и грамматической форме, без транслитерации и транскрипции, в качестве своеобразного вкрапления;

2) второй этап освоения иноязычного слова – приспособление его к системе заимствующего языка: транслитерация или транскрипция, отнесение к определенной части речи; употребление иноязычного слова в тексте в кавычках, с оговорками и комментариями;

3) третий этап – период, когда носители языка перестают ощущать непривычность иноязычного слова, оно теряет сопроводительные сигналы и комментарии и начинает употребляться «на равных» с другими словарными единицами родного языка; однако в этом употреблении могут сохраняться жанрово-стилистические, ситуативные и социальные особенности;

4) четвертый этап – этап утраты жанрово-стилистических, ситуативных и социальных особенностей; этап стабилизации значения, который предполагает семантическую дифференциацию исконных и заимствованных слов, близких по смыслу и употреблению;

5) пятый этап – регистрация иноязычного слова в толковом словаре.

Факт фиксации слова в словаре указывает на то, что слово признается принадлежащим лексико-семантической системе данного языка.

Литература:

1. Аббасова Б.М. Социолингвистические и лингвистические основы явления заимствования в разносистемных языках: Автореф. дис. ...канд. филол. Наук. - Баку, 1983.
2. Гавранек Б. К проблематике смешения языков // Новое в лингвистике. Языковые контакты. - Вып. 6. - М, 1972. - С. 94 - 111.
3. Ковалевская Е.Г. Иноязычная лексика в произведениях Н.М. Карамзина // Материалы и исследование по лексике русского языка XVIII века. - М.-Л., 1965.
4. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. - М., 1994.
5. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия(1985-1995). - М., 1996.
6. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского литературного языка 30-90 гг. XIX в. - М., 1965.
7. Аристова В.М. Англо-русские языковые контакты: Англицизмы в русском языке. - Л., 1978.

Короткова Л.А.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Научные факты в исследованиях по методике

Исходным пунктом любого прикладного исследования по методике иностранных языков является педагогическая практика. Но необходимо помнить, что исследователь не может и не должен изучать всю педагогическую практику в ее бесконечном разнообразии. В каждом конкретном исследовании выделяется определенный ее участок — объект исследования, а также его предмет.

Затем исследователь выбирает средства для его изучения. На этапе изучения сложившейся педагогической практики все познавательные операции осуществляются, в основном, при помощи методов эмпирического исследования. Анализ прикладных исследований позволил нам сделать вывод, что наиболее часто в них используются методы наблюдения, опроса, констатирующего эксперимента, изучения и обобщения педагогического опыта, изучения литературы, документов и результатов деятельности; реже исследователи применяют такие методы, как: метод оценивания (компетентных судей) и контентного анализа, а

также некоторые методы теоретического исследования, например, моделирование.

С помощью перечисленных методов накапливается фактический материал об исследуемом педагогическом объекте, приобретаются непосредственные данные о нем, т.е. факты.

Н.К.Вахтомин рассматривает факт как объективное отношение, обнаруженное субъектом в наблюдении или эксперименте; как отражение явления, отдельного отношения, взятого вне связи с другими; как единицу эмпирического знания [1: 187-189]. Установление научных фактов стало одной из важнейших признанных задач исследовательской деятельности. По мнению В.И.Вернадского: "... научные факты составляют главное содержание научного знания и научной работы" [3: 22].

В педагогике 70-80-х годов появились попытки рассмотрения отдельных сторон фундаментальной проблемы научного факта в педагогическом исследовании. Так, в 1979 году в книге "Методы педагогических исследований" отмечали, что термин "факт" и в настоящее время многозначен. В своих попытках найти подходы к определению научного факта авторы использовали положения философских работ "Логика научного исследования" и "Проблемы логики научного познания". Но теоретические представления о понятии научного факта в педагогике не сложились. М.А.Данилов писал: "В педагогической литературе нередко под фактом понимается то или иное событие, которое произошло в действительности, и, следовательно, имеет объективный характер. Иногда факты как отражение событий входят и в педагогическую теорию" [5: 3-116]. У А.С.Батышева мы читаем: "К фактам педагогической науки принято относить события и явления действительности. В логике научного исследования факты рассматриваются как элементы знания" [1: 108].

Важно абстрагироваться от многообразного содержания научных фактов в педагогике и методиках и выделить то общее, что свойственно им всем.

Чтобы выполнить данное условие можно представить абстрактное понятие научного факта в педагогике и методиках, которое отображает не конкретный предмет или явление, а *эмпирически невоспринимаемые, мысленно отвлеченные существенные свойства, непосредственно присущие научным фактам*, так как: 1) научные факты в педагогике

устанавливаются всегда человеком, исследователем; 2) в процессе определенной исследовательской деятельности по изучению педагогических явлений со специальной целью; 3) в определенных условиях (места исследования, ограниченного времени, конкретными методами). Это означает, что независимо от разнообразного содержания научные факты являются результатами исследовательской деятельности.

“В педагогическом исследовании научный факт представляет собой первичное теоретическое обобщение. Установленные в таком исследовании научные факты выражаются в системе понятий (терминологии), принятой в педагогике. Таким образом, научные факты являются связывающим звеном между реальной педагогической действительностью и педагогической теорией” [7: 130].

Установление научных фактов во многом зависит от активности познающего субъекта, но содержание научных фактов в методике обусловлено достоверностью исследования и его объективностью.

Полученные факты выступают на эмпирическом уровне вне связи между собой, так как сущность исследуемого еще не раскрыта. Но уже на этом уровне проводится упорядочение фактов, придающее им системность [2: 189], так как факты имеют интерес для науки только в том случае, если они систематизированы. Первым шагом в ходе этого процесса является фиксация фактов. Анализ диссертационных исследований по методике показал, что факты фиксируются несколькими способами: в виде сообщения, описывающего определенное педагогическое явление; в форме логического суждения; графическим способом; с использованием языка математики.

За фиксацией следует процедура отбора фактов, выделяются наиболее существенные, типичные, излишние факты отбрасываются. Дальнейшее упорядочение фактов предполагает их анализ и обобщение, то есть идёт обработка фактов.

В зависимости от характера материала, целей и задач исследования принципы упорядочения (или обработки) могут быть различными.

Чаще всего используется комплекс оснований, по которым создается единая форма обработки фактов. Например, расстановка фактов проводится по следующим основаниям: противоречию между тем, что существует в педагогической науке и практике и что должно

существовать, и неизвестности, т.е. отсутствию сведений на запросы теории и практики [2: 156].

Наиболее распространенными способами обработки фактов в прикладном исследовании по методике являются эмпирическая типологизация, группировка и теоретическая типологизация. Это заимствованные из статистики методы упорядочения фактического материала.

Статистической группировкой называется распределение единиц изучаемого объекта на однородные группы по существенным для него признакам [8: 172]. Главной трудностью в применении метода группировки является правильный выбор группировочных признаков. При выборе признаков необходимо руководствоваться содержательным анализом особенностей педагогических явлений, задачами исследования, а также видом признаков, с которыми имеет дело исследователь. Группировка может быть эклектической и органической. Эклектической называется группировка, основание которой не поддается функциональному или причинному объяснению. Как правило, в этом случае существует скрытая переменная. Если бы удалось обнаружить эту скрытую переменную, данная группировка получила бы определенное обоснование и ее можно было бы отнести к виду группировки, обозначенной как органическая. Органической принято называть группировку, основание которой поддается объяснению [8: 482]. Группировка педагогической информации — это классификация или упорядочение фактов по признаку подобия или различия, т.е. органическая группировка. В проанализированном нами массиве прикладных исследований по методике мы не обнаружили ни одного случая эклектической группировки фактов.

Группировка полученных фактов по признакам выступает как первый и простейший прием упорядочения полученной информации. В целях поиска устойчивых сочетаний свойств педагогических объектов (явлений) исследователи применяют способ типологизации. Различают эмпирическую и теоретическую типологизацию. Оба вида используются в методических исследованиях. Результатом эмпирической типологизации является типология, не имеющая под собой конкретного теоретического основания. Необходимым условием теоретической типологизации

является упорядочение фактов на основе определенных теоретических концепций.

Несмотря на разнообразие содержания фактического материала в исследованиях по методике, а также на применение различных способов их обработки, можно выделить более или менее постоянную последовательность дальнейших операций в этой работе. Вслед за группировкой или типологизацией проводится индексирование всего массива фактов и оформление в виде таблицы, сводной матрицы или других форм наглядного изображения. Самым приемлемым способом индексирования считается универсальная десятичная классификация (УДК) [6: 160].

Далее следует индексирование второго, третьего и т.п. порядка с помощью УДК. В результате все виды сведений получают свой код, что дает возможность маневрировать сведениями, отнесенными к одной группе. Получив таким образом возможность подсчета единиц анализа по их группам, исследователи фиксируют итоги подсчета в натуральных числах или процентах.

В прикладных исследованиях по методике применяются и другие способы первичной обработки диагностического материала, например, контентанализ или саморазвивающаяся классификация. Применяя этот метод, исследователь последовательно извлекает разносмысловые единицы информации и раскладывает их по однородности. Таким путем образуется систематизированный комплекс однородных фактов. Затем следует индексирование первого, второго, третьего и т.д. порядка.

Порядок и содержание вторичной обработки зависят от цели работы и характера фактического материала, с которым исследователь имеет дело. Чаще всего — это статистическое изображение обобщенной картины, определение типичного, однородного, единичного, обнаружение эмпирической зависимости посредством “подведения чувственных данных под категории” [2: 191].

Мы считаем, что для получения эмпирического знания не достаточно методов индуктивного исследования. Мы разделяем точку зрения Н.К.Вахтомина, который пишет, что индукция представляет лишь момент процесса синтеза чувственных данных посредством категорий. “Чувственные данные как отражение объективной реальности составляют источник знания. Однако и без категорий знание не может возникнуть. В

опыте категории выступают в роли как бы второго источника...” [2: 109]. При помощи категорий в эмпирических фактах улавливается недоступное для форм чувственности. Овладение этим недоступным и приводит к выявлению эмпирической зависимости.

В философской энциклопедии и др. философской литературе синтез рассматривается как установление связи между различными объективными элементами [4; 9].

Но есть и другая точка зрения о синтезе объективного с субъективным, который имеет место в познании. Это и есть категориальный синтез. Его основные составляющие: “чувственные данные, категории мышления и результат, получаемый посредством этого синтеза — знание” [2: 109]. Таким образом, получается, что факт объединяет в себе наблюдаемое и ненаблюдаемое.

В заключении ещё раз подчеркнём, что выявленные, упорядоченные, обработанные факты, констатирующие отдельные отношения исследуемого объекта, взятые вне связи с другими отношениями, не составляют конечной цели прикладного исследования по методике. Они необходимы для дальнейшего развития научного исследования, для проникновения в сущность исследуемого объекта педагогической действительности, а познание сущности возможно путем теоретического обобщения фактического материала, что предполагает выход за пределы опыта, за пределы эмпирического знания. Далее начинается движение от эмпирического уровня исследования к теоретическому.

Литература:

1. Батышев А.С. Педагогические основы изучения, обобщения и внедрения передового педагогического опыта. - Ташкент, 1978.
2. Вахтомин Н.К. Генезис научного знания. - М., 1973.
3. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетное явление. - Т.2. - М.: Наука, 1977.
4. Горский Д.П. Синтез современного научного знания. - М., 1973.
5. Данилов М.А. Марксистско-ленинская методология и педагогика // Проблемы методологии педагогики и методологии педагогических исследований. - М., 1971.
6. Журавлев В.И. Обработка и интерпретация научных данных в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике. - М., 1988.
7. Наумов Б.Н. Научный факт в педагогическом исследовании: Дисс. канд. пед. наук. - М., 1981.
8. Рабочая книга социолога. - М., 1986.
9. Швырев В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании. - М., 1978;

Хорохорина Г.А.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

**Обучение коммуникативной компетенции как основная цель
современной лингводидактики**

В методической литературе в последнее время высказываются предложения о замене термина «методика» термином «лингводидактика». При этом делаются ссылки на зарубежную практику, где наряду с термином «методика» используется термин «дидактика языка».

За рубежом методику определяют как науку, разрабатывающую системы обучающих действий, направленных на приобщение обучаемых к содержанию обучения в конкретных учебных условиях. В свою очередь, дидактика иностранного языка определяется как научная область, занимающаяся исследованием проблем обоснования целей, отбора и организации содержания обучения. Французские исследователи говорят о «педагогике иностранных языков», многочисленные аспекты которой и составляют область дидактики языков. Эта дисциплина является одной из основных в учебных заведениях Франции, готовящих преподавателей иностранного языка и является основной частью университетских программ. Она получила такое признание потому, что позволяет более эффективно и рационально подходить к вопросам педагогической практики, отвечает ожиданиям обучающихся, повышению эффективности преподавательской деятельности, воспитательным целям и интересам общества [1:21].

Лингводидактику рассматривают как методологический аспект теории обучения. Это отрасль методической науки, «которая обеспечивает содержательные компоненты образования, обучения, научения и их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельную сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов». Лингводидактика формулирует общие закономерности, касающиеся функционирования механизмов способности человека к иноязычному общению и способов их формирования.

Современная лингводидактика выдвигает в качестве своей центральной категории концепт вторичной языковой личности [2:97-112].

Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира», позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Развитие у обучаемого черт вторичной языковой личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, это стратегическая цель обучения иностранному языку. Оно должно быть направлено на приобщение обучаемых к концептуальной системе чужого лингвосоциума [3:555-57]. Важно, чтобы они могли распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей к чужой общности, где действует иная система ценностей. Только в том случае, если в сознании обучающихся будет устранена «чуждость», заложенная в понятие «иностраный язык», и переведена в разряд вторичного, но «не чужого» языка, возможно научить носителя образа мира одной социокультурной общности понимать носителя иной концептуальной картины мира. Таким образом, современная лингводидактика рассматривает в качестве основной цели обучения формирование у обучаемых коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешное обучение иностранному языку [5:17-19].

В последнее время все большую роль приобретает обучение профессионально-ориентированному иноязычному общению. Американский автор Ник Брегер выделяет шесть этапов модели процесса обучения этому общению:

1. Этап восприятия рецептивного материала. Здесь в центре внимания находится содержание печатного, аудио или видео текста.
2. Этап восприятия языкового материала фонетики, общей и профессионально-ориентированной лексики, анализ грамматических явлений.
3. Тренировка языковых навыков: предкоммуникативные упражнения, в которые входит общая и профессионально-ориентированная лексика и грамматика, фонетика.

4. Этап развития коммуникативных навыков: проведение презентаций и переговоров, телефонные разговоры, написание делового письма, составление резюме.
5. Тренировка коммуникативных навыков на уровне выполнения предкоммуникативных упражнений.
6. Заключительный этап, объединяющий в себе все предыдущие этапы. Он подразумевает выполнение лично-ориентированного задания, направленного на практику в общении, т.е. активное использование речевых и коммуникативных умений в устной и письменной форме.

Концепция коммуникативного обучения – это преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. Наряду с известными положениями, разработанными российской методической наукой, зарубежная методика широко использует следующие особенности развития коммуникативной компетенции:

- ✓ особое значение содержания и смысла высказывания, речевого контекста;
- ✓ развитие грамотности и беглости высказывания;
- ✓ социокультурная адекватность речевого поведения;
- ✓ групповые формы учебных заданий;
- ✓ стимулирование произвольного запоминания;
- ✓ индивидуальные темпы усвоения языка;
- ✓ внутренняя готовность и способность к речевому общению;
- ✓ взаимодействие и сотрудничество учащихся и речевого задания для организации коммуникативного усвоения языка.

Принципы коммуникативного обучения можно классифицировать следующим образом:

1. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку означает формирование коммуникативной компетенции. Под ней понимается языковая, дискурсивная, разговорная, прагматическая (практическая), социально-лингвистическая, стратегическая и мыслительная компетенция.

2. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку возможно в условиях аутентичного процесса социализации обучаемых. Эта аутентичность осуществляется с применением проблемных речемыслеиспытательных заданий.

Таким образом особое значение приобретают такие аспекты обучения как социокультурные факторы, мотивация, развитие личности обучающегося в процессе его взаимодействия с чужой культурой. Основным принципом обучения иностранному языку является личностно-ориентированная направленность. Процесс обучения должен развивать способность осуществлять коммуникативную компетенцию. Способы обучения должны быть интерактивными, придающими процессу обучения деятельностный характер.

Литература:

1. Верещагин Е.М., Костомаров И.Г. Лингвостранноведческая теория слова. – М., 1980.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М., 2000.
3. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация проблемы обучения. – Ростов-на-Дону., 1997.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебное пособие. – Ростов-на-Дону., 1997.
5. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. - №№ 4-5.
6. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранному языку. – М., 1977.
7. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М., 1989.

Тарарина Л.И.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Методика обучения последовательному устному переводу

Переводческая деятельность в устной форме осуществляется в научно-профессиональной, общественно-политической и социально-культурной сфере общения. Последовательный устный перевод – это ежедневная рутинная работа профессионального переводчика. Последовательным перевод называют потому, что, в отличие от синхронного, он выполняется не одновременно с восприятием текста на том языке, с которого переводят, а следует за ним [2]. Формирование и развитие навыков и умений устного перевода в различных его формах опирается на сформированные навыки и умения говорения в форме

монолог и диалог (полилога) на родном и иностранном языке. Последовательный перевод всегда предполагает тесное взаимодействие переводчика с конкретным пользователем и является избирательным в зависимости от интересов конкретного пользователя. Кроме того, последовательный перевод является неполным по определению. Однако даже при неполноте последовательного перевода его коммуникативная задача должна выполняться полностью.

Письменно-устный перевод с листа – это разновидность последовательного устного перевода. Кроме того, он обладает определенными чертами письменно-письменного перевода, так как связан с опорой на заданный текст, воспринимаемый зрительно, и часто предшествует письменно-письменному переводу: устное продуцирование общего содержания текста с целью установления жанрово-стилистической характеристики, адресата и т. п. перед письменно-письменным переводом, как полным, так и реферативным.

Для письменно-устного перевода необходим высокий уровень сформированности навыка быстрого чтения и умения извлекать из текста основную информацию, оформляя ее средствами языка перевода в темпе реального общения, то есть не медленнее 220-240 слогов в минуту.

Обучение последовательному устному переводу следует проводить, выполняя упражнения на перефразирование, переводческие трансформации, микрореферирование, перевод на родной язык, пересказ на иностранном языке текста, воспринятого на слух на родном языке, устный абзацно-фразовый перевод с иностранного языка на родной, а затем с родного на иностранный.

В целях более точного устного перекодирования информации с одного языка на другой студентов следует обучать сокращенной буквенной записи информации, так называемой переводческой скорописи. Это помогает удерживать в памяти большой объем текста для последовательного перевода, развивает ассоциативную память, переводческие навыки. Поэтому чрезвычайно важным для работы переводчика является умение записывать сокращенно текст на слух и быстро расшифровывать его при последовательном устном переводе.

В ходе обучения переводческой деятельности осуществляется совершенствование навыков и умений говорения – навыков монологической и диалогической речи. Совершенствование

продуктивных речевых навыков монологической речи осуществляется параллельно с формированием и развитием навыков перевода. Сюда относятся тренировки в реализации переводческих приемов качественных и количественных трансформаций: сужение и расширение высказывания, его логическое развертывание, трансформация высказывания или его частей, антонимические замены, добавление и опущение слов – компенсация или компрессия текста в соответствии с нормами иностранного языка, изменение порядка слов, замена одних частей речи другими.

Переводчик должен обладать развитой переводческой интуицией, которую формируют навыки переключения с одного языка на другой, осуществляемые в рамках определенной темы на основе объединения аналогичных семантических подсистем языка перевода и языка оригинала.

Следует уделять внимание не только развитию навыка быстрой реакции, сохранению необходимого объема оперативной памяти, но и технике речи: четкой артикуляции, темпу, громкости речи.

Формирование навыков устного перевода на иностранный язык возможно лишь при высоком уровне сформированности навыков аудирования, оперативной и долговременной памяти, быстрого переключения с языка на язык и вызове эквивалентного соответствия при соблюдении прагматических норм и функций текста. Чтобы вызвать в памяти эквивалентное соответствие, отвечающее интенциям контекста – контекстуальное соответствие, – переводчик должен обладать набором эквивалентных соответствий, умением анализировать их в заданное время и выбирать оптимальный вариант. Следует отметить, что совершенствование навыка аудирования обуславливает успех и адекватность, а также темп устно-устного перевода.

Навык переключения при последовательном устном переводе, основанный на умении быстро находить вербальные и графические эквиваленты в контактирующих языках, формируется с помощью ряда специальных заданий, например с числительными. При этом имеются в виду простые, составные, сложные числительные, дроби, словосочетания с числительными (беспредложные и предложные) и т.п. с нарастающим количеством распространителей. Последовательность введения материала такова: целые числа вводятся по степени нарастания

трудности, затем словосочетания с числительными (126 гектаров земли, около 670 тонн нефти, увеличивать на 28 процентов и т.д.). После этого вводятся дробные числительные и словосочетания с ними, а также упражнения, в которых обобщается весь усвоенный материал.

Во второй цикл заданий входит и устный перевод с листа, и упражнения на формирование ассоциативных связей. Первому типу упражнений предшествует отработка языкового материала, а второй начинается с усвоения знаковой и сокращенной буквенной записи и проходит через создание ассоциативных связей между названиями стран, городов, наименований общественных и государственных организаций в обоих языках. Следует обращать внимание обучаемых на категорию рода и порядок слов в эквивалентах топонимов и номенклатурных знаков, состоящих из нескольких лексических единиц.

Переводчик должен обладать хорошей памятью. Механизмы кратковременной памяти (накопления репродуктивного материала) тренируются специальными типами упражнений. Из них наиболее важны: подбор эпитетов, особенно частотных в пределах данной темы или образующих устойчивые словосочетания (например: *прочные/надежные/веские гарантии*). Это также перевод клише газетной информации, оборотов речевого этикета делового и научного стилей речи.

Переводчику также необходимы упражнения на совершенствование умений и навыков в различных видах речевой деятельности. К ним относятся задания на аудирование (запись под диктовку словосочетаний, перевод монологического текста и двусторонний перевод диалога в лингафонном кабинете). Для развития навыков ознакомительного и поискового чтения полезными будут следующие упражнения: передача основной информации на языке перевода после чтения текста на языке оригинала, нахождение определенных данных на языке оригинала для включения их в текст перевода (расширение информации текста, устное аннотирование на русском языке текста, прочитанного на иностранном языке).

Полезно выполнение письменного перевода в форме домашнего задания, а затем перевод того же текста с листа в аудитории без опоры на отредактированный транслят.

Перед тем как приступить к переводу текста, необходимо прочитать его про себя и определить, к какому стилю он относится, какова главная

мысль, кому он адресован. Необходимо учитывать стилистические особенности различных функциональных стилей.

Упражнения на устное продуцирование состоят в усвоении (систематизации) и воспроизведении языкового материала, то есть речевых образцов (клише речевого этикета изучаемых стилей речи), обслуживающих конкретную ситуацию. Стимулировать продуцирование можно при помощи деловых игр переводчиков, распределив между студентами социальные роли участников конференции (представитель оргкомитета – участник конференции – переводчик) и задав определенную ситуацию (например, представление участника оргкомитету).

Совершенствование продуктивных речевых навыков и умений диалогической речи реализуется в ходе:

а) последовательного устно-устного перевода диалогов различных типов с использованием рекуррентных выражений речевого этикета, необходимого для осуществления конкретных диалогических интенций;

б) выполнения заданий по двустороннему переводу вопросно-ответных тематически и лексически заданных, сконструированных речевых произведений (высказываний);

в) обсуждение оптимального варианта письменного транслята и его редактирование, когда студенты аргументировано доказывают целесообразность использования данного варианта в прагматических целях и ошибочность мнения оппонентов;

г) деловых игр переводчиков, так как именно деловые игры позволяют не только активизировать личностные творческие резервы обучаемых, но и создать условия для комплексного применения языковых знаний и речевых умений и навыков.

Высокая мотивация и естественность решения проблемных речевых задач обеспечивают активное участие студентов в деловой игре и в учебном процессе в целом.

Литература:

1. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. – М., 1988.
2. Мирам Г.Э. Профессия: переводчик. – 3-е изд. – К.: Эльга, Ника-Центр, 2004.
3. Chamberlin, D., White, G. Advanced English for Translation. – 3-d edition. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Быстрова А. В., Сафронова В.Б.

Российский государственный
социальный университет
г. Москва

Моносемия и полисемия

В наше время в повседневном лексиконе человека встречаются не только часто употребляемые слова, но и те, о значении которых мы порой не догадываемся. В этой работе речь как раз и пойдет о словах, которые имеют не одно значение, а так же об особенностях моносемантических и полисемантических слов. Актуальность данной работы определяется необходимостью дальнейшего изучения способов перевода различных групп слов, а так же терминов.

В любом языке слова могут быть как моносемантическими, так и полисемантическими. В языке существует довольно много моносемантических, либо однозначных слов, которые имеют одно лексическое значение, свойство слов иметь одно значение, называется – однозначностью или моносемией. К таким словам относятся, например, терминологические наименования, названия отдельных разновидностей деревьев, кустарников, ягод, грибов: *le bouleau, le sapin, la framboise*.

Существуют различные определения моносемантических слов. Например, Д.Э. Розенталь приводит следующее определение моносемии: «моносемия (от греч. *monos* — один + *serna* — знак). То же, что однозначность; однозначность (моносемия). Наличие у слова только одного значения. Однозначны в большинстве своем термины, например: алфавит, аорист, буква, гипотенуза, кислород, носоглотка, педиатрия, телетайп» [6].

В двуязычном словаре можно найти соответствия двух категорий: эквиваленты и варианты соответствия. Эквиваленты (или моноэквиваленты) – это такие соответствия между словами двух языков, которые являются постоянными, равнозначными и, как правило, они не зависят от контекста. Эквивалентами, в большинстве своём, являются термины, имена собственные, географические названия. Эквивалентные соответствия могут быть полными и частичными, абсолютными и относительными. Под полным эквивалентом мы понимаем такое соответствие, которое полностью покрывает значение однозначного

слова. Например, le chêne - дуб, la cerise вишня, la bicyclette - велосипед. Однако, в некоторых случаях, даже многозначные слова могут быть представлены полным эквивалентом. Например, французское существительное le lion представлено в русском языке полным эквивалентом, покрывающим оба значения французского слова: лев (хищное животное); светский лев.

Но все же термины являются наиболее ярким примером моносемантических слов. Термин (лат. terminus — предел, граница, пограничный знак) – слово или словосочетание, точно обозначающее какое-либо понятие, применяемое в науке, технике, искусстве. В отличие от слов общеупотребительных, которые часто бывают полисемантическими, то есть многозначными, термины, как правило, однозначны, им не свойственна также экспрессия. Термин может входить в состав только одной терминологии (префикс, косвенное дополнение, несогласованное определение, номинативное предложение, амфибрахий, ларингоскопия, позитрон, бесконечно малые величины, дифференциальное исчисление), но может также входить в разные терминологии (операция — в медицине, финансовой области, военном деле; ассимиляция — в биологии, этнографии, лингвистике). Одни из терминов утратили свой сугубо специальный характер и стали широко употребляться в разных стилях речи. Например, искусствоведческие и литературоведческие термины жанр, портрет, стиль, дуэт, пролог, образ, сюжет, фабула; научные и производственно-технические термины аккумулятор, амортизация, белки, конвейер, масса, рентген, термометр; философские термины диалектика, мышление, категория, понятие, сознание и др. Другие термины сохраняют свой узкоспециальный характер (аффриката, проклитика, фонема, акростих, дактиль, синекдоха, сольфеджио, fuga, бином, вектор, агностицизм, силлогизм, ферросплавы, нуклеиновая кислота, неметаллы и т. д.) [6].

А. А. Реформатский определяет термины «как однозначные слова, лишенные экспрессивности [5; 73]. Термины существуют не просто в языке, а в составе определенной терминологии. Если в общем языке слово может быть многозначным, то, попадая в определенную терминологию, оно приобретает однозначность. Один и тот же термин может входить в разные терминологии данного языка, что представляет собой межнаучную терминологическую омонимию, например: реакция в химии,

в физиологии, в политике; редукция в философии, в юриспруденции, в фонетике; ассимиляция в этнографии, в фонетике и др.

Неоднозначность слов, подобную только что рассмотренной, неоднозначность в пределах одного слова, Ю.Д.Апресян называет речевой многозначностью [1; 176].

Семантические различия между употреблениями слова могут быть связаны с социальными, психологическими различиями между использующими это слово людьми. Для каждого человека то или иное слово связано со специфической системой ассоциаций, с индивидуальной системой знаний о мире, с индивидуальным опытом.

Даже один и тот же человек, употребляя одно и то же слово применительно к однотипным ситуациям, но в разное время, может вкладывать в него не вполне тождественную информацию. Так, чувства, выражаемые словом «люблю» в признании «Я тебя люблю», произносимом одним и тем же лицом и обращенном к одному и тому же адресату в два разных момента времени — в период влюбленности и через 20 лет после женитьбы — вряд ли будут во всем совпадать [3;157].

Джон Лайонз по этому поводу пишет: «Утверждение, что все "понимают" одно и то же несколько по-разному, является, вероятно, справедливым, но довольно бессмысленным. Семантика занимается объяснением степени единообразия в "употреблении" языка, которая делает возможным нормальное общение»[4; 435].

Слова многозначные или полисемантические, противопоставляются другой группе слов – словам моносемантическим, а само свойство слов иметь несколько значений называется многозначностью, или полисемией. Многозначность, или полисемия, слова (от латинского *poly* — «много» + *sema*—«знак») — это наличие у языковой единицы более одного значения при условии семантической связи между ними или переноса общих либо смежных признаков или функций с одного денотата на другой (Розенталь).

Так, слово *la terre* во французском языке имеет следующие значения: название планеты, (например, земля вращается вокруг своей оси); суша (в отличие от водного пространства; например, мореплаватели достигли, наконец, земли); почва, верхний слой земной коры; рыхлое темно-бурое вещество, входящее в состав земной коры; страна, государство; территория с угодьями, находящаяся в чьем-либо владении.

Многозначность свойственна большинству обычных слов. Слова, в качестве названий, могут легко переходить с одной вещи на другую или на какой-либо признак этой вещи или на ее часть.

Первый вопрос полисемии: что такое прямое и что такое переносное значение? Переносное значение любого типа объяснимо (мотивировано) через прямое, но прямое значение непроеводных слов данного языка, где это слово существует, необъяснимо. В самом деле, если подумать, почему – нос лодки называется именно так? Потому что эта часть лодки, находящаяся спереди и имеющая острую форму выделяющегося предмета, похожа на ту часть лица человека или морды животного, которая также находится впереди и имеет соответствующую форму. Но почему нос человека или животного так называется, исходя из данного языка, мы не можем объяснить. Непроеводные слова прямого значения в том или ином языке даны, но необъяснимы; просто вот «это» по-русски надо называть рот, по-французски *la bouche*. Однако не всегда переносные значения являются уже существующими фактами в языке. Зачастую переносные значения появляются в качестве стилистических явлений и именно литературно-стилистических, т. е. как тропы, образные выражения [5;38].

В момент возникновения слово всегда однозначно. Новое значение появляется в результате переносного употребления слова, когда название одного явления употребляется в качестве наименования другого.

Таким образом, слова в любом языке могут быть разделены на моносемантические, т.е. слова с одним значением, и полисемантические, т.е. слова с двумя или более значениями. Термин является наиболее ярким представителем моносемантических слов. Под термином подразумевается слово или словосочетание, точно обозначающее какое-либо понятие, применяемое в науке, технике, искусстве. Терминам не свойственна экспрессия. Как правило, они входят в состав определенной терминологии.

Моносемантическим словам противопоставляются полисемантические. Полисемия может быть как грамматической, так и лексической. Многозначность свойственна большинству слов, так как слово в процессе развития в языке легко может переходить с названия предмета, на обозначение его признака или его части. Однако многозначным слово становится не сразу. Появляясь в языке, все слова

имеют лишь одно значение, а уже в процессе развития приобретают новые значения.

Литература:

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. - М.: Наука, 1974.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М.: Наука, 1977.
3. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. - М.: Эдиториал УРСС, 2000.
4. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. - М.: Прогресс, 1977.
5. Реформатский А.А. Введение в языкознание. - М.: Аспект Пресс, 2010.
6. Розенталь Д.Э. Словарь лингвистических терминов
7. Розенталь Д.Э. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. - Режим доступа. - URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/index.php
8. Bréal M. Essai de sémantique. - Paris, 1897.
9. Ullmann S. Précis de sémantique française. - Berne, 1952.
10. Meillet A. Linguistique historique et linguistique générale: Comment les mots changent du sens. - P., 1926.

**СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР
В КОНТЕКСТЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы V Всероссийской (с международным участием)
научно-методической конференции
(Москва, 20 апреля 2011 года)

Все статьи печатаются в авторской редакции

Подписано в печать 7.05.2011.

Формат 60×90/16. Бумага офсетная № 1. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 14,8 . Тираж 300 экз. Зак. № 97.

Отпечатано в ООО "ТрансАрт", г. Москва, ул. Варшавское шоссе, 132